

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**МОВА, ІСТОРІЯ, КУЛЬТУРА
У ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРИ**

Збірник наукових праць

Випуск 3



**СУМИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
2016**

069.015:027.7:378.4(477.74)+069.12+93:37
ББК 63.4(4Укр);79.1+63.3(4Укр)
М74

Рекомендовано до видання кафедрою мовної підготовки іноземних громадян (протокол № 8 від 26.04.2016) та Науково-дослідним центром історичного краєзнавства (протокол № 2 від 28.04.2016) Сумського державного університету

Мова, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі :
М74 збірник наукових праць / [упоряд. Л. В. Біденко]. – Суми : Сумський державний університет, 2016. – Вип. 3. – 252 с.

Редакційна колегія:

Л. В. Біденко – канд. пед. наук, доц.; *О. М. Волкова* – канд. філол. наук, доц.; *С. І. Дегтярьов* – д-р іст. наук, доц.; *Т. О. Дегтярьова* – канд. філол. наук, доц.; *М. С. Казанджисєва* – канд. пед. наук, доц.; *М. М. Набок* – канд. філол. наук; *В. А. Нестеренко* – канд. іст. наук, доц.; *Н. А. Німенко* – викладач; *А. В. Шевцова* – канд. філол. наук, доц.

Третій випуск збірника наукових праць «**Мова, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі**» містить статті, розвідки та повідомлення, присвячені різноманітним актуальним питанням гуманітарних дисциплін.

Серед авторів – науковці, викладачі, співробітники та студенти з різних вузів України та близького зарубіжжя.

Для науковців, викладачів, учителів, молодих дослідників і студентів.

УДК 069.015:027.7:378.4(477.74)+069.12+93:37
ББК 63.4(4Укр);79.1+63.3(4Укр)

© Сумський державний університет, 2016

1. СИСТЕМНО-СТРУКТУРНИЙ ОПИС УКРАЇНСЬКОЇ (РОСІЙСЬКОЇ) МОВИ В АСПЕКТІ ЇЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ

А. Буднік, Хоу Кай

МЕТОДИКА ОПРАЦЮВАННЯ ДИСКУРСУ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Становлення та розвиток у іноземних студентів тільки знань вербального коду і правил його використання виявляється недостатнім для успішного спілкування з носіями тої чи тої мови. Необхідним є і оволодіння додатковими знаннями, що належать невербальному коду культури тої національно-лінгвокультурної спільноти, мовою якої здійснюється комунікація.

Зазначимо, що виправданим і найбільш коректним шляхом ознайомлення іноземних студентів з українською культурою, національними традиціями відображеними у мові є робота з художнім стилем, а саме з художніми творами. Як зазначав Л. В. Щерба, вузьколінгвістичних знань недостатньо для розуміння і сприймання літературних творів, створених у певному середовищі, у певній історичній епосі. Таким чином, контекст виступає необхідною умовою комунікації, а знання контексту сприяє адекватному розумінню змісту художнього твору. Проблема контексту неодноразово розглядалася лінгвістами і культурологами в теоретичному та методичному аспектах (О. С. Ахманова, Г. І. Богін, І. В. Гюббенет, О.В. Лисоченко тощо).

У практичній роботі викладача важливим етапом є формування контексту культури твору, що вивчається. При цьому центром аналізу є літературний твір, а інструментом – історія культури – «дві національні культури ніколи не збігаються повністю через те, що кожна складається з національних і інтернаціональних елементів» [1: 30].

Необхідність спеціального виділення і вивчення лексичних одиниць, в яких найяскравіше виявляється своєрідність і специфіка національної культури, особливо гостро відчувається при читанні творів художньої літератури у чому і вбачаємо *актуальність* дослідження. *Метою* статті є окреслити особливості сприймання художніх творів в аудиторії інофонів. *Об'єктом* дослідження послужили твори української літератури, а *предметом* виступила лінгвокраїнознавча цінність українських лексем.

При вивченні української мови як іноземної студенти зустрічаються з рядом малозрозумілих фактів, що відносяться не до меж лексики, граматики, фонетики або стилістики, а, швидше, до екстралінгвістичних сфер: соціальної, побутової або історичної. Проблема інтеграції таких компонентів культури у процес навчання мови не є новою. На сьогодні теза про невіддільність вивчення іноземної мови від ознайомлення з культурою країни мови, що вивчається, її історією, релігією, соціокультурними традиціями, особливостями національного світобачення народом-носієм мови є загальновизнаною у лінгводидактиці. Разом з оволодінням мовою відбувається засвоєння культурологічних знань і формування здатності розуміти ментальність носіїв української мови. Освітня ж цінність цього розділу лінгвістики полягає в тому, що знайомство з культурою мови, що вивчається, відбувається шляхом постійного порівняння знань і понять, що були раніше, із новими – отриманими.

Вивчення тексту як феномена культури завдячує таким текстовим властивостям, як категорії інтертекстуальності, мовної особистості тощо. Ці категорії репрезентують динамічність, взаємозв'язок з іншими текстами як по вертикалі (історичний, тимчасовий зв'язок), так і по горизонталі (співіснування текстів у взаємозв'язку з єдиним соціокультурним простором). Цілком очевидно, що будь-яку мову (у тому числі і українську) не тільки можна, але і потрібно вивчати на кращих зразках літератури. Читання художнього

тексту – це і є акт міжкультурної комунікації, адже автор і читач-інофон є представниками двох різних культур, які у процесі читання і розуміння твору вступають у безпосередній контакт. Основною проблемою є специфіка сприймання художнього твору, яка у сучасній науці розглядається як складний психологічний процес.

Зауважимо, що сприйняття тексту відбувається на декількох рівнях: спочатку студент сприймає знакову форму тексту, потім переходить до рівня розуміння значення окремих висловів, від нього – до рівня сприйняття тексту як цілісної структури.

Так, наприклад, вірш Дмитра Павличка «Два кольори» в китайській аудиторії не викликає жвавого обговорення, необхідної емоційної реакції, а й викликає непорозуміння. Для української лінгвокультурної спільноти червоне асоціюється із коханням, пристрасстю, а чорне – тугою, смутком, журбою. На противагу цьому розумінню кольорів маємо трактування китайської лінгвокультурної спільноти, де червоне – це максимальна життєва сила й активність, що вбиває злих духів і кличе фортуна у дім, гармонізує атмосферу, відповідно чорне – це щось загадкове і потаємне, що уособлює пізнання і вченість, заглиблення у невідоме. Таким чином, інофони не розуміють ті смислові нюанси, які зрозумілі носію української мови.

Важким для розуміння в китайській аудиторії є роман І. Багряного «Тигролови». Отримавши необхідну фонову інформацію, китайські студенти адекватно розуміють авторські асоціації, пов'язані із словом дракон. Але їм складно прийняти те, що образ дракона, який у китайській культурі символізує могутність, благополуччя, талант і владу, в романі І. Багряного асоціюється з потягом-драконом, що є символом жорстокості тоталітарної машини та ототожнюється із приреченістю народів СРСР на знищення. Як відомо, дракон у європейській, російській, українській культурах – символ зла, а це є протиріччям для ментальних асоціацій китайської культури і тому остаточно не зрозумілим лишається тлумачення твору. Ці

приклади засвідчують національну детермінованість сприймання художнього твору, а відповідно і його інтерпретацію.

Вивчення лексики художнього твору з національно-культурним компонентом значення доцільно проводити на основі аналізу її функціонування ще і тому, що «текст як об'єкт лінгвістичного дослідження..., саме у складі культури набуває своєї повної остаточної визначеності: тільки знаючи культуру, в яку вміщується цей текст, ми маємо можливість усвідомити його найбільш глибокі смислові шари» [2: 169]. Забезпеченню рецепції художнього твору також мають бути присвячені спеціальні коментарі для іноземних студентів.

Необхідно враховувати, що при створенні літературного твору письменник орієнтується не тільки на спільну мову зі своїм потенційним читачем, але і на сукупність загальних з ним фонових знань про історію країни, її економіку, побут, релігію, традиції народу, мистецтво і культуру. І лише на основі фонових знань можливим є побудова і розуміння алегорій художнього твору, іносказань, натяків, підтексту, тобто всіх тих елементів творів мистецтва, які це мистецтво складають і протиставляють його прагматичній інформації.

Таким чином, художні твори є навчальним матеріалом, який підлягає легкому засвоєнню, оскільки містить в собі цінну навально-країнознавчу інформацію, яка перш за все виявляється в словах-реаліях української мови. З вивченням творів художньої літератури відбувається поступове, глибоке і плідне збагнення традиції національної культури в різних її проявах, що, у свою чергу, активно впливає на рівень мовної і читацької підготовленості студентів.

Список літератури:

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русс. яз., 1990. – 248 с.

2. Мурзин Л. Н. Язык, текст и культура / Л. Н. Мурзин // Человек – текст – культура: коллект. монография. – Екатеринбург, 1994. – С. 160–169.

Н. О. Ворона

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В МЕДИЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ

Для майбутніх медичних працівників українська мова – це не профільний предмет, проте в медичній сфері вона відіграє надзвичайну роль. Кожен лікар зобов'язаний мати достатньо високий рівень культури, складовою якої є володіння літературною мовою. Компонентами його комунікативної культури виступають різні види мовлення: наукове, розмовне, ділове і т. ін. У професійному середовищі медики спілкуються і на найвищому академічному рівні (конференції, консилиуми, доповіді, публікації), і на найнижчому (виступи перед неспеціалістами, бесіди з хворими, їхніми родичами і т. п.). Мова лікаря виступає не лише як показник його освіченості і професійної компетентності, але й основний інструмент, що зумовлює терапевтичну дію на процес лікування хворого. Лікарі і викладачі-філологи, що навчають студентів-медиків, мають бути для них взірцем в тому числі і з погляду мовної культури.

Так повинно бути в ідеалі, але на цьому шляху є багато невирішених проблем. Серед комплексу цих проблем і складнощів ми можемо виділити щонайменше три великі групи. По-перше, це власне мовні проблеми, що властиві будь-якій мові, а особливо тій мові, що перебуває у стадії активного розвитку, а значить, і постійних змін. Українська мова належить саме до таких мов, особливо це стосується офіційно-ділового стилю, а ще більше – наукового. Через постійні заборони, пов'язані з відсутністю державності, а потім і через недолугу

мовну політику мова української науки, зокрема медичної, і досі остаточно не сформована. По-друге, з тих самих причин українська мова до цього часу використовується обмежено, особливо на Сході і Півдні України, а відсутність українського мовного середовища не сприяє засвоєнню державної мови навіть українськими студентами, а тим більше студентами-іноземцями. До цих переважно суспільно-політичних проблем можна додати і проблему недбалого і часто безвідповідального ставлення до мови ЗМІ, які мали б слугувати еталоном для слухачів і глядачів. Натомість і в програмах на медичні теми, і в медичній рекламі спостерігаємо величезну кількість грубих помилок. По-третє, існують соціально-психологічні та психолого-педагогічні проблеми, зокрема зниження загального рівня знань випускників і їхня недостатня мотивація до навчання (це стосується як українських, так і неукраїнських студентів) і т. п.

Окреслене нами коло проблем давно турбує дуже багатьох викладачів мови, частину викладачів медичних предметів, дослідників, лікарів-практиків та ін. Зазвичай ними розглядаються окремі аспекти цієї важливої теми, комплексний і системний підхід щодо аналізу проблем вивчення української мови в медичних ВНЗ України і шляхів їх подолання потребує великого і ґрунтовного дослідження. В межах однієї статті ми можемо лише звернути увагу на деякі аспекти зазначеної проблеми, зауважити, які питання вже розглядали інші дослідники, накреслити подальші перспективи розвитку цієї надважливої теми.

До проблеми формування мовленнєвої компетенції майбутніх медиків зверталися Е. Арцішевська, Є. Божевич, Е. Бистрота, І. Зимня, М. Кабардов та ін. Л. Васецька, К. Гейченко, Б. Головін Л. Зоріна, С. Ожегов, В. Хейлик та ін. визначили якості усного мовлення. Обґрунтуванню перспективності комунікативного підходу щодо вивчення української мови студентами-медиками присвячено зокрема дослідження А. Алексеєнко, М. Бучкової, І. Бім, Т. Денищич,

О. Смолкіної, К. Посохової, І. Герасимець, О. Шевчук, В. Черняшової, А. Вольської. Про діалогічну мову студентів-іноземців нефілологічних спеціальностей йдеться у роботах Л. Васецької, Е. Гейченко, Л. Васильєвої, О. Іванціва, Г. Швець, Г. Іванишин. Г. Іванишин запропонувала цікаву лінгводидактичну модель навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей ВНЗ та поділилася цікавим досвідом викладання української як іноземної в медичному університеті Івано-Франківська. Проблеми вивчення української мови іноземцями в медичних ВНЗ також є предметом дослідження А. Гулевич, Ортинської, І. Куць. Проблеми української медичної термінології досліджували А. Іванишин, А. Дорожовець, О. Сисак, Л. Сілевич, О. Мельничук, В. Юкало, С. Бойцанюк, О. Перебийніс, Т. Саварин, Г. Паласюк, Ю. Яриш та ін. Явище двомовності як важливий чинник, що негативно впливає на вивчення як української, так і російської мови вивчали зокрема О. Тростинська, Л. Бей, Н. Лисенко, І. Мельничук, Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова. Г. Демид досліджувала медичну рекламу. Тестовому контролю мовної компетенції щодо української як іноземної присвячена робота О. Романової.

Закономірно, що серед дослідників проблем вивчення української мови в медичних ВНЗ України, як і серед розробників відповідної навчально-методичної літератури наразі переважають представники Західної України (Львів, Чернівці, Івано-Франківськ, Тернопіль), але до розв'язання цієї проблеми долучилися також автори із Запоріжжя, Харкова, Кривого Рога, ін.

Однією з необхідних умов будь-якої професійної діяльності і підготовки до неї є достатнє володіння професійною лексикою. Г. Іванишин пропонує поетапне (в чотири етапи) засвоєння медичної лексики студентами-іноземцями: професійно-збагачувальний, мотиваційно-стимулювальний, комунікативно-мовленнєвий, оцінно-рефлексивний. Для кожного з цих етапів запропоновано цікаву систему методів, що

має покращити ефективність навчання, посприяти його кращій мотивації, зрештою – сформуванню професійне діалогічне мовлення спеціаліста-медика [4]. Автори Л. Сілевич та О. Мельничук у статті «Лексичні норми фахового мовлення» звертають увагу на те, що на цьому шляху існують об'єктивні складнощі, зокрема такі як багатозначність, синонімія, омонімія, паронімія і т. ін. Наприклад, слово «операція» має кілька значень, натомість медиків цікавить переважно одне з них: «хірургічне втручання з лікувальною метою за деяких захворювань або поранень». Синоніми, якщо вони не є абсолютними, привносять у зміст тексту нові відтінки значення: ліки, медикаменти, зілля, бальзам, панацея; виснаження, безсилля, слабкість, кволість, знемога, астенія. Обрати з цього ряду найбільш доречний синонім для конкретного тексту чи мовної ситуації іноді буває складно, особливо іноземцям. Явище паронімії може призводити до помилкового вживання одного слова замість іншого, внаслідок чого спотворюється зміст повідомлення. Наприклад, в українській мові існують слова хронічний і хронікальний, професійний і професіональний, рецептний і рецепторний, афект і ефект, апендикс і апендицит, психіатричний і психічний, в'язи і м'язи, стрес і струс, лікарняний і лікарський, серцевий, сердечний і сердешний і т. п. [6]. Для термінологічної омонімії характерним є те, що слова-омоніми мають різне значення і функціонують у різних термінологічних системах. Так слово «клапан» може означати: 1) нашитий шматок тканини, що прикриває отвір кишені; 2) стулки в серці, що містяться біля отворів із передсердь у шлуночки. Зрідка спостерігається омонімія всередині медичної системи термінів. Так слово «акомодація» в медицині це і «здатність ока виразно бачити предмети на різній відстані», і «зміна форми та співвідношення тканинних елементів (клітин) у процесі пристосування до нових умов існування» (гістологія), і «пристосування до дії подразника, сила якого повільно наростає» (фізіологія). Маємо уважно ставитися до омонімічних термінів, розрізняти точне значення цих слів,

щоб безпомилково вживати їх відповідно до контексту [8, с. 103-104]. Характерним явищем для медичної термінології є і антонімія. Найчастіше для позначення протилежних явищ чи процесів у медицині використовуються однокореневі антоніми: гіповітаміноз – гіпервітаміноз, функція – дисфункція, септичний – асептичний, ген – антиген, мікроаденома – макроаденома, багатоклітинний – одноклітинний і т. п. Існує в медичній термінології і достатня кількість антонімічних словосполучень: погіршення стану – полегшення стану, заворот повік – виворот повік, болісна процедура – безболісна процедура тощо.

Аналізуючи сучасну медичну термінологію, дослідники С. Бойцанюк, О. Перебейнос, П. Островський звертають увагу на нерозв'язану до цього часу проблему взаємодії національних і міжнародних компонентів у клінічній терміносистемі, вони пропонують розглядати її у таких аспектах: «1) врахування традицій терміновживання...; 2) доцільність використання наявних у рідній мові еквівалентних термінів до іншомовних; 3) творення нових термінів за словотвірними моделями української мови». На думку цих дослідників, існування великої кількості термінів-синонімів призводить до помилок і неточності, тому там, де це можливо, для називання кожного поняття слід залишати лише один термін [1]. Їхню точку зору поділяє І. Ворона, наголошуючи, що потрібно прискорити процес узгодження медичної термінології. У статті «Мовна норма у медичній термінології» наводяться приклади такої синонімії, що виникла внаслідок запозичень (переважно греко-латинських) і створення питоми українських медичних термінів: геморагія – кровотеча, неоплазма – новоутворення, торакальний – грудний, автоінфекція – самозараження, гідротерапія – водолікування тощо. «Рідше трапляються абсолютні синоніми запозичені з різних мов: гайморит (англ.) – синусит (лат.), пародонтоз (грец.) – альвеолярна піорея (лат.), пневмоконіоз (грец.) – силікоз (лат.) та ін. Характерним є також використання обох термінів, що є автохтонними утвореннями: гарячка – лихоманка, гнояк – чиряк». Зазвичай перевага надається запозиченням, що

поширені у світовій медичній практиці, бо вони сприяють уніфікації терміносистеми, проте відкинути найкращі здобутки національної термінології теж не варто [2].

У статті «Дві кодифікації медичної професійної мови» автор В. Юкало, проаналізувавши деяку медичну документацію, тексти медичних підручників і посібників, наукові статті тощо звертає увагу на «забруднення» професійної медичної мови розмовними, суржиковими, діалектними і т. п. словами. Це пояснюється як недостатньо унормованою українською медичною термінологією, так і непрофесіоналізмом мовців. «Тому є підстави стверджувати, – підсумовує свої роздуми В. Юкало, – що на сьогодні маємо дві кодифікації, засвідчені у медичних словниках і в частині офіційних видань МОЗ України», і пропонує фахівцям звернути пильну увагу на цю проблему і посприяти її вирішенню, зокрема шляхом удосконалення системи рецензування стандартів [9].

Суржикові слова в українських наукових текстах, про які йшлося вище, – це лише один із наслідків проблеми двомовності в Україні. Суржик негативно впливає на загальну культуру як української, так і російської мови, особливо у Східних регіонах України. Спотворені мовні «зразки» засвоюють і вітчизняні, і іноземні студенти. Останні спочатку не помічають особливостей місцевого мовного середовища, але з часом усвідомлюють, що «добре зрозуміти людей на вулиці можна лише тоді, коли знаєш обидві мови: і російську, і українську». Для неукраїнських студентів проблема полягає не лише в недостатньому розумінні співрозмовників за межами навчального закладу, бо для них мовна практика є обов'язковою умовою успішного оволодіння іноземною мовою. І якщо іноземні студенти, що вивчають українську і навчаються в західних і центральних областях України, мають україномовне середовище, хоча й не завжди досконале, то для цієї ж самої категорії студентів східної частини України воно часто майже відсутнє. Проблеми викладання української як іноземної в умовах білінгвізму останні кілька років досліджують лінгвісти

зі Сходу України О. Тростинська, Л. Селіверстова, Л. Бей, Н. Лисенко, Я. Гладір та ін. Вони наголошують на необхідності створення в Україні єдиної навчальної програми, відповідних навчальних матеріалів для вивчення української мови, і працюють над їх створенням. Харківські дослідники також зауважують, що наразі існує неузгодженість не лише щодо викладання української мови, а й спеціальних предметів, є проблеми зі спеціальною навчальною літературою, частина якої надрукована українською, а частина – російською мовою [7]. І якщо в Харкові чи Сумах українською мовою зараз навчається порівняно невелика кількість студентів, то у Кривому Розі, наприклад, навчання і вітчизняних, і іноземних студентів на просунутому етапі відбувається виключно українською мовою. Україномовні іноземці медичного інституту СумДУ вивчають спеціальні предмети разом зі студентами з України, що особливо на першому етапі для них дуже складно, тому що їхній рівень володіння українською мовою об'єктивно не може зрівнятися зі ступенем володіння українською колишніми випускниками місцевих шкіл. Українську як іноземну закордонні студенти різних курсів змушені опановувати у збірній групі, а це дуже складно як організаційно, так і методично. Кількість таких студентів поступово збільшується, і якщо така тенденція збережеться, то з часом виникне необхідність створення для них окремих груп, які потребуватимуть серйозного методичного забезпечення.

Харківські дослідники пропонують увести мовні норми в міжпредметній координації. «Іноземний студент має право здобувати освіту в Україні з урахуванням його майбутніх планів. Якщо його майбутній фах пов'язаний із роботою в Україні, він має обов'язково навчатися українською мовою, якщо ні, – російською або англійською» [5].

Викладачі Криворізького технічного університету переконані, що потрібно звернути особливу увагу на проблеми тих іноземних студентів, для яких основною мовою на підготовчому факультеті була російська, а на просунутому етапі

вони навчаються українською, наприклад, у зв'язку зі зміною регіону навчання. Хоча програмою переважної більшості підготовчих факультетів Сходу України передбачено і вивчення української як другої іноземної, але рівень оволодіння нею не є достатнім для сприйняття спеціальних наукових текстів цією мовою. На думку криворізьких науковців, щоб мати можливість покращити рівень знань наукового стиля, для цих студентів недостатньо тих годин з української мови, що заплановані сучасною програмою. Крім того, «саме у технічних ВНЗ підсилюється ризик т. зв. «людського фактору». Для того, щоб на достатньому для безпроблемного навчання в іншомовному ВНЗ рівні оволодіти мовою, у студента-іноземця мають бути хоча б елементарні філологічні здібності до вивчення мов. А натомість саме у студентів, які приїзять вчитися на інженерну спеціальність, як правило, навпаки, привалює протилежний, «технічний» тип мислення. Навіть оволодіти елементарним лексичним мінімумом однієї іноземної мови таким студентам часто буває досить складно, а тим більше складно вивчити другу іноземну мову «через першу іноземну». Цього факту теж не можна не враховувати у методиці викладання української як другої іноземної» [3]. Наведені аргументи є так само об'єктивними і для студентів медичної спеціальності.

Якщо продовжити тему «людського фактора», варто зазначити, що мовними нормами недостатньо володіють не лише студенти, як іноземні, так і українські, але часто й викладачі спеціальних предметів. Безліч помилок спостерігаємо в медичних телепрограмах, а ще частіше – в медичній рекламі. Це стосується і порушення орфоепічних, і граматичних, і стилістичних та інших норм. В західних областях України такі помилки виникають зазвичай під впливом місцевих діалектів, в інших регіонах України здебільшого під впливом російської мови. Типологія помилок в медичних текстах – це тема окремого дослідження, тому ми наведемо лише деякі типові приклади. Зазвичай мовці демонструють незнання роду українських іменників, тому слова чоловічого роду «біль»,

«нежить» «кір» помилково перетворюються ними на іменники жіночого роду. Під впливом російської мови неправильно утворюються ступені порівняння прикметників, тому виникають «самі кращі» лікарі, а мали б бути «найкращі», «самі ефективні» ліки нам пропонують замість «найбільш ефективних» і т. п. В українській мові активні дієприкметники теперішнього часу використовуються дуже обмежено, тому російське слово «дезинфицирующий» українською потрібно перекладати як «дезінфікувальний», а російське «анастезирующий» – «анестезувальний», «жаропонижающий» – «жарознижувальний», «ионизирующий» – «іонізаційний», «знающий человек» – «компетентна людина», «кровоостанавливающий» – «кровоспинний», «незаживающая рана» – «незагойна рана», «раздражающий» – «подрозливий», «работающий в больнице» – «працівник у лікарні», «лечащий врач» – «лікар-куратор» або «лікувальник» і т. п. Російські дієприкметники часто перекладаються і підрядним означальним реченням: «заболевший» – «той, що захворів», «сросшиеся» – «ті, що зрослися», «хранящиеся» – «ті, що зберігаються» і т. ін. Нерідко порушується мовцями і дієслівне керування: «хворий грипом», а має бути «хворий на грип», «завідувач відділенням», а правильно – «завідувач відділення». Багато помилок виникає при перекладі усталених прийменникових конструкцій з російської мови: російською – «отёки ног появляются к вечеру», українською – «набряки ніг з'являються надвечір», «лекарства от ревматизма» – «ліки проти ревматизму», «алергия на лекарства» – «алергія до ліків», «по рецепту врача» – «за рецептом лікаря», «отпуск по болезни» – «відпустка через хворобу» і т. ін.

Недостатнє знання української медичної лексики призводить до створення суржикових слів і словосполучень або до заміни їх російськими. Так російське словосполучення «потерять сознание» на телебаченні постійно перекладається як «втрачати свідомість», хоча українською правильно – «знепритомніти». «Виписка рецепта» – це «виписування

рецепта», «головокружение» – «запаморочення», «запущенная болезнь» – «задавнена хвороба», «зуд» – «свербіж» або «сверблячка», «запьястье» – «зап'ясток», «копчик» – «куприк», «крестец» – «крижі», «меры предосторожности» – «запобіжні заходи», «свести судорогой» – «зсудомити», «мне нездоровится» – «я нездужаю». Цей перелік слів, як і перелік типових помилок можна продовжувати. Сумнівні «зразки», що пропонуються нам телебаченням, авторами публікацій в медичних журналах і газетах, а іноді й викладачами медичних дисциплін, потім засвоюються студентами.

Окрім зазначених вище, існують проблеми, які ми умовно віднесли до соціально-психологічних та психолого-педагогічних. Це зокрема недостатній рівень шкільної освіти та недостатня мотивація студентів до навчання. Причини можуть бути різними, зокрема та, що певна кількість і українських, і іноземних студентів не планує працювати за спеціальністю, а прагне лише мати диплом про вищу освіту. Мотивацію цієї категорії студентів викладачі навряд чи здатні підвищити. Для решти студентів підвищення мотивації полягає насамперед у тому. Щоб зміст навчання відповідав їхнім потребам і зацікавленням. Для цього він має бути максимально наближеним до умов майбутньої професії, а методи – навчання відповідати сучасним умовам, бути різноманітними, там, де це можливо, творчими: рольові ігри, дискусії, презентації, проектна робота і т. ін. Про це більш детально йдеться у нашій статті «Проблема змістового наповнення курсу української мови як іноземної», надрукованої в СумДУ минулого року.

Ми розглянули значну частину проблем, що ускладнюють вивчення української мови як іноземної, але цей перелік не є повним, так само більш детального розгляду потребують і ті питання, на які ми звернули увагу. Але щодо необхідності їх подальшого аналізу і пошуку шляхів розв'язання не має сумнівів ніхто з дослідників. Гуманітарна освіта для лікаря не менш важлива, ніж медична, бо слово завжди було і залишається одним із найголовніших засобів лікування. До

лікаря, що володіє мовною культурою, методом словесного переконання, пацієнти мають значно більшу повагу і довіру. Основи цієї культури потрібно закладати під час навчання у вищих медичних закладах освіти, а потім вдосконалювати її протягом усього життя.

Список літератури

1. Бойцанюк С. І. Медична термінологія як складова частина української лексики /С. І. Бойцанюк, О. П. Перебейнос, П. Ю. Островський. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://repository.tdmu.edu.ua>.
2. Ворона І. І. Мовна норма в медичній термінології / І.І. Ворона. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://repository.tdmu.edu.ua>.
3. Гладир Я. С. Викладання української мови як другої іноземної у технічному ВНЗ: проблеми і перспективи /Я. С. Гладир. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www-center.univer.kharkov.ua.
4. Іванишин Г. Лінгводидактична модель навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних ВНЗ /Г. Іванишин. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua.
5. Селіверстова Л. Проблема укладання навчальних програм з української мови як іноземної / Л. Селіверстова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://philology.lnu.edu.ua>.
6. Сілевич Л. І. Лексичні норми фахового мовлення /Л. І. Сілевич, О. М. Мельничук. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: repository.tdmu.edu.ua.
7. Тростинська О. М. Викладання української мови як іноземної: проблеми, пошуки, перспективи /О. М. Тростинська, І. В. Петров. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.researchgate.net>.

8. Шутак Л. Б. Українська мова професійного спрямування: навчально-методичний посібник для студентів вищих медичних навчальних закладів освіти I–IV рівнів акредитації /за ред. Г. В. Навчук. /Л. Б. Шутак, Г. В. Навчук, А. В. Ткач. – Чернівці, 2008. – 446 с.
9. Юкало В. Я. Дві кодифікації медичної професійної мови / В. Я. Юкало. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://repository.tdmu.edu.ua>.

В. М. Ковалёва

УЧЕТ КОММУНИКАТИВНОЙ ЗАДАЧИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ВИДА ГЛАГОЛА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Категория глагольного вида является труднейшей в русской грамматике. Это положение подтверждается словами академика В. В. Виноградова: «Теория видов русского глагола – один из наиболее трудных, спорных и неразработанных отделов русской грамматики» [2, с. 393].

Преподаватели, работающие в иностранной аудитории, сталкиваются с трудностями, возникающими при изучении грамматической категории вида. Связано это как с тем фактом, что само понятие вида оказывается чрезвычайно сложным для иностранцев, в родных языках которых не имеется подобных категорий, а все нюансы протекания действия выражаются с помощью различных глагольных времен, так и с наличием фактора коммуникативного выбора глагольного вида, т.е. его речевой реализацией. В связи с этим представляется недостаточным внимание, уделяемое изучению видов в рамках подготовительного факультета. Достаточно пролонгированное последовательное введение понятия видов русского глагола приводит к возникновению устойчивых ошибок в речи учащихся и последующему их закреплению. Привычка к спонтанному, неосмысленному выбору вида глагола достаточно

быстро становится навыком, что значительно усложняет работу преподавателя и снижает качество обучения.

Учитывая данные обстоятельства, представляется целесообразным ранний комплексный ввод базовых функций категории вида, включающий понимание процессуальности/результативности, повторяемости/однократности, а также общефактическое значение глаголов несовершенного вида. Это позволит не только увеличить время на усвоение данного сложного материала, но и продлить период контроля со стороны преподавателя.

При предлагаемом комплексном вводе, безусловно, возникают определенные трудности. Если две первые функции НСВ и СВ, основанные на оппозиции и наличии лексических маркеров, достаточно логичны для обучаемых, то функция НСВ, характеризующая общефактическое значение, является крайне сложной для понимания. Именно на работу с этой функцией следует обратить особое внимание, так как обучаемые достаточно легко при ответе на вопрос *«Что вы делали вчера вечером?»* проводят замену НСВ в значении «факт» (*«Вчера вечером я готовил ужин и делал домашнее задание»*) на СВ в значении «результат» (*«Вчера вечером я приготовил ужин и сделал домашнее задание»*). Таким образом, происходит подмена оттенков значения фразы *«я был занят»* в случае НСВ на *«я закончил работу, я освободился от нее»*.

В подобной ситуации на помощь преподавателю-практику приходит функциональная лингвистика, которая дает возможность описывать категорию глагольного вида с учетом как лингвистической, так и экстралингвистической характеристик. Не подлежит сомнению тот факт, что языковая сущность глагольной единицы в значительной степени зависит от реалий и процессов, в условиях которых возникает и функционирует словоформа, и корректируется социальной и психологической действительностью [1, с. 50]. Именно взаимообусловленность и взаимосвязь собственно грамматических характеристик с экстралингвистическими

условиями функционирования, создающими различные ограничения в реализации потенциальных возможностей грамматической категории глагола, и составляет наибольшую трудность для иностранных учащихся. Недостаточная экстралингвистическая компетенция зачастую затрудняет выбор правильной видовой категории, так как в качестве критерия отбора обучаемому нужно использовать уже не формальные контекстные показатели, а коммуникативную направленность своего высказывания, ведь в реальных речевых ситуациях носитель русского языка может варьировать выбор глагольного вида в зависимости от коммуникативной задачи.

Для снятия трудностей подобного рода преподаватель должен ориентировать учащихся на то, что язык – это прежде всего средство коммуникации. Каждый коммуникативный акт обладает ситуативностью. Он происходит здесь и сейчас и характеризуется конкретной коммуникативной целью, для достижения которой говорящий стремится к конкретизации и детализации. Уже в рамках подготовительного факультета у студентов должно быть сформировано понимание, что форма НСВ дает прежде всего общую информацию, а форма СВ – информацию конкретную, на основе анализа которой говорящие и строят в дальнейшем собственную коммуникативную стратегию. Можно сказать, что форма СВ несет в себе гораздо больше семантического содержания, значимого для коммуникации, чем форма НСВ. Действительно, при любом акте общения одним из наиболее важных вопросов оказывается вопрос, было ли действие законченным или нет, характеризовалось ли оно результатом или нет, и, если результат был, сохраняется ли он на настоящий момент. От ответа на этот вопрос часто зависит стратегия дальнейшего поведения участников речевого акта. Возвращаясь к вопросу об адекватности выбора той или иной формы в условиях конкуренции видов, отметим, что на данном этапе задача педагога – объяснить учащимся, что универсальной процедуры выбора видовых форм не существует, т.к. не последнюю роль

при выборе формы в условиях конкретной коммуникативной задачи играет как семантика глагола, его лексическое значение, так и определенный коммуникативно-ситуативный стандарт, в рамках которого именно логика ситуации диктует правильный выбор. Так, в приведенных выше примерах общефактического использования НСВ минимальное расширение контекста способствует снятию трудностей понимания факта действия (занятости) / завершенности действия (уже свободен): *Ты был свободен вчера? – Нет, я готовил ужин. – Ты пойдешь с нами в кино? – Нет. Я готовлю ужин. – У тебя есть что-нибудь поесть? – Да, я приготовил ужин. – Я купил вино! – А я приготовила ужин.*

Затрудненность выбора глаголов НСВ/СВ, обусловленная влиянием контекста, наиболее ярко проявляется в предложениях, где в качестве ремы выступает сказуемое, выражающее факт наличия / отсутствия действия или результата действия.

В предложениях типа: *Ты читал рассказ? – Да, читал. – Нет, не читал.* – глагол НСВ в рамках общефактической функции лишь сообщает о наличии или отсутствии действия, не сообщая ни о каких дополнительных характеристиках этого действия. Как уже отмечалось ранее, конструкции подобного типа вызывают большую трудность у обучаемых, интуитивно чувствующих в них наличие логической завершенности. В их представлении факт знакомства с объектом подменяется знанием его содержания, т.е. результативностью. В данном случае следует указать на контекстуальную обусловленность употребления глаголов НСВ, которая характеризуется наличием часто в имплицитной форме неопределенных наречий с временным значением: *когда-нибудь, когда-то, однажды, раз, как-то и др.*

Функционирование глаголов СВ в предложениях с ремой – сказуемым обусловлено семантикой контекста, вносящей добавочный смысл ожидаемости называемого действия. Таким образом, вопрос: *Ты прочитал рассказ?* – подразумевает более

глубокое знание ситуации со стороны спрашивающего и его уверенность в реальности результата. Использование СВ является маркером усложненности ситуации, предполагающей наличие определенной информации, определенной истории общения участников диалога. Так, в вопросе: *Ты приготовил ужин?* – СВ свидетельствует о предварительно состоявшемся разговоре о необходимости подобного действия и контролирует достижение результата. В случае отсутствия собственно контекста, у иностранных учащихся возникают трудности при определении глагольного вида, т. к. долженствование как компонент значения лишь подразумевается говорящими. К примеру, вопрос: *Ты вымыл руки?* – предполагает осуществление необходимого ожидаемого действия. Естественность глагола СВ поддерживается всем предыдущим жизненным опытом спрашивающего. Использование НСВ в подобном вопросе как раз вторично. Только получив утвердительный ответ на первый вопрос и заметив грязь на руках ребенка, мать может засомневаться в реальности самого действия и спросить: *А ты точно мыл руки?* – активизируя таким образом компонент факта совершения / несвершения действия.

Необходимо отметить, что одним из экстралингвистических факторов, обеспечивающих функционирование языковых единиц в речи выступает собственно когнитивный фактор – позиция субъекта и объекта действия, т. е. характеристика их отношений, реализующаяся уже на этапе внутреннего программирования речи. Зачастую подобного рода факторы разрушают сложившиеся у обучаемых модели и стереотипы употребления видов. Роль преподавателя – вовремя снять возникающие трудности, объяснив главенствующую роль именно экстралингвистических отношений над собственно языковыми закономерностями. Так, к примеру, учитель, задававший ученикам выучить стихотворение, с полным правом использует СВ в вопросе, выражающем ожидаемый результат: *Вы выучили*

стихотворение? Ученик, весь день проигравший в футбол и даже не открывавший учебник, должен был бы ответить: *Я не учил стихотворение.* Однако такой, грамматически правильно оформленный ответ, в котором употребление НСВ подчеркивает соответствующее действительности отсутствие факта действия, может звучать несколько невежливо, даже вызывающе и иметь значение: *не делал и не собирался делать.* Стремясь уйти от жесткости и категоричности НСВ, ученик отвечает: *Я не выучил стихотворение.* В подобном ответе СВ, с одной стороны, активизирует компонент значения: *процесс был, но результата нет,* с другой – подразумевает: *собирался выучить, но не смог,* т. к. обоим собеседникам известно, что действие должно было иметь место. Активизация компонента ожидаемости смягчает ситуацию, хотя и вводит в заблуждение учителя. В разговоре же со своим другом ученик абсолютно искренне сообщает, что он даже и не учил стихотворение. В данном ответе совпадают как грамматические, так и этические нормы употребления вида, т. к. собеседникам нет необходимости подчеркивать компонент долженствования действия.

Учитывая сказанное выше, необходимо отметить, что знание подобных реальных речевых ситуаций, в которых функционируют языковые единицы, дает иностранным учащимся возможность понять логику видового противопоставления, закономерность выбора той или иной видовой формы и, соответственно, способствует осознанному формированию у них коммуникативной компетенции на изучаемом языке.

Список литературы

1. Алпатов В. М. О способах построения функциональной грамматики // Проблемы функциональной грамматики /В. М. Алпатов. – М. : Русский язык, 1985. – С. 49–55.

2. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове): учебное пособие для вузов / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1986. – 640 с.

Т. І. Курилюк , В. В. Лазарева

ФОРМУВАННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ

Стаття розкриває деякі аспекти формування готовності іноземних студентів до розв'язання конфліктних ситуацій, їх попередження та уникнення. Подаються рекомендації щодо формування у студентів мовної компетенції з урахуванням конфліктологічної складової.

Одним із засобів формування цього виду компетентності є мовна підготовка належного рівня. На етапі адаптації іноземні студенти не відчують різниці у стилі спілкування, що спричиняє можливі проблеми.

Запропоновано шляхи реалізації потенціалу мовної підготовки в навчальній та майбутній професійній діяльності іноземних студентів.

Ключові слова: іноземні студенти, конфліктна ситуація, мовна підготовка, комунікативна компетентність, спілкування.

Курилюк Т. И., Лазарева В. В. Формирование у иностранных студентов готовности к разрешению конфликтных ситуаций.

Статья раскрывает некоторые аспекты формирования готовности иностранных студентов к разрешению конфликтных ситуаций, их предупреждения и избежания. Даются рекомендации по формированию у студентов языковой компетенции с учетом конфликтологической составляющей.

Одним из средств формирования этого вида компетентности является надлежащий уровень языковой подготовки. На этапе адаптации иностранные студенты не чувствуют разницы в стиле общения, что становится причиной возможных проблем.

Предложены пути реализации потенциала языковой подготовки в учебной и будущей профессиональной деятельности иностранных студентов.

Ключевые слова: иностранные студенты, конфликтная ситуация, языковая подготовка, коммуникативная компетентность, общение.

Lazarijeva V. V., Kuriliuk T.I. Formation of foreign students' readiness for the solution of conflict situations.

Some aspects of foreign student's readiness to conflict solution, its prevention and avoiding have been considered in the article. Authors suppose that one of means for formation of this type of competence is proper level of language proficiency. At time of adaptation foreign students do not feel the difference in the communication style that turns the reason for possible problems.

Ways of realization of mentioned communicative potential in educational and further professional activity of foreign students are offered.

Keywords: foreign students, conflict situation, language proficiency.

Рівень професійної успішності фахівця будь-якої галузі значною мірою залежить від його комунікативних здібностей, уміння підтримувати ділові контакти та сприяти розширенню власних професійних можливостей. Професійна комунікативна компетенція формується під час здобуття професійної освіти, зокрема, у процесі мовної підготовки студента - майбутнього фахівця. Особливої значущості набуває ця складова навчального процесу для іноземних студентів.

Мовна підготовка студента здійснюється не лише безпосередньо у процесі вивчення мови, а й під час міжособистісної взаємодії, поза навчальним процесом, що

вимагає не тільки знань мови, але й уміння нею користуватися залежно від ситуації спілкування. Взаємодія між учасниками спілкування може ускладнюватися через непорозуміння та небажання прийняти суперечності або невміння працювати в умовах розходження думок, конфлікту тощо. Проблеми мовної підготовки та формування комунікативних умінь в іноземних студентів знайшли своє відображення у працях Т. М. Алексеєнко, Л. Б. Бей, С. В. Варави, О. М. Вержанської, Т. І. Дементьєвої, Є. С. Іонкіної, О. Д. Митрофанової, Т. О. Снегурової, О. І. Суригіна, Н. І. Ушакової, А. Б. Чистякової та інших учених. Утім, проблема використання потенціалу мовних засобів для вирішення конфліктних ситуацій в умовах полікультурності залишається малодослідженою.

Мета статті - аналіз мовної підготовки іноземних студентів як засобу формування готовності до вирішення конфліктних ситуацій та надання рекомендацій, які можуть бути використані у процесі підготовки іноземних студентів у ВНЗ України.

Завдання дослідження. На підставі аналізу педагогічної, психологічної та лінгвістичної літератури, нормативних документів з питань мовної освіти визначити навчально-практичні можливості мовної підготовки іноземних студентів у контексті конфліктологічної підготовки.

Провідним засобом ефективної діяльності в умовах конфлікту виступає опанування студентами-іноземцями мовою, вербальними та невербальними засобами спілкування. Вирішального значення у цьому процесі набуває мовна підготовка іноземних студентів. У «Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України» зазначається, що «... мета мовної підготовки іноземних громадян полягає у формуванні комунікативної компетентності, забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: ...соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, а також для виховання... особистості, що здатна до

міжкультурного діалогу... виховання толерантного ставлення до представників інших культур та релігійних переконань...» [4, с. 139].

Мовна підготовка іноземних студентів є багатоаспектним процесом, що має свої суперечності з огляду на професійну спрямованість та сферу діяльності майбутнього фахівця.

Завдання мовної підготовки іноземних студентів ВНЗ України полягає у формуванні вмінь розуміти наявність і сутність проблем у сфері міжособистісного та професійного спілкування, вільно підтримувати бесіду, заохочувати надання співрозмовником необхідної інформації, будувати ефективні ділові стосунки.

Основні напрямки розвитку мовної підготовки охоплюють такі складові:

1. Мовну:

а) навчання видам мовленнєвої діяльності, способам взаємодії у їх межах; стратегіям спілкування; розширення знань про специфіку своєї та іншої культури, що відображається у мовній картині світу;

б) забезпечення взаємодії у різних ситуаціях спілкування; врахування під час навчання іноземній мові наукової, професійної, ділової та академічної сфер спілкування;

в) іноземна мова перестає бути самоціллю - вона стає знаряддям виконання іншої діяльності - навчальної та професійної.

2. Організаційну:

а) впровадження, окрім аудиторних занять, різних форм позааудиторної діяльності та заходів щодо реалізації мовної підготовки студентів;

б) забезпечення взаємодії та регулярного контакту з носіями мови - студентами і викладачами.

Мовна підготовка іноземних студентів спрямована на те, щоб забезпечити:

- 1) розвиток комунікативної компетенції в основних видах мовленнєвої діяльності;

- 2) формування вмінь російськомовного спілкування у професійній сфері;
- 3) формування поваги і толерантності до культури інших народів, готовності до партнерської взаємодії, співробітництва у вирішенні проблем;
- 4) розвиток творчого потенціалу студентів та їх здібностей у процесі мовної підготовки.

Не менш важливим завданням мовної підготовки є уміння встановлювати психологічний контакт зі співрозмовниками, без якого спілкування не буде продуктивним. Мається на увазі, передусім, уміння вирішувати конфліктні ситуації, тобто, формування їх конфліктологічної компетентності, що є, зокрема, і чинником їх особистісного розвитку.

Мовна підготовка іноземних студентів сприяє формуванню їхньої професійної компетентності. Мовний компонент в освіті забезпечує їхній всебічний розвиток, є запорукою успішної професійної реалізації.

На нашу думку, конфліктологічна складова має стати предметом уваги викладачів мовної підготовки ВНЗ України, в яких навчаються іноземні студенти. Цей зв'язок можна пояснити тим, що конфліктологічна культура є закономірним показником мовної культури, тобто, здатності добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування, особливостей її учасників тощо.

Поняття «професійна комунікація» та «конфліктологічна культура» підпорядковані єдиній меті – підготовці до міжособистісної та соціокультурної взаємодії в суспільстві. Рівень конфліктологічної культури є показником реалізованості професійно-особистісних характеристик майбутнього фахівця. Комунікація, що розглядається провідними вченими як діяльність [2, с. 200] у всіх її формах, типах, дозволяє студенту отримати соціальний або професійний досвід, осмислений і систематизований попередніми поколіннями. Адже, як відомо, мова є передусім засобом міжкультурної взаємодії учасників комунікації.

Професіоналізм фахівців будь-якої галузі визначається не лише сформованістю професійних умінь, а й здатністю будувати свою діяльність на принципах толерантного ставлення до представників інших культур. Це вимагає формування високої культури міжнаціонального спілкування, в основу якої мають бути покладені гуманістичні принципи поваги до індивіда, розв'язання конфліктів на основі збереження гідності суперників, сприйняття людини як основи суспільства. Завдання педагогів – викладачів мовної підготовки, полягає у тому, аби прищеплювати студентам правила спілкування на засадах толерантності, що є основою успішної самореалізації, а також навички мовної компетентності відповідно до ситуації, категорії слухачів тощо, зокрема, якщо йдеться про ситуацію конфлікту, що визначається як «...різновид складної ситуації взаємодії, якій властива протидія у вигляді спілкування, поведінки або діяльності...» [1, с. 195].

Важливою є здатність до адекватного сприйняття (перцепції) та емпатії до співрозмовника. Відтак, завдання мовної підготовки - не лише опанування мовними нормами та здатності користуватися мовними засобами, а й формування готовності до розв'язання конфліктних ситуацій, що виникають у процесі мовної взаємодії. Конфліктологи визначають готовність до вирішення конфліктів як «... психологічне утворення, що створює суб'єктивні передумови професійної поведінки та діяльності в ситуації конфлікту...» [1, с. 70]. На рівні мови джерелом конфліктної ситуації може стати використання співрозмовниками слів-конфліктогенів, які викликають негативні емоційні реакції. Дослідники «людської комунікації» М. Бургун та Ф. Хансейкер стверджують, що є різні стилі поведінки в ситуаціях конфлікту, які мають психологічну природу, проте їх закономірності виявляються і на рівні «словесного» конфлікту. Це уникнення, пристосування і боротьба. Вибір стилю поведінки в конфліктній ситуації залежить не лише від психотипу її учасників, а й від рівня їх мовно-психологічної, а отже і конфліктологічної

компетентності. Тому в процесі мовної підготовки необхідно звертати увагу студентів не лише на необхідність вирішення конфлікту, але й на те, що він може бути вирішений по-різному, залежно від компетентності його учасників, доцільності використання певного стилю поведінки тощо. Завдання викладача - пояснити ознаки конфліктної ситуації, назвати можливі шляхи виходу з неї, зорієнтувати студента на можливість вибору різних стратегій поведінки. Важливо дати студентам усвідомлення того, що більшість конфліктних ситуацій виникає через бар'єри у спілкуванні, неправильне тлумачення отриманої інформації.

Висновки та перспективи дослідження

Перспективами подальших досліджень з окресленого напрямку можуть бути: акцентування уваги на соціокультурній складовій програм з іноземної мови з урахуванням конфліктологічного аспекту, оновлення навчально-методичного змісту мовної підготовки, розширення методичної бази з іноземної мови, використання на заняттях матеріалу, який би сприяв формуванню не лише мовної, а й конфліктологічної компетентності іноземних студентів; розширювати активний словник студента, виходячи з досвіду найтиповіших ситуацій, з якими вони зіштовхуються у повсякденному житті.

Список літератури

1. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 528 с.
2. Голобородько Є. П. Спілкування: види, функції, засоби / Є. П. Голобородько // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 45. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2007. – С. 200–203.
3. Голобородько Е. П. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и вопросы поликультурного воспитания // Печатное слово. – 2004 . – № 3. – С. 88–93.
4. Ушакова Н. И. Концепция языковой подготовки иностранцев в высших учебных заведениях Украины [Текст] /

Н. И. Ушакова, В. В. Дубичинский, О. Н. Тростинская // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Вип. 19. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 136–146.

Г. М. Лєсна (Лісна)

МІЖМОВНА ОМОНІМІЯ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ СЛОВ'ЯНСЬКОЇ

Методика викладання української мови, яка порівняно недавно вивчається як іноземна, має свої особливості в залежності від того, в якій цільовій аудиторії вона викладається. Тут важливими чинниками є не тільки рідна мова учнів і країна перебування, але й майбутня професія студентів. Адже вивчення іноземної мови студентами технічних й гуманітарних напрямків потребує різної методики.

Однак необхідність враховувати ці фактори не відмінє використання основних складових Мовних рівнів Ради Європи, на яких зараз базується викладання іноземних мов (в тому числі й української як іноземної) у більшості університетів світу. Основний зміст цих Мовних рівнів скерований на поступове формування та розвиток навичок мовленнєвої комунікації: від рівня «виживання» до рівня «досконалості» (A1 – C2). Таке спільне підґрунтя, звичайно, полегшує роботу викладачів й авторів підручників з української мови як іноземної (далі – УМІ), бо рівні чітко окреслюють види та характер роботи викладача й учнів в аудиторії та самостійної роботи студентів.

Використання Мовних рівнів в рамках підключення до Болонського процесу стало важливим кроком на шляху до уніфікації процесу навчання УМІ, бо потенційно розширило можливості використання методичних розробок багатьох учасників цього процесу з різних країн світу, а також ефективно пов'язало їх із сучасними інноваційними технологіями [2]. Однак

перехід на ці мовні рівні показав й їхню обмеженість та необхідність подальшої розробки методики викладання слов'янських мов студентам різних спеціальностей, що зокрема зазначалося лінгвістами-славістами з багатьох країн світу в їхніх доповідях на двох Міжнародних симпозиумах «Слов'янські мови і культури у сучасному світі» у Московському державному університеті ім. М. В. Ломоносова (2009 і 2012 рр.) [8; 9], а також на трьох конференціях Російської асоціації українців (2010, 2011 і 2014 рр.) [7; 10].

Як показує досвід, та загальна основа у вивченні іноземних мов, що особливо важлива для засвоєння фонетики і граматики, вже на початковому етапі, та й у ході всього навчання, потребує індивідуального підходу, коли йдеться про конкретну підготовку конкретних студентів [6].

Якщо студенти вивчають УМІ в Україні, то тут на перший план виходить усне мовлення, але за її межами суттєвим є його поєднання з іншими видами мовленнєвої діяльності, бо згідно з Мовними рівнями Ради Європи всі вони існують і засвоюються одночасно: розуміння (аудіювання), читання, мовлення (діалог), монолог і письмо.

З досвіду роботи авторки, чи не найважливішим аспектом у розробці методики викладання УМІ є рідна мова студентів [3]. Різномовна аудиторія потребує своєї методики викладання, і цей чинник тоді відіграє іншу роль. Але якщо ваша аудиторія одномовна, то такий фактор можна використати як можливість активізувати потенційні сили рідної мови учнів для пришвидшення оволодіння УМІ. Також ця обставина має значення, коли студенти-іноземці навчаються, скажімо, у російському університеті в групах разом із носіями російської мови. Тоді вони вивчають іноземні мови через російську як мову-посередника.

Вивчення споріднених слов'янських мов носіями російської мови, яка також є слов'янською, має свої особливості, оскільки неминуче виникає ситуація порівняння і «розведення» багатьох явищ цих мов у зіткненні одна з одною. І тут

російською мовою можна скористатися як системою, що полегшує засвоєння іншої граматичної системи та її лексичного наповнення. Як основу світосприйняття рідну мову учня можна використати з метою побудови асоціативних зв'язків у вивченні іноземної мови. Адже пошуки спільного й наведення між ними «мостів» допомагають найбільш ефективно й максимально швидко засвоїти матеріал. Цим принципом авторка керувалася, коли з колегами працювала над підручником з польської мови [1] та писала два підручники з української мови [4; 5].

Схожість коренів, основ та афіксів, часто також набору граматичних категорій та частин мови, спільність основних правил побудови словосполучень та речень на початковому рівні навчання стають сприятливими чинниками процесу вивчення слов'янських мов. Однак слов'янські мови характеризуються й значними відмінностями на всіх рівнях мовної системи. Пошук у першу чергу спорідненості, схожості створює умови для міжмовної інтерференції. Її подолання – це значна проблема у вивченні саме споріднених мов.

Звичайно, явище інтерференції спостерігається у вивченні будь-якої іноземної мови. Але йому підлягають перш за все ті мовні одиниці, які частково схожі, оскільки учні ототожнюють значення цих одиниць і приводять їх у повну відповідність.

Близькі за звучанням, але відмінні за значенням і вживанням слова властиві усім слов'янським мовам. Семантична характеристика таких слів, що етимологічно пов'язані, але розвинули різні значення, є важливим компонентом у вивченні УМІ носіями слов'янських мов. У підручниках з УМІ для російських студентів, написаних авторкою, їм приділяється значна увага [4 ; 5]. Однак зрозуміло, що такий навчальний матеріал не буде актуальним для всіх іноземних студентів, навіть тих, що є носіями інших споріднених слов'янських мов, бо у кожній конкретній ситуації міжмовна омонімія відрізнятиметься.

Студенти, що вивчають близькоспоріднені мови, спочатку звертають увагу на знайомі їм слова, а не на ті тонкі стилістичні відтінки, які принципово важливі для розуміння іншої мови.

Тому важливо, щоб процес аналізу схожого поєднувався з одночасною характеристикою розбіжностей і щоб студенти вчилися робити це самостійно. Обсяг лексики, в якій схожі корені виступають як фонетичні чи граматичні варіанти, надзвичайно великий, і важливо їх розрізняти. Наприклад, рос. *рыцарь*, укр. *лицар*; рос. *медведь*, укр. *ведмідь*; рос. *мрамор*, укр. *мармур* і т. ін.

Разом з тим у схожих словах можуть «ховатися» міжмовні омоніми. Говорячи про них, слід сприймати цей термін як робочу назву цілого комплексу мовних явищ, що не завжди є власне омонімами. Сюди входять не тільки повні (абсолютні) чи часткові омоніми, а також прості чи похідні, але й омографи, омоформи, омофони тощо.

Значною за обсягом є група повних чи абсолютних омонімів, наприклад: укр. *луна* (віддалений звук, відбиття звуку) і рос. *луна* (небесне світило); укр. *баня* (випуклий дах, переважно церкви) і рос. *баня* (спеціальне приміщення, де миються та паряться); укр. *шар* (1. пласт чогось; 2. верства, група людей) і рос. *шар* (геометричне тіло); укр. *ланка* (1. складова частина ланцюга; 2. невелика організаційна одиниця) і рос. *ланка* (самка оленя) і т. ін.

Абсолютні омоніми можна доповнити тими частковими омонімами, у яких співпадають одне або кілька значень, наприклад: рос. *листопад* (опадання листя восени) і укр. *листопад* (1. одинадцятий місяць року; 2. опадання листя восени, також є дублет *падолист*); рос. *шишка* (1. суцвіття та плід хвойних рослин; 2. потовщення круглої форми на кінці якогось предмета; 3. *перен.* про значну, важливу персону; 4. потовщення на тілі від забиття) і укр. *шишка* співпадає з російським у двох перших значеннях (переклад наступних: 3. *цяця, цабе*; 4. *гуля*).

У значної частини таких омонімів, що співпадають або не співпадають в одному чи кількох значеннях, може бути різний наголос або вони можуть розходитися в деяких граматичних формах, наприклад: рос. *ро́дина* (рідний край) і укр. *роді́на* (сім'я), рос. *худобá* (худорлявість) і укр. *худóба* (свійські

тварини); рос. *zasada* (приховане розташування кого-небудь) вживається в однині і укр. *zasada* (1. приховане розташування кого-небудь; 2. основа, фундамент) у другому значенні вживається в однині та множині.

Однокореневі слова можуть мати різні префікси, рід, наголос, а їхня часткова омонімічність може базуватися на морфемно-словотвірних відповідниках, наприклад: укр. *vróda* (краса) і рос. *uród* (потвора), протилежне йому за значенням.

Як показує досвід, найбільш складними для студентів є ті лексичні одиниці, які співпадають частково, тому їхньому вивченню треба приділити особливу увагу, наприклад: рос. *oborona* і укр. *zaborona*. Для цього у процесі навчання матеріал треба розподілити так, щоб однокореневі слова, які поступово з'являються в уроках, повторювалися у різному контексті, утворюючи словникові гнізда, що допомагає швидше і легше засвоювати матеріал (наприклад: *zaborona*, *zaboroniti*, *zaboronennyi*).

Для того, щоб розрізнити у мові всі ці явища, необхідно засвоїти основи її фонетичної та граматичної системи й лексичний мінімум, і вже на такому фундаменті підходити до основ перекладацької роботи. У підручниках, написаних авторкою, вже з першого уроку починається поступова підготовка студентів до тих складних мовних явищ, які постануть перед ними в аспекті навчання перекладу [4; 5].

Якщо на середньому (B1) і середньому просуненому (B2) рівнях студенти вже розрізняють омографи (графічні омоніми) та омоформи (граматичні омоніми), то лексична омонімія залишається найбільш складним явищем у процесі всього періоду навчання. Специфікою засвоєння цієї лексики є не просто вивчення певних слів та їхнього значення, що важливо для будь-якої мови, але й розуміння тих законів функціонування, за якими мовні явища співіснують разом й одночасно та знаходяться у взаємозв'язку і взаємодії.

На цьому шляху студенти не просто засвоюють категорії іншої мови, але певним чином протистоять впливу форм рідної

мови, що нерідко веде до зворотного впливу – мови, що вивчається, на рідну мову. Порівняльний аналіз таких явищ допомагає студентам не тільки зрозуміти закони функціонування близькоспоріднених мов, але й через ці закони краще розуміти й пізнавати іншу культуру та її народ.

Список літератури

1. Кротовская Я. А. Практический курс польского языка: базовый учебник. – 3-е изд., перераб. / Я. А. Кротовская, Г. М. Лесная, Н. В. Селиванова. – М. : Астрель, 2013. – 574 с.

2. Лесная Г. М. Новые технологии в преподавании украинского языка как языка профессии / Г. М. Лесная // Інноваційні технології в процесі викладання іноземної мови професійного спрямування : збірник статей та тез V Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, Дипломатична академія України при МЗС України, 23 травня 2012 р. – К. : Видавничий дім "ДЕМІД", 2012. – С. 30–38.

3. Лесная Г. М. Принципы построения учебника по украинскому языку как иностранному (начальный уровень) / Г. М. Лесная // Материалы XXXIX Международной конференции. 15-19 марта 2010 года, Санкт-Петербург. Вып. 22. Фразеология и языковая динамика / под ред. проф. В. М. Мокиенко. Санкт-Петербург, Филологический факультет СПбГУ: Ernst - Moritz - Arndt - Universität Greifswald, Philosophische Fakultät. Institut für Fremdsprachliche Philologien, Greifswald, 2011. – С. 189–92.

4. Лесная Г. М. Украинский язык для стран СНГ : учебник / Г. М. Лесная. – М. : РГГУ, 2010. – 368 с.

5. Лесная Г. М. Учебник украинского языка. Уровень А 1 / Г. М. Лесная. – М. : МГИМО–Университет, 2010. – 120 с.

6. Лісна Г. М. Українська мова як іноземна в Росії: до проблеми концепції викладання / Г. М. Лесная // Матеріали V Міжнародного конгресу українців. Чернівці, 24–28 серпня

2002 р. Мовознавство: збірник наукових статей. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 130–134.

7. Первая конференция Российской ассоциации украинистов. Материалы научно-практической конференции. 10 ноября 2010 г. РГГУ. / отв. ред. Г. М. Лесная. – М. : РГГУ, 2011. – 164 с.

8. Славянские языки и культуры в современном мире: Международный научный симпозиум. Москва, МГУ имени М.В.Ломоносова, Филологический факультет, 24-26 марта 2009 г. : труды и материалы / под общ. руков. М. Л. Ремнёвой. – М. : МАКС Пресс, 2009. – 450 с.

9. Славянские языки и культуры в современном мире: II Международный научный симпозиум. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, Филологический факультет, 21-24 марта 2012 г.: Труды и материалы. – М.: МГУ, 2012. – 408 с.

10. Цивилизационно-культурные связи России и Украины. Вторая конференция Российской ассоциации украинистов: Материалы международной научно-практической конференции. Москва, 1 – 3 декабря 2011 г. Украинская история, культура и национальная мысль в наследии Тараса Шевченко: опыт переосмысления от XIX века до наших дней. Третья конференция Российской ассоциации украинистов: Материалы научно-практической конференции. Москва, 25 апреля 2014 г. / отв. ред. Г. М. Лесная. – М. : Издательство «МГИМО–Университет», 2015. – 325 с.

М. М. Набок, Саєб Амлєх

КАТЕГОРІЯ «ГЕРОЇЧНЕ» У МІЖЕТНІЧНОМУ ВИМІРІ

В основу змісту ознаки «героїчне» покладено принцип співвідношення реальності та ідеалу. Українцям властиве мужнє сприйняття життя, що синтезувало у собі внутрішню гармонію і героїчний дух. Відчуття спільної волі, належності до окремої

нації із спільними віруваннями, традиціями, думками виражено в ідеї патріотизму, вшанування предків, слави. Як зауважують дослідники усної поетичної творчості, героїчне властиве саме жанру українських народних дум [1], адже герой у них – сповідувач ідей патріотизму, волі, слави тощо. Крім того, зміст ознаки «героїчне» засвідчує й ставлення суспільства до життєвих цінностей та ідеалів.

В основу характеру епічного героя українських народних дум покладено його козацький звичай, лицарські чесноти. Як зауважує О. Гриценко, «козацький звичай» – своєрідний лицарський кодекс честі, січове bushido, що було потім перейняте (коли не як спосіб життя, то принаймі як ідеал, єдино вартий «справжнього козака» – сиріч справжнього українського мужчини) – спершу реєстровим козацтвом, а відтак і всім українським суспільством» [2, с. 290]. Лицарство – це сукупність вироблених народом упродовж віків правил поведінки, національного розуміння честі, гідності, обов'язку. Такі якості національного характеру досить глибоко і повно розкриваються в думовому епосі, адже вони становили основну мету козацької педагогіки, завжди утверджували і утверджують вільнолюбність, готовність на самопожертву в ім'я України як основу лицарства та національної ідеї загалом.

Важливе значення для дослідження «героїчного» в українських народних думах мають праці з проблем козацької педагогіки. Зокрема, Ю. Руденко визначає такі складові кодексу лицарської честі:

- непохитна вірність принципам народної моралі, духовності;
- відстоювання свободи і незалежності народу, держави;
- уміння скрізь і всюди чинити шляхетно, виявляти лицарські чесноти;
- готовність боротися до загину за волю, честь і славу України;
- ненависть до ворогів, прагнення визволити рідний край від чужих заброд-завойовників;

- здатність відстоювати рідну мову, культуру, право бути господарем на власній землі;
- героїзм, подвижництво у праці і в бою в ім'я свободи й незалежності України [3, с. 16].

Чимало таких складових лицарства мають герої дум «Козак Голота», «Іван Коновченко», «Іван Богун», «Про Сулиму, Павлюка ще й про Яцька Остряницю», «Отаман Матяш», «Федір Безрідний», «Хвесько Ганжа Андибер», «Сірчиха і Сірченки», «Хмельницький та Барабаш», «Про Молдавський похід Хмельницького», «Про Білоцерківщину», «Корсунська перемога», «Оренди», «Смерть Богдана Хмельницького».

Якщо в Західній Європі лицар – це воїн, який мав бути із так званої благородної сім'ї, пов'язаний з класовими феодалними привілеями, то в українському фольклорі – це простий козак, який вільно гуляє степами, у боях з ворогами, у повсякденному житті виявляє названі вище чесноти. За всієї спорідненості лицаря західноєвропейського середньовіччя, українське лицарство глибоко закорінене в етнічні вояцькі особливості родоплемінного суспільства, бере в ньому свої початки. На ранньому етапі парубоцька верства ще не мала військової організації і керувалась подвійною, побутово-парубоцькою та лицарською етикою, все ж дотримувалась певних моральних установ, спрямованих на плекання мужності, відваги та дисциплінованості.

Своєрідним постає образ героя в епосах інших народів світу. З цією метою у групах студентів з Туреччини та Палестини, які навчаються в медичному інституті Сумського державного університету, ми практикуємо їх ознайомлення з українською усною народною творчістю, зокрема народними думами, здійснюємо порівняльний аналіз спільного та відмінного у зображенні фольклорних героїв. Зокрема, студенти прослухали та проаналізували записи дум і пісень у виконанні кобзарів Г.Ткаченка, Є.Адамцевича, Є.Мовчана, а також відомого українського бандуриста з Канади В.Мішалова,

охарактеризували героїв дум, порівнявши їх дії з діями своїх національних героїв у пісенному фольклорі.

Так, в українській народній думі «Козак Голота», студентів вразив зовнішній вигляд козака, бо ж на ньому

... шапка-бирка,
Зверху дірка,
Травою пошита,
Вітромъ підбита,
Куди віє, туди й провіває,
Козака молодого прохоложає, –

читаємо в думі. Незважаючи на убогу зовнішність козака, він «Не боїтця ні огня, ні меча, ні третєго болота» [4, Т.№14–33, с.9]. Козак Голота – представник простого народу, який за свій обов'язок обрав захист рідної йому землі. Смісл його життя не в тому, щоб просто жити, а в тому, для чого жити. Наповнення його буття високим духовним змістом – це складний процес становлення Голоти як лицаря.

Натомість в арабській народній пісні «ثلاث رجال ت سابه قوا» («Про трьох чоловіків, які ідуть на смерть») [5] зовнішній вигляд героїв не подано. Увага зосереджена на почутті любові трьох воїнів Атти Альзеєра, Фуада Хіджазі, Мохаммеда Джаджома до рідної землі. Вони перебувають у місті Наблус в темниці, чекають на страту. Для студента Сейфа Хдаіра (група ЛС-331) з Палестини вони є особливо близькими, адже родом ці безстрашні воїни з того ж міста, що й він сам. «Головне для мене є не одяг героїв, а їх любов до рідної землі, бо вони знаходяться в камері саме через любов і відданість Палестині» (архів автора) – наголошує студент. Тому прагнення українського козака Голоти не до матеріального збагачення, а до здобуття слави-лицарства, Сейф добре розуміє. Герої в арабській народній пісні уподібнюються трьом зіркам «ثلاث نجوم», а після страти вони постають в образах трьох птахів «ثلاث طيور» від яких йде світло «يخرج من اجسادهم نور». «А

світло – це свобода» – з почуттям гордості пояснює далі студент.

Якщо в українській народній думі «Козак Голота» діє герой-одинак, який перемагає татарина і славить поле Килиїмське, то в арабській народній пісні герої діють колективно. В ній переважає темна кольористика, що змінюється на світлу після смерті героїв, бо їх душі випромінюють світло «وطن». Всі герої пісні не хочуть бачити смерть один одного, тому кожен із них бажає померти першим. Просторово-часова модель народного твору простежується крізь збірний образ *очей* героїв, в яких відображується вся Палестина «والا تهمة حب ف لسط ين». Почуття етнічної єдності творять основу сюжету пісні: герої співпереживають за долю нації, помирають за волю як *леви*, що є символом мужності, сили, гордості, війни, влади, стійкості) [6]. Образ лева є як солярним, так і люнарним символом. В якості солярного символу цей образ уособлює жар, світло, блиск, що, власне, й зауважуємо у цій арабській народній пісні. Єдність, як зазначає Сейф у відгуку, для палестинців є головною складовою характеру кожного героя, який бореться за свободу і помирає за неї. Вона сильнішає у разі смерті героїв, об'єднує народ для помсти ворогам. Ця пісня є яскравим прикладом того, бо ж герої у ній звертаються до Аллаха із закликом помститися катам за їх смерть «يا شعبة بي جازي على يهم» («Ой дай же, Аллах, щоб було покарання тому катові»). Натомість, в кінцівці української народної думи «Козак Голота» герой возвеличує козацьку славу, в майбутньому сподівається не лише на перемогу побратимів над ворогом, але й на власну:

Дай же Боже, щобъ козаки пили та гуляли,
Хороші мислімали,
Одъ мене більшу добичу брали,
И неприятеля підъ носі топтали!

[4, Т.№14–33, с.10]

Особливої ваги у дослідженні катерогії «героїчне» має народна творчість курдів. Так, наприклад, студенти групи ЛС-229 Діяр Озьгур та Ахмет Ішим, курди за національністю (Туреччина), проаналізували народну пісню «Vêrîtana» [7], головним героєм якої є молода дівчина на ім'я Берітан. Вона постає в образі *лева* «şer», очолює і веде за собою військо. У різних варіантах цієї пісні образ лева змінюється на образ *хвилі* «rêlan», яка грізно нищить все довкола. Берітан є уособлення чоловічого і жіночого начал: дівчина сильна як чоловік та одночасно жіночна, ніжна як троянда «kulîlka». «Саме ця молода дівчина вказала курдському народові шлях до свободи. Раніше наш народ не знав, як можна бути вільним, незалежним, жити по-іншому. Берітан стала для нас світлом свободи, вона – національна героїня» (архів автора) – коментує Ахмет. Студенти пишаються рішучими діями героїні, що покликані любов'ю до рідної землі, свободи, незалежності. Діяр співпереживає за долю Берітан, що підтверджується його емоційним співом. В цьому іноземний студент уподібнюється до постаті українського кобзаря чи бандуриста, бо ж намагається глибоко ввійти в образ героїні і передати нам її внутрішній стан. До співу Діяра приєдналися інші студенти-курди, засвідчуючи цим свою підтримку, єдність з героїнею народної пісні.

Якщо в українській народній думі «Козак Голота» епічний герой виголошує славу козакам-лицарям у кінцівці думи, то у курдській пісні «Vêrîtana» народ возвеличує героїзм, хоробрість дівчини вже у зачині пісні: «Çendî hebim jî bîr naşê / Vêrîtana min» («Народ ніколи не забуде тебе / Наша Берітана»).

В українському фольклорі мало зразків пісень, де головним героєм є жінка-воячка, а у міфологічній творчості згадки про войовничих жінок зовсім відсутні. Проте виразно простежуємо цей образ у курдській народній творчості. Прикметно, що спільним в українського і курдського народів є традиційний народний світогляд на роль жінки-матері як берегині роду. Курдські жінки, наприклад, нарівні з чоловіками мають право на власність, на голос у вирішенні сімейних справ,

вони не носять паранджі, не позбавлені права вільного пересування по помешканню (нагадаємо, що в інших мусульманських народів жінки майже не виходять поза межі жіночої половини оселі). Серед курдів зовсім не поширене багатоженство. Зокрема, студент-курд Ахмет Ішим так коментує роль жінки у суспільстві: «Жінка і природа мають один корінь. Природа дає нам хліб, овочі, фрукти тощо, так і жінка дає життя. Ми говоримо, що жінка «jîn» – це моє життя» (архів автора).

В українських народних думках соціально-побутового характеру природа образу матері пов'язана з укладом осілої хліборобської родини, де потрібні вміння господарювати, витривалість у праці тощо. Українська жінка переносить звичаї родини, а тим самим і нації, з покоління в покоління. І тому вивищення образу матері, святість у ставленні до неї в думовому епосі цілком зрозумілі.

Таким чином, українські народні думи, народна творчість палестинського і курдського народів посідають чільне місце у розкритті категорії «героїчне» у міжетнічних світоглядних зв'язках. Своєрідність світосприйняття і світорозуміння, непохитна вірність своїм принципам та ідеалам, благородство, нехтування небезпекою, свободолюбність, героїзм, подвижництво, жертвовність в ім'я Батьківщини, побратимство творять основу дій фольклорних героїв, що особливо важливо для виховання молодого покоління в умовах глобалізаційних процесів.

Список літератури

1. Докладніше див.: Нудьга Г. Українська дума і пісня в світі : у 2 кн. / Григорій Нудьга. – Львів : Інститут народознавства НАН України, 1997. – Кн. 1. – 424 с. Нудьга Г. Українська дума і пісня в світі : у 2 кн. / Григорій Нудьга. – Львів : Інститут народознавства НАН України, 1998. – Кн. 2. – 512 с.; Охріменко П. Морально-етичні ідеали українських народних дум і пісень про козаків / П.

Охріменко, О. Охріменко // Народна творчість та етнографія. – 1992. – № 3. – С. 3–8.; Стратілат А. Героїчний образ захисника Вітчизни в українських народних думах і казках / Анатолій Стратілат // Література. Фольклор. Проблеми поетики. – К. : ВПЦ “Київський університет”, 2008. – Вип. 30. – С. 269–272.

2. Гриценко О. Козацтво / Олександр Гриценко // Нариси української популярної культури. – К. : УЦКД, 1998. – С. 287–304.

3. Руденко Ю.Д. Українська козацька педагогіка: відродження, пошуки, перспективи / Ю.Д. Руденко // Рідна школа. – 1994. – № 5. – С. 13–18.

4. Українські народні думи. Том другий корпусу. Тексти № № 14 – 33 і вступ Катерини Грушевської. – Харків ; Київ : Пролетар, 1931. – 304 с.

5. Режим доступу: <http://www.conan-anime.com/> كوزآن المدقق منذ تديأت [url] : <http://www.conan-anime.com/t9842-topic#ixzz3zkn9WUYN>

6. Режим доступу: <http://symbolist.ru/animals/leo.html>

7. Режим доступу: <http://kurtce-muzik.blogspot.com/2012/03/sipan-xelat-beritan.html>

А. А. Силка

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Уведення в навчальні плани підготовки студентів 4-го курсу медичного інституту предмета «Українська мова як мова професійного навчання» спричинило необхідність підготовки навчальних матеріалів для методичного забезпечення цього курсу. Ця робота розпочалася з визначення мети викладання української мови як другої іноземної, формулювання принципів побудови курсу, його зв'язків з іншими предметами

лінгвістичного циклу, критеріїв відбору фонетичного, лексичного, граматичного матеріалу, який би мотивував студентів до вивчення української мови.

Обмежений обсяг навчального навантаження (40 годин практичних занять) зумовив необхідність розробки інтенсивного курсу, що має на меті ознайомити студентів з основами української літературної мови, дати поняття про її фонетичні особливості, граматичну систему, забезпечити оволодіння лексичним мінімумом, який би дав змогу використовувати типові для різних ситуацій побутового спілкування моделі висловлювань.

Перший рік викладання показав, що студенти в цілому позитивно ставляться до необхідності вивчення української мови. Мотивацією для них є те, що українська мова є державною мовою в Україні, офіційною мовою оформлення різноманітних документів, у тому числі тих, які необхідні студентам для процедури реєстрації. Для студентів-медиків вивчення української мови актуальне для хоча б елементарного розуміння медичної документації, яка теж ведеться в Україні державною мовою. У зв'язку з цим до лексичного мінімуму були введені такі слова, як *лікар, лікарня, ліки, лікування, лікувальна справа, медицина, медичний, хворий, хвороба, пацієнт, орган*, назви частин тіла, дієслова *оглядати, призначати*, назви деяких предметів, які вивчають студенти (*анатомія, педіатрія*) тощо. При вивченні граматичного матеріалу (теперішнього часу дієслів, закінчень знахідного відмінка іменників) ілюстраціями слугували речення типу *Лікар оглядає хворого (пацієнта), Лікар призначає ліки, Студенти вивчають педіатрію*.

Елементарне знання української мови необхідне іноземним студентам і для соціальної та культурної адаптації в Україні. Тому в дидактичних матеріалах і безпосередньо на заняттях ми намагалися знайомити їх з географією, історією, культурою України. Наприклад, тексти вправ, які виконуються при вивченні теми «Множина іменників», містять речення: *Київ*,

Львів, Одеса, Полтава, Харків, Суми – міста України; Дніпро, Псел, Тиса, Десна, Сейм, Ворскла – річки України; Чорне море й Азовське море – моря України. Підвищений інтерес викликали в студентів завдання, пов'язані з семантизацією назв українських місяців, вивченням назв страв національної кухні (*вареники, борщ, пиріжки*), деяких безеквівалентних слів, що уособлюють українські реалії (*щедрівка, рушник, вишиванка*), знайомство з окремими діячами історії і культури України, чії зображення містяться на гривневих банкнотах. У Шевченкові дні студенти знайомилися з віршем Тараса Шевченка «Заповіт», читали його своїми рідними мовами (туркменською, курдською, англійською, французькою). На залік усі студенти вчили напам'ять вірш Василя Симоненка «Ти знаєш, що ти людина?..». Кращому розумінню змісту цього твору сприяло те, що разом з оригінальним текстом студенти груп, які навчаються англійською мовою, отримали переклад вірша англійською мовою. Такі завдання, на нашу думку, сприяють формуванню того стереотипу поведінки іншокультурної особистості, який би був адекватним нормам носіїв мови в конкретних сферах суспільного життя і міжкультурної комунікації в цілому.

У дидактичних матеріалах велика увага приділяється також краєзнавчій проблематиці: у вправах присутні місцеві топоніми (*Конотоп, Боромля, Псел, озеро Чеха*), урбаноніми (*вулиця Харківська, вулиця Санаторна, Покровська площа, майдан Незалежності*). На заняттях студенти дізнавались про значення і походження назв деяких сумських магазинів, якими вони користуються (*«Пані», «Їжач'ОК», «Мануфактура», «Кошик», «Сільпо», «Веселка»* тощо). Отже, у доборі лексичного та комунікативного матеріалу дотримуємося загальнопедагогічного принципу зв'язку навчання з життям.

Розробляючи концепцію посібника з української мови як другої іноземної для студентів медичного інституту, ми зіштовхнулися з проблемою використання мови-посередника для викладу теоретичного матеріалу. Частина студентів навчається російською мовою. Тому у варіанті посібника для

них коментарі і пояснення подані російською мовою. Переклад нових слів, що вивчаються на кожному уроці, теж здійснюється російською мовою. Щоб студенти чітко розрізняли тексти, написані українською та російською мовами, вони даються з використанням різних шрифтів та графічних виділень. Для студентів англійськомовних груп теоретичний матеріал викладено англійською мовою. Формулювання завдань здійснюється українською й англійською мовами. Проте знання російської мови, яку студенти вивчали протягом трьох років, теж враховується при поясненні граматичного матеріалу. Зважаючи на близькість граматичних систем двох східнослов'янських мов, доцільно проводити аналогії, транспонувати знання, отримані при вивченні першої іноземної мови, на другу. При цьому особливу увагу звертаємо на специфіку реалізації кожної граматичної категорії в українській та російській мовах, наприклад, на те, що іменники з основою на твердий приголосний в українській мові можуть бути як чоловічого, так і жіночого роду (пор.: *син, кір – любов, кров*), на наявність серед іменників чоловічого роду слів із закінченнями *-о* (*тато, батько, Петро, Михайло, Сашико, Дніпро*) та *-а* (*Микола*). Під час вивчення прикметника акцентуємо увагу студентів на особливостях закінчень стягнених форм прикметників жіночого, середнього роду та форм множини (не вживаючи самого поняття «стягнена форма»). При вивченні категорії дієслівного виду, системи часових форм українського дієслова спираємося на знання студентів про види дієслова, особливості зміни дієслівних форм у теперішньому, майбутньому і минулому часі, про різні закінчення дієслів I і II дієвідмін, але зосереджуємо увагу на відмінностях системи закінчень теперішнього часу, на існуванні трьох форм майбутнього часу тощо.

Найефективніше знання, набуті студентами при вивченні російської мови, реалізуються під час засвоєння фонетичної і графічної систем української мови. Так, протягом одного заняття студенти вивчають український алфавіт, основні орфоепічні правила, починають читати прості тексти. Протягом

наступних занять вони виконують вправи, спрямовані на усунення небажаної інтерференції: чітку вимову звука [o] в ненаголошеній позиції, розрізнення твердих і м'яких приголосних в позиціях перед [e] та [ɛ], [и] та [і], правильну вимову звуків [г] та [r], тверду вимову шиплячих приголосних тощо. Орфоепічні вправи присутні на кожному уроці, що сприяє поступовому формуванню культури мовлення іноземних студентів, дозволяє їм усвідомити милозвучність і красу української мови.

Запроваджуючи вивчення української мови як другої іноземної за допомогою мови-посередника, якою виступає вже більш-менш засвоєна студентами російська мова, ми враховували досвід наших колег з інших ВНЗ України [1; 2]. Проте ми не можемо погодитися з тим, що головною метою деякі автори називають «не вивчення української мови, а ознайомлення з мовою як формою національної культури – словесної і понятійної» [1]. На заняттях має якомога більше звучати саме українська мова. Тому перевагу віддаємо, особливо на перших уроках, усним вправам: читанню текстів, аудіюванню, роботі в парах, складанню за зразками мікродіалогів, характерних для тієї чи іншої побутової ситуації, рольовим іграм. Уведення граматичного матеріалу поступово зміщує акценти на інші види мовленнєвої діяльності – письмо, виконання тестових завдань, проте усне мовлення залишається пріоритетним.

Спираючись на визначену психологами поетапність у формуванні знань (знання → первинні уміння → навички → вторинні уміння), визначаємо методи і прийоми формування комунікативних умінь. На перших уроках студенти-іноземці засвоюють норми вимови і наголошення, накопичують певний словниковий запас, одержують зразки поєднання слів у словосполученнях та елементарних реченнях, тобто отримують певні знання. Серед методів навчання перевага на цьому етапі віддається репродуктивному та імітаційному, коли студенти повторюють за викладачем почуте, багаторазово проговорюють

нові слова. На основі здобутих знань на наступному етапі формуються первинні уміння – вимовні і граматичні. Виконання спеціально підібраних вправ трансформує первинні уміння в стійкі навички, які закріплюються граматичними тренінгами, читанням діалогічних і монологічних текстів, відтворенням діалогів за початковими словами, доповненням і поширенням речень потрібними словами тощо. На основі здобутих базових знань, сформованих практичних умінь і навичок практикуємо продукування власних висловлювань діалогічного (ситуації «Знайомство», «У гуртожитку», «На вулиці», «У магазині») та монологічного характеру (розповідь про себе, свою сім'ю, друзів, про свій день і т. ін.).

Ефективність навчання іноземних студентів багато в чому залежить від уміння викладача створити сприятливий психологічний клімат на занятті, атмосферу взаємоповаги, доброзичливих партнерських стосунків, знайти розумний компроміс між вимогливістю та обмеженим мовленнєвим досвідом студента-іноземця. Завдання, які виконують студенти, мають бути посильними, відповідати рівню їхніх можливостей. Разом з тим через різні форми оцінювання поточної навчальної діяльності (перевірка домашніх завдань і виконуваних самостійно аудиторних тренувальних вправ, тестовий тренінг і модульний контроль) потрібно забезпечити принципову оцінку рівня знань, індивідуальних досягнень студентів.

Список літератури

1. Колмикова Т. М. Знайомство іноземців з українською мовою на шляху їх акультурації [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://storage.library.opu.ua/online/periodic/ipig/2000/sb_fspi2000.pdf

2. Колтунов О. Проблема викладання української мови як іноземної в ситуації білінгвізму за кредитно-модульної системи організації навчального процесу [Електронний ресурс] / О.

Колтунов, О. Сікорська, Т. Оладько // Інноваційні технології в навчальному процесі: шляхи оптимізації викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». – Режим доступу : <http://nuph.edu.ua/innovatsijni-tehnologiyi-v-navchal-nomu-protsesi-shlyahy-opty-mizatsiyi-vy-kladannya-dy-stsy-pline-ukrayins-ka-mova-za-profesijny-m-spryamuvannjam/>.

Т. Г. Чернышова, Камилова Гузаль

КОНЦЕПТ «ГОСТЕПРИИМСТВО» В РУССКОЙ И УЗБЕКСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Повышенный интерес к социальным сферам бытия человека, особенностям национального характера, выражению типичных национальных черт в языке не теряет своей актуальности в наше время.

Проблема изучения языковой картины мира тесно связана с проблемой концептуальной картины мира, которая отображает специфику человеческого бытия, его взаимоотношения с миром. Понятие картины мира строится на изучении представлений человека о мире. Если рассматривать мир как человека во взаимодействии со средой, то картину мира – как результат переработки информации о среде и человеке. В. А. Маслова считает, что термин «языковая картина мира» – «это не более чем метафора, ибо в реальности специфические особенности национального языка, в которых зафиксирован уникальный общественно-исторический опыт определенной национальной общности людей, создают для носителей этого языка не какую-то иную, неповторимую картину мира, отличную от объективно существующей, а лишь специфическую окраску этого мира, обусловленную национальной значимостью предметов, явлений, процессов,

избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культуры данного народа» [3].

Анализ языковой картины мира представлен в работах В. Гумбольдта, Г. А. Брутяна, С. А. Васильева, Р. В. Колшанского, Н. И. Сукаленко, М. Блэка, Дж. Лакоффа, Ю. Д. Апресяна, Л. Вайсгербера, А. Вежбицкой, Е. В. Ивановой и др.

Проблема изучения языковой картины мира тесно связана с проблемой концептуальной картины мира, которая отображает специфику человека и его бытия, взаимоотношения его с миром, условия его существования. *Различают языковую картину мира и концептуальную.* Концептуальная картина мира одинакова у всех народов, так как человеческое мышление строится на одних и тех же законах. Языковая картина мира связана с особенностями лексико-семантической системы языка, традициями и обычаями, культурой и условиями окружающей действительности. Отражение мира в сознании, представления человека о мире, информация о среде и человеке – это концептуальная картина мира. Информация о среде и человеке, переработанная и зафиксированная в языке, – это языковая картина мира.

В. А. Маслова считает, что «концептуальная картина мира гораздо богаче, чем языковая картина мира». В процессе познания мира человек постоянно развивает, корректирует концептуальную картину мира, и это происходит довольно быстро. Языковая же картина мира закономерно изменяется медленнее, она консервативна и долго хранит архаичные элементы ранних картин. Носитель языка не замечает это явление [3].

Через концепты осуществляется связь языка с мышлением человека. Концепт является своеобразным посредником между языком и культурой. Концепты образуются при осмыслении поступающей к человеку информации, в процессе концептуализации. В. И. Карасик говорит о

существовании индивидуальных и групповых концептов, обуславливая это тем, что сознание, включающее данные человеческого опыта, также может быть индивидуальным или групповым, а поскольку концепт является единицей сознания, то отсюда происходит и вышеуказанное деление [1]. Автор считает, что, поскольку важнейшим компонентом концептов является ценностный, то к их классификации можно применить принцип классификации ценностей. Таким образом, лингвист различает индивидуальные, микрогрупповые, макрогрупповые, национальные и др. концепты. Коллективные концепты, по В. И. Карасику, имеют групповую или национальную специфику, т. е. представляют большой интерес при сопоставительном изучении разных языков и культур [1].

Разные культуры отличаются своим миром, однако мир, который окружает людей, не зависит от национальной принадлежности. Он строится по единым для всех законам. Концепт «гостеприимство» является универсальным, общечеловеческим, обладает культурной насыщенностью. Он является также одним из ключевых концептов, который отражает этнический характер народа.

Материалом для анализа послужили выборки пословиц и поговорок в русском и узбекском языке, содержащие концепт «гостеприимство». Задача – описать когнитивные составляющие концепта «гостеприимство», входящие в семантическое поле пословиц и поговорок в русском и узбекском языке; описать национально-культурную специфику репрезентации концепта «гостеприимство» в составе русских и узбекских пословиц и поговорок.

Гостеприимство является нравственно-этической ценностью человека, что подтверждается обширным пословичным материалом. Пословицы и поговорки о гостеприимстве отражают представление о приоритете нравственных качеств в гостевом этикете, свидетельствуют о национально-культурной детерминированности ценностей и соответствующих стереотипов в ситуации гостеприимства.

В узбекской культуре с понятием «гостеприимный» связаны лучшие качества человека: трудолюбие, патриотизм, гуманность, культ чистоты и порядка; почитание родителей и старших; любовь к детям; чувство глубокого личного достоинства; любовь и бережливое отношение к духовным ценностям и в целом к истории и культуре нации и многие другие. Традиционная культура узбеков предполагает соблюдение обрядов, ритуалов и традиций. В русской картине мира концепт «гостеприимство» тесно переплетается с концептом «добро». Например, русские пословицы: *добро помни, а зло забывай; добро добро покрывает; доброму везде добро* и другие, утверждают, что доброму человеку воздается за добро. Такие пословицы имеют эквиваленты в узбекском языке, например: в пер. с узб. *добро не останется без внимания; лихо помнится, а добро век не забудется.*

Гостеприимство у всех народов связано с хлебом. В русских пословицах говорится: *хлеб-соль кушай, а добрых людей слушай; хлеб – всему голова; плох обед, коли хлеба нет; хлеб – батюшка, а водица – матушка* и др. Узбекские пословицы гласят: *без соли, без хлеба худая беседа; боронись хлебом и солью и др.*

В обеих культурах радуются гостям, соблюдают гостеприимство и щедрость. *Встречай гостя не с лестью, а с честью; желанный гость зова не ждет; гость доволен – хозяин рад; умел звать, умеи и угощать* – так говорится о радушной встрече гостей в русских пословицах. В узбекских пословицах отражается гостеприимство как одна из самых достойных уважения черт характера узбеков: *гостеприимство – выше мужества; гость превыше всего* и др. Как русские, так и узбекские пословицы и поговорки показывают открытость и радушие по отношению к гостю. Сравним русские пословицы: *напоил, накормил и спать уложил; чем богаты, тем и рады;* и узбекские: *гостя уважают большие отца* и др.

Отметим высокую частотность употребления в русских и узбекских пословицах и поговорках лексемы гость. Это лишь

небольшая группа русских пословиц: *желанный гость зову не ждет; добрый гость всегда в пору; лучшему гостю первое место; хороший кусок для хорошего гостя* и мн. др., в которых передается радушное отношение именно к званным гостям. А вот незванный гость в русских пословицах и поговорках ассоциируется с «врагом», показывает растерянность и неготовность принимать неожиданных гостей: *каков гость, такого ему и угощение; званный – гость, а незванный – пес; не вовремя гость пуще злодея, незваного гостя с пира долой; на незваного гостя не припасена и ложка; незванный гость хуже татарина* и др. В некоторых русских пословицах и поговорках говорится также о неумении и нежелании встречать и угощать гостей, например: *и в гости не ездит, и к себе не зовет; худ Матвей не умеет потчевать гостей; он сам себе рад; зазвал гостей глотать костей*. Сравним узбекские пословицы и поговорки, которые отражают всем известное восточное гостеприимство и готовность всегда достойно встречать гостей, когда бы они не пришли: *гость, пришедший сам, божий дар...; когда у тебя гость, ты даже своей кошке не говори «брысь»; скупой от доброго дела бежит, скряга от гостей бежит (избегает гостей)* и др.

Не менее частотной оказалась в пословицах и поговорках лексема хлеб (хлеб-соль): *хлеб на стол, и стол – престол; а хлеба ни куста, и стол – доска; хлеб – дар божий; любит душа русская угостить человека хлебом-солью; хорош тот, кто поит да кормит, а и тот не худ, кто старую хлеб-соль помнит; хлеб-соль кушай, а хозяина слушай*. Хлеб как в русской, так и в узбекской языковой картине мира воспринимается как выражение радушного отношения к гостю, пожелание добра и достатка. По русской традиции с хлебом-солью встречали дорогих гостей, хлеб есть символом жизни, благополучия и богатства: *хлеб – всему голова; хлеб – дар божий, отец, кормилец*. В таких пословицах и поговорках отражается давнее почитание хлеба как святыни. Все культуры – разные, но человеческие ценности – едины, такое толкование находим в

русской пословице: *хлеб везде хорош – и у нас и за морем*. Уважение и почет хлебу находим в традициях всех народов.

Пословицы и поговорки как составная часть языковой картины мира является языковым средством интерпретации концепта «гостеприимство» в плане реализации его национально-культурной специфики. Языковое выражение концепта «гостеприимство» в русском и узбекском языке характеризуется многообразием пословично-поговорочного фонда репрезентации культуры радушного приема гостей.

Список литературы

1. Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – Т. 1. – Волгоград : Парадигма, 2005. – 352 с.
2. Даль В. И. Пословицы русского народа. – М., 1999.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология : учебное пособие для студентов высш. учеб. зав. – М. : Изд. Центр «Академия», 2001. – 208 с.
4. Толковый словарь Ожегова онлайн . – Режим доступа – [URL:http://slovarozhegova.ru/](http://slovarozhegova.ru/) [Электронный ресурс].

Ю. А. Клипатская, Рауль Фоуссойо

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА ФРАНКОГОВОРЯЩЕЙ АУДИТОРИЕЙ

Значительное место в преподавании русского языка иностранным студентам занимает грамматика. Особого внимания заслуживает глагол, т. к. богатство значений русского глагола, разнообразие его грамматических форм, сложность их

образования и изменения, особенности функционирования представляют большие трудности для всех иностранцев, в том числе и для франкоговорящих. К числу наиболее трудных тем относятся возвратные глаголы. Лексико-грамматическая природа возвратных глаголов проявляется в специфической спаянности в них грамматического и лексического, в многообразии выражаемых семантических характеристик, в неоднородности соотношения возвратных и соответствующих невозвратных глаголов.

Трудности в усвоении возвратных глаголов франкоговорящими учащимися и ошибки в употреблении глаголов возвратного залога объясняются не только сложностью данной грамматической категории, но и существенными отличиями категории возвратности во французском языке.

В русском языкознании возвратные глаголы традиционно рассматриваются в неразрывной связи с категориями залога, возвратности, переходности-непереходности (А. В. Бондарко, Л. Л. Буланин, В. В. Виноградов, А. В. Исаченко, Н. А. Янко-Триницкая), изучаются синтаксические связи и свойства возвратных глаголов (Н. А. Лобанова), а также особенности их употребления в научном стиле речи (О. Д. Митрофанова, Е. И. Мотина). В аспекте преподавания в иностранной аудитории возвратные глаголы исследуются Э. И. Амиантовой, О. В. Чагиной, Н. Я. Суржиковой, М. А. Веселовой и др.

К возвратным глаголам в русском языке относят все глаголы с постфиксом *-ся (-сь)*, которые “показывают, что действие субъекта направлено на себя, оно как бы «возвращается» к самому деятелю” [2, с. 188]. Основной грамматической функцией постфикса *-ся (-сь)* является формальное выражение общего значения непереходности, поэтому, можно сказать, что категория возвратности является не столько грамматической, сколько семантико-словообразовательной.

Значения и оттенки аффикса *-ся* зависят от лексических значений тех глагольных основ, к которым этот аффикс присоединяется. Общей функцией аффикса *-ся* является устранение переходности мотивирующего глагола. Эта общая функция, которая ещё может заключаться в усилении непереходности глагола, осложняется различными значениями в соответствии с лексической природой тех или иных разрядов глаголов и их семантической дифференциацией.

Исходя из того, какой глагол выступает в качестве мотивирующего, лингвисты выделяют две разновидности возвратных глаголов действительного залога: глаголы, мотивированные переходными глаголами и мотивированные непереходными глаголами [3, с. 156]. В свою очередь возвратные глаголы, образованные от переходных глаголов, подразделяются на несколько лексико-грамматических разрядов, например: общевозвратные, собственно-возвратные, взаимно-возвратные, косвенно-возвратные и др. Возвратные глаголы, которые были образованы от непереходных глаголов, не объединяются в какие-либо более или менее чёткие лексико-грамматические разряды.

Непереходный глагол в сочетании с постфиксом *-ся* очень часто образует глагол, лексически близкий к глаголу без постфикса *-ся*: *грозить* и *грозиться*, *стучать* и *стучаться*. Иногда присоединение к глаголу постфикса *-ся* придаёт ему оттенок интенсивности или настойчивости в осуществлении действия: *Я стал стучаться в дверь. Вышел хозяин (Пушкин)*. В других случаях постфикс *-ся*, присоединяясь к непереходным глаголам со значением *видеться в каком-либо цвете*, может придавать глаголу оттенок неопределенности, слабого проявления признака, сравним: *белеть* и *белеться*, *краснеть* и *краснеться*, *чернеть* и *чернеться*. В данном случае глаголы с постфиксом *-ся* имеют более слабый оттенок, нежели глаголы без

-ся. Примеры употребления таких возвратных глаголов мы находим и в художественной литературе: *Только свет луны*

белеется длинной чертой по полу (И. Тургенев). В овраге краснелся догорающий огонь (Л. Толстой).

Некоторые непереходные глаголы или переходные глаголы в непереходном значении при присоединении постфикса *-ся* приобретают безличное значение. Эти глаголы обозначают действие, отвлечённое от объекта и от субъекта. Они, как правило, обозначают состояние, которое субъект переживает помимо своей воли, например: *хорошо думается, не работается, пишется, слышится, не спится, не ложится, не сидится*.

Во французском языке русским возвратным глаголам соответствуют так называемые местоименные глаголы, отличительной особенностью которых является наличие возвратной частицы *se*. Эта частица может изменяться по лицам и числам. Местоименные глаголы французского языка подразделяются на две категории [1, с. 459–567]:

1. Собственно-местоименные глаголы (*verbes essentiellement pronominaux*) – глаголы, не спрягающиеся без частицы *se*. Такие глаголы имеют только возвратную форму. Например: *se formalizer – обижаться, se réfugier – укрываться, se dédire – отпекаться, se méprendre – ошибаться, se repentir – раскаиваться, se désister – отказываться, se soucier – заботиться, se souvenir – вспоминать, se perjurер – гордиться*.

2. Случайно-местоименные глаголы (*verbes accidentellement pronominaux*) – глаголы, которые могут иметь невозвратное значение и употребляться без частицы *se* (*voir - se voir*). Эти глаголы подразделяются на три группы:

- Взаимно-возвратные (*verbes réciproques*) - глаголы, действие которых производится несколькими лицами и направлено на каждого. В предложениях со взаимно-возвратными глаголами могут употребляться такие выражения, как *lun lautre / lune lautre / les uns les autres / les unes les autres (друг на друга) / entre eux (между собой): Ils se sont regardés. = Ils se sont regardés les uns les autres. - Они посмотрели друг на друга. Они переглянулись*.

- Собственно-возвратные (verbes réfléchis) - глаголы, обозначающие действие, направленное на лицо, его производящее, то есть на его субъект. В предложениях с собственно-возвратными глаголами можно встретить такие выражения, как *moi-même, toi-même, lui-même, elle-même, nous-mêmes, vous-mêmes, eux-mêmes, elles-mêmes*: *Il s'est regardé dans le miroir = Il s'est regardé lui-même.* - Он посмотрел на себя в зеркало.

- Пассивно-возвратные (verbes passifs) - глаголы, претерпевающие действие со стороны третьего лица и не производящие его сами: *Les journaux se sont vendus rapidement.* - Журналы быстро распродались.

Первичной функцией местоименной формы является выражение возвратного и взаимного залога, при котором субъект действия оказывается и его объектом. Образование возвратного залога (рефлекси́ва) - грамматическое явление, оно не связано с лексическими ограничениями, за тем исключением, что переходный глагол должен относиться к одушевлённому субъекту, способному производить активное действие в отношении себя самого [1, с. 472]. Например: *Je me coiffe. Lave-toi bien.* Признаками рефлексива являются: а) возможность замены местоимения *me, te, se* формой *moi, toi, lui (-même)* (*Pierre s'admire. - Pierre n'admire que lui.*); б) возможность употребления обстоятельства типа *volontairement*, подчеркивающего активность субъекта. Так отличается возвратный залог от среднего: *Il s'est blessé en tombant* (среднее значение); *Il s'est blessé volontairement* (возвратное) (ср. рус.: *пораниться* и *ранить себя*).

Рассмотрим грамматические особенности частицы *se*. Во французском языке эта частица изменяется по лицам и числам. В простых временах она, как правило, ставится перед глаголом, в сложных – перед вспомогательным глаголом *être*, во временах группы *immédiat* – перед неопределенной формой возвратного глагола, при этом согласуясь в лице и числе с подлежащим.

Если местоименный глагол стоит в предложении в неопределенной форме, возвратная частица всё-равно изменяется и согласуется с тем лицом, к которому относится глагол: *Je dois me dépêcher.* - Я должен торопиться.

Итак, отметим сходства возвратных глаголов в русском и французском языках. Основным и самым главным сходством является само наличие категории возвратности во французском языке. Это во многом облегчает объяснение данной темы франкофонной аудитории, так как преподаватель имеет возможность объяснять материал, проводя параллели с родным языком иностранных студентов. Кроме того, во французском языке категория возвратности образуется по такому же принципу, как и в русском языке: с помощью возвратной частицы *se*, которая соответствует русскому аффиксу *-ся* или местоимению *себя*. Ещё одно сходство заключается в классификации возвратных глаголов в русском и французском языках (ср.: взаимно-возвратные, собственно-возвратные и пассивно-возвратные и др.).

Однако на этом сходства русских и французских возвратных глаголов заканчиваются. Перейдём к различиям, так как они и служат, как правило, причиной ошибок у студентов.

Во-первых, во французском языке количество глаголов, называемых местоименными, намного меньше, чем в русском языке. Это может послужить возникновению многих трудностей у иностранных студентов при изучении русского языка.

Во-вторых, частица *se* представляет собой служебную часть речи, которая во французском языке употребляется перед глаголом и пишется отдельно от него, в то время как соответствующий ей в русском языке аффикс *-ся* является постфиксом и пишется всегда слитно.

В-третьих, во французском языке *se* изменяется по лицам и числам вместе с самим глаголом. В русском же – аффикс *-ся* всегда остается неизменным, независимо от того, в каком лице и числе употреблен глагол. Кроме того, французское *se* семантически и структурно ничем не отличается от

приглагольных местоимений *me, te*. Оно также обозначает прямой или косвенный объект (ср.: *il se lave, il se lave les mains*), занимает при глаголе то же место. Две особенности отличают местоименную форму глагола от сочетания глагола с местоимением: употребление *se* (вместо *le, lui* и др.) в 3-м лице – *il l'a blessé* и *il s'est blessé* и использование в сложных формах вспомогательного глагола *être* вместо *avoir* (*Il m'a étonné. Je me suis étonné*).

Таким образом, существенные расхождения в способах выражения возвратности в двух языках порождают трудности в усвоении русских возвратных глаголов франкоговорящими учащимися. Показателем трудностей являются разнообразные ошибки, такие как: неправильное употребление соотносительных невозвратных и возвратных глаголов, нарушение управления, неразличение структурных типов простого предложения, в которых функционируют возвратные и невозвратные глаголы и др.

Список литературы

1. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка / В. Г. Гак. – М. : Добросвет, 2000. – 832 с.
2. Современный русский язык : в 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2102 «Рус. яз. и лит.» / Н. М. Шанский, А. Н. Тихонов. – М. : Просвещение, 1981. – 270 с.
3. Чагина О. В. Возвратные глаголы в русском языке. Описание и употребление : учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся / О. В. Чагина. – М. : Русский язык. Курсы, 2009. – 264 с.

ДИСЦИПЛІНА «КОМЕНТОВАНЕ ЧИТАННЯ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ» У СИСТЕМІ ПРОПЕДЕВТИЧНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Система дисциплін, що викладають сьогодні іноземним студентам підготовчих відділень, не є сталою. Її варіювання відбиває не лише специфіку майбутнього профілю навчання студентів, а й намагання різних навчальних закладів удосконалити й ефективно трансформувати систему пропедевтичного навчання іноземців. Відповідно до чинних навчальних планів довузівської підготовки іноземних громадян визначено перелік дисциплін та кількість годин у них для 8 груп спеціальностей: 1) охорона здоров'я, біологічні, фізкультура, сільськогосподарські (не інженерні); 2) інженерно-технічні та інженерно-економічні; 3) економічні; 4) гуманітарні; 5) психологія; 6) математика, механіка; 7) фізика; 8) хімія [3, с. 6-10]. Очевидно, що запропонований перелік не є вичерпним (власне, укладачі навчальних планів передбачили це й надали радам факультетів право «для спеціальностей, які не вказані в навчальному плані, визначати назву та обсяг дисциплін в межах 36 годин на тиждень» [3, с. 10]). Дискусійним виглядає і перелік предметів у межах кожної спеціальності, зокрема їх кількість, яка варіюється від чотирьох до шести (не враховуємо факультатив «Фізичне виховання» та дисципліну «Основи інформатики і обчислювальної техніки», яка в сучасних освітніх реаліях, порівняно з 2003-ім, коли затверджувалися навчальні плани, втратила свою актуальність). Чому іноземні студенти різних спеціальностей мають різну кількість предметів і яка їхня кількість є оптимальною, яким чином організувати навчання з максимальним урахуванням майбутньої спеціальності студентів, коли найкраще вводити спеціальні дисципліни і як підготувати іноземних студентів до їх вивчення? У пошуках відповідей на ці

та інші запитання вищі навчальні заклади України пропонують різні шляхи організації навчання на підготовчих відділеннях університетів.

Відмінність підходів визначається, головним чином, двома вузловими моментами: період введення спеціальних предметів та їх кількість. Так, наприклад, у Національному університеті імені Тараса Шевченка профільні дисципліни вводять у першому семестрі з 10-12 тижня навчання, по три предмети для кожного профілю: для студентів-гуманітаріїв – українська та зарубіжна література, історія України, географія; для економічних груп – математика, основи економіки, географія; для інженерних спеціальностей – математика, фізика, країнознавство тощо). Натомість у Львівському національному університеті імені Івана Франка вивчення спеціальних предметів розпочинається в другому семестрі, причому львівські методисти обстоюють скорочення кількості профільних дисциплін до двох, що зменшить навантаження на іноземних студентів та вирівняє загальну кількість предметів, які вони вивчають і складають на підготовчих відділеннях, із кількістю предметів, за результатами ЗНО з яких вступають до вищів українські абітурієнти [2].

Підготовка іноземних студентів до вивчення спеціальних предметів також не однаково організована в різних навчальних закладах. Дослідники О. Новак та О. Ковтун на основі досвіду підготовки іноземців у Вінницькому національному технічному університеті обґрунтовують таку систему навчання мови спеціальності майбутніх студентів інженерно-технічного профілю: I етап – вступний курс до наукового стилю мовлення; II етап – скоординовані на лексико-граматичному рівні вступні курси до загальноосвітніх дисциплін і заняття з основного курсу наукового стилю мовлення (I семестр); III етап – загальноосвітні профільні дисципліни паралельно з основним курсом наукового стилю мовлення (II семестр) [4]. Подібний підхід продемонстровано і в посібнику С. Альохіної, Г. Онкович, Я.-С. Шутенка [1]: заняття з початково-предметних курсів,

своєрідних «лінгвоматематики», «лінгвокреслення», «лінгвохімії» тощо, які вводять із третього-четвертого тижня навчання, розглядають як вступ до занять із певної дисципліни та початковий етап у формуванні навичок наукового мовлення, розвиток яких необхідно продовжувати на заняттях з курсу «Науковий стиль мови (спецлексика)» [1, с. 3-4].

Викладачі Центру міжнародної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, як ми зазначали вище, пропонують вводити профільні дисципліни з другого семестру, а вивчення мови організувати в межах трьох взаємопов'язаних курсів: базовий курс української мови (передбачає вивчення граматики і основних синтаксичних конструкцій), розвиток мовлення (спрямований на розвиток навичок усного та письмового мовлення), загальнонаукова термінологія (покликаний забезпечити оволодіння іноземцями загальнонауковою термінологією, яку мають у лексичному запасі випускники українських шкіл). Перші дві дисципліни розраховані на два семестри, а третю викладають у першому семестрі з метою забезпечити формування в іноземних студентів мінімальної лексичної бази для вивчення профільних дисциплін. Курс загальнонаукової термінології викладають усім студентам з третього тижня навчання, незалежно від майбутньої спеціальності, що значно полегшує організацію навчального процесу, оскільки не потребує укомплектування груп за напрямками. На думку авторів цієї системи, курс загальнонаукової термінології допоможе уникнути непотрібної повторюваності між дисциплінами (наприклад, вивчення цифр і чисел у курсі мови і математики), ознайомить студентів із багатозначністю термінів і явищами термінологізації загальнонавчальної лексики та детермінологізації, сприятиме розвитку лексичних і граматичних знань (оскільки передбачає роботу із граматичними моделями, які вивчають у загальному курсі мови) і загалом підготує іноземців до слухання профільних дисциплін [2, с. 13–16].

Як бачимо, у різних системах виокремлено курси, що дають іноземним студентам основи наукової термінології та елементарні знання з наукового стилю мовлення української мови. На підготовчому відділенні для навчання іноземних громадян Київського національного університету імені Тараса Шевченка також запропоновано дисципліну, що спрямована на вирішення подібних завдань, – «Коментоване читання наукових текстів». Викладання цього курсу іноземним студентам гуманітарних спеціальностей виявило як загальні проблеми організації підготовки іноземних студентів-гуманітаріїв до навчання в українських вишах (маємо на увазі об'єднання власне гуманітарних, соціальних і творчих спеціальностей в одному навчальному плані), так і методичні: недостатня вивченість мови гуманістики в лінгводидактичному аспекті, відсутність частотних словників різних гуманітарних галузей, які б стали надійною базою для укладання необхідного термінологічного мінімуму, необхідність створення текстотеки з коментованого читання наукових текстів не лише загалом для студентів-гуманітаріїв, а й для їх окремих груп (філологів-журналістів, правознавців-соціологів-істориків, мистецтвознавців).

Дисципліна «Коментоване читання наукових текстів» викладалася паралельно з профільними предметами в другому семестрі. Студенти різних гуманітарних спеціальностей навчалися в одній групі. З урахуванням цих факторів мету викладання предмета було визначено таким чином: шляхом читання й коментування наукових текстів гуманітарного профілю ознайомити студентів з типовими лексико-граматичними конструкціями наукового стилю української мови, збагатити їх лексичний запас загальнонауковою лексикою й термінами гуманітарних спеціальностей – таким чином допомогти іноземцям освоювати спеціальні предмети, що входять до навчального плану для іноземних слухачів гуманітарних спеціальностей підготовчого відділення («Історія

України», «Українська та зарубіжна література»), та підготувати їх до навчання на першому курсі вищого навчального закладу.

З огляду на змішаний склад групи (разом навчалися майбутні історики, правознавці, філологи) матеріалом було обрано тексти загальнонаукового характеру: «Мова науки», «Гуманітарні науки», «Історія як наука», «Мовознавство як наука», «Правознавство як наука», «Функції філософії», «Функції історичної науки», «Література як відображення національного менталітету» тощо. Головну увагу було приділено роботі з лексико-граматичними конструкціями наукового стилю мовлення, які вживають для дефініції поняття, визначення предмета науки, опису структури складного об'єкта, характеристики об'єкта, формулювання функцій чого-небудь, посилання на думку вченого тощо. За кожним текстом було створено систему завдань, спрямовану на формування й розвиток таких навичок та вмінь наукового мовлення: орієнтуватися у структурі наукового тексту, вичленовувати з нього головну інформацію та відтворювати її; скласти план і тези наукового тексту; давати визначення наукових понять; орієнтуватися в синонімічних та антонімічних відношеннях лексем у межах вивчених тем; орієнтуватися в словотвірній системі української мови, що необхідно для розуміння значення однокоренових лексем (*право – правознавство – правознавець – правовий; історія – історичний – історик; система – системний – системність – систематизувати; класифікація – класифікувати* тощо); володіти мінімально необхідним набором синонімічних лексико-граматичних конструкцій наукового стилю мовлення.

Досвід викладання дисципліни «Коментоване читання наукових текстів» допоміг нам усвідомити необхідність вирішення таких важливих завдань для ефективного формування навичок наукового мовлення в іноземних студентів-гуманітаріїв підготовчих відділень: максимальне урахування майбутньої спеціальності студентів (філологія, право, художнє мистецтво тощо); створення навчальної текстотеки, базованої на

лінгвістичних особливостях мови гуманітарних наук та методичних принципах доступності, концентричного подання навчального матеріалу, міжпредметної координації; розробка системи завдань до текстів-моделей, спрямованої на формування базового рівня умінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Список літератури

1. Альохіна С. В. Українська мова для іноземних студентів: початково-предметні курси (Математика. Креслення. Хімія. Фізика. Біологія). Навчальний посібник / С. В. Альохіна, Г. В. Онкович, Я. -С. М. Шутенко. – К. : АртЕк, 1998. – 152 с.
2. Коваленко В. До питання про мовну підготовку слухачів-іноземців на підготовчих факультетах / відділеннях для іноземних громадян / В. Коваленко, В. Кревс, Н. Цісар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. праць. Вип. 11. – Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2015. – С. 10–18.
3. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / Уклад.: Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудженко, М. І. Дудка та ін. – Ч. 1. – К.: ІВЦ «Політехніка», 2003. – 56 с.
4. Новак О. М. Науковий стиль мовлення на уроках української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення для іноземних громадян / О. М. Новак, О. В. Ковтун // Режим доступу:
http://www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Philologia/1_149359.doc.htm.

УЧЕБНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ЖАНРА НАУЧНОЙ СТАТЬИ

В последние годы языковая подготовка иностранных студентов, обучающихся в нефилологических вузах Украины, характеризуется чёткой профессиональной направленностью. Обучая иностранцев языку специальности и общению на нём, одним из ведущих принципов преподаватели определяют принцип текстоцентричности. Таким образом текст становится не только средством, единицей обучения, но и предметом изучения.

Профессионально ориентированный текст, впрочем, как и любой учебный текст, призван выполнять несколько функций: служить стимулом к высказыванию/сообщению; быть образцом высказывания, по аналогии с которым иностранный студент строит своё сообщение; служить информационной базой и создавать ситуации/условия, позволяющие совершенствовать речевые навыки.

В связи с этим в процессе языковой подготовки иностранных студентов важно научить их не только строить собственный текст-высказывание различного семантического типа, а едва ли не более важно, чтобы они осознавали программу построения речевого высказывания, в которой, безусловно, учитываются все входящие в него лексико-грамматические и синтаксические явления.

При обучении иностранных студентов строить собственное высказывание/сообщение чрезвычайно важно помнить, что в процессе комбинированного акта «письмо-чтение» основой должен быть книжно-письменный языковой материал, а в сложном акте «говорение-аудирование» — устно-литературный. Необходимость такого разграничения материала важно именно при обучении студентов-нефилологов, поскольку в продуктивной и рецептивной деятельности при письме и

чтении студенту приходится иметь дело с текстами по специальности, в которых книжно-письменный языковой материал представлен в наиболее высокой концентрации сравнительно с текстами иной тематической принадлежности.

При моделировании учебных текстов, предназначенных для обучения студентов-нефилологов продуктивной письменной речи (написанию курсовой, дипломной и диссертационной работы, составлению текста лабораторной работы и отчета по НИР, написанию научной статьи), необходим, на наш взгляд, учет трех видов семантики высказываний, которые можно выделить в письменном научном тексте, статье: прагматическая, номинативная и модальная.

Учет прагматической или интенциональной семантики высказываний позволяет выделить универсальный набор простых и сложных высказываний научного текста (источником при этом могут выступать разные жанры академических статей и тексты-образцы лабораторных работ и отчетов по НИР, составленные высококвалифицированными авторами, носителями языка) по их целевому назначению, и объединить ряды высказываний внутри таких композиционных частей, как вводная, проблемная, констатирующая, обсуждающая, дискуссионная, аргументативная, уточняющая, иллюстрирующая, квалифицирующая, обобщающая и резюмирующая части.

В связи с задачами поэтапного формирования умений нефилологов в области письменной продуктивной научной речи выделенный набор должен минимизироваться и варьироваться по сочетаемости в учебных текстах различной степени сложности.

Учет номинативной семантики высказывания позволяет обеспечить выделенный по целевому назначению список высказываний типовым, нейтральным с точки зрения субъективации речи лексико-грамматическим материалом. Исходя из того, что номинаты высказываний могут быть простыми и сложными, прямыми и косвенными, мы можем

разделить высказывания на три группы: 1) простые высказывания с прямыми номинациями; 2) простые высказывания с косвенными номинациями; 3) сложные высказывания, или микротексты.

Первая группа представляет собой конструкции с предикатами, которые можно объединить в закрытый список глаголов преимущественно интеллектуальной деятельности или глагольно-именных конструкций, совпадающих с ними по функции. Сам список предикатов представляет их в определенном, типичном для письменного научного текста формальном облике (Перечислим ряд факторов...; Обсуждается так же возможность нарушения правила ...; Приведем в качестве иллюстрации...; сильным аргументом для подкрепления теории ... является...; Как доказательство приведем... и т.д.).

Косвенные номинаты высказываний включают лексемы-заменители названий предикатов. Они также могут представлять собой не соотносительный с функцией предложения его формальный тип.

В последнюю группу высказываний входят сложные высказывания стандартизованного и нестандартизованного высказывания, которые отличаются друг от друга характером возможных опор и самой возможностью их систематизации.

Учет субъективной модальной семантики высказываний позволяет выделить списки лексоко-грамматических средств, вносящих в письменные научные тексты авторское начало. Субъективное модальное отношение автора к фактам своей речи представлено, по нашим наблюдениям на трех уровнях авторского абстрагирования, связанного с объективацией и усилением строгости научного изложения.

На первом уровне находятся конструкции с эксплицитированным независимым субъектом речи (Допустим, что... Выясним, как... Обратимся к ...; Остановимся на ... Мы исходим из того, что ... и т.д.).

На втором уровне абстрагирования находятся конструкции с эксплицитованным субъектом речи, поставленным в модальное отношение долженствования, волевого усилия, необходимости, отрицания и т.д. к предмету речи. Эти конструкции представлены в прямой и смягченной форме (Мы должны (бы) выяснить ...; Нам (не) следует исходить из ...; Нам можно / следовало бы обратиться к ... и т.д.).

На третьем уровне абстракции субъекта речи находится ряд высказываний с имплицитованной позицией автора.

Это конструкции с предикативом модального отношения, утратившим силу своего модального значения и инфинитивом глаголов интеллектуальной деятельности. (Следует/ необходимо /можно поставить вопрос о...). Значение этих конструкций по существу нейтрально в модальном отношении и идентично значению конструкций (Мы ставим вопрос о...) и др.

При обучении говорению (прежде всего профессионально ориентированному монологу) задача сводится к активному овладению не всеми, но наиболее характерными и более частотными особенностями устного текста на тему специальности. Именно в монологе создаются благоприятные условия для сочетания в нем книжно-письменных особенностей, допустимых в устном произнесении, и собственно устно-речевых особенностей при минимуме разговорных, а это как раз и важно для обучения профессионально ориентированной речи. Мера и степень допустимости тех и других элементов в устном монологе определяется прежде всего темой и функциональной направленностью устного текста.

Основными функциями его являются функции сообщения/информативная/ и воздействия. Функция информативная требует тех лексических и синтаксических средств, которые достаточны для адекватного выражения темы сообщения и восходят к письменной речи. Функция воздействия

предполагает употребление средств, которые не свойственны научной письменной речи и относятся либо к разговорной речи, либо к общелитературным способам воздействия на аудиторию (клише типа: теперь посмотрим..., обратим внимание..., вспомним..., и т.д.), и потому легко перечислимы, что немаловажно для обучения.

Нам представляется, что универсальным источником речевых средств, обеспечивающих поэтапную выработку умений иностранных студентов нефилологических вузов может выступать жанр научной статьи в четырех её разновидностях: а) статьи обзорного характера; б) оригинальной академической статьи; в) статьи описывающей эксперимент; г) полемической статье. Перечисленные разновидности представляют широкий диапазон семантических и структурных средств научного высказывания и особенностей их комбинаторики внутри композиционных частей текста, который может быть скорректирован в зависимости от конкретных целей обучения.

Текст представляет собой единство смыслового содержания и языковой формы. В нем реализуется определенная последовательность языковых значений, содержится конкретная информация, оформленная последовательностью смысловых категорий, отмечается сцепление компонентов, включающих синтаксические построения различной структуры и разной меры выраженности межфразовых связей.

Таким образом, для решения методических вопросов, связанных с обучением устной монологической речи с заранее заданным содержанием, для определения адекватной единицы обучения, выработки целенаправленной системы упражнений по формированию навыков воспроизведения прочитанного и услышанного совершенно необходимо представлять, в каком соотношении находятся стилистически нейтральные и стилистически маркированные элементы научной речи, как они модифицируются в ее письменной и устной формах, какие из

этих модификаций существенны для изучения и какие – факультативны.

Список литературы

1. Бурвикова Н. Д. Типология текстов для аудиторной и внеаудиторной работы. – М. : Рус. яз. 1988.
2. Гохлернер М. М. Управление процессом формирования профессиональных качеств специалиста на основе модели будущей деятельности / М. М. Гохлернер, Э. А. Непомнящая. – М. : Современная высшая школа. – 1977. – № 1.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – 5-е изд. – М. : КомКнига , 2007.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – 6-е изд. – М. : URSS; Красанд , 2010.

2. ПЕРЕДОВІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ (РОСІЙСЬКОЇ) МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Н. М. Гурина

ОБУЧЕНИЕ ДИСКУССИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ)

Работая над развитием речи студентов-экономистов, мы обычно используем информационный метод как менее трудоемкий. В этом случае знания сообщаются в готовом виде в текстовой форме. Но даже когда мы берем актуальный дидактический материал (например, рассказ о нобелевской

неделе текущего года, биографию нового лауреата по экономике), повествовательный текст не способствует активизации речи слушателей. Дидактическая база занятий по практике речи расширится, если повествовательные тексты по специальности заменить дискуссионными, а в качестве метода обучения взять проблемный, стимулирующий поиск истины. Обучение дискуссии более трудоемко для преподавателя, так как требует большой предварительной работы: необходимо выбрать тему, определить цели, подготовить ведущего и участников, провести языковую подготовку. Участие в дискуссиях, посвященных актуальным научным и общественным темам, развивает творческое мышление и стимулирует развитие речи студентов. Как считает Арьо Кламер, экономическая наука – это прежде всего дискурсивная практика или разговор, поэтому обучение дискуссии – часть профессиональной подготовки специалиста.

Методисты выделяют докоммуникативный, коммуникативный и посткоммуникативный этапы в обучении дискуссии [3]. Группа студентов предварительно получает задания по домашнему чтению, которое рассматривается как способ включения в научную дискуссию. В данном случае свои выступления участники готовят в ответ на идеи других авторов. Пропедевтически студенты повторяют речевые конструкции для представления типичных взглядов, для выражения согласия/несогласия, для объяснения цитат. Преподаватель помогает выделить опорные понятия, связанные с предметом спора, объясняет термины разными способами.

Далее мы представим материал для дискуссий, отобранный из трех книг: популярной, из серии «как быстро стать миллионером» – «Богатый папа, бедный папа» [2]; затем более сложной – мировой бестселлер, однако написанный доступно и доказательно, – «Почему одни страны богатые, а другие бедные» [1]. Уже заглавие этой книги сформулировано как вопрос, значит, эта работа может стать материалом для обсуждения. И третья книга – «Финансовая диета», которую ее

редактор доктор экономических наук К. В. Рудый называет научно-практическим сборником [4]. Хотя эта книга написана «экономистами для экономистов», ее положения не раз обсуждались в Республике Беларусь публично, а на суперобложку вынесено несколько проблемных вопросов: *Куда идет белорусская экономика? Нужны ли ей реформы?* Темы, затронутые помощником президента по экономике К. В. Рудым, актуальны, социально значимы, связаны с общественной жизнью Беларуси. Эти вопросы заставляют мыслить, втягивают общество в активный обмен мнениями. Студенты могут присоединиться к этой дискуссии, предварительно изучив предмет спора. В этой книге четыре раздела с введением и заключением. По четырем главам можно предложить следующие вопросы:

- Нужны ли реформы системе государственного капитализма, что сложился в Республике Беларусь?
- Чем опасны ловушки капитализма в Беларуси?
- Как вы предлагаете реформировать бюджетные отношения (здравоохранение, образование, культуру и зеленую экономику)?
- Что предусматривает новый этап налоговых реформ Беларуси?
- Кому необходимо предоставить налоговые льготы, а кого лишить их?
- Что такое налоговая амнистия? Какие положительные и отрицательные стороны вы видите в ней?
- Какая необходимость в реформировании пенсионной реформы в Республике Беларусь?
- Какая пенсионная система оптимальна среди существующих на сегодняшний день?
- Каким должно быть страхование по безработице в качестве социальной защиты населения?
- Почему необходимо повышение возмещения затрат на ЖКХ?

- Кто нуждается в социальной поддержке в Республике Беларусь и на каком уровне?

По каждому разделу готовится один выступающий, он выделяет опорные понятия, связанные с предметом спора. Основой развертывания дискуссии является оценка и аргументация, поэтому выступающий излагает мнение автора, затем доводит до слушателей свою позицию. Его оппоненты могут опровергать тезис, критиковать доводы, приводить факты, соблюдая этические нормы и не переходя на личности. Необходимо хорошо разбираться в предмете спора, установить для себя, что является предметом спора, в чем разногласия с оппонентами.

Для работы с разделами книги «Богатый папа, бедный папа» предлагаются проблемные вопросы:

- Можно ли разбогатеть, прочитав популярную книгу из серии «Как стать миллионером?»
- Зачем обучаться финансовой грамотности?
- Как готовит школа детей к жизни в реальном мире денег?

Автор утверждает: «Я не работаю на деньги. Деньги работают на меня». Чем отличаются эти два подхода к финансам? В чем разница между активом и пассивом? Почему нужно приобретать активы и избавляться от пассивов? Представляя книгу Р. Кийосаки, студент 4-го курса юридического факультета Ахмет Бердимырадов убедил слушателей, что лучшие инвестиции – в образование.

В книге Д. Аджемоглу и Дж. Робинсона 15 глав с предисловием А. Чубайса. Рассматривая первую главу «Подходы к теории мирового неравенства», можно обсудить, почему не работают три теории, призванные объяснить причины бедности некоторых стран (географическая, культурная, теория о невежестве элит). Авторы пишут, что «любой подход, основанный на историческом, географическом культурном детерминизме, неправилен» [1, с. 574]. В книге рассмотрены экономические институты не только европейских стран, но

государств в Латинской Америке, Африке, Азии, Австралии. Экономисты обсуждают следующие вопросы: Почему сельское хозяйство в Африке столь неэффективно? Почему первая промышленная революция произошла в Англии, а не в Молдове? Как сделать изобретательство коммерчески привлекательным делом? На обширном фактическом материале авторы объясняют, почему исторические точки перелома важны для судьбы экономики конкретной страны. Такими важными событиями, которые разрушают существующий экономический порядок, авторы считают эпидемию чумы в XIV, после которой пути Западной и Восточной Европы разошлись; колониальную экспансию Европы, масштабное расширение трансатлантической торговли (на примере Англии и Испании). Уже несколько десятилетий исследователей привлекает экономика Аргентины. Лауреат Нобелевской премии экономист Саймон Кузнец писал, что накануне первой мировой войны Аргентина была одной из богатейших стран мира, затем начался неуклонный спад. На примере Аргентины можно обсудить, что такое порочный круг в экономическом развитии.

После проведенного занятия нужно подвести итоги и отметить, кому не хватило академической культуры, кому – коммуникативных навыков, кому – знаний по теме. На следующих занятиях это поможет спланировать индивидуальную работу со студентами.

Список літератури

1. Аджимоглу, Д. Почему одни страны богатые, а другие бедные / Д. Аджимоглу, Дж. Робинсон. – М. : АСТ, 2015. – 693 с.
2. Киосаки, Р. Т. Богатый папа, бедный папа / Р. Т. Киосаки, Ш. Летчер. – М. : Попурри, 2014. – 224 с.
3. Павлова, Л. Г. Спор, дискуссия, полемика / Л. Г. Павлова. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.

4. Финансовая диета: реформы государственных финансов Беларуси / К. В. Рудый [и др.]; под науч. ред. К. В. Рудого. – Минск : Звезда, 2016. – 464 с.

В. А. Завгородній

МЕТОДИЧНА ЦІННІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Багато методистів вважають, що гра містить значні резерви для ефективного вивчення іноземних мов, проте наразі вона не стала обов'язковим компонентом навчального процесу. Можна сказати, що в практиці викладання англійської мови гра давно посідає тверді позиції і вважається обов'язковим видом роботи, в той час як на уроках української мови як іноземної використання ігрових завдань – «аматорська справа», «справа окремих викладачів-ентузіастів». Ця ситуація виглядає дещо дивною, оскільки українська мова більш складна для оволодіння, ніж англійська.

Однак в навчальні плани і в більшість підручників й досі не включають завдання ігрового характеру. На заняттях переважають вправи традиційного типу: тренувально-імітаційні, трансформаційні, підстановочні, а також мовленнєві – читання й переказування тексту, відповіді на запитання тощо.

Зважаючи на дуже незначну кількість публікацій в українських виданнях з цієї тематики, доречно звернутися до досвіду російськомовних авторів, оскільки впродовж останніх 10–15 років пошуки шляхів підвищення ефективності викладання російської мови іноземцям спонукали їх вдатися до питання використання на уроках мови ігрових завдань. Але й в російських методистів роботи теоретико-методичного характеру, що описують види навчальних ігор, поодинокі. Одним із таких досліджень є «Практична методика навчання

російської мови як іноземної» Л.С. Крючкової та Н.В. Мощинської. На думку авторів, «на основе игровой деятельности у иностранца формируется ряд психологических особенностей: воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему производить в учебных действиях перенос свойств одних вещей на другие. На этой основе формируется и ориентация на общий смысл и характер человеческих отношений, а также готовность к учебной деятельности» [6, 87].

На заняттях з мови гра є формою діяльності в умовних ситуаціях, спеціально створюваних з метою закріплення і активізації навчального матеріалу в різних ситуаціях спілкування, саме тому її можна рекомендувати як спосіб підвищення ефективності навчання. Гра забезпечує пізнання дійсності і сприяє емоційному, інтелектуальному і моральному розвитку особистості. У грі мовленнєвий досвід набувається не за потребою, а за бажанням самих учнів. Ігрові заняття урізноманітнюють повсякденну навчальну діяльність, підвищуючи інтерес до власне навчального предмета [2, 74]. На сучасному етапі розвитку методики головною метою навчання іноземної мови (в тому числі й української мови як іноземної) визнається спілкування мовою, що вивчається. Однак, як показує практика, далеко не завжди приділяється належна увага комунікації мовою, виучуваною в навчальній аудиторії, що іноді пов'язано з обмеженням навчальних годин. За межами аудиторії іноземні учні, як правило, спілкуються рідною мовою. Гра (рольова і ділова гра) дозволяє створити в аудиторії атмосферу вільного спілкування, адже головним показником виконання ігрового завдання є не тільки і не стільки правильність вживання граматичних форм і синтаксичних конструкцій, як комунікативний успіх.

При навчанні іноземної мови гра сприяє вирішенню таких методичних завдань:

- допомагає створенню психологічної готовності учня до мовного спілкування;

- забезпечує природну необхідність багаторазового повторення мовного і мовленнєвого матеріалу;
- тренує здатність вибору потрібного мовленнєвого варіанта, що є підготовкою до спонтанної мови.

У методичній літературі зустрічаємо такі поняття, як гра, навчальна гра, навчально-тренувальна гра, ігрове завдання, ігрові вправи. Однак їх можна використовувати як синоніми, оскільки всі вони означають одне й те саме – гру як навчальний прийом.

Існують різні класифікації ігор, засновані на різних критеріях, зокрема, на дихотомії мова–мовлення (це поділ ігор на лінгвістичні (мовні) і комунікативні). Використання мовних ігор (фонетичних, лексичних, граматичних) спрямоване на вироблення, тренування і закріплення мовних навичок, комунікативних – на вдосконалення мовленнєвих умінь. Мовні ігри передбачають точність виконання операції, наприклад, назвати правильну форму слова, антонім і т. ін. Головне завдання комунікативних ігор – успішний обмін інформацією. При цьому комунікативна спрямованість гри не скасовує лінгвістичного аспекту: він важливий, хоча і не є самоціллю. Очевидно, що межа між даними типами ігор досить умовна: для виконання комунікативного завдання потрібно адекватне використання лексики та граматики. Важливо, що при підготовці та проведенні комунікативних ігор викладачеві слід визначити, який саме мовний матеріал потрібен, і переконатися, що учні ним володіють.

Методична цінність навчальної гри визначається низкою моментів.

1. Ігри допомагають підвищити інтерес студентів до тих аспектів, які можуть здаватися їм нудними, і в такий спосіб зробити процес навчання більш плідним. Закріплення старих і набуття нових мовленнєвих навичок і умінь в ігровій формі відбувається більш активно.

2. У грі створюється невимушена, наближена до ситуації реального спілкування атмосфера (навчальне середовище), у

якій найбільш повно реалізується комунікативний потенціал студентів, і таким чином знімається мовний бар'єр.

3. Багато ігор являють собою колективну форму роботи. У таких іграх значно збільшується обсяг мовленнєвої діяльності учнів. Крім того, робота в парах або у групах відповідно допомагають подолати побоювання допуститися помилки.

4. В ході гри роль викладача – це значною мірою роль спостерігача, який фіксує помилки з метою їх подальшої корекції. Відтак, гра може стати добрим діагностичним полем для викладача [1, 102].

При виборі виду гри, її підготовці та проведенні слід пам'ятати про педагогічну цінність гри, про роль викладача у грі, про вік учнів, про ясність указівок, а також про час, необхідний для виконання ігрового завдання [3, 224].

Гра «не протистоит традиционному типу обучения, не противоречит современным педагогическим теориям и в будущем может стать одной из форм интегрированного обучения, в котором должны объединиться все типы обучения, всё лучшее, что было, есть и будет в теории и технологии обучения» [4, 38]. Професіоналізм викладача полягає в умілому поєднанні найбільш ефективних прийомів навчання – традиційних та інноваційних.

Традиційна побудова і проведення занять з української мови як іноземної передбачає введення мовного матеріалу (фонетики, лексики, граматики), його закріплення і активізацію в усному (монологічному, діалогічному) та писемному мовленні, а також контроль його засвоєння учнями. Така циклічність зберігається при роботі з будь-якої нової теми. Кожний наступний цикл спирається на попередній і додає нового змісту (як мовного і мовленнєвого, так і тематичного). Такий підхід забезпечує застосування вже наявних знань, навичок і вмій в інших умовах, їх поступове ускладнення, що, у свою чергу, сприяє їх розвитку, а також створює умови для формування нових. Ця методика будується на принципах концентризму і поетапного формування умій.

Разом із тим слід визнати наявність деякого розриву між мовними знаннями учнів, з одного боку, і їх мовленнєвими вміннями – з іншого: володіючи великим словником і граматичними засобами, учні нерідко ледве оперують ними в спілкуванні. Тому, як показує досвід, таке викладання не забезпечує належної мотивації навчання. Якщо навіть мотивація і наявна із самого початку, то стереотипність проведення занять не сприяє її збереженню на необхідному рівні. І як наслідок, відбувається зниження інтересу і бажання займатися мовою, звідси – низька ефективність занять, а отже, і якість володіння мовою.

Закріплення мовленнєвого матеріалу переважно у вправах призводять до механічного заучування та відтворення вивченого, результатом чого є зростаюче почуття незадоволеності рівнем досягнень у розвитку комунікативних умінь. Проголошені в сучасній методиці принципи комунікативності і комплексного навчання іноземної мови вимагають іншого підходу до організації та побудови самих занять, і перш за все – до створення умов для включення в справжню комунікацію. Це може бути досягнуто за допомогою залучення до навчального процесу ігрових завдань.

На думку ряду методистів, навчальна гра, введена в систему традиційного навчання, забезпечує декілька функцій:

- мотиваційно-спонукальну (мотивує і стимулює навчальну і пізнавальну діяльність учнів);
- навчальну (сприяє формуванню і розвитку мовленнєвих навичок, виробляючи готовність до використання іноземної мови в конкретних ситуаціях спілкування);
- виховну (впливає на особистість учня, розширюючи його кругозір, розвиваючи його мислення і творчу активність);
- орієнтувальну (вчить орієнтуватися в конкретній ситуації і відбрати необхідні вербальні та невербальні засоби спілкування);

- компенсаторну (компенсує відсутність або недостатність практики, наближає навчальну діяльність до умов застосування іноземної мови в реальному житті) [5, 21].

При цьому викладач використовує гру як засіб посилення мотивації навчальної діяльності учнів, у даному випадку – вивчення української мови як іноземної, формування, розвитку і вдосконалення набутих навичок і умінь, їх контролю та корекції.

Наведемо приклад командної гри – «Хто більше знає?». Її мета – заучування переліку слів з певних тематичних груп. Тема – «Магазин». Студенти об'єднуються в команди. Викладач, показуючи вивіски магазинів (книжковий, кондитерська, спорт, продукти, одяг), пропонує їм по черзі перераховувати, що можна в купити в цих магазинах. Дух суперництва додає інтересу і захоплює навіть пасивних учнів, адже успіх команди залежить від участі кожного.

Комунікативна гра, яка називається «Інтерв'ю зі знаменитим спортсменом Володимиром Кличком», передбачає знайомство учнів із біографією відомого боксера. Головну роль відводять одному зі студентів (за власним бажанням або за пропозицією викладача). Інші учні – журналісти, запрошені на прес-конференцію, завдання яких полягає у висуванні запитань, що стосуються професійного та особистого життя спортсмена. Така гра сприяє активізації мовленнєвих умінь. Роль викладача – стежити за правильністю мовленнєвої поведінки і делікатно скеровувати хід бесіди в потрібне русло. Можна проводити «інтерв'ю» з відомими музикантами, акторами, політиками.

Навчальна гра – засіб оптимізації навчального процесу в цілому та інтелектуальної активності студентів зокрема. Ефективність формування, розвитку і вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь підвищується за умови систематичного використання навчальних ігор в рамках традиційного навчання, спрямованості їх змісту на вирішення навчальних завдань, готовності викладача до проведення гри і студентів до участі в ній.

Список литературы

1. Азарина Л. Е. Игры на уроках РКИ : практикум / Азарина Л.Е. // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3.
2. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Акишина А. А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.
4. Ахметов Н. К. Игра как процесс обучения / Н. К. Ахметов, Ж. С. Хайдаров. – Алма-Ата : Знание, 1985. – 39 с.
5. Деркач А. А. Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. – М. : Педагогика, 1991 . – 221 с.
6. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб.пособие / Л. С. Крючкова, В. Мощинская .– 2-е изд.– М. : Флинта: Наука, 2011.– 480 с.

О. А. Корабо

СВОБОДНАЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТЬ: ОЛИМПИАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Для изучения языка
гораздо важнее свободная
любопытность, чем
грозная необходимость.*

Аврелий Августин

Специалисты в области методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) говорят о трёх компетенциях, которые должны быть сформированы у инофонов, изучающих неродной язык: 1) языковая

(лингвистическая) – понимание и знание языка; 2) речевая – навыки и умения строить речь по правилам; 3) коммуникативная – навыки и умения общаться на изучаемом языке с разными людьми в разных обстоятельствах [1, с. 5–6]. Одним из способов определения степени сформированности компетенций по РКИ у иностранных обучающихся является олимпиада по русскому языку.

В БрГУ имени А. С. Пушкина первый опыт проведения такой олимпиады относится к 2009 г. С февраля 2011 г. олимпиада стала частью университетского Фестиваля иностранных обучающихся и традиционно открывает череду фестивальных мероприятий.

Целью олимпиады является укрепление позиций русского языка, популяризация и повышение интереса к его изучению в условиях новой геополитической ситуации; стимулирование лингвистических знаний студентов-иностранцев и иностранных слушателей факультета довузовской подготовки; включение иностранных обучающихся в научную и общественную жизнь университета; поддержка талантливой молодёжи.

Основными задачами олимпиады являются: активизация лингвистических знаний и коммуникативных умений и навыков иностранных обучающихся; развитие общей филологической культуры; повышение уровня культуры русской речи иностранных граждан; развитие творческого потенциала при изучении языка обучения; воспитание чувства любви и уважительного отношения как к языку обучения, так и к стране проживания; воспитание чувства товарищеского соперничества.

Известно, что общий уровень владения РКИ иностранными студентами обусловлен рядом факторов: количеством иностранных обучающихся в УВО; тем, из какой страны приехал инофон, изучался/не изучался им русский

язык до поступления в университет; на каком курсе, специальности проходит подготовку обучающийся и др. И всё это необходимо учитывать при формировании секций.

За основу нами была взята такая система: *секция 1* – слушатели факультета довузовской подготовки/подготовительного курса (при необходимости их можно разделить на 2 подсекции: «Ближнее зарубежье» и «Дальнее зарубежье»); *секция 2* – студенты филологических специальностей I–II курсов; *секция 3* – студенты нефилологических специальностей I–II курсов; *секция 4* – студенты филологических специальностей III–V курсов; *секция 5* – студенты нефилологических специальностей III–V курсов; *секция 6* – магистранты.

Важной частью подготовки к данному мероприятию является разработка олимпиадных заданий, набор и содержание которых определены теми вышеперечисленными компетенциями, которые формируются при изучении русского языка как иностранного.

Проверке степени сформированности преимущественно языковой компетенции способствует **лингвистический конкурс**. Он проводится в двух формах, обусловленных сроками изучения русского языка инофонами: 1) лингвистический тест и 2) лингвистические задания.

Лингвистический тест выполняют участники секции, объединяющей слушателей подготовительного курса (секция 1). Тест включает задания, охватывающие различные языковые разделы, но на доступном для начинающих уровне. Особое внимание уделяется фонетическим заданиям, т. к. изучение языка начинается с вводного фонетико-грамматического курса. Например:

✓ Сколько раз в словах женщина, мужчина, яичница, счёт встречаются звуки [ч'], [ш'], [ж]? Выберите правильный вариант из предложенных: а) [ч'] – 0, [ш'] – 3, [ж] – 1; б) [ч'] – 1, [ш'] – 2, [ж] – 2; в) [ч'] – 2, [ш'] – 1, [ж] –

2; з) [ч'] – 1, [ш'] – 2, [ж] – 1; д) [ч'] – 1, [ш'] – 3, [ж] – 1. Правильный ответ: а.

В тесте присутствуют задания по лексикологии, фразеологии, словообразованию, грамматике, например:

✓ *Определите значение слов в левой части таблицы. Запишите ответы по образцу: А5Б... :А. утренник; Б. дневник; В. полдник; Г. вечерник; Д. ночник (в левой части таблицы); 1 – приём пищи около 16.00; 2 – студент; 3 – детский праздник; 4 – лампа; 5 – тетрадь для оценок (в правой части таблицы). Правильный ответ: А3Б5В1Г2Д4.*

✓ *Выберите вместо пропусков правильный вариант: «Игорю нужно...»: а) тетрадь в клеточку; б) деньги на велосипед; в) русско-английский словарь; г) место в общежитии; д) тёплый шарф. Правильный ответ: г.*

✓ *Выберите вместо пропусков правильный вариант. «Он говорит по-русски хорошо, ... я говорю ещё плохо»: а) потому что; б) а; в) зачем; г) если; д) и. Правильный ответ: б.*

Участники «старших» секций выполняют лингвистические задания, которые также связаны с различными разделами языка:

✓ *Попробуйте вспомнить, с какими животными или их качествами сравнивается человек в данных выражения (например, устал как собака): голодный как..., красный как..., хитрый как..., топает как..., трусливый как..., нем как... Правильные ответы: волк, рак, лиса, слон, заяц, рыба.*

✓ *Определите род имён существительных: фестиваль, бандероль, спектакль, постель, боль, соль, очередь, дождь.*

✓ *Вставьте вместо точек предлоги благодаря или из-за. Слова из скобок употребите в нужной падежной форме: 1. ... (туман) мы потеряли дорогу. 2. На улице было холодно, но я не замёрз... (тёплая одежда). 3. ... (мягкий*

климат) в городе весь год цвели цветы. 4. Вылет самолёта был отложен... (нелётная погода).

✓ Найдите речевые ошибки в употреблении местоимений. Исправьте эти ошибки: 1. Ты можешь звонить мне в каждое время. 2. В комнату кто-нибудь вошёл. 3. В ихнем доме ничего не изменилось. 4. Мы не виделись с тобой всю вечность.

Предлагаются для анализа и всегда вызывают интерес задания, требующие языковой наблюдательности. Например:

✓ Древнерусское слово коло означает «круг». Укажите слова, имеющие со словом коло общий исторический корень: колесо, колотить, околица, колоть, кольцо. Правильные ответы: колесо, околица, кольцо.

✓ Если бы в русском языке было слово кечь, какой частью речи оно могло бы быть? Ответ объясните.

Следующий олимпиадный конкурс – написание **изложения**. (преимущественно речевая компетенция). Объем текстов для изложения – небольшой (200–300 слов), важные критерии отбора материала – его лексико-грамматическая доступность и, главное, познавательная, воспитательная ценность. Так, текст «Праздник письменности» содержит информацию о создании славянской азбуки, текст «Крепость-герой» повествует о героической обороне Брестской крепости и т. д. При оценке изложения учитывается точность передачи исходного текста и наличие фактических ошибок; смысловая цельность, связность и последовательность изложения текста; точность выражения мысли, разнообразие грамматического строя речи; грамотность.

В 2015 и 2016 году для секции слушателей подготовительного курса (бывший ФДП) вместо написания изложения было предложено **составление текста по предложенным изображениям**. Конкурс дал возможность участникам проявить творческое начало.

Ещё один традиционный конкурс олимпиады – **устные спонтанные высказывания** (преимущественно

коммуникативная компетенция). Круг тем устных высказываний секции 1 формируется на основе тем общения, рекомендуемых типовыми программами по РКИ, иобычно посвящён личности участника олимпиады, его семье, родине, Беларуси. Представителям факультетов довузовской подготовки можно предложить следующий список: *«Мои увлечения»*, *«Кто мои друзья и почему мы дружим»*, *«Кем я хочу стать»*, *«Моя любимая семейная фотография»*, *«Я горжусь своей родной страной»*, *«Какой я увидел(а) Беларусь»*, *«Мои любимые брестские улицы»* и др. Темы устных высказываний остальных секций затрагивают общечеловеческие ценности (ценность семьи, дружбы, любовь и т. д.), культуру и традиции народов, экологические проблемы, вопросы функционирования русского языка и т. д.: *«Роль женщины в современной семье»*, *«Любовь и дружба»*, *«В гостях хорошо, а дома лучше»*, *«Беларусь, её культура и традиции»*, *«Известные представители русской культуры»*, *«Брест. Яркие страницы его истории»*, *«Роль русского языка в моей жизни»*, *«Интернет: плюсы и минусы»*, *«Молодёжь XXI века: какая она?»*, *«Земля – это наш общий дом»* и др.

Критериями оценки устного высказывания являются соответствие содержания речи заданной теме, полнота раскрытия темы, аргументированность суждений, логичность и связность высказывания; богатство и выразительность речи (объём активного словарного запаса; разнообразие грамматических конструкций); правильность речи (соблюдение норм русского языка); оригинальность композиции и формы высказывания.

Важным моментом олимпиады является подведение итогов и награждение, которое проходит в торжественной обстановке, на закрытии Фестиваля иностранных студентов. Традиционно представители ректората вручают победителям дипломы и подарки. С 2013 г. в качестве награды выступает экскурсионная поездка по Беларуси.

Опыт проведенных олимпиад показывает, что такая форма работы, направленная на повышение интереса иностранных обучающихся к русскому языку и к стране изучаемого языка, имеет широкие перспективы. Русский язык начинает привлекать инофонов не только как средство получения высшего образования, но и как самостоятельный объект изучения, как часть культуры. А участие и победа в подобных мероприятиях становится вопросом престижа и источником получения новых знаний.

Список литературы

1. Акишина А. А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – 6-е изд., стереотип. – М. : Рус.яз. Курсы, 2008. – 256 с.

А. А. Посохин

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Обучение чтению является неотъемлемой частью процесса обучения русскому языку как иностранному. Однако организация обучения чтению как виду речевой деятельности нередко носит эпизодический и нерегулярный характер. Это приводит к тому, что у студентов не формируется естественная потребность в чтении текстов на русском языке разной направленности. Студенты, как правило, концентрируют внимание на текстах, связанных исключительно с будущей профессиональной деятельностью, что, безусловно, является полезным, но не создает нормальных условий для совершенствования соответствующих компетенций. Именно поэтому, как нам кажется, планирование учебной деятельности

должно обязательно предполагать систематическую работу по формированию навыков самостоятельного чтения.

Самостоятельная деятельность иностранных студентов является важнейшим условием повышения качества языковой подготовки, так как развивает творческие способности студентов, формирует осознанное, ответственное отношение к познавательной деятельности. Системность, активность и осознанность считаются основными принципами саморегулирующей деятельности. Осознанность цели, условий, программы действий, самооценка и самокоррекция являются компонентами деятельностной саморегуляции.

При планировании системы мер по стимулированию самостоятельного чтения необходимо различать как минимум два аспекта: организация такого чтения в рамках аудиторного занятия и организация так называемого домашнего чтения. Практически на любом аудиторном занятии студенты, как правило, достаточно много читают, и можно было бы считать этот аспект речевой деятельности в полной мере представленным, но это только на первый взгляд. Проблема в том, что обычно подобное чтение не является действием, с помощью которого студент учится решать средствами языка не языковую задачу. В большинстве случаев прочитанный текст используется в качестве примера, иллюстрирующего ту или иную грамматическую модель, тот или иной лексический пласт, те или иные страноведческие реалии. Конечно же, отказаться от подобного подхода в использовании текста нет никакой возможности, более того он совершенно необходим при формировании соответствующих знаний, навыков и умений. Однако, дополнив проверенную годами учебную практику относительно простыми приемами, можно существенно стимулировать интерес студентов к самостоятельному чтению.

В этом отношении известный интерес представляют периодические издания с четко обозначенными рубриками. Журнальные и особенно газетные тексты максимально актуализированы, их очевидная связь с настоящим создает

благодатную основу для перевода абстрактных языковых конструкций в сферу актуализированной речи. Задания с использованием газет и журналов могут быть направлены на развитие всех видов чтения: от просмотрового до изучающего. Например, для развития навыков просмотрового чтения студенту может быть предложено задание найти в газете или журнале статью соответствующего содержания, например по проблеме защиты окружающей среды. Можно это задание дополнить элементом соревновательности, если отвести на решение задачи ограниченное время или привлечь к его выполнению нескольких студентов. Навыки поискового чтения могут развиваться с использованием рекламных текстов, например частных объявлений: студентам поручается подыскать подходящие преподавателю предложения о сдаче жилья внаем, предварительно преподаватель разъясняет студентам, свои требования к будущему жилью. Найденные варианты обсуждаются, и студенты решают, какое из найденных объявлений максимально соответствует предъявленным требованиям. Изучающее чтение можно тренировать через составление устных обзоров прочитанных рубрик: отдельные газетные рубрики распределяются между студентами, студенты знакомятся с содержанием статьи или статей рубрики, самостоятельно обобщают содержание, после этого по очереди выступают с устным сообщением о прочитанном. Очень важно, чтобы подобные упражнения на аудиторных занятиях были регулярными, стали привычными, чтобы студенты ждали их. Дополнительными средствами стимулирования такой деятельности на уроках может стать поощрение активности учащихся при выставлении оценок во время итоговой и промежуточной аттестации или включение подобного вида работы в программу экзамена или зачета.

Домашнее чтение как форма самостоятельной работы иностранных студентов в системе обучения русскому языку преследует одну из основных целей, к которой стремится преподаватель – сформировать определенную культуру

самостоятельной работы, результатом которой должно стать развитие у учащихся разнообразных речевых умений при овладении языковым материалом. Правильно организованное домашнее чтение может сыграть определяющую роль в формировании у студентов навыков самостоятельного чтения, которые становятся основой включения психофизиологических механизмов чтения как деятельности, как процесса. Систематические и организованные занятия домашним чтением становятся для иностранных студентов важным источником информации и средством увеличения лексического запаса и развития навыков устной речи. Говоря об обучении иноязычному чтению как определенному способу общения, ученые-методисты обоснованно говорят о развитии у учащихся читательских потребностей, т.е. потребности чтения литературы на иностранном языке во внеурочное время.

Проведение эффективных занятий по домашнему чтению требует от преподавателя постановки и решения ряда задач. Одна из проблем, с которой сталкивается преподаватель при организации домашнего чтения, – крайне низкая общая культура чтения у иностранных студентов. Читающий студент – большая редкость. Основная масса читает мало не только на иностранном, но и на родном языке. И если студенты-филологи благодаря чтению программной литературы отчасти компенсируют недостаточность самостоятельного чтения, то студенты не филологического профиля значительно отстают от первых по количеству и качеству прочитанных текстов. Один из возможных способов решения задачи стимулирования самостоятельного чтения – включение этого аспекта преподавания в качестве обязательного компонента в процесс обучения. При этом в сетке занятий должны быть выделены специальные занятия, в рамках которых преподаватель контролирует самостоятельное чтение и управляет им. Кроме того, промежуточный и итоговый этапы контроля должны учитывать, насколько студент был активен на занятиях по домашнему чтению. В ходе экзамена или зачета проводится

обязательная беседа по прочитанному за семестр произведению. Такое «принудительное» домашнее чтение, на наш взгляд, положительно влияет на формирование читательского интереса.

Еще одна организационная проблема – отбор литературных произведений для домашнего чтения. В идеале студенты могли бы самостоятельно определять, какое произведение читать, а роль преподавателя сводилась бы к организации и направлению дискуссии по прочитанным произведениям. Но такая форма работы возможна только на старших курсах и при высокой мотивированности студентов. В большинстве случаев реальная ситуация далека от идеальной, поэтому преподаватель должен сам определить, какое произведение могло бы быть интересным для студентов. Это можно сделать с помощью наблюдений за поведением группы в ходе дискуссий на занятиях по грамматике и развитию речи. Часто преподаватель достаточно хорошо представляет себе сферу интересов учащихся в группе, что в большинстве случаев позволяет ему сделать верный выбор литературного произведения.

При выборе литературного произведения, конечно же, необходимо учитывать уровень обучения, которым овладевают студенты: текст произведения должен соответствовать этому уровню. На начальном этапе можно использовать и адаптированные тексты, но нужно стремиться к минимальной адаптации. Очевидно, что найти текст, который полностью соответствует уровню обучения, нелегко, но полного соответствия и не требуется: достаточно того, чтобы содержание текста могло быть усвоено в целом. Наличие в тексте произведения незнакомых слов и грамматических конструкций стимулирует студента к самостоятельной деятельности, формирует привычку пользоваться толковыми и двуязычными словарями, грамматическими справочниками.

Если предполагается чтение одного литературного произведения в течение семестра, то преподавателю необходимо заранее спланировать, на какие части разделить текст

произведения, чтобы самостоятельное чтение оставалось посильным. Каждая часть может сопровождаться методическими рекомендациями, на что студент должен обратить внимание при чтении, или списком вопросов, на которые студент должен обратить внимание. Мы бы не рекомендовали сопровождать каждую часть системой специальных упражнений, подобных тем, что выполняются на занятиях по грамматике, но специальные коммуникативные упражнения вполне уместны. В заключение хотелось бы заметить, что при проведении аудиторных занятий, на которых контролируется домашнее чтение, нужно стремиться максимально уходить от привычных аудиторных форм: только живая, заинтересованная беседа по прочитанному поддерживает у студентов устойчивый интерес у к домашнему чтению, формирует потребность не только читать, но и иметь свое мнение по прочитанному и стремиться поделиться им, зная, что это мнение важно.

Т. Е. Расторгуева, Е. А. Галич, Н. В. Кирнасовская

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Обучение иностранных слушателей (Китай, Вьетнам, Азербайджан) на подготовительном отделении ОГЭКУ проводится по трем направлениям: инженерно-техническому, экономическому, биологическому.

В программы обучения входят предметы:

- по всем специальностям – украинский язык, русский язык, математика, основы информатики, страноведение;

- в соответствии со специальностью – физика, химия, черчение, основы экономики, экономическая и социальная география, биология.

Главная цель обучения: подготовить иностранных слушателей к учебе на основных факультетах вузов Украины. Это значит: учащийся должен овладеть языком предмета как средством получения научной информации, систематизировать знания, приобретенные на родине, овладеть знаниями, умениями и навыками по предмету.

Сложность при достижении главной цели обучения в значительной мере связана со спецификой учебного процесса на ПО для иностранных учащихся, которая обусловлена: различием систем образования в Украине и странах, откуда прибыли слушатели, обучением на неродном для них языке, ограниченным сроком обучения (8 – 10 месяцев). К этому в последнее время добавилось двуязычие (украинский, русский) не только в повседневном общении, но и в процессе дальнейшего обучения. Дефицит учебного времени в значительной мере влияет на все компоненты процесса обучения. Он детерминирует необходимость конкретизации и минимизации учебного материала, требует строгой сбалансированности программ и учебно-методических материалов по всем предметам, наиболее рациональных форм и методов обучения и контроля.

Соотношение языкового и предметно-содержательного аспектов обучения определяет цели различных этапов обучения на ПО, выявляет общие и частные дидактические задачи оптимальной организации учебного процесса, построения системы обучения. В процессе преподавания естественно-научного цикла на неродном для обучаемых языке этот язык (наряду со своей коммуникативной функцией) становится также целью обучения и предметом усвоения, а обучение учебно-профессиональной речи является составной частью содержания общенаучной дисциплины.

Необходимость формирования коммуникативной компетенции при обучении научно-предметному содержанию является специфическим методологическим подходом для решения задач преподавания. Здесь, с одной стороны, неприемлемо и недопустимо, чтобы деятельность по обучению неродному языку (научный стиль речи) подменяла деятельность преподавателей естественных дисциплин по обучению содержанию предметов. С другой стороны, деятельность преподавателей естественных дисциплин по формированию учебно-профессиональной речи должна быть обоснована методически, конкретизирована до уровня того минимума коммуникативных умений, обучение которому должно протекать не стихийно, а быть организованным и управляемым.

Основной особенностью в процессе обучения иностранных слушателей является необходимость реализации принципа междисциплинарных связей (МДС) в преподавании украинского (русского) языка и специальных дисциплин.

Принцип МДС прослеживается по трем линиям: украинский (русский) язык – общеобразовательные дисциплины, общеобразовательные дисциплины – украинский (русский) язык, общеобразовательные дисциплины – общеобразовательные дисциплины.

Чтобы эта задача стала выполнимой, преподаватели украинского (русского) языка и преподаватели – предметники должны координировать свою работу. Преподаватели – предметники не должны забывать, что наряду с предметно-содержательными целями и целями мировоззренческого характера, они должны решать задачи языкового характера. Предметное содержание каждой специальной дисциплины определяется соответствующей программой по предмету, но неотделимо от средств его выражения, то есть языка. Предметник – источник информации о языке и должен четко представлять возможности студентов к восприятию языковой информации на каждом этапе обучения.

Такая взаимодополняющая работа преподавателей украинского (русского) языка и предметников дает возможность каждому преподавателю естественнонаучных дисциплин уже на начальном этапе излагать программный материал на языке соответствующей науки, не нарушая ее логики.

В связи со сжатым сроком обучения, использованием неродного для учащихся языка, недостаточно координировать работу преподавателей украинского (русского) языка и предметников. Необходима также координация по линии предметник – предметник. При этом ставятся следующие задачи: взаимосвязь содержания программ по общеобразовательным дисциплинам; исключение «параллелизма» и устранение дублирования при изложении отдельных тем и вопросов; максимально допустимая минимализация содержания учебного материала; использование структурно-логических схем при его изложении; координация ввода общенаучных базисных теорий, законов и понятий, а также ввода нового материала; владение преподавателями – предметниками методикой формирования предметно-речевых умений на занятиях по общеобразовательным дисциплинам; создание словарей общенаучной и терминологической лексики на неродном для обучаемых языке; координация форм проверки уровня знаний, навыков и умений по общеобразовательным дисциплинам и критериев оценки уровня сформированности коммуникативной и предметной компетенции.

В условиях дефицита учебного времени особо большое значение при организации структуры содержания и процесса обучения иностранных учащихся на ФДП приобретает проблема взаимосвязи естественных дисциплин (математики, физики, химии, биологии и др.), решение которой позволяет не только обеспечить единство в интерпретации общих теорий, законов и понятий, исключить «параллелизм» и дублирование в изложении отдельных тем, использовать единую символику и систему физических величин, но и обеспечить их языковое оформление (единый языковой режим), что играет

немаловажную роль в процессе обучения иностранных на неродном языке. Реализация принципа междисциплинарных связей, ее внедрение в программы, учебники, пособия создает условия, соответствующие требованиям к разработке: рабочих учебных программ с учетом модульной системы организации обучения; методики и программы модульного контроля знаний и умений учащихся по всем изучаемым дисциплинам; учебно-методического обеспечения содержательных лекционных и практических модулей.

При модульной системе организации обучения рабочие программы, дидактический материал оформляется в виде системно структурированных тематических модулей. При этом в систему тематических модулей по изучаемой дисциплине включаются языковые модули, определяющие возможности учащихся к восприятию языковой информации на каждом этапе обучения. С другой стороны, в систему тематических модулей по украинскому (русскому) языку включаются предметные блоки, определяющие набор терминов, понятий, языковых конструкций, которые необходимы для ввода предмета на соответствующем этапе обучения.

На всех этапах обучения необходима рациональная система координации как между преподавателем неродного языка и преподавателем предмета, так и между преподавателями – предметниками.

Разработка содержательно-тематических модулей по предмету требует понедельного учета:

1. специальной лексики, модулей и грамматических конструкций, отработанных на занятиях по неродному языку;
2. определения количества новых слов и словосочетаний, презентуемых студентам на каждой неделе по каждому предмету;
3. выявление частности определенных лексических единиц и грамматических конструкций;

4. устранения дублирования при вводе новой лексики преподавателями различных предметов;
5. исключения «параллелизма» и устранение дублирования при изложении отдельных тем и вопросов по различным предметам.

Таким образом, решение задачи организации учебного процесса по модульной системе требует комплексной строгой сбалансированности рабочих программ и учебных материалов по всем предметам, необходимым для данной специальности, наиболее рациональных форм и методов обучения.

При этом необходимо для каждой специальности разрабатывать свой комплекс модульных рабочих учебных программ (изменяется число часов и перечень предметов). Актуальной задачей является необходимость разработки поурочных словарей для всех дисциплин (русско-украинский-китайский-вьетнамский-арабский).

Актуальным остается вопрос о формировании профессиональной компетентности преподавателей-естественников, работающих с иностранными учащимися. Понятие профессиональной компетентности подразумевает помимо хорошей профессиональной подготовки лингвистическую, страноведческую компетентность. Методика преподавания в иностранной аудитории определяется принципами строго подбора материала по изучаемому предмету, типологией трудностей овладения им, организацией его изучения в учебном процессе, выбором методов, приемов и способов обучения, адекватных реальным условиям процесса обучения.

Речь педагога – образец для подражания в аудитории учащихся, следовательно, развитию речевой компетенции преподавателей необходимо уделять внимание наряду с развитием их профессиональных знаний и умений. Реализация предложенной методической системы, с учетом дисциплинарной координации:

- может способствовать созданию общей для ряда предметов методической базы, использование которой облегчит процесс понимания слушателями определенных, достаточно сложных, предметных компонентов содержания (объектов изучения), а также повысит уровень их коммуникативно-речевой компетенции.
- позволит оптимизировать и усовершенствовать процесс обучения иностранных слушателей на этапе довузовской подготовки.

Список литературы

1. Котляревский П. А., Миракьян И. Г., Расторгуева Т. Е., Саенко С. Л., О разработке стратегии совершенствования содержания, форм и методов обучения и воспитания иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки на неродном языке . № 1782, с. 1 – 8. // Сб. научно – методических статей ПФ для иностранных учащихся ОПИ «Совершенствование методики обучения иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки (отв. редактор Расторгуева Т. Е., Деп. В ОНИ НИИ ВШ от 27.12.89.№ 1782-1789)
2. Поляков В. М. Физика. Молекулярная физика и теплота. Электричество и магнетизм. Учебник для иностранных студентов подгот. фак. вузов Украины. – Одесса: ОНПУ, 2006 – 208 с.
3. Расторгуева Т. Е., Галич Е. А., Ткаченко Н. А. Методические указания для выполнения самостоятельной работы по дисциплине «Физика» раздел «Кинематика» для слушателей иностранцев подготовительного отделения – Одеса: «Экологія», 2011. – 66 с.
4. Расторгуева Т. Е. Физика: Конспект лекций (для иностранных слушателей подготовительного отделения)

/Расторгуева Т. Е., Галич Е. А., Ткаченко Н. А.; Одеськ. Держ. Екологічний Університет. – Одеса: ТЕС, 2013. – 284 с.

5. Кирнасівська Н. В., Бондаренко В. М., Чорна О. В. Методичні вказівки та завдання з формування навичок та вмінь читання і мовлення з дисципліни Українська мова для слухачів-іноземців підготовчого відділення (на матеріалі географії та економіки). – Одеса: ОДЕКУ, 2010. – 28 с.
6. Кирнасовская Н. В., Лелюк Л. М., Гребинежко В. Д., Ткаченко Н. А. Методические указания по дисциплине «Русский язык» для слушателей-иностранцев подготовительного отделения (на материале «Экономической и социальной географии мира»). – Одесса: ОГЭКУ, 2013. – 60 с.

3. ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ, СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Г. В. Беспалова

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО ВИРАЖЕННЯ ПОЗДОРОВЛЕННЯ У АНГЛОМОВНОМУ ІНТЕРНЕТ- ПРОСТОРИ

Мовленнева діяльність людини – величезний масив різномірних за формою, протяжністю і будовою висловлювань, обумовлених комунікативними намірами, індивідуальними мотивами, та пронизаних емоціями мовця. Серед цього масиву окреме місце займають висловлювання, що описують емоційну

сферу життєдіяльності людини, так як саме на їх прикладі можна чітко простежити «багатогранність» понять і явищ людського побуту, що ускладнює їх наукове вивчення та аналіз.

Так поняття «поздоровлення» різними вченими-лінгвістами може трактуватися по-різному.

З одного боку, «поздоровлення» може бути розглянуто як *концепт* внаслідок його значної навантаженості соціальним і культурним компонентом і його важливої ролі в мовленнєвих взаємодіях людей. Людина сприймає поздоровлення і побажання у відповідній ситуації як норму, як щось природне. Водночас за відсутності очікуваного поздоровлення, побажання автоматизм нормального спілкування порушується, відсутність конвенційного акту освіжає його пряме, неконвенціональне значення, і людині, яку не поздоровили, стає некомфортно.

Як концепт «поздоровлення» є частиною концептосфери мовленнєвого етикету, яка складається з національно-культурних понять-образів-уявлень-асоціацій, укладених у ментально-лінгвальних комплексах назв ситуацій і дій, необхідних для нормативного, пристойного, ввічливого поведіння людей. З цієї позиції концепт «поздоровлення» охоплює такі поняття, як привітання, побажання, успіх, удача, свято, урочистий обід/вечеря, приємна/радісна подія, людина, яка вітає (відправник), людина, яку вітають (адресат), вітальна листівка, подарунок, вручення подарунка, подяка, вітальне слово, вираз радості або співчуття та ін. [2].

Але поздоровлення можна розглядати не тільки як етичну категорію життя суспільства. Кожний концепт має своє мовленнєве вираження, тому поздоровлення можна розглядати як *мовленнєвий акт*.

У спробі класифікувати поздоровлення як мовленнєвий акт, його можна віднести до розряду соціативних експресивів, адже поздоровлення висловлює почуття і ставлення (симпатію) мовця до адресата і спрямоване на отримання позитивної реакції останнього [5]. Воно реалізує інтенцію вираження психологічного стану і виявлення емоційного впливу на

адресата. Поздоровлення – це також розділена радість між адресатом та відправником. Отже, адресат і відправник поздоровлення є обов'язковими елементами комунікативної ситуації, в якій реалізується висловлювання поздоровлення. За відсутності адресата мовленнєвий акт є неможливим [1].

Поздоровлення як мовленнєвий акт має ряд ознак, що відрізняють його від інших мовленнєвих актів. По-перше, поздоровлення є дією, що регулює міжособистісні відносини співрозмовників, воно виконує функцію створення особливої атмосфери ввічливості, доброзичливості в процесі спілкування. Основними завданнями поздоровлення як мовленнєвого акту є висловити емоцію і домогтися відповідної емоційної реакції, що реалізують комунікативну функцію створення у адресата позитивного емоційного настрою.

Окрім цього, мовленнєвий акт поздоровлення пов'язаний з регламентованою мовленнєвою поведінкою в певній ситуації спілкування, орієнтованою на дотримання соціальних ритуалів [4]. Цю особливість теж слід вважати ознакою, що визначає належність висловлювання до групи поздоровлень, адже у всіх поздоровлень (як і у всіх соціативних мовленнєвих актів у цілому) немає іншого призначення, як бути «погладжуваннями». Саме тому відсутність поздоровлення у важливій для нас ситуації дратує, і навпаки, сам акт має соціальний характер, є сигналом поваги до адресата, бажання підтримати контакт з ним.

Третьою специфічною ознакою поздоровлень є стійкість, повторюваність, стереотипність формул його вираження, наявність ядерних лексичних одиниць, які обслуговують цей мовленнєвий акт. В англійській мові до таких лексичних одиниць належать матричні дієслова *to congratulate*, *to wish* а також номінації *wish*, *congratulations*. Названі дієслова, в свою чергу, також, окрім усього іншого, додатково вказують на ритуальний характер поздоровлення, адже в англійській мові дієслово *to congratulate* є залежним від додатка (гуревич), а

отже, при поздоровленні частіше за все буде також названа його причина [3].

*Well, first, I want to **congratulation** Bob Corker on his victory.*

*But we salute you for your service to the nation. Captain Hornbuckle, again **congratulation** on that bronze star.*

*Let me add my own word of warmest **congratulation** on this happy occasion.*

З прискоренням змін у соціокультурних нормах унаслідок прискорення науково-технічного прогресу все швидше починають змінюватися і норми лінгвістичні. Найбільш яскраво можна побачити такі зміни в інтернет-середовищі.

Так, традиційними мовленнєвими засобами вираження поздоровлення, як уже було сказано вище, в англійській мові є пропозиції, що містять дієслово *to congratulate, to wish*. Інтернет- простір же має ряд істотних відмінностей.

По-перше, інтернет-поздоровлення значно коротше за усне вітання при діалогічному мовленні чи привітання у листі.

I salute you and I say congratulation, you deserve that award

Крім того, специфічним для цього виду спілкування є і використання скорочених, сленгових форм слова *congratulation*. Так, зустрічаються такі варіанти, як *congrats, congratz, congrrets, congggrat* та ін.

Поряд з цим частіше, ніж у традиційному спілкуванні, зустрічається вираження похвали та компліменту. Тут ми також знаходимо широке використання скорочень та сленгових форм:

congratulation to u ma men

Congrats bro!!!! Continue to hold it down!!!! Love ya!

Happy for u

You are an inspiration to ALL. God Bless you.

Показовою відмінністю у англomовному інтернет-просторі є відсутність розділових знаків, особливо ком, у коротких висловлюваннях.

Congrats john love uuuuu

one of my best singer in the world love him soo much

*you know you are good to sing man I salute you and I say
congratulation you deserve that award*

Разом з цим частіше, ніж при традиційному письмовому поздоровленні, використовуються знаки оклику та три крапки. На нашу думку, це пов'язано з тим, що саме ці розділові знаки є маркерами емоційності.

*Congrats bro!!!! Continue to hold it down!!!! Love ya!
wish u luck more !!*

Love the John Legend !!!!

Однією з умов успішного використання поздоровлення є донесення емоційності даного висловлення (про це свідчить належність поздоровлення до експресивів). Інтернет-простір унеможливорює використання невербальних засобів комунікації, що при традиційному спілкуванні допомагають краще донести емоцію відправника. Саме тому на допомогу користувачу мережі Інтернет були створені так звані смайли, що також стали широко використовуватися при поздоровленні.

Отже, аналізуючи використання поняття поздоровлення у англomовному інтернет-просторі, були виявлені як риси, характерні для поздоровлення в цілому, так і риси, що виділяють поздоровлення у мережі інтернет від поздоровлень, зроблених традиційними способами.

До спільних рис належить характеристика поздоровлень як концепту, так і як мовленнєвого акту – це «внутрішня» сутність поздоровлень.

До рис, що відрізняють інтернет-поздоровлення від інших видів, належить «зовнішня» форма привітань. Вітальне висловлювання у інтернет-просторі має більш «гнучку» форму. При стереотипності тематики воно має майже довільну структуру, користувач має більше свободи у виборі мовленнєвих засобів, а набір привітальних кліше практично відсутній.

Список литературы

1. Варфоломеева И. В.. Некоторые особенности экспрессивных речевых актов поздравления и пожелания в английском, немецком и русском языках / Варфоломеева И. В., Кулемина К. В // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 12 (79).
2. Вдовина Е. В. Поздравление и пожелание в речевом этикете: концептуальный и коммуникативный анализ: дисс. ... к. филол. н. – М., 2007. – 23 с.
3. Гуревич Л. С. Языковая концептуализация поздравления в русскоязычной и англоязычной лингвокультурах // Вестник ИГЛУ. – 2012. – № 2s (18).
4. Маринин Ю. Н. Речекомплекс «поздравление» : автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.19 – теория языка / Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 1996. – 24 с.
5. Трофимова Н. А. Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ: монография. – СПб. : Изд-во ВВМ, 2008. – 376 с.

Е. Ю. Бурнос, Н. А. Пилипенко-Фрицак

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ИЗМЕРЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ: КЛОУЗ-ТЕСТЫ

Одной из задач современной методики преподавания иностранных языков, наряду с поиском инновационных технологий и методов преподавания, является разработка новых форм проверки полученных знаний, системы объективного и независимого контроля и оценивания. В настоящее время при

оценке знаний учащихся все более активно используется такая эффективная форма контроля как тест.

Тест – это средство измерения знаний, представляющее собой систему заданий, которые позволяют объективно оценить уровень усвоения знаний, сформированности умений и навыков и выразить результат в числовом эквиваленте. Тест при этом является не простым средством проверки знаний учащегося, а качественным эквивалентом измерения объективности оценивания этих знаний. Система тестовых заданий организуется таким образом, чтобы максимально сократить ошибочность оценивания, дать объективные сведения об уровне подготовки учащегося, а также исключить влияние субъективного фактора.

Объективное, научно обоснованное, структурно-организационное оценивание знаний средствами тестирования служит достаточно надёжным показателем качества образования. Выявление определенного уровня качества знаний, умений и навыков обеспечивает понимание учащимися своего места в процессе обучения и степени подготовленности к коммуникативной деятельности.

Новые социальные условия дали новый импульс модернизации высшего образования, открыли дополнительные возможности, поставили европейские стандарты уровня качества образования, обусловили потребность получении независимой, объективной информации о качестве получаемого и предоставляемого образования. За последние годы появились работы в области дидактической теории оптимизации обучения (Ю.К. Бабанский, А.Л. Бердичевский, И.И. Дьяченко, Т.А. Ильина, А.М. Моисеев и др.), в области тестологии и лингводидактического тестирования (Т.М. Балыхина, Л.П. Клобукова, Н.М. Румянцева, М.Б. Челышкова, Е.Е. Юрков и др.).

Тестовый контроль по праву считается одним из перспективных методов объективной оценки знаний и способностей учащихся. В современной лингводидактике тесты

используются не только для измерения уровня подготовленности, но и для проведения рейтинга студентов, качественной оценки учебного процесса.

В практику преподавания РКИ была успешно введена система разноуровневого тестирования как средства поэтапного и итогового контроля, позволяющего установить тот или иной уровень сформированности коммуникативной компетенции. Под лингводидактическим тестированием в методике РКИ понимается: «Использование и проведение теста в процессе обучения неродному языку для определения уровня знаний, сформированности языковой и речевой (коммуникативной) компетенции на изучаемом языке, обработка и интерпретация их результатов» [1].

Поскольку тесты – явление многогранное и сложное, то оно поддается разносторонним классификациям: по форме проведения, по содержанию, по цели тестирования (по уровню контроля) и др.

По форме проведения тесты могут быть индивидуальными и групповыми, устными и письменными, бланковыми, аппаратными. По содержанию различают тесты интеллекта и учебные – тесты достижений (для проверки знаний, умений и навыков по изучаемой дисциплине). В зависимости от уровня контроля учебные тесты подразделяются на оперативные, или текущие; промежуточные, или рубежные; итоговые.

Для проверки уровня владения языком наибольшее распространение получили следующие типы/виды тестовых заданий [3, с.50-51]:

- 1) Выбор правильного ответа из числа предложенных вариантов (multiple choice);
- 2) Перекрестный выбор (matching technique), При выполнении задания следует подобрать пару, соотносимую по смыслу со словом (словосочетанием) в левой части;

- 3) Выбор из двух возможностей (true/false choice). В тексте даны два утверждения (вопроса), один из которых правильный. Такие тесты используются для понимания;
- 4) Тест восстановления (close-test). В связном тексте пропущено каждое n-слово, которое должно быть восстановлено;
- 5) Тест перемешивания. Части предложения даны в произвольной последовательности и нужно восстановить правильную последовательность.

Тесты, предназначенные для контроля отдельных языковых единиц, легко поддаются количественной обработке, что обеспечивает объективность полученных результатов. Однако знание отдельных элементов языка ничего не значит, если учащийся не может соединить их таким образом, чтобы удовлетворить языковым потребностям ситуации, иными словами, учащиеся должны четко реагировать на языковые обстоятельства, обладать коммуникативной компетенцией. С этой задачей в определенной мере справляются интегративные тесты, примером которых может служить клоуз-тест. Достоинством подобных тестов является то, что они позволяют выявить умение пользоваться языком, исходя из лингвистического и ситуативного контекста.

В лингвистике и методике преподавания языка клоуз-тестом принято называть тест, при выполнении которого необходимо восстановить пропущенные компоненты текста. Средний шаг пропуска колеблется от каждого второго слова (С-клоуз-тест) до каждого восьмого (гибкий клоуз-тест) или даже десятого (тест редактирования). В клоуз-тестах допускается либо фиксированный пропуск слов (fixed-ratio method), либо нефиксированный, выборочный (variable-ratio method), когда пропуск обусловлен не порядковым номером слова, а зависит от выбранного критерия. Учащиеся вначале знакомятся с содержанием текста, затем заполняют пропуски словами, которые они считают необходимыми для восстановления содержания. Правильность заполнения пропусков свидетельствует о точности понимания информации, о владении

лексическим материалом, о сформированности грамматических умений и навыков.

В клоуз-тестах используются разные типы ответов: свободно конструируемый (испытуемый самостоятельно подбирает подходящие слова) и заданный (техника множественного выбора).

Клоуз-тест был разработан и предложен американским ученым В. Тейлором для определения того, насколько труден тот или иной текст для чтения и понимания, насколько он интересен для реципиента и использовался в качестве эффективного приёма контроля лингвистических и экстралингвистических явлений. Поэтому изначально (и, как правило, в современном тестировании) для проведения клоуз-тестов использовались (и используются) тексты художественного, публицистического стилей речи, а также разговорно-официального подстиля разговорного стиля речи, регламентированного по форме и содержанию. Таким образом, информация, подлежащая проверке посредством клоуз-тестов, относится, с одной стороны, к организации языка, а с другой - к внеязыковой действительности; ситуация в клоуз-тесте предлагается в виде связного текста (как монолога, так и диалога). Отсюда следует, что успешность выполнения клоуз-теста зависит от того, как хорошо учащийся владеет лексикой изучаемого языка, в какой степени у него развита языковая догадка, насколько адекватно испытуемый понимает каждую конкретную текстовую ситуацию, как быстро он может понять весь текст, восстановить связи между событиями, описанными в тексте. Контроль, проводимый в форме клоуз-теста, выполняется преимущественно в письменной форме.

Как мы видим, методические указания по проведению клоуз-теста, наполняемость самих тестовых заданий, описание процедуры проведения и т.п. замечания, касающиеся проведения тестирования в форме клоуз-тестов, относятся к текстам художественного, публицистического стиля речи и официально-разговорного подстиля. В нашей работе мы хотели

бы представить типы заданий, основанные на тестовой системе клоуз, проводимые нами на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинском институте в группах с русским языком обучения при изучении тематического цикла «Организм и его системы» [2].

Техника клоуз-тестов или, как еще их называют, подстановочных тестов, тестов дополнения, тестов восстановления, тестов с пропусками, основана на исключении – восстановлении недостающих элементов текста. Исключение языкового элемента (от буквы до словосочетания) обусловлено темой, которую преподаватель намеревается проверить.

В связи с тем, что методической литературе все большее внимание уделяется классификации тестов на контролирующие и обучающие (teaching test), следует отметить, что задания, предназначенные для овладения учащимися тем или иным языковым материалом, отдельными речевыми умениями, закрепления языковых фактов, могут быть представлены в формате клоуз. В том случае, если тест выполняет обучающую функцию, к тесту предлагаются ключи (на выбор правильного ответа из двух предложенных вариантов, из нескольких предложенных вариантов, на группировку фактов) с целью сформировать правильное восстановление.

Так как каждая тема Учебно-методических материалов «Организм и его системы» включает речевой и лексико-грамматический практикумы, мы проводим задания, основанные на тестовой системе клоуз, в каждом из указанных практикумов. Речевой практикум.

Клоуз-тест может являться средством проверки понимания иноязычной речи на слух. В качестве обучающих тестов целесообразно проводить клоуз-тесты в вербальной форме (аудиоклоуз-тест). Задания представляют собой звучащую речь с помехами – пропущенными словами или словосочетаниями.

1. Слушайте начало предложений, закончите их. Проговорите полученные предложения.

На уровне сверхфразового единства мы используем задания, первая часть которых представляет дефиницию, а вторая незавершенную номинацию.

2. Прослушайте толкование термина или явления. Подберите определение к толкованиям. Проговорите полученные предложения.

Контролирующая функция в речевом практикуме отводится контаминированным клоуз-тестам.

1. Слушайте начало предложений, закончите их. Проговорите и запишите полученные предложения.
2. Прослушайте толкование термина или явления. Подберите определение к толкованиям. Проговорите и запишите полученные предложения.

Лексико-грамматический практикум.

Цель обучающих клоуз-тестов в лексико-грамматическом практикуме состоит в обеспечении овладения и усвоения учащимися языковых фактов. Характер и организация тестовых заданий, обусловленных обучающей функцией, предусматривают тренировку каждого умения в изолированных условиях. Отличие клоуз-тестов обучающего характера от контролирующих клоуз-тестов состоит в том, что первые содержат ключи (с условием двойного, а затем и множественного выбора) для обеспечения формирования правильного восстановления.

В лексико-грамматическом практикуме особое внимание уделяется тестовым заданиям с общей формулировкой «Запишите слова, словосочетания, предложения, вставив пропущенные буквы». Данный тип заданий представлен следующими клоуз-тестами: С-клоуз-тест, Б-клоуз-тест, гибкий Б-тест.

С-клоуз-тест состоит в восстановлении недостающей части слова, как правило, второй половины каждого второго слова. С-клоуз-тест используется нами для проверки сформированности орфографических, лексических, грамматических навыков.

Модификацией С-клоуз-теста является Б-клоуз-тест, в котором пропускается каждое 3-4 слово. В каждом слове, которое подлежит восстановлению, указана первая буква.

Гибкий Б-тест является комбинированным клоуз-тестом. В каждом задании такого теста предложена помощь-подсказка в виде нескольких букв в начале слова, что должно обеспечить однозначность при восстановлении. Как и в С-клоуз-тесте, должна быть пропущена половина слова.

Клоуз-тесты могут также быть успешно использованы для тестирования грамматики. В этом случае слово, подлежащее восстановлению и проверке, извлекается выборочно, в зависимости от того, какой именно аспект предназначен для проверки.

1. Вставьте пропущенные существительные в именительном падеже.
2. Вставьте пропущенные существительные в нужном падеже.
3. Вставьте пропущенные прилагательные в именительном падеже.
4. Вставьте пропущенные прилагательные. Согласуйте прилагательные с существительными в числе и падеже.
5. Вместо точек вставьте в предложения необходимые по смыслу глаголы.
6. Вставьте в предложения активные и пассивные глаголы.

Если проверке подлежит фактический материал, то восстановлению может подлежать числовой материал.

1. Восстановите пропущенную информацию, используя числовой материал.
2. Восстановите пропущенную информацию, которая представлена в тексте количественно.

Перед итоговым контролем, который проводится после завершения изучения каждой темы, мы проводим клоуз-тест, охватывающий весь текстовый материал, подлежащий изучению. На уровне текста ведущим приемом завершения является клоуз-процедура, при котором из учебного текста

извлекается каждое слово через определенный интервал. Задача учащегося состоит в том, чтобы, сообразно с контекстом, употребить необходимые лексические единицы, использовать необходимую грамматическую форму и восстановить фактический материал. Форма проведения данного клоуз-теста может быть как письменной, так и устной, например:

1. Прочитайте текст. Восстановите недостающие элементы текста. Запишите восстановленный текст.
2. Прослушайте текст. Восстановите недостающие элементы текста.

Учащиеся вписывают недостающую информацию в специально подготовленный для каждого студента клоуз-тест (бланк) или записывают свои ответы в тестовых тетрадах. Восстановление деформированного сообщения, правильность или неправильность заполнения пропусков, восстановление или невосстановление слов и словосочетаний достаточно точно и объективно позволяют установить степень сформированности языковых и речевых навыков, уровень владения лексическим и грамматическим материалом, свидетельствуют о понимании или непонимании сообщения.

Выводы. Тестология, в которой тесты выступают в качестве средств измерения и оценки учебных знаний, умений и навыков, завоевывает все большую популярность в образовательном пространстве Украины. Тестовые задания имеют целью проверить уровень владения современным русским языком как иностранным и уровень сформированности коммуникативной компетенции и обеспечивают получение наиболее объективных оценок объекта тестирования.

Тесты являются не только наиболее экономной формой контроля, но и более объективным показателем степени усвоения учащимися языкового материала, чем традиционная контрольная работа.

Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учеников на уроке, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий.

Список літератури

1. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. – Москва, 2000. –164 с.
2. Учебно-методические материалы по русскому языку для иностранных студентов медицинского института с русским языком обучения «Организм и его системы» /сост. : Л. В. Биденко, Е. Ю. Бурнос, А. И. Киселева, Н. А. Пилипенко-Фрицак. – Сумы : Сумский государственный университет, 2016. - 101с.
3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

А. А. Воронежцева

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПЕРИОД СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ В ВУЗЕ

В начале второй половины XX века погружение в другую культуру и социокультурная адаптация к иной культуре стали предметом изучения ученых с целью интеграции представителей одной культуры в культуру другой.

Для преподавателей вуза особенно актуальной эта тема стала при увеличении числа студентов-иностранцев, приезжающих на обучение в вузы нашей страны.

Межкультурное общение представляет собой процесс коммуникативного взаимодействия между индивидами, являющимися носителями разных культур и имеющими собственный языковой код, конвенции поведения, ценностные установки, обычаи и традиции [1].

В условиях вуза главной фигурой, вступающей в коммуникацию и одновременно обучающей правилам этой

коммуникации, является преподаватель языка. В процессе обучения языку студент-иностранец получает не только языковые знания, но и знания о нормах и правилах поведения, знание об условиях и нормах употребления тех языковых единиц, которые он запоминает.

С момента знакомства преподаватель является для студента-иностранца моделью культуры нашей страны. В процессе обучения студенты-иностранцы могут даже копировать интонацию, фонетические особенности произношения своего преподавателя. Интересно, что в первые недели и месяцы занятий студент-иностранец лучше понимает тексты при аудировании, если они зачитываются их преподавателем, чем если бы текст был записан или воспроизводился другим носителем языка.

С трудностями в различиях этикета преподаватель и иностранные студенты сталкиваются на первых же занятиях. Так, для студентов-иностранцев трудно и непонятно обращение к преподавателям по имени и отчеству. Очень часто такое обращение заменяется студентами на слово «преподаватель» (по аналогии с «teacher» у студентов-индусов или «lao shi» у студентов-китайцев) или из обращения убирается отчество.

Только к концу первого года обучения студенты в полной мере осознают, что называть полное имя и отчество преподавателя, а также любого старшего или официального лица является обязательной нормой поведения, этикетным образцом для любого нашего студента. В данном случае происходят так называемые «сбои» при межкультурной коммуникации [2].

Здесь преподавателю важно проявить свои профессиональные навыки и умения, не настаивать на моментальном правильном выполнении данного правила этикета, а переждать, продолжая обучение и к концу учебного года, при углублении языковой компетентности, студент-иностранец исправит этот сбой.

Следующий пример касается оценки преподавателем работы студентов-иностранцев на занятии. Для представителей азиатских стран характерно умаление своих знаний. Преподаватель может похвалить студента за правильный ответ или успешно выполненное задание, сказав: «Вы хороший студент», и услышать в ответ: «Нет, я не умный. Я плохой студент». Такая реакция может вызывать недоумение преподавателя, и в дальнейшем преподаватель затрудняется в выборе фраз для оценки работы студента на занятии. Здесь происходит нарушение социопрагматических правил коммуникации. С точки зрения носителя языка (преподавателя) собеседник (студент) говорит «не то, что надо» [3]. В дальнейшем, при продолжении обучения, студенты из Вьетнама или Китая привыкают к эмоциональному аспекту оценивания и более «демократичному», не «авторитарному» стилю преподавателя, и ждут устной похвалы преподавателя. Чтобы нормально общаться, студент-иностранец должен представлять, что, когда, кому и как он может и должен сказать.

Преподавателю языка необходимо владеть и способами невербального общения (мимика, жесты, выражение лица и др.)

Существуют различные коммуникативно-значимые жесты, являющиеся частью невербального кода в разных культурах. Ярким примером возможных коммуникативных сбоев при общении является трактовка кивка головой вниз в качестве утвердительного ответа. Так, в болгарской аудитории такой жест головой обозначает слово «нет». При незнании этой особенности можно столкнуться с абсолютно неправильным толкованием поведения собеседника. Также в нашей социокультурной среде жестом при прощании является взмах кистью руки вверх-вниз, что обозначает «до свидания». В восточноазиатских странах этот жест понимается как фраза «иди сюда». По Крейдлину Г. Е., такие жесты являются коммуникативными, и их незнание может стать барьером при культурном взаимодействии. Поэтому преподавателю языка необходимо уделять внимание невербальным способам

общения, разъясняя их иностранным студентам, а также знать об особенностях жестов представителей других культур.

К невербальным способам общения относятся не только жесты, но и ориентация головы и корпуса жестикулирующего. Интересен случай непонимания преподавателем отношения к излагаемому материалу со стороны китайских студентов. Слушая урок, все присутствующие в аудитории опустили головы и не смотрели на преподавателя. Из-за того, что в нашей культуре необходимо наличие «длительности контакта глаз», преподавателю казалось, что его не слушают и не понимают, в результате чего появилось недовольство собой и аудиторией. На самом деле, опущенные вниз глаза свидетельствуют о глубочайшем внимании со стороны китайских слушателей.

Таким образом, для успешной культурной коммуникации и социокультурной адаптации студентов-иностранцев неопределима роль преподавателей [5], которые выступают в качестве коммуникативных партнеров для студентов-иностранцев. Поэтому преподавателям, работающим в иностранной аудитории, особенно необходимо владеть навыками невербального общения, обладать толерантностью и эмпатией, что позволит повысить качество обучения студентов-иностранцев в вузах.

Список литературы

1. Тришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М., Академия, 2007
2. Clement U. Interkulturelles Lernen /U. Clement, U. Clement. – München, 2000.
3. Цурикова Л. В. Проблема естественности дискурса в межкультурной коммуникации. – Воронеж, изд-во ВГУ, 2002.
4. Григорьев С. А. Словарь языка русских жестов /С. А. Григорьев, Н. В. Григорьев, С. Е. Крейндин. – М.: Вена: Языки русской культуры, 2001.

5. Расторгуева Т. Е., Галич. Е. А., Кирнасовская Н. В. Об особенностях обучения иностранных слушателей на этапе довузовской подготовки.

Е. А. Голованенко, Н. Л. Дунь

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ДИКТАНТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Общепринято, что работа с фонетическим материалом на уроках в курсе вводной фонетики (ВФК) ведется в трех направлениях: 1) звуки и звукобуквенные соответствия, 2) ритмика слов, слоговое деление, словесное ударение и ритмические модели слов, 3) интонационное оформление предложений.

Для каждого направления характерны определенные виды учебно-тренировочных упражнений, среди которых важное место занимают различные виды диктантов. Диктант – это эффективный инструмент обучения и контроля знаний студентов, помогающий повторить и систематизировать изученное, определить и оценить уровень знаний всех студентов группы по результатам выполнения одного задания в строго определенный промежуток времени.

Ценность этого вида работы заключается в том, что диктант не только организует, дисциплинирует и воспитывает внимание учащихся, но и формирует умение включаться в умственную работу в конкретный момент [2]. Диктанты также помогают сконцентрировать внимание учащихся на изучаемом явлении, вырабатывают умение сознательно применять приобретенные знания и навыки, развивают слуховую и зрительную память, формируют умение не только работать и

навыки скоростного письма и правильного каллиграфического написания русских букв.

Интерес в учебный процесс привносят нетрадиционные диктанты. Один из их видов – «немые» буквенные диктанты. Они проводятся на первых уроках сразу после изучения пяти гласных: *а, о, у, э, и*. Название диктанта говорит само за себя. Звуки не произносятся, определяющей является установка внимательно следить за раствором рта и формой губ, которую они должны принимать при произнесении. Преподаватель сначала демонстрирует это положение губ утрированно, чтобы студенты наглядно смогли понять разницу. В дальнейшем при выполнении такого вида диктантов необходимость в утрировании отпадает и темп проведения ускоряется. Такие диктанты формируют умение наблюдать, анализировать и запоминать положение губ и степень раствора рта при произнесении конкретных гласных звуков.

Обучающие слоговые фонетические диктанты в зависимости от решаемых задач можно мыслить самостоятельно, но и контролировать себя, вырабатывают навык записи со слуха.

«...Чтобы при восприятии речевых сигналов блок слухового анализа работал в нужном нам направлении, необходимо сформировать у студентов-иностранцев новую аудитивную базу» [Цит. по: 1, с. 20]. Решению этой задачи способствуют фонетические диктанты.

Остановимся на характеристике некоторых из их видов, используемых в работе над звуками и звукобуквенными соответствиями на начальном этапе обучения. Эти диктанты, основной целью которых является запись со слуха, носят системный характер и регулярно проводятся после изучения определенного программой курса вводной фонетики учебной темы.

При отборе материала для составления диктантов нужно учитывать не только принцип учета особенностей фонологической системы русского языка, но и

сопоставительный принцип, в основе которого лежит ориентация на установление различий в фонологических системах сопоставляемых языков: сопоставление фонем двух языков, соотношение консонантизма и вокализма внутри каждого языка, существенные для сопоставляемых языков типы оппозиций. Например, для арабговорящих студентов актуальными будут следующие единицы сопоставления: [о] и [у], [а] и [э], [ʔ] и [ʔи], [п] и [б], [ф] и [в], а для китайских – [д] и [т], [м] и [н], [р] и [л] и др.

Практически для всех национальностей представляют трудность системные противопоставления согласных по твердости-мягкости.

В зависимости от поставленной цели выделяют учебные (или обучающие), учебно-контрольные и контрольные диктанты. Эта градация весьма условна. Контрольные диктанты дают возможность оценить степень усвоения изученного материала и закрепляют приобретенные навыки и знания, а обучающие диктанты помогают не только выявить знания, но и сфокусировать внимание учащихся на изучаемом явлении. В зависимости от наполнения материалом различают тематические и обобщающие диктанты. И обучающие, и контрольные фонетические диктанты могут быть буквенными, слоговыми и словарными.

Буквенные диктанты регулярно проводятся после изучения соответствующего фонетического материала на уроке и закрепления его дома при выполнении целого ряда тренировочных упражнений. Их роль – сопоставить и выявить разницу между печатными и прописными буквами, акцентировать внимание учащихся на сложных моментах написания с точки зрения норм русской каллиграфии прописных заглавных и строчных букв, выработать и автоматизировать качество письма – разборчивость, правильность и скорость, – установить, насколько успешно студенты усвоили учебный материал, способствовать выработке устойчивых навыков письма и чтения.

Перед написанием буквенного диктанта целесообразно повторить выученные ранее буквы, используя таблицу «Русский алфавит». На доске необходимо предварительно начертить линии, давая установку писать буквы строго на них. Для большей наглядности при сопоставлении прописных и печатных букв можно закрепить на доске буквы-лото, на которых записываемые прописные буквы изображены в печатном варианте. Проводится буквенный диктант следующим образом: преподаватель называет букву, один из студентов записывает на доске (а остальные – в тетрадях) две прописные буквы – заглавную и строчную. В случае неверного написания преподаватель акцентирует внимание на допущенных ошибках с точки зрения норм каллиграфии. Как правило, вызывает трудность написание элементов букв, соотношение высоты букв, их наклон. Комментируя ошибки, преподаватель подчеркивает их и исправляет, а в случае возникновения трудностей демонстрирует способ написания буквы на доске и дает задание студенту быстро написать ее по прописи-образцу несколько раз, а затем самостоятельно. Одновременно преподаватель записывает прописи-образцы в тетрадях тех студентов, которые сделали ошибки. Написание букв или буквосочетаний с опорой на такие прописи-образцы является очень эффективным приемом, так как формирует разделить на две группы: 1) слоговые диктанты, направленные на преодоление интерферирующего влияния латинского алфавита и 2) слоговые диктанты, направленные на различение парных согласных по глухости-звонкости, твердости-мягкости. Значимость этого вида работы определяется еще и тем, что помимо главных целей, они закрепляют уже приобретенные знания, навыки и умения, сформированные в процессе написания буквенных диктантов. Следует отметить, что эти диктанты весьма эффективны при регулярном их проведении. Важным моментом во время написания слоговых диктантов является контроль формирования каллиграфического навыка и навыка скоростного письма, в связи с чем особое внимание

студентов обращается на моменты соединения букв с предшествующими и последующими. Также вырабатывается навык записи со слуха в определенных временных рамках.

Название «Слоговые фонетические диктанты на преодоление интерферирующего влияния латинского алфавита» указывает на главную цель, которую преследуют диктанты такого рода. Как правило, учащиеся часто смешивают графическое изображение прописных русских букв *n* (пэ), *m* (тэ), *v* (вэ), *p* (эр), *i* (и) с латинскими. Например, *m* – это графическое изображение прописной буквы **m** (тэ) в русском языке, а в имеющих латинскую графику языках (английском, испанском, французском и др.) – это графическое изображение буквы **m** (em). Диктанты такого типа составляются по мере изучения соответствующих звуков в курсе ВФК и представляют собой группу попарно скомпонованных слогов, например: *ma – ta, am – at, mo – mo, ot – om* и т.д.

Фонетические слоговые диктанты на различение парных согласных по глухости-звонкости и твердости-мягкости имеют следующий вид: *па – ба, бо – по, пу – бу, та – да ... , на – ня, но – нё, ну – ню, ны – ни, нэ – не* и т.п.

Слоговые диктанты могут быть как вышеописанные тематические, так и обобщающие, где слоги со всеми изученными звуками диктуются в произвольном порядке.

Фонетические словарные диктанты составляются из незнакомых односложных или двусложных слов, в которых не должно быть качественной редукции гласных, оглушения и озвончения согласных.

Порядок проведения фонетического (как слогового, так и словарного) диктанта следующий: преподаватель произносит слог (слово) 2 раза в небыстром темпе. Каждый из студентов проговаривает его вслух (пишущий у доски – громко, остальные – тихо). Преподаватель слушает всех студентов по очереди, контролируя правильность произношения и корректируя в случае необходимости. Студент записывает слово только после правильного его

воспроизведения, а потом читает и проверяет запись. После завершения диктанта целесообразно предложить студентам по очереди прочитать записанные на доске слова вслух в быстром темпе. Таким образом в процессе работы включаются все анализаторы – речедвигательные, слуховые, зрительные и кинестетические, – в связи с чем тренируются разные виды памяти, вырабатывается умение контролировать себя, закрепляются навыки записи со слуха, а также письма и чтения.

Немалые трудности вызывает у учащихся запоминание, различение и написание в словах букв *я, ю, е, ё*, обозначающих соответственно два звука [ja], [ju], [jэ], [jo] в позициях начала слова и после гласного в середине слова. Трудность вызывает не только понимание и усвоение этого фонетического явления, но и каллиграфическое изображение букв *я, ю, ё* как в изолированном положении, так и в буквосочетаниях. Типичной ошибкой является написание после данных букв добавочной гласной. Например, слово «*яма*» при ошибочном написании имеет вид «*яама*». Чтобы избежать данной ошибки и сформировать устойчивый навык распознавания и правильного написания этих букв в словах, предлагаются тематические обучающие словарные диктанты. Лексический материал для этих диктантов подбирается с особой тщательностью, где данные буквы находятся под ударением и обозначают два звука в указанных выше позициях. Словарный диапазон этих диктантов расширяется по мере изучения новых согласных звуков в соответствии с программой ВФК. Эффект достигается в результате регулярного ежедневного тренинга.

Перед написанием такого распределительного фонетического диктанта целесообразно провести подготовительную работу. Сначала необходимо повторить выученные ранее гласные в следующем порядке: *а – я, о – ё, у – ю, э – е*. Затем преподаватель на доске (а студенты синхронно в тетрадях) чертит мини-таблицу с четырьмя колонками. В первой строке каждой колонки преподаватель, озвучивая, пишет

буквы *я, ю, е, ё*, акцентируя внимание на их графическом облике. Затем идет объяснение, каким образом нужно записывать слова, распределяя их в соответствующие колонки.

После двукратного произнесения преподавателем слов в небыстром темпе по слогам каждый студент проговаривает слово вслух. Преподаватель контролирует правильность произношения и корректирует, добиваясь четкости, и только после этого подает сигнал, что слово можно записать на доске или в тетради. После проверки преподаватель обращает внимание на допущенные ошибки и дает задание обозначить место ударения. Каждый студент, работающий у доски, заполняет одну строку и читает все записанные им слова еще раз. После завершения диктанта студентам предлагается по очереди прочитать еще раз слова вслух в быстром темпе построчно.

Такие диктанты очень эффективны, если носят системный характер. Проблема выбора является своего рода гимнастикой для ума, развивает умение анализировать. Помимо главной цели – сфокусировать внимание студента на сложном фонетическом моменте, – такие диктанты способствуют прочному усвоению звукобуквенных соответствий и закрепляют навыки письма и чтения.

По такому же принципу строятся обучающие фонетические словарные диктанты на дифференциацию согласных по твердости–мягкости, где противопоставляются сочетания типа [ta – t^ʰa – t^ʰja]. Рекомендуются начинать писать их сразу же после введения понятия о мягких согласных. Написание диктантов по этой теме предваряется выполнением комплекса учебно-тренировочных упражнений, сгруппированных в разделе «Дифференциация звуков по модели [ta – t^ʰa – t^ʰja]» в учебно-методических материалах «Учимся слушать и произносить по-русски правильно», созданных на кафедре языковой подготовки иностранных граждан СумГУ [3].

Особенностью этих диктантов является наличие зрительной опоры. Диктанты составлены из незнакомых

тщательно подобранных слов, в которых наглядно представлено противопоставление сочетаний типа [ta – t^aa – t^bja]. Чтобы сфокусировать внимание студентов на данном фонетическом моменте и предупредить ошибки в произношении и написании, перед словами выстраивается слоговая цепочка, например:

№1	№2	№3	№1	№2	№3
за –	зя	– зья	базáр –	бузýт	– друзьá [3, с. 65]

Перед написанием диктанта студенты сначала слушают, повторяют, а затем читают вслед за преподавателем цепочку слогов, наблюдая за особенностями произношения и записи этого типа сочетаний. Далее читаются в соответствующем порядке слова, в которых жирным шрифтом выделены входящие в их состав уже озвученные слоги. Выполняя это задание, студенты имеют возможность не только увидеть и услышать, но и понять смыслоразличительную роль твердых и мягких согласных в русском языке.

Затем пишется диктант с применением вышеописанной методики проведения распределительных диктантов. В процессе выполнения всего комплекса работ закрепляется артикуляция твердых и мягких согласных, отрабатывается умение распознавать их на слух в разных фонетических позициях, совершенствуется техника письма и закрепляется понимание звукобуквенных соответствий, а также тренируются разные виды памяти (зрительная, речедвигательная, слуховая, кинестетическая), стимулируется и развивается умение контролировать себя в процессе быстрого включения в аналитический процесс.

В качестве учебно-контрольных фонетических диктантов целесообразно писать мини-диктанты, которые проводятся по определенной узкой теме и представляют собой совокупность одно-двух- трехсложных слов с одной пропущенной буквой, обозначающей звук из коррелятивной пары. Звуковой диапазон мини-диктантов по заданной теме, воплощаемый графически, расширяется по мере изучения новых звуков, что дает

возможность и впоследствии осуществлять контроль за данной звуковой оппозицией. Студентам предлагается печатная основа-матрица, например:

0	
👂 ✎ Задание № 4. Мíни-диктáнт.	Mini-dictation.
Слушайте, пишите букву m или д .	Listen, write letter m or d .

1) Но...а, ...урма́н, ...о́пка, ба́н...а, ...абу́, кака...у́, ...а́ма, ...а́мбур, ру́...а, ...у́мба, ...убо́к, ра́...уга, бу...о́н.

2) За...о́н, ...ава́л, ...рус, ...авно́, ...арака́н, су...а́к, фа...а́, ...а́й, ...а́йна, ...о́йка, ...ро́йка, ...а́йна, ...а́йм. [3, с.19]

Слушая слова, студенты определяют, какой звук был произнесен на месте пропуска в слове, и записывают соответствующую букву. Такие диктанты требуют минимальных временных затрат и отличаются от традиционных фонетических словарных диктантов тем, что концентрируют внимание именно на обрабатываемых звуках, в результате чего ускоряется процесс закрепления навыков опознания, различения и запоминания изучаемых звуков. Преподаватель имеет возможность очень быстро проверить и оценить работы. В ходе проверки преподаватель подчеркивает ошибки или указывает только их количество в зависимости от уровня подготовки студента. Затем преподаватель еще раз озвучивает слова диктанта с установкой исправить ошибки. Такая работа активизирует учащихся, повышает мотивацию изучения фонетики. Для успешного написания диктантов необходим подготовительный этап, в ходе которого студенты выполняют блок упражнений, построенных по методу минимальных пар, предложенный в комплексе «Учимся слушать и произносить по-русски правильно». Одно из заданий блока представляет собой своеобразный слуховой выборочный диктант со зрительной основой, выполняя который студенты обозначают услышанное слово из двух, различающихся только одним звуком, например:

там – дам и т.п. Мини-диктанты активизируют мыслительную деятельность, развивают умение слушать, быстро распознавать звуки и соотносить их с соответствующим графическим знаком. Являясь одновременно обучающими и контрольными, подобные диктанты служат прочной основой подготовки к обобщающим контрольным диктантам.

Обобщающие контрольные фонетические диктанты проводятся после изучения определенной группы тем, а также, в конце курса вводной фонетики. Они включают в себя все изученные звуки во всех возможных для написания фонетического диктанта фонетических позициях при наличии не более двух контрольных моментов в одном слове. Эти диктанты не могут быть более сложными, чем обучающие. Их объем обычно не превышает двадцати слов. Порядок проведения должен быть хорошо известен учащимся, чтобы не вызывать излишнего волнения. Обобщающие контрольные диктанты дают возможность систематизировать знания по фонетике, оценить степень усвоения фонетического материала и в связи с этим нацелить на повторение темы, вызывающей трудности.

Таким образом, варьирование различных видов диктантов способствует формированию слухопроизносительных навыков, усвоению звукобуквенных соответствий, развитию лингвистической памяти. В целях оптимизации учебного процесса преподаватель обязан, предварительно определив задачу, выбрать вид диктанта, рассчитать время, тщательно подобрать необходимый материал, чтобы максимально сфокусировать внимание студентов на изучаемых фонетических явлениях.

Список литературы

1. Богатырева И. В. Некоторые типы диктантов при обучении произношению / И.В. Богатырева //Обучение русскому произношению иностранных студентов подготовительного факультета гуманитарных специальностей: методические рекомендации. – М. : УДН, 1983. – С.20–29.
2. Ворона И.И. Диктант как одна из форм контроля на практических занятиях по латинскому языку. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oaji.net/articles/2015/245-1439536753.pdf>
3. Учимся слушать и произносить по-русски правильно. Учебно-методические материалы для студентов-иностранцев подготовительного отделения / составители: Е. А. Голованенко, Н. Л. Дунь. – Сумы : Изд-во СумГУ, 2012. – 86с.)

С. Е. Дворянчикова

ВОПРОСЫ СОДЕРЖАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ СТУДЕНТОВ- НЕФИЛОЛОГОВ

Целью изучения дисциплины «Русский язык как иностранный» в нефилологическом вузе является обеспечение коммуникативных потребностей иностранных граждан в различных сферах общения: научной (для получения конкурентноспособной подготовки по специальности), общественно-политической и социально-культурной (для надлежащей адаптации, полноценной ориентации в новой среде и личностного культурного роста), бытовой (для удовлетворения нужд повседневной жизни), для воспитания гармоничной личности, проявляющей способности и интерес к

межкультурному диалогу. Соответственно этому, среди целей обучения ведущей традиционно признается коммуникативная [2; 3].

Для обеспечения процесса овладения дисциплиной преподавателем решается ряд методических задач: изучение коммуникативных потребностей и особенностей усвоения студентами языковых знаний и речевых навыков, формирование умений и навыков использования средств языка в ситуации общения, формирования умения интернационального общения, воспитание уважения к народу и культуре той страны, где обучаются студенты, развитие умений и навыков самостоятельной учебной деятельности.

Закономерно и логично, что изучение русского языка в вузе представляет собой самостоятельный и завершенный логически курс, имеющий свои содержание и структуру. Как при проведении практических занятий, так и при осуществлении контроля, следует предусматривать преемственность первого и второго этапа обучения (I-II курсы и III-IV курсы соответственно при изучении на протяжении 7 семестров) русскому языку и учитывать специфику профессионального ориентирования. В то время как на первом этапе обучения углубляются и развиваются основы владения русским языком, заложенными в период посещения подготовительных факультетов, на втором этапе осуществляется дальнейшее профессионально-ориентированное обучение будущих специалистов. Этим определяются особенности подбора разнообразного языкового и речевого материала, а также его организация в учебно-методических комплексах, разрабатываемых для специальностей. Взаимодействие, дифференциация и соотношение видов речевой деятельности на разных этапах обучения; ситуативно-ролевая обусловленность учебного общения и моделируемой речевой деятельности; соотношение двух языковых систем – родного и иностранного языков, характеристика и распределение учебного материала

рассматривается нами с позиций системное-деятельностного подхода.

Обучение чтению и контроль овладения этим видом речевой деятельности предполагает выполнение студентами системы постепенно усложняющихся учебных действий, благодаря чему происходит переход от недифференцированного к дифференцированному чтению, а от него уже к чтению с разными задачами. В зависимости от характера задач, решаемых в конкретной учебной ситуации, различается и используется изучающее, ознакомительное и просмотровое чтение. Профессиональная направленность в обучении чтению выражается главным образом в тематической организации текстов соответственно специальностям студентов, а также в последовательном и поэтапном расширении области применения студентами полученной при чтении информации.

Устная речь как комплекс контролируемого вида учебной деятельности рассматривается в аспектах говорения и аудирования. Процесс обучения устной речи представляет собой выполнение системы учебных речевых действий от элементарных высказываний до участия в беседе, являющейся моделью устной формы общения.

Письмо может выступать средством обучения, воплощаться и контролироваться, например, в виде лексико-грамматических упражнений и письменных монологов разного типа, предназначенных для обучения различным видам речевой деятельности.

Сообразно вышеизложенному, нами в учебном процессе используются следующие методы контроля.

1. Текущий контроль знаний студентов: устная и письменная проверка степени усвоения материала изучаемой темы. Контроль практических умений и навыков проверяется путем выполнения студентами различных письменных и устных заданий (чтение, говорение, письмо, аудирование, лексика, грамматика и культура речи).

2. Модульный контроль: тестовый и письменный. Модульный контроль можно проводить в течение 80 минут, из которых 70 минут отводится на выполнение тестовых заданий на понимание содержания текста, грамматики и лексики, 10 минут на работу над письменным заданием открытого типа в рамках учебной программы. Тестовый контроль знаний предусматривает варианты тестовых заданий, которые формируются из банка тестов, в каждом варианте содержится по 10 заданий, которые проверяют полноту понимания текста, и по 50 лексических и грамматических вопросов. К написанию модульного контроля рекомендуется допускать студентов, успешно выполнивших предусмотренные в конкретном содержательном модуле все виды учебной работы.

3. Итоговый контроль-экзамен практических навыков и умений проводится путем демонстрирования студентами монолога-рассказа и написания сочинения-воспроизведения с опорой на аудитивный материал. К сдаче подобного экзамена допускаются студенты, которые выполнили все виды работ и заданий и прошли все модульные контроли, предусмотренные рабочей программой дисциплины РКИ. Во время экзамена диагностируется и оценивается достигнутый уровень практического овладения русским языком соответственно требованиям программы в части содержательной наполненности понятия о видах речевой деятельности. Ориентировочными примерами тем, предлагаемыми для монолога-рассказа, могут быть следующие: 1) «Моя страна на карте мира», «Моя будущая профессия», «Я люблю путешествовать», «Города моей страны и Украины» и др. (4 семестр); 2) «Достопримечательности моей страны и Украины», «Черты хорошего экономиста и предпринимателя / дизайнера / юриста / фармацевта», «Эффективная реклама. Какая она?», «Как успешно пройти собеседование», «Интернет для профессионального роста и развития бизнеса», «Он-лайн образование» (7 семестр). При этом проверяется умение делать устное сообщение с использованием изученного ранее языкового материала на темы,

связанные со специальностью студента и социально-культурной тематикой, объем презентуемого высказывания – 10-15 фраз (4 семестр), 18-25 фраз (7 семестр), скорость речи – 70 слов в минуту (4 семестр), 80-100 слов в минуту (7 семестр). Устная речь можно оценивать в соответствии с такими критериями: соответствие данного высказывания заданию в рамках тематики или ситуации общения, достаточное количество фраз, построенных по речевым моделям изучаемого языка, лексическая и грамматическая правильность речи, темп монолога, вспомогательные критерии: разнообразие используемых речевых моделей и лексическая вариативность речи. К материалу, который может использоваться для написания сочинения-воспроизведения, также выдвигаются специфические требования: тексты должны быть фабульными, соответствующие по содержанию изученному в аудитории материалу, объемом около 1000-1200 печ. зн. (4 семестр), 1800-2000 печ. зн. (7 семестр), материал читается экзаменатором дважды в темпе речи до 180-200 слогов в минуту (средний темп устной речи носителей). У сочинении-воспроизведении следует оценивать соответствие ответа теме текста, правильное определение его идеи, пересказ содержания текста, наличие выражения собственного мнения студента, соответствие требованиям, выдвигаемых к объему работы, грамматическая правильность сочинения и разнообразие употребляемых лексико-грамматических моделей.

Как известно, несмотря на существование достаточно полно разработанной и широко используемой в 45 странах для 21 языка системы поуровневой оценки знаний, умений и навыков владения языком в различных видах речевой деятельности, остается большое количество проблем, требующих всестороннего рассмотрения и решения [1, с. 66]. Применительно к задачам овладения русским языком как средством обучения, по нашему мнению, имеет перспективы развитие уровневой стратификации знаний, умений и навыков, разработка стандартизованных форм и методов контроля,

позволяющих иметь количественно и качественно оцениваемые результаты для студентов разных специальностей и формирующие систему единых норм и требований к различным уровням владения языком.

Список литературы

1. Дворянчикова С. Е. К вопросу о тестировании по РКИ и проблеме объективности оценки сформированности умений в различных видах речевой деятельности студентов-иностранцев / С. Е. Дворянчикова // Тенденции и проблемы языковой подготовки иностранных студентов в современных условиях : Материалы заочной Международной научно-практической интернет-конференции. – Запорожье : Изд-во ЗГМУ, 2013. – С. 65–69.

2. Методика преподавания русского языка как иностранного [учебное пособие] / Лебединский С. И., Л. Ф Гербик. – Минск, 2011. – 309 с.

3. Образовательная программа по русскому языку как иностранному / Есина З. И., Иванова А. С., Соболева Н. И., Сорокина Е. В., Сучкова Г. А., Шустикова Т. В., Нахабина М. М., Степаненко В. А., Артемьева Г. В., Дубинская Е. В., Баранова И. И., Кутузова Г. И., Стародуб В. В. – М., 2001. – 134 с.

М. С. Казанджисєва

ФОРМУВАННЯ ТЕЗАУРУСУ СПЕЦІАЛІСТА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Нові вимоги, що постали перед вищою освітою, зумовили необхідність трансформації освітніх парадигм, і насамперед

шляхом інтелектуалізації освітнього процесу [1, 3]. Загальновідомо, що одним з основоположних завдань якісної освіти є формування професійного інтелекту фахівця. Проте нині досить часто спостерігається неухильне зниження рівня професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, що є актуальною проблемою вищої освіти на всьому пострадянському просторі. І не в останню чергу ця проблема пов'язується з рівнем інтелекту студентської молоді, який значною мірою впливає на якість знань і умінь.

Посилення прагматичного підходу до вищої освіти (як відкритого, так і прихованого), поступова і свідома детеоретизація навчального процесу протягом тривалого часу засвідчили остаточну перемогу тенденції до вузькопрофільної спеціалізації, що позначилося передусім на рівні умінь теоретичного мислення та розвитку інтелекту взагалі. Поставлена в центр уваги професійна компетентність, ставши модним трендом, почасти обмежується освоєнням лише предметного змісту навчальних курсів і формуванням основних професійних умінь. Відтак власне інтелектуальна складова процесу освіти виявляється «зайвою» і певною мірою «опозиційною» до професійної підготовки фахівця.

Одним із напрямів модернізації сучасної вищої школи і спробою подолати вказану суперечність стало впровадження в освітню парадигму компетентнісного підходу, покликаного не тільки забезпечити випускника вишу теоретичними знаннями, а й сформувати у нього досвід здійснення певної діяльності та спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення. Компетентнісний підхід передбачає оновлення змісту загальної і спеціальної освіти шляхом формування як сукупності запропонованих державою компетентностей в інтелектуальній, комунікативно-інформаційній, суспільно-політичній та інших сферах, так і компетентностей, рекомендованих Радою Європи [1, 3]. Рекомендації Ради Європи стосовно ключових компетентностей спираються на аналіз запитів роботодавців та

соціальні очікування суспільства. Важливі для європейського соціального простору ключові компетентності, згідно із цими рекомендаціями, представлено основними п'ятьма групами:

- політичні та соціальні компетентності;
- компетентності, пов'язані із життям у полікультурному суспільстві;
- компетентності в усній та писемній комунікації;
- компетентності, пов'язані зі зростаючою інформатизацією суспільства;
- здатність навчатися впродовж життя [4–6].

Очевидно, що поняття «ключові компетентності» вказує на їх загальний характер, надпрофесійний і надпредметний (іноді як синонімічне використовується поняття «ключові кваліфікації»). Проте, незважаючи на їх «всеохопність», деякі із цих компетентностей особливо важливі не тільки для соціалізації в широкому розумінні цього слова, а насамперед для соціального життя та роботи (професійної діяльності), оскільки неволодіння ними загрожує людині соціальною ізоляцією. Йдеться насамперед про уміння усної і писемної комунікації різними мовами, в тому числі через Інтернет, сприйняття і аналіз інформації, володіння інформаційними технологіями, а головне – про здатність до навчання впродовж життя (потреба в актуалізації та реалізації особистісного потенціалу, здатність до саморозвитку) в контексті як особистої, так і професійної життєдіяльності, що виступає «запорукою життєвого успіху та ефективного функціонування суспільства» [5, с. 87–88].

Близьким за своєю сутністю до «компетентності» є поняття функціональної грамотності – як здатності особистості взаємодіяти із зовнішнім середовищем, успішно в ньому функціонувати й адаптуватися до постійно мінливого довкілля. Функціональну грамотність можна вважати властивістю освіченої людини, що забезпечує їй мовну грамотність, комп'ютерну та інформаційну грамотність, правову та громадянську грамотність тощо (особливе місце в цій системі

посідає так звана діяльнісна грамотність, яка певним чином корелює із концепцією пошукової активності). Часто як синонім до поняття «компетентність» використовується і термін «базова навичка» (Б. Оскарссон), під яким розуміють «особистісні та міжособистісні якості, здібності, навички і знання, виражені в різних формах і різноманітних ситуаціях роботи та соціального життя» [7, с. 44].

Феномен компетентнісного підходу і пов'язаних із ним теоретичних концептів досить повно і глибоко досліджений спеціалістами різних галузей, професійна компетентність розглядається з позицій нових концепцій і наукових напрямів. Однак у підготовці майбутніх фахівців з'являються нові проблеми, одну з яких ми вбачаємо в занадто низькому рівні інтелектуальної культури. Переважна увага до формування умінь комунікації, на противагу теоретичним знанням, призводить до парадоксальних ситуацій: тезаурус багатьох випускників вищих навчальних закладів не може забезпечити корпоративне спілкування – взаємодію осіб, пов'язаних однією спеціальністю.

Відтак наразі все актуальнішим стає професійно-орієнтований підхід до навчання, в тому числі й іноземних студентів, для яких важливим компонентом є професійно-комунікативна компетентність. Структура відповідної підготовки розглядає іншомовну професійно-комунікативну компетентність як основну ланку, пов'язану з іншими аспектами компетентності – лінгвістичним, мовленнєво-мислительним, психолого-педагогічним, культурологічним, країнознавчим тощо (зі зрозумілих причин за межами нашого розгляду ми залишаємо такі види компетентності, як мовна, країнознавча, культурологічна, соціолінгвістична). І тезаурусний аспект професійно-комунікативної компетентності ми вважаємо одним з найважливіших для професійної діяльності.

В межах розгляду тезаурусної складової неможливо оминати термін тезаурус, який походить від грецького слова *θησαυρός* (що означає *скарб*) і використовується в декількох

значеннях: 1) спеціальна термінологія (інструмент опису предметної галузі), тобто словник, сукупність відомостей, корпус понять, визначень і термінів певної галузі знань або сфери діяльності, що забезпечує несуперечливу комунікацію і взаємодію осіб, пов'язаних певною темою або професією; 2) база знань, сукупність інформації, відомостей, що ними володіє суб'єкт; 3) в минулому (*застар.*) – як позначення словників, які вміщують лексику певної мови, проілюстровану прикладами використання в текстах. Для наших цілей важливими є дві перші позиції, тобто «взаємодія» «професійного» (загального) та «особистісного» (конкретного) тезаурусів.

У контексті завдань формування і вдосконалення інтелекту науковцями запропоновано основні критерії розвитку мислення (ступінь усвідомленості операцій і прийомів розумової діяльності; ступінь володіння операціями та прийомами розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація, класифікація тощо); рівень сформованості вміння здійснювати перенесення усвідомлюваних операцій та прийомів мислення з одних ситуацій в інші – схожі або аналогічні; рівень сформованості словесно-логічного, наочно-образного, предметно-дієвого мислення; рівень і динаміка різних характеристик розуму (глибина, гнучкість, системність, швидкість, послідовність, критичність, самостійність); здатність конструювати алгоритми та використовувати їх у пізнавальній діяльності; уміння творчо розв'язувати задачі. До цього переліку входить і такий важливий компонент, як обсяг тезаурусу та його системність. Зазначимо, що тезаурусна складова як компонент навчання передбачає не лише «термінологічні знання» (основні поняття курсу, тобто спеціальна термінологія), а й певні «тезаурусні структури» (зв'язки між референтами, їх класифікація тощо). Процес сприйняття й розуміння змісту слів і їх взаємозв'язків у контексті речення реалізується на вербально-семантичному рівні, який (у контексті викладеного) теж можемо вважати «тезаурусним». Це рівень не лише фонетичної, лексичної і граматичної

компетентності, а й теоретичний, що дозволяє оперувати поняттями, визначеннями і термінами спеціальної галузі знань або сфери діяльності, аналізувати, класифікувати, включати їх до більш широкого контексту функціонування тощо.

Студенти-іноземці, що навчаються на юридичному факультеті, демонструють недостатню сформованість тезаурусних структур і вибіркові «термінологічні знання», що свідчить про неготовність до повноцінної професійної діяльності. Більшість із них не завжди здатні виділити істотне в навчальному матеріалі, досить часто концентрують увагу на деталях і несуттєвих ознаках, властивостях, фактах, не володіють прийомами розумової діяльності (конструювання дефініцій, порівняння, класифікація, категоризація, виведення) тощо. У більшості майбутніх фахівців відсутнє вміння усвідомлено користуватися понятійним апаратом, інтерпретувати результати інтелектуальної діяльності, усвідомлювати, розпізнавати і створювати власні алгоритми продуктивної навчальної діяльності.

Звідси постає завдання формування не просто комунікативної культури (як умінь ефективно використовувати мовні можливості відповідно до ситуації, сфери й завдань спілкування), а екстралінгвістичної, «тезаурусної культури», культури інтелектуальної діяльності як необхідної складової теоретичної підготовки сучасного фахівця. Вирішенню цих завдань може сприяти звернення до інтелектуального потенціалу навчальних курсів, виокремлення і аналіз інтелектуально орієнтованих напрямів дидактики.

Формування комплексу вмінь іншомовної комунікації в тому чи іншому виді діяльності можливе в тому числі і через метод системного моделювання (визначення умінь сприймання і продукування іншомовної наукової інформації, типів і різновидів вправ і завдань). Студентам-іноземцям з метою навчання читанню можуть бути запропоновані спеціальні тексти, систематизовані на основі метатемного підходу та типу

їх комунікативної організації. Метатемний підхід є ефективним методом презентації логіко-сислової структури і змісту навчальних текстів, оскільки дозволяє коректно організовувати спеціальну інформацію, підвищувати рівень усвідомленості операцій і прийомів розумової діяльності і ступінь володіння ними.

Отже, резерви підвищення інтелектуальної культури студентської молоді ми вбачаємо в активізації тезаурусного аспекту іншомовної комунікативної компетентності, тобто в запровадженні у навчальний обіг тезаурусної складової як елективного курсу при вивченні української (російської) мови як іноземної. Інтелектуальна діяльність студентів, що передбачає цілеспрямовану роботу зі спеціальними текстами, має бути обов'язковим компонентом навчального контенту – або частиною кожної навчальної дисципліни, або окремим навчальним курсом, що дасть можливість сформувати у майбутніх фахівців системне, професійне, креативне мислення, забезпечуючи тим самим реалізацію одного з принципів якісної освіти. Відтак, зважаючи на необхідність інтелектуалізації навчального процесу, викладач має розв'язувати нові завдання, до яких, крім формування тезаурусної бази, належить переосмислення предметного змісту навчальних курсів з метою реалізації системного підходу; міждисциплінарна організація змісту навчання; формування у студентів достатнього рівня розвитку професійного інтелекту та професійної рефлексії.

Список літератури

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал

"Эйдос". – 2006. – 5 мая.
http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru

3. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.
4. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Country Contribution Process: Summary and Country Report. – Uri Peter Trier. – University of Neuchatel, October 2001. – 279 p.
5. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.
6. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe. – N.Y., 2002. – 28 p.
7. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Оценка качества профессионального образования / Под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001.

О. П. Конек, Махаатро Гоуранго

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ СРЕДСТВАМИ ЭТНОЭТИКЕТА

Неотъемлемым компонентом процесса обучения иностранному языку является формирование социокультурной компетенции, под которой обычно понимают социокультурные знания, адекватно используемые в межкультурной

коммуникации. Принято разграничивать три блока социокультурных знаний: лингвострановедческие, социально-психологические и культурологические.

Именно социокультурная компетенция обеспечивает формирование навыков общения и взаимопонимания с представителями иноязычных культур. Взаимоотношения людей в самых разных жизненных ситуациях: в семье, на работе, в кругу друзей – во многом определяют правила и принципы, получившие название «этикет». Согласно общепринятой точке зрения этикет – это совокупность правил поведения, которые установлены в человеческом коллективе и приняты как норма общения в различных жизненных ситуациях.

Этикет обладает как рядом универсальных черт, общих для различных народов, так и имеет специфические национальные особенности. Именно поэтому знание основ этикета является неизменным условием диалога культур в многонациональной аудитории, в том числе студенческой, а значит, способствует формированию социокультурной компетенции инофонов.

Традиционно различают этикет внешнего вида, речевой этикет и этикет поведения. Применительно к практике преподавания русского языка как иностранного особый интерес представляет речевой этикет. Известный лингвист Н.И. Формановская предлагает такое определение русского речевого этикета: «Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально-специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [5, 8].

Учитывая то, что каждый народ имеет свои национальные традиции, ритуалы, Б.Х. Бгажноков предложил использовать термин «этноэтикет», определив его как систему характерных для данного этноса моральных предписаний

ритуализированного общения в типичных, изо дня в день повторяющихся ситуациях взаимодействия [3, 10].

Этноэтикетом преимущественно занимались представители этнографии. К национальному этикету обращались в своих исследованиях А.К. Байбурин, А.Л. Топорков, Т.В. Цивьян и др. Изучая этническую специфику этикета, они пытались обнаружить общие основы этикетных норм, универсальные, общечеловеческие ценности, выраженные в них. Большой вклад в разработку проблемы стереотипных форм поведения и этноэтикета внес А.К. Байбурин. Вместе с А.Л. Топорковым он вводит понятие «этнография общения», подчеркивает исторические основы развития этикетных отношений [2], описывает происхождение этикетного поведения, предлагает развернутую программу, разработанную специально для исследований по этикету [1].

Применительно к методике изучения русского языка как иностранного (РКИ) проблема этноэтикета представляет интерес с точки зрения обеспечения взаимопонимания представителей разных культур, где наблюдается существенное различие этикетных норм, и прежде всего норм речевого этикета, в частности формул приветствия и прощания, с которых начинается собственно овладение иностранным языком и которые играют важную роль в процессе коммуникации.

Сравним эти речевые формулы в русском языке и языке индусов. Следует отметить, что исторически так сложилось, что в Индии сейчас два государственных языка (английский и хинди) и 21 национальный (ассамский; бенгали (бенгальский); телугу; гуджарати; догри; конкани; майтхили; маратхи; непали; ория; урду; синдхи; панджаби; бодож; сантали; манипури; каннада; малаялам; тамили). Однако правила этикетных обращений, имея историческую и религиозную основу, в определенной степени являются универсальными для всех индусов.

Современная методика РКИ предлагает иностранным учащимся разграничивать формулы приветствия и прощания в

зависимости от ситуации общения, главный критерий такого разграничения – ситуация общения (официальная/неофициальная) или же время суток (до полудня, после полудня, после 18.00). Например, этикетные приветствия «Доброе утро!», «Добрый день!», «Добрый вечер!» определяются временным параметром – до полудня, после полудня, после 6 часов вечера; приветствия «Здравствуйте!», «Привет!» – официальностью/неофициальностью общения.

Этикетные прощания «До свидания!», «Спокойной ночи!» – квалифицируются как нейтральные, «Пока!», «До скорого!», «До завтра!» – как неофициальные.

В культуре же народов Индии главными критериями в выборе формул приветствия и прощания являются возраст, пол, социальное положение, родственные связи, род занятий, степень знакомства [4].

Этикет обращения у индусов включает несколько уровней:

а) обращения «ты – вы», выражающие отношения между людьми хорошо знакомыми и малознакомыми;

б) обращения-клички («бабу», «шона», «голу») – используются в дружеских, семейных отношениях, но не рекомендуются в компании;

в) слова-обращения к незнакомым людям – такие, как «джи» (уважаемый), «джанаб» («уважаемый») – при обращении к представителям высшей касты).

Индусы, в отличие от русских, при встрече не обмениваются рукопожатиями, а пожимают свои руки в знак смирения, при этом кивают головой или кланяются человеку, которого приветствуют. Согласно религии Хинду, они говорят при этом «Na mastau», что означает «Я кланяюсь тебе как божественному созданию», еще раз подчеркивая смиренное отношение и уважение к своему знакомому.

Особенностью речевого этикета индусов является то, что слово «намастэ» они используют и при приветствии, и при прощании, сопровождая свое приветствие жестом анджали

(мудрой), который напоминает традиционный жест при молении: руки, сложенные ладонь к ладони вверх пальцами, поднимают так, что кончики пальцев оказываются на уровне бровей. Жест этот имеет большое значение: чем выше соединенные ладони подняты, тем больше уважения проявляет собеседник. Самым высоким проявлением уважения в приветствии являются ладони, высоко поднятые над головой и наклон корпуса с произнесением добавочного слова «джи» (уважаемый).

Этот приветственный жест индусы порой противопоставляют обычаю европейцев пожимать друг другу руки, считая, что соединение ладоней символизирует встречу, и нет необходимости брать в свою ладонь чужую.

Следует отметить, что приветствия и прощания очень разнообразны в Индии, поскольку она совмещает не только разные культуры, разные религии, но и разные времена.

Так, приветствие вовсе не нужно для членов семьи, которые живут в одном доме, – даже при телефонном разговоре. Не принято между домашними и говорить «спасибо», так как выражение благодарности словами, с точки зрения индуса, превращает отношения в официальные. «Доброе утро!» тоже неуместно, потому что не считаются разлукой ни ночной сон, ни отсутствие дома днем. Утренняя встреча или возвращение вечером не требуют восстановления связи: она и так не прерывалась. Об уходе нужно просто предупредить, чтобы не волновались. Утром, например, можно просто спросить старшего «Как спали?», но приветствие его словом «намастэ» будет восприниматься как глупая шутка. Ежедневно прощания и приветствия нужны только в общении с особо уважаемыми членами семьи – статуэтками божеств, которые стоят в домашних алтарях.

Обнимаются индусы, только если встречаются после долгой разлуки. Женские объятия отличаются от мужских. Если мужчины обхватывают друг друга руками и похлопывают по спине, то женщины кладут друг другу на предплечья ладони,

касаясь по одному разу левой и правой щекой обеих щек собеседницы. Никогда не обнимаются люди разного пола: ни мать с сыном, ни брат с сестрой.

В то же время нельзя и говорить, что индусы избегают контакта в приветствии. Просто форма такого приветствия другая: это касание стоп и благословение. Касание стоп – это выражение высшей степени почтения младших по отношению к старшим. Оно адресуется обычно родителям и учителям. Женщина же, несмотря на свое подчиненное положение касаться стоп мужчин – кровных родственников не должна, для мужчин, вернувшихся в дом, она божество этого дома.

Может сложиться впечатление, что европейский этикет все же наложил некоторый отпечаток на приветствия индусов, например, встречающихся ежедневно или почти ежедневно на работе или учебе: они могут употреблять жест «патака» (буквально переводится как «флаг») – поднятие руки в знак приветствия. Но такое впечатление ошибочно: этот жест имеет исключительно индийское происхождение. По легенде, первым поднял руку как флаг Брахма, приветствуя Парабрахму словами «Слава тебе!».

Приветствуя встречного в Индии, нужно помнить еще об одной важной вещи – обязательном проявлении обоюдной радости. Человек, приветствующий другого без улыбки или делающий «анджали» с серьезным лицом, выглядит, по меньшей мере, странно. Такая встреча, по сути, может считаться «не состоявшейся»...

Рассматривая современный этноэтикет индусов, следует сказать, что в нем доминируют традиционные черты. Более того, формулы приветствия и прощания сохранили даже архаичные формы. Нормы традиционного этикета продолжают определять поведение индусов не только старших поколений и жителей сельской местности, но и молодежи. Одной из основных черт традиционной индийской культуры является почтительное отношение к старшему. В индийской культуре «старшинство» имеет более широкую трактовку, чем просто «старший по

возрасту». Помимо возраста, оно зависит от сословия, социального положения человека, пола, родственных связей, от положения в семье. Принцип старшинства соблюдается во всех этикетных ситуациях, в том числе и при приветствиях, прощании, во внутрисемейных отношениях.

Список литературы

1. Байбурин А. К. Об этнографическом изучении этикета / А. К. Байбурин // Этикет народов Передней Азии. – М. : Наука, 1988. – С. 12–37.
2. Байбурин А. К. У истоков этикета. Этнографические очерки / Байбурин А. К., Топорков. А. Л. – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1990. – 168 с.
3. Бгажноков Б. Х. Адыгский этикет / Б. Х. Бгажноков. – Нальчик : Эльбрус, 1978. – 160 с.
4. Обычай и этикет Индии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://snovadoma.ru/places/interes/manners-india>.
5. Формановская Н. И. Русский речевой этикет / Н. И. Формановская. – М. : Рус. яз., 1987.

С. А. Королевич

СПЕЦИАЛЬНЫЙ ЯЗЫК И ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКИ: К ВВЕДЕНИЮ В КУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ

Студенты-иностранцы, получающие в Беларуси высшее филологическое образование, должны овладеть навыками профессионально ориентированного устного и письменного общения на русском языке, научиться формулировать и обосновывать свое мнение по профессиональным вопросам.

Достижению необходимого уровня сформированности соответствующих лексических навыков и умений способствует их нахождение в русскоязычной среде, учебный процесс, который проходит на русском языке, и – не в последнюю очередь – отдельный курс, посвящённый целенаправленному изучению профессиональной, или специальной, лексики русского языка, который вводится уже во втором семестре.

Для оптимальной организации процесса изучения дисциплины «Русский язык (профессиональная лексика)» необходимо своего рода введение в эту дисциплину, которому посвящается вступительная лекция. Ее содержанием становится не только определение предмета и задач новой вузовской дисциплины, но и постановка других важных образовательных и воспитательных целей: создание предпосылок для завершения профессионального самоопределения студентов, для построения ими собственной траектории обучения; сообщение знаний из области стилистики с акцентом на особенностях стиля научных текстов; характеристика специального языка и профессиональной лексики.

Принятие решения о выборе профессии считается пиком в процессе профессионального самоопределения, пронизывающего весь жизненный путь человека. Однако психологи подчеркивают, что завершается этот процесс этапом практического принятия решения, включающего «в себя два главных компонента: определение уровня квалификации, объема и уровня профессиональной подготовки и выбор специальности» [3, с. 2]. Студенты-инофоны на первом курсе филологического факультета изначально имеют только приблизительное представление как о выбранной профессии, так и о том, что означают термины «специальность», «специализация», «профессия», «квалификация», «должность», часто не видя между ними различий. (Вспоминается курьезный случай из практики, когда студент на вопрос, какую он представляет свою будущую профессию, ответил, что он станет начальником.) Между тем эти понятия, будучи на самом деле

взаимосвязанными, вовсе не идентичны, так как за ними стоит разнородная информация о профессиональной сфере.

Цель образования – получение *специальности*, т. е. знаний, умений и навыков, необходимых для определённого вида деятельности в рамках той или иной профессии. *Специализация* же предполагает усвоение конкретизированной области специальных знаний и умений, ориентированных на применение в локализованной области профессиональной деятельности человека. Специальность и специализация и позволяют окончательно определиться в *профессии*, под которой понимается род трудовой активности человека, получившего соответствующую специальность и специализацию.

Уместно во время лекции привести расширенный перечень профессий, базирующихся в наше время на специальности филолога. Традиционно с этой специальностью соотносят профессии учителя или преподавателя, переводчика или библиотекаря. Однако современная речевая коммуникация усложнилась настолько, что в некоторых ее формах нужен посредник, роль которого и выполняет современный филолог. Для студентов становится своего рода открытием возможность реализовать себя в новейших «филологических» профессиях, сущностью которых является посредничество в коммуникации между разными социальными группами: секретарь-референт, специалист в области PR, менеджер по туризму, политолог, дипломат, спичрайтер, имиджмейкер и др.

С понятиями «*специальность*», «*специализация*», «*профессия*» в одном контексте употребляется название *квалификация*. Формально этот термин понимается как результат обучения по специальности (соответствующая запись в дипломе). Вместе с тем это степень мастерства в конкретной специальности, качество специалиста, которое нуждается в постоянном повышении. От уровня квалификации зависит *должность* специалиста – его служебное положение в

учреждении, на предприятии, функции и обязанности, оплата труда, вся будущая карьера специалистов.

Четкое осмысление студентами перечисленных понятий позволяет окончательно сделать осознанный выбор профессии, существенно влияет на мотивацию учебы, способствует определению ближней и дальней перспективы образования, развитию карьерных ожиданий и т.п.

Вводная лекция раскрывает не только конкретные представления, связанные с профессиональным и личностным будущим, но и с требованиями, предъявляемыми выбранной профессией. Для студентов-инофонов важно уяснить, что в овладении русским языком существуют две ступени. Первая – это знание грамматики, определенного количества слов, умение построить предложение, высказывание, общаться на языке с другими его носителями. Вторая ступень подразумевает умение дифференцировать речь с точки зрения стиля; строить текст или высказывание, подбирая языковые средства с учетом сферы деятельности, коммуникативной ситуации, цели, собеседника, формы общения (устной, письменной). Курс «Русский язык (профессиональная лексика)» как раз и предполагает перевод студентов-иностранцев на эту более высокую ступень.

Известно, что язык для студентов-иностранцев выступает и средством, и целью обучения. Важно подчеркнуть, что для филолога, в том числе будущего, язык является также инструментом профессиональной деятельности. В этом случае речь идет об особых разновидностях кодифицированного литературного языка – стилях, выделение которых происходит на основе *функции*, выполняемой языком в каждом конкретном случае.

Необходимость описания системы изучаемого языка требует, прежде всего, обращения к научному стилю. Научная речь характеризуется такими чертами, как номинативная точность, обеспечиваемая научными терминами; ясность изложения (доступность) для специалиста в соответствующей области; стереотипность средств выражения и др. [2, с. 573–

585]. Будучи явлением сложным и многомерным, научный стиль распадается на ряд подстилей: научно-популярный, научно-публицистический, учебно-научный и др. В каждом случае нормой и основной приметой стиля является использование научных терминов, которые делятся на общенаучные, применимые ко всем областям научного знания (*система, элемент, структура, функция, метод, фактор* и т. п.); межотраслевые, используемые в ряде наук (*морфология, редукция*), и узкоспециальные, применимые к одной отрасли знаний (*лексикология, орфоэпия, лексикограф, фонема*). С учетом последних выделяется *специальный язык* филологических наук – объект изучения в новом учебном курсе.

Заметим, что понятие «научный стиль» уже понятия «специальный язык». Исследователи подчеркивают, что «научное общение – лишь одна из сфер профессионального общения, его вершина – не исчерпывает всех областей трудовой деятельности на разных уровнях и направлениях» [1, с. 169]. Специальный (профессиональный) язык является автономной подсистемой по отношению к общелитературному языку со своими функциями, средствами выражения и особыми характеристиками. Выполняемые им функции – эпистемическая (отражение действительности и хранение знания из определенной области наук), когнитивная (получение нового знания), коммуникативная (передача специальной информации) – самые существенные в языке. Реализуя эти достаточно разные, но одинаково важные функции, язык профессионального общения сам становится функцией человека в процессе его профессиональной деятельности. Именно поэтому наряду с термином «специальный язык» существует как равноценная номинация «профессиональный язык», «язык профессий».

Специальный язык существует в двух формах – письменная и устная формы. В функции накопления и передачи знаний используется «письменная (точнее, печатная) речь. В функции распространения знаний преимущество также на

стороне письменной речи. В профессиональном общении (коммуникации) ведущей остается устная речь.

Исследователи специального языка указывают, что это естественный словесный язык, допускающий привлечение невербальных средств (подчеркивания, таблицы, схемы, рисунки); а кроме того, это национальный язык с постоянной тенденцией к интернационализации. Тенденция эта – неизбежное следствие того факта, что профессиональные знания (и прежде всего наука) не имеют государственных, национальных, идеологических и иных границ. Специальный язык содержательно редуцирован, зависит от области знания и предмета общения, он интерпрофессионален, всегда диалогизирован, выступает проявлением групповой речевой деятельности, так как лишен индивидуально-авторских особенностей [1, с. 174–175].

Основной приметой специального языка является использование профессиональной лексики – особой лексической подсистемы, обслуживающей учебную, учебно-научную, профессиональную сферы. Будучи средством познавательной деятельности, нацеленной «на обеспечение сознательного владения языковым материалом как предметом будущей специальности» [4, с. 112], профессиональная лексика филологов в первую очередь включает систему *терминов*, поскольку именно термины являются носителями специальной информации. Их усвоение свидетельствует о профессиональном владении понятийно-категориальным аппаратом филологии. Помимо терминов, к средствам выражения специального языка относится интеллектуально-оценочная лексика, представленная разными частями речи: именами существительными (*ценность, несостоятельность, перспективность; значение, степень, исследование, поиск, проблема, аспект, гипотеза, концепция*); прилагательными (*высокий (уровень), новый (метод), уникальный (результат)*); наречиями (*значительно, убедительно, кардинально, всесторонне, существенно,*

недостаточно); глаголами (*формировать, игнорировать, углублять, обобщать*) и т.п.

Изучение профессиональной лексики проводится с последовательным использованием текстологического приема получения информации и разнообразных форм работы с новым материалом в рамках взаимосвязанного обучения четырем видам речевой деятельности на иностранном языке.

Список литературы

1. Культура русской речи. Учебник для вузов. Под ред. Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева. – М.: Издательская группа НОРМА–ИНФРА, 1998. – 560 с.

2. Москвин, В. П. Стилистика русского языка. Теоретический курс / В. П. Москвин. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 630 с.

3. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учебное пособие / С. А. Боровикова, Т. П. Водолазская, М. А. Дмитриева, Л. Н. Корнеева; ред. Г. С. Никифоров. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991. – 152 с.

4. Русский язык как иностранный: типовая учеб. программа для иностранных студентов филологических специальностей высш. учеб. заведений / С. И. Лебединский [и др.]. – Минск: РИВШ, 2005. – 217 с.

Г. Е. Присовская, Е. Д. Гуськова, Л. С. Маричереда

К ВОПРОСУ О ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Понятие адаптации в разные периоды остается одним из самых популярных и наиболее интересных явлений, поскольку носит динамичный и дискуссионный характер. Интерес к

проблемам межкультурной адаптации возник в мировой науке еще в начале XX столетия.

Адаптацию иностранных студентов большинство исследователей этой проблемы рассматривают как сложный, многоплановый, интегрированный процесс социокультурного, социокоммуникативного, социобытового и профессионального приспособления, которое показывает степень их подготовленности к обучению в высших учебных заведениях другой страны. Процесс адаптации включает принятие студентами-иностранцами традиций страны пребывания, языка общения, норм поведения, социального окружения и учебно-воспитательной среды.

Переезд в чужую страну на длительное время с целью обучения вызывает у студентов, особенно на первом этапе, стрессовое состояние, оно основывается на таких факторах, как незнание языка, законов, культуры, традиций, географии. Для полноценной жизни и обучения в Украине студент должен пройти социальную и лингвокультурную адаптацию.

Каждый иностранный студент, приезжающий на учебу в Украину, представляет свою страну, имеет свою собственную картину мира, которая включает его психологическое состояние, принятие или неприятие религиозных воззрений и новых социокультурных условий, владение родным языком и языком-посредником.

Эти факторы целесообразно учитывать для успешного руководства учебно-воспитательным процессом студентов-иностранцев на протяжении всего периода обучения, но особенно важно контролировать состояние учащихся и управлять процессом адаптации на начальном этапе, т.е. на подготовительном факультете. Поэтому изучение этого сложного процесса, его организация и результативность способствуют интенсификации внедрения иностранных студентов в студенческую среду, облегчает процесс их обучения и воспитания.

С момента приезда и начала обучения в вузах Украины они оказываются в непривычной и незнакомой языковой, социальной и национальной среде, к которой им необходимо адаптироваться. Студенты должны приспособиться не только к условиям обучения в университете, к специфике другой, отличной от их собственной, системе образования, к условиям быта и проживания в общежитии либо на квартире, но и к жизни в Украине с неродным языковым окружением.

Адаптация иностранных студентов – это разноуровневый процесс. В нем распределены определенным образом психофизиологические факторы, социо- и лингвокультурные. Для преодоления адаптационных трудностей студенту необходимо выдержать не свойственные ему в привычной жизни нагрузки психоэмоционального, интеллектуального и даже физического характера.

Все адаптационные процессы тесно взаимосвязаны между собой. Под лингвокультурной адаптацией следует понимать процесс накопления активного и пассивного словарного запаса, культурологических сведений о стране, что обеспечивает передачу информации для реализации успешной вербальной и невербальной коммуникации.

По мнению Е.И. Пассова, успешная лингвокультурная адаптация возможна лишь в процессе знакомства с обычаями и бытом другой культуры, т.е. в тесном общении с носителями языка [1, с.59]. В качестве составляющих языковой и культурной среды служат устные и письменные источники русской (украинской) речи: преподаватели, сверстники; книги, фильмы, спектакли, социальные сети и т.п.

На подготовительном факультете большое внимание уделяется внеаудиторной работе. Это беседы со студентами по вопросам организации учебно-воспитательного процесса, их быта и досуга. Одной из первоочередных задач преподавательского состава и администрации факультета является приобщение иностранных студентов к украинским (русским) национально-культурным традициям. Эта задача

решается как на занятиях по русскому языку и страноведению, так и во внеучебное время средствами социокультурной адаптационной программы. Сюда следует отнести совместную подготовку и проведение праздников, походы в музеи и театры, экскурсии по историческим местам и объяснение некоторых ритуальных действий народа.

«Организирующим звеном в этой педагогической системе иноязычного образования является «Социально-культурная адаптационная программа для иностранных студентов подготовительного факультета» (СКАП), которая действует уже несколько лет» [2].

В соответствии с этой программой, на кафедре лингводидактики ОНПУ широко применяются традиционные формы работы, такие как интернациональные встречи, тематические вечера («Новый год по-русски», «До свидания, подфак»), концерты, спортивные соревнования, олимпиады по разным дисциплинам, страноведческие мероприятия, экскурсии в музеи (университетские, городские – по Одессе), выездные экскурсии по историческим местам Украины – в Софиевский парк и т.д. На кафедре также организуются мероприятия, построенные по принципу «этнокультурной имитации». Это различного рода конкурсы: «Мы читаем стихи по-русски», «Поем русские и украинские песни». Студенты-иностранцы участвуют в общеуниверситетских мероприятиях («Студенческая весна» и др.). Все это способствуют ускорению процесса адаптации, формируя при этом языковую (речевую) и социокультурную компетенцию.

В процессе культурной адаптации человек, как правило, проходит три этапа, которые сопровождаются определенными трансформациями его психики, целевых установок и поведения. На подготовительном факультете первый этап характеризуется энтузиазмом, приподнятым настроением (не зря психологи называют этот этап «медовым месяцем»). Он длится обычно 1-2 месяца. Затем наступает второй – фрустрация, депрессия и некоторое замешательство (обычно они совпадают с сезонной

осенней депрессией и непривычной для выходцев из жарких стран погодой). Он может продолжаться от 2-х до 3 месяцев. На третьем, завершающем этапе при благоприятно складывающихся обстоятельствах эти негативные состояния плавно переходят в чувство уверенности и удовлетворения.

Позитивно влияет на ускорение адаптации совместное проживание студентов в общежитии. И хотя студенты жалуются на отсутствие покоя, невозможность отдельного проживания, трудности в приготовлении пищи, отсутствие уюта и т.п., большинство из них отмечают, что, попав в общежитие, они впервые почувствовали себя самостоятельными, и это помогало им приспособиться к новой среде. Иностранцы также отмечают возможность широкого общения, обмен жизненным опытом, участие в общем досуге.

Первостепенным фактором, к которому необходимо адаптироваться иностранным студентам подготовительного факультета, является учебный процесс, поскольку именно получение образования – это их главная цель. На этапе довузовской подготовки – это адаптация к компонентам новой педагогической системы, к новому для них режиму дня, к преподаванию дисциплин, формам и методам организационно-воспитательной работы и психолого-педагогической среде (к студенческой группе, ее социально-психологическому климату, системе контроля знаний, самоподготовке).

Наибольшая проблема адаптации иностранных граждан – это недостаточно сформированная или отсутствующая у них коммуникативная компетенция, что снижает уровень восприятия и понимания учебной информации. Ускорение процесса адаптации способствует стабильному психоэмоциональному и физическому состоянию студентов-иностранцев, лучшему усвоению новых знаний, к формированию готовности к дальнейшему обучению в вузах Украины, осмыслению сущности их будущей профессии, а также к формированию новых личностных качеств, их нового социального статуса.

При изучении проблемы адаптации следует разделять преподавание в многонациональных группах, где происходит контакт двух и более культур, и мононациональных группах.

Доказано, что иностранные студенты чувствуют себя увереннее в группе, где только соотечественники (более быстрое сплочение коллектива, основанное на общих нравах, традициях, религии, обычаях, воспитании и главное – языке общения). Зачастую эти же факторы одновременно и мешают сформировать межкультурную компетенцию и быстрее пройти адаптационный период. Опыт работы в мононациональных группах студентов из Индии, из Анголы, из Марокко или Гвинеи подтверждают вышесказанное.

С другой стороны – преподавание в многонациональных группах имеет свои преимущества. Приспосабливание иностранного студента к новой социокультурной жизни происходит благодаря активному общению со студентами других национальностей на занятиях, а также с русскими (украинскими) студентами во внеучебное время. Дружеские отношения раздвигают рамки общения и расширяют их кругозор. Общение со студентами-ровесниками, носителями языка имеет колоссальное значение для скорейшего приобщения к межкультурной компетенции и решения адаптационных проблем. Языковая компетенция формируется гораздо быстрее, что влияет и на адаптацию к новым условиям жизни и учебы.

Для студентов подготовительного факультета ОНПУ предоставляется возможность контактировать со сверстниками, из Березовского высшего технического училища, которое является одним из учебных подразделений Одесского национального политехнического университета. Ежегодно студенты-иностранцы выезжают в г. Березовка Одесской области, где проводят весь день (с утра до вечера) со студентами училища. Следует отметить, что студенты училища билингвы, т.к. одинаково владеют русским и украинским языками. Программа включает в себя помимо яркой, костюмированной и запоминающейся встречи, экскурсии по училищу и общежитию,

знакомство с производственными мастерскими, совместный концерт (студенты-иностранцы готовят специальные номера на русском и украинском языках), могут оценить обед, приготовленный березовскими студентами-поварами. Все учащиеся принимают активное участие в спортивных соревнованиях по футболу и посадке кустов и деревьев на Аллее дружбы г. Березовки. Таким образом, студенты получают эксклюзивную и столь необходимую им возможность общаться с носителями языка в дружеской непринужденной обстановке.

Принимая во внимание все вышеизложенное, можно сказать, что одной из основных задач деятельности преподавателей РКИ на этапе довузовского обучения является воспитание у иностранных учащихся толерантного отношения к носителям языка, представителям иной культуры, что, в свою очередь, оказывает благоприятное влияние на их адаптацию в новой лингвокультурной среде.

Список литературы

1. Пассов Е.И. Русское слово в методике как путь в мир русского слова, или есть ли у методики будущее? – Санкт-Петербург: МИРС, 2008.– 60 с.
2. Матвеева Н.М. Социально-культурная адаптационная программа в системе личностно-ориентированного обучения на этапе предвузовской подготовки / Н.М. Матвеева, И.Г. Миракьян // Актуальні питання організації навчання іноземних громадян у технічних вищих навч. закладах. Матеріали конференції: Тернопіль, 2012.– С. 193– 196.

ЭТНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СВАДЕБНЫХ ОБРЯДОВ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО НАРОДА

В азербайджанском обществе роль семьи сложно переоценить. В ментальности народа с давних пор заложено осознание важности семейных ценностей и семейных устоев, существовавших на протяжении столетий, существующих и ныне.

Семейный быт азербайджанцев всегда отличался большим количеством патриархальных отношений. Мужчина – глава семьи – был полновластным распорядителем движимого и недвижимого имущества, исключая приданое жены. Дети воспитывались в строгом повиновении отцу и старшим мужчинам. Жена находилась в беспрекословном подчинении у мужа, а также свекрови и других старших женщин в доме мужа [2].

Еще не в столь давние времена в Азербайджане родители договаривались о свадьбе, даже не поставив детей в известность и не спросив их согласия. Однако сегодня этот обычай постепенно изжил себя, и нынешние азербайджанские парни и девушки в большинстве сами выбирают себе половинок. Но, несмотря на это, одобрение выбора со стороны родителей и получение их согласия остается необходимым. "Хейир-дуа" (благословение родителей) – очень важный фактор для счастливого будущего молодой семьи. Не будет благословения, не будет и счастья [4].

В современном Азербайджане семейные традиции претерпели значительное изменение: оба супруга имеют равные права, браки давно уже не заключаются между родственниками или по сговору.

Бесспорным является и то, что интеграция страны в мировую экономику и культуру наряду с формированием общих ценностей обусловила и изменения в мышлении, поведении

людей. В этом есть положительные стороны – молодежь стала мобильной, раскованной, образованной, информированной. Однако изменилось отношение к вопросам брака и семьи, хотя еще сохраняются основные ценности – уважительное отношение к родителям, тесные родственные связи. В настоящее время семья создается, как правило, из равноправных, самостоятельных, любящих друг друга молодых людей [5].

Изменился семейный уклад, но осталось неизменным отношение азербайджанцев к свадьбе как чрезвычайно важному событию. Семья – залог продолжения рода, поэтому свадьба сопровождается множеством обрядов и ритуалов, направленных на создание многодетной семьи с достатком и благополучием. Так, целью разнообразных свадебных ритуальных действий является защита молодых от вредоносных сил, обеспечение счастливой и спокойной семейной жизни. Большинство этих обрядов, имеют древние корни и свидетельствуют о богатой традиционной культуре этноса.

До настоящего времени считается обязательным религиозный обряд бракосочетания – «кебинкесдирме». Этот мусульманский обряд, как правило, проводится за несколько дней до свадьбы. Ритуальные действия выполняет молла – представитель мусульманской мечети. Со стороны невесты и жениха присутствуют свидетели и самые близкие родственники. Молла спрашивает у молодых, согласны ли они вступить в брак и подробно объясняет, как по мусульманским законам должны складываться отношения мужа и жены, каковы их обязанности. В завершение обряда он читает суры из священного Корана, а невеста и жених повторяют за ним. По традиции за проведение обряда молла получает деньги и большой кусок сахара – 8 килограммов.

Само свадебное торжество – «той» – в прежние времена в деревнях продолжалось три дня (с пятницы по воскресенье) и всегда отличалось своей массовостью. Приглашать на свадьбу надо было всех: если случалось забыть про какого-либо человека – была серьезная обида. Рано утром раздавались звуки

зурны, которые разносились по всей округе – так приглашали всех желающих принять участие в многочисленных свадебных ритуалах.

И сегодня азербайджанская свадьба – это музыкально-театрализованное зрелище с большим числом действующих лиц – персонажей: сватов, дружков жениха, подруг невесты, наставниц невесты, ведущего свадьбы, музыкантов, певцов и самих гостей. У каждого участника своя роль, обусловленная древними обрядами, которые обязательно нужно соблюсти. Праздник отражает разнообразные стороны народного творчества и отмечается широко: с поздравлениями, пожеланиями, подарками, с песнями и танцами.

Жених и невеста на азербайджанской свадьбе – лишь символ и первопричина торжества, но никак не его активные участники. Более того, раньше свадьбы проводились раздельно – "мужская свадьба" и "женская свадьба", на которых соответственно присутствовали только женщины или мужчины. На женской пели песни, в основном грустного содержания, под которые невеста плакала в знак печали, что покидает отцовский дом [4].

Молодые обязательно должны исполнить свадебный танец. По поверью, если они танцуют на своей свадьбе, то год предстоит благоприятный, плодородный.

Помимо танцев популярны на свадьбе различные народные игры. Например, соревнование «Кто сильнее всех», победитель которого пользуется особым уважением и может пригласить на танец любую понравившуюся девушку.

Устраивается также церемония "хвалы" невесте или жениху. В свадебном помещении ставят столик, уставленный сладостями. На него – зеркало. В центре за столик садится жених, слева и справа от него – сопровождающие его друзья. Мать жениха раздает друзьям подарки. Если жених опаздывал на эту церемонию, любой желающий мог занять его место, получить подарок, а потом встать, уступив жениху его место [6].

Руководство всем свадебным торжеством осуществляет «тойбаши» (глава свадьбы).

Обряд перехода невесты из отцовского дома в дом жениха носит название «гялин апарма» и тоже связан с определенными ритуалами. Под звуки старинных инструментов участники праздника танцуют и поют: «Пришли за бархатом, пришли за шелком. Мы, люди жениха, пришли за невестой». Дверь в комнату невесты должна быть закрыта, и только после вручения подарков ее открывают. Мать и отец благословляют дочь, деверь перевязывает ее талию красным платком, а на голову накидывают вуаль, символ невинности азербайджанки. К рукам новобрачной привязывают деньги в красивой атласной ткани: это сулит щедрую жизнь.

Во дворе разжигается большой костер, и невесту 3 раза обводят вокруг него, чтобы дом, в который она войдет, был светлым, а очаг – горячим. Вслед невесте кидают камень – пожелание крепкого большого дома, ее путь поливают водой – пожелание легкой и светлой жизни. Впереди целой процессии кто-либо из семьи несет зеркало, обвязанное красной лентой, а у гостей, идущих рядом с невестой, в руках свечи и рис – символ света, счастья и плодородия.

В дом жениха невесту вводят под звуки стариной азербайджанской мелодии «Вагзалы», под ноги кладут тарелку, на которую она должна наступить. В комнате молодая садится на почетное место и берет на колени маленького мальчика, чтобы первенец был мальчик.

Через три дня после свадьбы мать невесты вместе с близкими родственницами приходит навестить ее.

Согласно давней мусульманской традиции, в некоторых деревнях у ног невесты приносят в жертву барана, капельку крови которого наносят на ее лоб и на платье, чтобы молодая жена была тепла к новому дому и быстро к нему привыкла. Свекровь невесты гладит ее по волосам – это символ любви и теплого отношения к ней. Над головой невесты рассыпают мелочь, сладости, рис, пшеницу, как символ плодородия.

Невесту вводят в украшенную цветами комнату. Все желают ей быть счастливой, многодетной и, главное, иметь сына [3].

Обряд «юзячихды» (выход в семью) связан с тем, что невеста через две недели после свадьбы впервые садиться за общий стол, причем свекр, которого она не должна была видеть, сам приглашает ее, дарит подарки и объявляет самым дорогим членом семьи.

Далее следует целый ряд послесвадебных обрядов, первым из которых является «гялингёрду» – посещение молодой жены ее родителями.

По прошествии нескольких месяцев после свадьбы родители девушки оповещают семью ее мужа о том, что в назначенный день желают навестить свою дочь. Принимающая сторона серьезно готовится к визиту: накрывает обильный стол, приглашает музыкантов. Мать девушки приходит с подарками жениху и невесте, а также родителям жениха.

После обряда «гялингёрду» мать молодой жены приглашает всех в свой дом («аягачды»). Во время «аягачды» устраивается большое застолье. Встреча тоже не обходится без подарков: мать и отец девушки еще раз поздравляют молодых. По традиции в этот день дочь остается в доме отца и матери, и только через день-два муж забирает ее к себе. После «аягачды» дочь и ее муж в любое время могут навещать родителей.

Все послесвадебные мероприятия завершаются обрядом «гонагчагырма» (посещение родственников).

После «аягачды» жениха и невесту приглашают в гости близкие родственники молодоженов. Это тоже своего рода «аягачды». После этого визита молодожены могут в любое время посещать эти дома. Приглашая молодых в гости, хозяева дарят им подарки. Молодоженам принято дарить подарки в первый после свадьбы визит в гости [1].

Свадебные обряды являются важной частью нравственного мира мусульман, поскольку вступление в брак считается важнейшим событием не только для молодоженов, но и для всех многочисленных родственников, а также людей,

окружающих их. Поэтому каждая азербайджанская семья старается устроить свадьбу так, чтобы о ней еще долго говорили как о самом красивом событии.

Список литературы

1. Азербайджанская *семья*, как основной элемент общества. Азербайджанский конгресс // Еженедельная общественно-политическая газета. – Вып. № 45 (434). – 2015. – 4 декабря.

2. Azərbaycan toy [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.azerbaijans.com/content>.

3. О традициях азербайджанской свадьбы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://vk.com/>

4. Свадебные традиции азербайджанцев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://news.day.az/society/469336.html>.

5. Традиции народов Азербайджана [Электронный ресурс].
– Режим доступа : http://azerbaijan.orexca.com/rus/azerbaijan_tradition.shtml.

6. Традиции-обычаи. Свадебные традиции [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.azerbaijans.com/content_102_ru.html.

Н. А. Тубол, О. Бердиева

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ОРНАМЕНТ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭТНОГЕНЕЗА

Орнамент как изобразительное искусство, как знак, как символ существует уже более тысячи лет. Он зародился в эпоху палеолита, на заре истории человечества и поэтому может считаться одной из самых древних форм самовыражения

человека. Многие исследователи орнамента (Л. М. Буткевич, Б. А. Рыбаков, Т. И. Макарова) утверждают, что традиционный орнамент является знаковой системой, аргументируя это тем, что с самого своего появления, а в некоторых культурах и до сегодняшних дней, орнамент является носителем определенной системы знаков и становится посредником между человеком и окружающим миром, выполняя функцию отбора и структурирования информации о внешнем мире. Многочисленные факты, традиции и обычаи, знание мифологической символики, огромное количество прекрасных произведений традиционной орнаментальной культуры различных этносов свидетельствуют о наличии символизма и знаковости в традиционном орнаменте, отражающем мировоззрение и ментальность их создателей [3].

Орнамент представляет собой комплексную историко-культурную и искусствоведческую проблему. Искусство орнамента можно считать летописью народной культуры.

Стилистические и семантические особенности орнаментального искусства указывают на его связь с представлениями людей о мире, тесно переплетаются с его культурой, восприятием прекрасного и национальной спецификой, поэтому ученые-искусствоведы, историки-культурологи непосредственно соотносят его с образом жизни, бытом каждой конкретной национальности.

Национальный орнамент рассматривается не просто как этнографический факт, бытующее или бытовавшее явление, а как историко-этнографический источник, зачастую этнический идентификатор, своего рода ключ к пониманию этногенеза [1].

Орнаментальные символы и знаки, их различные вариации для каждого этноса являются не только способом социальной идентификации, но и определением различий между субэтническими группами. Представители народов Средней Азии безошибочно определяют национальную племенную принадлежность орнаментации. В Туркменистане каждое племя имело свой орнамент, который являлся своеобразной родовой

эмблемой. Эти орнаменты сохранились до наших дней. Как символ единства страны на государственном флаге изображены пять национальных ковровых гёлей (узоров), каждый из которых обрамлен ковровым орнаментом, символизирующим единство пяти велятов (областей) страны.

Природа и краски родной земли были той основой, элементы которой воплощались в декоративных узорах и орнаментах туркменских вышивок, ковров, украшений, неся в себе пожелания благополучия, любви, гармонии, плодородия.

Орнамент сопровождал человека в его повседневной жизни с раннего детства. Растительные, геометрические, зооморфные и другие орнаментальные мотивы украшали жилище туркменов, культовые и бытовые предметы, одежду, рукописные книги. Узоры, нанесенные на предметы, несли в себе основы мироздания.

Мотивы туркменской орнаментации в основном геометризованного характера. Продиктованные самой природой, они уходят в глубь веков, но сохраняются и в наши дни: бег волны, якоревидные фигуры, восходящие к парфянской традиции, и S-образные знаки и мелкие шахматные сетки – к средневековой, треугольная – орнаментика архаических сосудов эпохи родового строя [5].

Геометрические узоры в туркменском искусстве часто наполнены символикой единства и множественности, когда из множества деталей складывается единый орнамент. Для создания геометрически правильных узоров используются треугольники, шестиугольники, восьмиугольники, квадраты. Многообразие узоров призвано было показать единство в многообразии, бесконечность повторения форм, которые не имеют ни начала, ни конца.

Следует сказать о близости и взаимовлиянии геометрического и растительного орнамента в этой традиционной исламской культуре, что говорит о прикладном значении передаваемой информации [3]. Орнамент может состоять из геометрических, растительных и зооморфных,

предметных и беспредметных мотивов, в орнаменте переплетаются и сочленяются натуралистические элементы со стилизованными узорами.

Это особенно наглядно прослеживается в ковровом орнаменте, для которого характерны сложные геометрические знаки и растительно - зооморфные мотивы. Для туркмен ковёр с чётко выделенным центром и каймой представлял собой стилизованную модель мира. Центральное поле с функциональным орнаментом – знакомые для кочевников земли, с пастбищами, стоянками, перегонами. А идущая по краю кайма содержит в себе различные мелкие геометрические узоры: «мышьиные зубки», «след тарантула», «след собаки». Они символизируют неизведанные просторы, которые находятся далеко и поэтому еле видны [4].

Ковёр является символом туркменского народа. Считается, что «заветы», оставленные великим предком туркмен Огуз Ханом своим сыновьям, заложены в гелях (узорах) туркменского ковра.

В туркменском орнаменте очень богато используется растительная тематика. С глубокой древности растительный мотив являлся олицетворением плодородия и изобилия. Мотивы цветов, веток, виноградных лоз, листьев, чашелистиков широко применялись в украшении национальных ковров и одежды.

Орнамент одежды является одним из ведущих направлений в орнаментальном искусстве туркмен, более всего он присутствует в женской одежде. В древности каждая линия имела своё значение, орнамент являлся своеобразной речью, несущей информацию о своём хозяине. Изначально почти каждый орнаментальный мотив, его цвет имели символический смысл. Так, стилизованные цветы на девичьей шапочке тахье символизировали красоту и непорочность. Обильно украшенный орнаментом халат-накидка невесты нёс в себе закодированное пожелание любви, плодовитости, семейного благополучия. Узоры из лотосов, тюльпанов, часто заключенные

в круг или ромб, покрывали все поле красной накидки, передавая обаяние молодости и цветущую красоту невесты.

Некоторые узоры выполняли магическую роль. Девичьи тюбетейки, паласы и ковры, свадебные халаты-накидки украшались узором первых бутонов полевого цветка – гульяйды, наделенного защитными функциями оберега. Этот узор изображали на ковриках, из которых делали колыбели для детей, вышивали на скатертях для хлеба, на ковровых попонах для ахалтекинских скакунов [2].

Во многих орнаментальных узорах присутствует миндаль – любимое растение на Востоке. Миндальное дерево и его плоды встречаются в различных вариантах: лист, дерево, проросшее зернышко с побегом. Это позволяет предположить, что данный мотив изображает зарождение новой жизни. Наибольшее распространение получил мотив ислими – вид орнамента, построенного на соединении вьюнка и спирали, воплощающий идею непрерывно развивающегося цветущего листового побега.

Растительные мотивы воплощались в различные формы, как простые, так и усложненные. Базовым являлся мотив Древа жизни, который символизировал устройство мира в мышлении древнего человека [3].

Наиболее сложные и красивые композиции с мотивом «цветок-голова» использовались для украшения молитвенных ковров. Более «живые», лёгкие и элегантные варианты использовали эти узоры в орнаменте попон и дверных завес. Центральное поле постилочных ковров часто украшалось растительным, геометризованным узором в виде дерева или куста. В некоторых коврах преобладают растительные формы – зубчатые широкие листья и профильное изображение цветов. Основной орнаментальный элемент – широколопастный лист на желтом стебле.

Важную роль в орнаменте играет цветовая символика. Цвет в каждом элементе традиционной художественной культуры отражает определенные мировоззренческие установки

этноса и всегда связан с этнографической историей народа. Выбор цвета фона и рисунка определяет композицию. Интересна символика цвета в туркменском орнаменте. Обычно вышивка выполняется узором из сочетания трех цветов: если фон красный, то черно-бело-желтая вышивка. Эти цветосочетания, сохранившиеся в памятниках джейтунской культуры (VI тысячелетие до н.э.), прослеживаются до наших дней в коврах и одежде туркмен.

Все цвета в орнаментальном творчестве имеют символическое значение и смысл. Например, высоко почитаемый у туркмен краснй цвет служил защитой от злых сил. Зеленый цвет воплощает связь времен. Как для предков, так и для их потомков зеленый означает жизнь, землю, цвет травы на пастбищах, благоденствие и мир. Белый цвет олицетворяет безмятежность и искренность. Особенностью туркменского национального колорита является последовательное чередование нескольких цветов. Этот прием создает впечатление переливчатости, мерцания цвета, придает орнаменту декоративность. В выборе и расположении цветов в орнаменте отразились исторически сложившиеся представления туркменского народа об окружающем мире, его эстетический вкус и национальные особенности. Яркие бархатистые растительные узоры национального орнамента свидетельствуют о вечной весне в душах и сердцах людей.

Туркменские орнаменты, воспринимаемые как символы этнической принадлежности, сохранились до наших дней, вобрав в себя традиции, магические и религиозные представления своего народа.

Список литературы

1. Асанова А.Е. Народный орнамент как источник этногенеза. [Электронный ресурс]. / А. Е. Асанова. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/narodnyy-ornament-kak-istochnik-etnogeneza>.

2. Байриева Аджап. Гармония цветущего мира, подаренная людям весной. [Электронный ресурс]./ Аджап Байриева. – Режим доступа : <http://www.turkmenistan.gov.tm/?id=3587>.

3. Гилевич Е. В. Орнамент как семиотическая структура для современного мира. [Электронный ресурс] / Е. В. Гилевич. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/ornament-kak-semioticheskaya-struktura-dlya-sovremennogo-mira>.

4. Ковры Туркмении. Туркменские ковры ручной работы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://asia-travel.uz/turkmenistan/kovry-turkmenii>.

5. Ходжиева О. Ода туркменской одежде. [Электронный ресурс]. / О. Ходжиева. – Режим доступа : http://www.portalus.ru/modules/various/print.php?archive&id=1298124514&start_from&subaction=showfull&ucat.

В. Д. Хейлик

МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРОГРАММ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Анализ научных работ в области РКИ последних лет выявил потребность в создании профессионально ориентированных лексических минимумов. И в этом контексте невозможно переоценить особую роль информационных технологий (ИТ), обеспечивающих выход во всемирные ресурсы знаний, в создании единого образовательно-информационного пространства, что позволяет эффективно реализовывать современные дидактические подходы к созданию единой коммуникативной среды и мотивации познавательной деятельности. Необходимостью описания возможностей инструментария компьютерной лексикологии в контексте

формирования умений профессионального общения и определяется **актуальность** статьи.

Цель данной работы – рассмотреть через призму использования IT-программ в учебном процессе возможность дальнейшей оптимизации процесса языковой подготовки студентов-медиков.

В конце 20-го века появился новый инструмент лингвистических исследований – *корпусная лингвистика*. Под названием «корпус текстов» понимается структурированный и размеченный массив языковых (речевых) данных в электронном виде. Важнейшим при их создании является аннотирование (приписывание языковым единицам специальных меток).

Процедура морфологической разметки состоит из следующих этапов. Во-первых, морфологический анализатор определяет лексему, к которой принадлежит данная словоформа и её морфологические характеристики. На этом этапе результат анализа неоднозначен и даёт большое количество вариантов (конкордансов). Во-вторых, с использованием синтактико-семантического анализа делается попытка снять эту неоднозначность и найти единственно правильный вариант [1, с.72].

Коммуникативные задачи, которые стоят перед иностранцами при чтении материалов учебника и записи лекций медико-биологического профиля в наиболее сложный момент их учебной деятельности (I семестр 1-го курса) сводятся к полному и точному пониманию информации, передающей: *понятие об объекте (процессе), его сущностные характеристики; определение и формулировки понятий; качественные и количественные характеристики объекта; информацию о составе и строении, классификации, функциях и др.*

Исходя из того, что тексты учебников и лекций представляют собой комбинации тех или иных семантических микрообразований, логично было прибегнуть к созданию корпуса лекций и наиболее значимых с точки зрения

репрезентативности материалов учебников (собрания текстов в электронной форме, специальным образом «аннотированного» и снабжённого гипер- и интерессылками), выделив группы наиболее частотных предикатов, манифестирующих ту или иную метатему («совокупность, множество тем, объединяемых на основе единства, тождества аспектов рассмотрения обозначенных в них объектов» [3, с.92]).

Так, при введении *общих понятий об объекте и его сущностных характеристиках* (что наиболее актуально на начальной стадии обучения предметам профиля) актуализированы следующие лексико-грамматические единицы: *Что – это Что; Что называется Чем (Каким); Что – есть Что; Что является Чем* и др.

Классификация объектов в речи реализуется с помощью таких средств: *Что относится к Чему; Что делят на Что; Что классифицируют Как; Что делится на Что; Что принадлежит к Чему; В Чём различают Что* и др.

При характеристике *состава и строения объекта* выделены такие: *Что состоит из Чего; Что построено из Чего; Что строится из Чего; Что содержит Что; Что входит в состав Чего; Что есть Где; Что объединяется во Что* и др.

Всего выделены 94 наиболее частотных предикативных единицы (глагольных, именных и деадъективов), составляющих конститутивную базу таких метатем, как:

- объект как составляющая (часть) другого объекта;*
- связи, отношения, зависимости составляющих объекта;*
- расположение, местонахождение объекта;*
- качественные и количественные характеристики объектов, их измерение;*
- сравнительные (сопоставительные) характеристики объектов;*
- функции, назначение, использование объекта* и др.

В канве проанализированных материалов по медбиологии, анатомии и гистологии их выявлено 29 по критерию частотности.

Соединение отдельных метатем при строгой лингводидактической чёткости позволяет сформировать у обучаемых алгоритм компрессии и развёртывания информации на основе прагматических сигналов, которые представляют не что иное, как лексико-семантические варианты (*актуальную рематическую доминанту*) и отражают тип функциональной направленности предложений, определяя их коммуникативную перспективу.

В этом случае, по словам А.Р. Лурии, свернутый до смысловой вехи сегмент речи может обозначаться опорным словом или фразой, которых достаточно для последующего развертывания заключенной в смысловой вехе информации. Выделяясь из общего потока, они прочно удерживаются в памяти и при воспроизведении выступают опорными пунктами «припоминания» содержания услышанного сообщения [4, с.318].

Развитие механизма *языковой догадки* связано с упражнениями по самостоятельному установлению значения слов по их лингвистическому и нелингвистическому окружению, воспринятым признакам слов или какой-либо информации, дающей направление поиску, выдвижению гипотез.

Перспективным видится направление в организации процесса обучения языку, при котором студент имеет возможность обратиться к использованию «сырых» языковых данных напрямую из корпуса. Это направление получило название *обучение на основе данных*, или data-driven learning (DDL) [5, с.55]. Оно основано на солидном эмпирическом доказательстве того, что студенты могут гораздо более эффективно осваивать язык по принципу *наблюдай – предполагай – экспериментируй* (observe – hypothesize – experiment model), т.е. когда они имеют возможность делать

собственные выводы относительно значений слов, фраз, грамматических правил. Этот индуктивный метод дополняет более распространенный дедуктивный подход, известный также как *слушай – практикуйся – говори*, при котором студенты получают знание о правилах и определениях с помощью IT-поисковой программы, наделённой оптимальным количеством гиперссылок на способы сочетаемости предикатов, их вариативные разновидности, и справочной литературы более широкого диапазона – интерссылки.

Современные средства позволяют быстро сформировать весьма обширный (в несколько десятков тысяч слов) корпус текстов практически по любой тематике, и сделать это может каждый, кто владеет основными навыками работы с персональным компьютером и Интернетом.

Вычленение структурных элементов текста, по словам В.А. Бухбиндера, способствует «ориентированности студентов как в общих закономерностях их компоновки, так и в индивидуальных особенностях структуры конкретного текста, помогает преодолеть традиционный эмпиризм, состоящий в пословной и пофразовой линейной переработке лексико-грамматического материала» [2, с.151]. Значимые элементы в контексте типологии учебных текстов являются необходимыми ориентирами для обучаемых при реализации конечных целей в границах комбинированных речевых актов «слушание-письмо» (запись учебных лекций) и «чтение-говорение» (подготовка к практическим занятиям).

Так, в устоявшейся методической практике РКИ стала традиционной цветовой дифференциация предложно-падежных форм в таблицах и схемах учебников (названная методистами в профессиональном сленге «глазарием языка») по принципу согласования в падеже такая маркировка предикативных единиц: *красный* – род.п. (O2), *оранжевый* – дат.п. (O3), *зелёный* – вин.п. (O4), *синий* – твор.п. (O5) и *коричневый* – предл.п. (O6). Следовательно, с целью усвоения учащимися на

подсознательном уровне норм глагольно-именного согласования по ассоциативному признаку уместным видится также различие по цвету аннотированных компонентов предложения в IT-программе. Примером своеобразного «перекрещивания» разных метатем и их микрополей может быть следующий фрагмент с аннотированными глаголами:

Организм **имеет** свои структурные единицы. (S-P-O4).

Клетка **является** элементарной структурной единицей организма. (S-P-O5) (1). Клетки **бывают** круглыми и, плоскими.(S-P-O5pl).(2). В клетке **имеется** ядро, масса различных мембранных структур в виде эндоплазматического ретикулума, комплекса Гольджи и других образований (Об-P-S) (3). Клетки **объединяются** в ткани. (S-Ppl-вO4) (6). Клетки **выполняют** множество функций.(S-Ppl-O4) (8).

При описании объекта в данном случае актуализируются метатемы: 1.Общее понятие об объекте (в форме дефиниции); 2. Строение объекта. 3. Состав объекта (качественные и количественные характеристики); 6. Объект как составляющая (часть) другого объекта; 8. Функции, назначение, использование объекта.

Соответственно, и глаголы имеют различную «маркировку»: *иметь, выполнять (что?), объединяться (во что?)* – зелёный цвет, *являться, бывать(чем?какими?)* – синий, *иметься (в чём?)* – коричневый.

В дальнейшем студенты уже сами начинают справляться с поиском по конкордансу необходимой информации, самостоятельно семантизировать значение незнакомых ЛСВ, определять коммуникативную перспективу той или иной метатемы и, как итог, воспроизводить содержание по структурной модели высказывания.

На этапе закрепления полученных знаний, контроля уровня сформированности навыков и умений в периоды проведения цикловых контролей широко используется автоматизированная обучающая система RATOS 2.0 (Remote

Adaptive Teach and cOntrol System) [6]. Достоинствами её можно считать мгновенный подсчёт баллов с конвертацией их в традиционную оценку по пятибалльной шкале оценивания и возможность анализа ошибок, допущенных при выполнении теста. Примерами могут быть фрагменты следующих лексико-грамматических тестовых заданий по изучению языка специальности:

Глагольные приставки 1. Распад веществ сопровождается ... энергии. а) выделением; б)отделением; в)разделением.

2. Энергетический обмен ...на три этапа. а) выделяют; б) отделяют; в) подразделяют.

3. При гликолизе... энергия. а) высвобождается; б) рассвобождается; в) освобождается.

Глагольное управление

1. Новые молекулы **синтезируются** под действием биологические катализаторы

биологических катализаторов

биологическим катализаторам

2. Полисахариды **распадаются...** до моносахаридов

моносахаридами

моносахаридах

3. Белки **распадаются...** на аминокислоты

аминокислот

аминокислотами

Резюмируя сказанное, следует отметить, что опыт коллективного «открытия» языка с помощью этих методик наделяет учащихся своеобразным «грамматическим чутьём». Описанная методика может быть положена в основу создания учебных пособий и комплексов как на последующих этапах обучения студентов данного профиля, так и в условиях других коммуникативных сфер.

Список литературы

1. Боярский К.К. Снятие неоднозначности морфологической разметки корпусов русских текстов
2. Боярский К.К., Захаров В.П., Каневский Е.А. // Труды международной конференции «Компьютерная лингвистика – 2006». – СПб. : СПбГУ. 2006. С.70-74.
3. Бухбиндер В.А. Проблемы текстуальной лингвистики / В.А.Бухбиндер. – К. :1983. –180 с.
4. Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста /Д.И.Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1995. – № 2-3. – С.89 – 94.
5. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Б.Д. Хомской. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 416 с.
6. Нагель О.В. Корпусная лингвистика и её использование в компьютерном языковом обучении / О.В. Нагель//Язык и культура.– 2008.–№ 4.–С.53 – 59.
7. Рыжов А. Автоматизированная обучающая система RATOS 2.0 [Электронный ресурс] / А.Рыжов, Е.Супрун. – Режим доступа: <http://ratos.zsmu.zp.ua>

КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИОПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ

Успешность обучения и воспитания студентов-иностранцев в вузе зависит от наличия умений взаимодействовать с представителями другой культуры. Студенты-иностранцы испытывают трудности при социальной адаптации, которые обусловлены особенностями социокультурного контекста. Эти трудности носят социопрагматический характер, что требует формирования у иностранных студентов социопрагматической компетентности.

Социопрагматическая компетентность представляет собой совокупность знаний, отношений и умений, позволяющую им эффективно и безопасно осуществлять межкультурное социальное взаимодействие, а также достигать собственных целей в соответствии с социокультурным контекстом страны обучения.

Социопрагматическая компетентность имеет сложную структуру, включающую в себя ориентировочный, отношенческий и поведенческий компоненты.

Для того чтобы судить о результатах процесса формирования социопрагматической компетентности у иностранных студентов в вузе, необходимо определить критерии ее сформированности.

Первым компонентом социопрагматической компетентности является ориентировочный. Критерий оценки его сформированности назовем тоже ориентировочным, отталкиваясь от положения о том, что ориентировочная основа социального поведения – это система знаний человека о его содержании, способах, средствах, на которую он реально опирается при его осуществлении.

Показателями ориентировочного критерия выступают: знание основ межкультурного социального взаимодействия в

социокультурном контексте страны обучения; знание об этикете и нормах поведения в стране обучения; знания о способах обеспечения собственной безопасности и целедостижения в другой культуре.

Выделение такого показателя ориентировочного критерия сформированности социопрагматической компетентности студентов-иностранцев, как знание об этикете и нормах поведения в стране обучения обусловлено статусом этикета как одного из ярко выраженных элементов культуры. Принятие студентами-иностранцами этикетных норм будет означать признание ими себя членами данного общества. Кроме того, роль этикета в рамках социопрагматической компетентности заключается и в предупреждении конфликтных ситуаций. Ознакомление студентов-иностранцев с этикетом ограничивается в основном присутственным (театры, концерты, рестораны и др.), деловым (университет, ОВИР и др.) и семейным этикетом.

При этом отдельно следует отметить этикет одежды, который обусловлен двойственной ситуацией в отношении студентов-иностранцев. То есть, с одной стороны, посредством национальной одежды студенты-иностранцы подчеркивают свою культурную принадлежность и идентификацию, с другой стороны, принятие стиля одежды, существующего в данном социокультурном контексте, способствует большей степени вхождения и приобщения к нему.

Знания о способах обеспечения собственной безопасности и целедостижения в другой культуре предполагает включение в содержание данного процесса знаний о культурных и социальных особенностях функционирования языка страны обучения. Студентам-иностранцам необходимы и знания о невербальных средствах общения (жесты, позы, мимика, выражение лица), что обусловлено их значимостью как в начальный период пребывания в стране обучения, так и в последующем для соблюдения социокультурных норм и правил невербального поведения. Незнание и неумение использовать

невербальные средства общения студентами-иностранцами может привести к недопониманию или, более того, к возникновению межкультурного конфликта.

Вторым структурным компонентом социопрагматической компетентности студентов-иностранцев является отношенческий. Критерий оценки его сформированности мы тоже назовем отношенческим. Мы считаем, что одним из показателей отношенческого критерия сформированности социопрагматической компетентности студентов-иностранцев является толерантность. Толерантность – это ценностное отношение человека к людям, выражающееся в признании, принятии и понимании им представителей других культур. Актуальным для формирования толерантности у студентов-иностранцев будет являться отношение к иным взглядам, уровню мировоззрения, общественным нормам. Студентам-иностранцам придется столкнуться даже с иной организацией пространства и времени, которые также будут способствовать возникновению сложностей в принятии культуры другой страны.

Еще одним показателем отношенческого критерия сформированности социопрагматической компетентности студентов-иностранцев является эмпатийность. Эмпатийность – это свойство личности, которое может носить познавательный, аффективный (способность эмоционально реагировать) и активно-деятельный (способность к соучастию) характер.

Для студентов-иностранцев проявление эмпатии в процессе взаимодействия будет заключаться в мыслительном, интеллектуальном и эмоциональном проникновении во внутренний мир представителя культуры страны пребывания, при этом они остаются представителями родной культуры.

Третьим показателем отношенческого критерия сформированности социопрагматической компетентности студентов-иностранцев мы считаем социокультурную наблюдательность.

Социокультурная наблюдательность как качество личности заключается во внимательном отношении к малозаметным и существенным свойствам культуры и общества, оказывающим влияние на успешность достижения студентами-иностранцами поставленных целей своими действиями в стране обучения.

Третьим компонентом социопрагматической компетентности студентов-иностранцев является поведенческий компонент. Критерий оценки его сформированности также назовем поведенческим, а к его показателям отнесем: умение интерпретировать социальные и культурные явления, социальное поведение представителей страны обучения в соответствии с социокультурным контекстом; умение обеспечивать собственную безопасность и достигать поставленных целей своими действиями.

Умение – возможность эффективно выполнять действие в соответствии с целями и ситуацией, в которой приходится действовать. Оно формируется путем упражнений, тренингов, непосредственного общения с представителями другой культуры.

Таким образом, при сформированности всех трех компонентов социопрагматической компетентности: ориентировочного, отношенческого и поведенческого – мы можем говорить об успешной адаптации студентов-иностранцев к иной социокультурной среде, что будет способствовать повышению качества обучения студентов-иностранцев в вузе.

**СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ**

Мова як засіб спілкування людей і сформована з її допомогою культура даного суспільства знаходяться у нерозривному зв'язку та безперервній взаємодії, що і визначає їхній розвиток. С.Г. Тер-Мінасова говорить, що «мова – потужний громадський засіб, який формує людський потік в етнос, що утворює націю через збереження і передачу культури, традицій, суспільної самосвідомості даного мовного колективу» [5, с. 14]. Взаємозв'язок людини з навколишнім світом виражається у мові й багато в чому формується мовою. Причому культурний компонент відіграє вирішальну роль. Для розгляду відносин людини зі світом використовується таке поняття як «картина світу».

Навколишній світ людини виражається у трьох формах:

- реальна картина світу;
- культурна картина світу (або понятійна);
- мовна картина світу.

Реальна картина світу – це об'єктивна позалюдська дійсність, це світ, що оточує людину.

Культурна картина світу (понятійна) – це відображення реальної картини через призму понять, сформованих на основі уявлень людини, які вона отримує за допомогою органів чуттів і, які проходять через її свідомість. Воно є як колективне, так й індивідуальне.

Культурна картина світу специфічна і відрізняється у різних народів, що зумовлено різними факторами: географією, кліматом, природними умовами, історією, соціальним устроєм, віруваннями, традиціями, способом життя і т.д. [5, с. 41].

Мовна картина світу відображає реальність мовними засобами, але не прямо, а через культурну картину світу.

Реальна картина світу, що існує у свідомості людини, об'єктивована мовою і вже має тільки ту форму, яку на основі культури створила національна мова.

Досягненню взаєморозуміння у процесі міжкультурної комунікації сприяє міжкультурна компетенція.

У книзі Є.М. Верещагіна та В.Г. Костомарова «Язык и культура: три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы» дається таке визначення міжкультурної компетенції. Міжкультурна компетенція – це «комплекс знань й умінь, що дозволяють індивіду у процесі міжкультурної комунікації адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, ефективно використовувати вербальні та невербальні засоби, втілювати у практику комунікативні наміри і перевіряти результати комунікації за допомогою зворотнього зв'язку» [2, с. 23].

Вивчення проблеми міжкультурної комунікації передбачає знайомство з наступними явищами й поняттями: принципами комунікації, основними функціями культури, впливом культури на сприйняття і комунікацію в її різних сферах і видах, параметрами для опису впливу культури на людську діяльність і розвиток суспільства. Формування міжкультурної компетенції слід розглядати у зв'язку з розвитком здатності студентів брати участь у діалозі культур на основі принципів взаємної поваги, терпимості до культурних відмінностей і подолання культурних бар'єрів.

При формуванні міжкультурної компетенції необхідно враховувати взаємодію наступних аспектів міжкультурної комунікації, які виділяються лінгвістами в науковій літературі: когнітивного – володіння знаннями про спільне і відмінне у цінностях, нормах і зразках поведінки у культурах, які контактують; афективного (емоційного) – володіння уміннями встати на позицію партнера по міжкультурному спілкуванню та ідентифікувати можливий конфлікт як обумовлений цінностями і нормами його культури; комунікативно-поведінкового – володіння уміннями здійснювати конкретні дії в

міжкультурній ситуації [1, с. 8]. Усі ці три аспекти мають методичну значущість, визначаючи, зокрема, стадії формування міжкультурної компетенції : знання – розуміння – дія. Без знань неможливі прояв емоцій та комунікативна поведінка людини, а без емоцій комунікація також неможлива.

Визнання трьохаспектної структури міжкультурної комунікації дозволяє виділити міжкультурні вміння, які необхідно формувати у процесі навчання. Найповніша сукупність таких умінь була запропонована А.Л. Бердичевським:

1) уміння сприймати факти культури, що включає відбір фактів культури, їх активну інтерпретацію, оцінку, порівняння з фактами своєї культури;

2) уміння розкривати значення понять і дій у міжкультурній ситуації;

3) уміння порівнювати культури, що включає визначення і пояснення своїх дій, пошук адекватної відповідної точки для порівняння, мовну диференціацію;

4) уміння активно діяти в міжкультурній ситуації, що включає реалізацію свого комунікативного наміру, програвання міжкультурних ситуацій, у ході якого ті, хто навчається, поперемінно виконують ролі представників базових культур [1, с. 14].

Міжкультурне навчання спрямоване на формування здатності до міжкультурної комунікації і сприяє як усвідомленню своєї приналежності до певного етносу, так і ознайомленню з традиціями й культурними особливостями представників іншої культури. Сучасна людина, яка володіє іноземною мовою, стає залученою у процес спілкування з іншими людьми. У зв'язку з цим людям, які студіюють іноземну мову, потрібно мати не тільки багатий лексичний запас і належну вимову, але й формувати у собі міжкультурну компетенцію. Ця компетенція передбачає досягнення такого рівня володіння мовою, який дозволить, по-перше, гнучко реагувати на всілякі несподівані повороти у ході бесіди; по-

друге, визначати адекватну лінію мовної поведінки; по-третє, безпомилково вибрати конкретні засоби з великого мовленнєвого запасу і, нарешті, по-четверте, використовувати ці засоби відповідно до запропонованої ситуації.

Формування міжкультурної компетенції передбачає взаємодію двох культур у декількох напрямках:

- знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, через саму іноземну мову і засвоєння моделі поведінки носіїв іншомовної культури;

- вплив іноземної мови та іншомовної культури на розвиток рідної мови і модель поведінки у рамках рідної культури;

- розвиток особистості під впливом двох культур.

У процесі оволодіння іноземною мовою студенти засвоюють матеріал, який демонструє функціонування мови у природному середовищі, мовленнєву й немовленнєву поведінку носіїв мови у різних ситуаціях спілкування і розкриває особливості поведінки, пов'язані з народними звичаями, традиціями, соціальною структурою суспільства, етнічною приналежністю. Перш за все, це відбувається за допомогою автентичних матеріалів (оригінальних текстів, аудіо записів, відеофільмів), які є нормативними з точки зору мовного оформлення й містять лінгвокраїнознавчу інформацію. [4, с. 8]. Важливо знати національно-культурні особливості поведінки іноземця, щоб уникнути можливих конфліктів при міжнаціональному спілкуванні.

Таким чином, вивчаючи іноземну мову, студент повинен не тільки засвоїти його лексичні, граматичні та синтаксичні особливості, але й навчитися адекватно ситуації реагувати на репліки носіїв мови, доречно застосовувати міміку і жести, використовувати формули мовного етикету і знати культурно-історичні особливості країни, мова якої вивчається.

Здійснення міжкультурної комунікації передбачає готовність людини не тільки приймати представника іншої культури з усіма її національними та ментальними

особливостями, але й здатність змінюватися самому. Вивчаючи іноземну мову, студенти стикаються з мовним і культурними явищами й зіставляють їх з такими ж у рідній мові. Так, наприклад, вивчаючи лексико-граматичну систему іноземної мови, студентам доводиться звертатися до знань, отриманих при вивченні рідної мови, щоб виділити подібності й відмінності у мовних явищах і сфері їх вживання. Вивчення іншомовної культури викликає у студента необхідність звертатись до культурно-історичних фактів своєї країни.

Вивчаючи іноземну мову і беручи участь у міжкультурній комунікації, студент глибше проникає у суть своєї рідної мови і рідної культури, тому що «міжкультурна компетенція є знанням на підставі власної культурної компетенції чужих культурних конвенцій і стандартів, які ґрунтуються на традиційних культурних установах, нормах і цінностях певного етносу. Міжкультурна компетентність формується передусім на підставі позитивного ставлення до наявності в суспільстві різних етнокультурних груп» [3, с. 275].

Формування міжкультурної компетенції передбачає також оволодіння наступними вміннями: бачити у представникові іншої культури не лише те, що нас відрізняє, але і те, що об'єднує; змінювати оцінки у результаті зрозуміння іншої культури; відмовлятися від стереотипів; використовувати знання про чужу культуру для глибшого пізнання своєї.

Усвідомлення можливих проблем, що виникають у міжкультурній комунікації представників різних культур, розуміння цінностей і загальноприйнятих норм поведінки є досить значущими факторами у вивченні іноземної мови. І коли студенти підготовлені до їх вирішення належним чином, вони можуть уникнути нерозуміння, неадекватного сприйняття поведінки і потенційних конфліктів, які можуть виникнути через неправильне використання мови, помилкову інтерпретацію реакції співрозмовника й оцінку ситуації, що склалася. А спроможність студента до адекватного сприйняття культурних

цінностей іншої культури і врахування їх у своїй поведінці сприяє становленню його як доброго фахівця у своїй галузі.

Список литературы

1. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П. и др. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / под ред. А.Л. Бердичевского. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 509 с.
3. Селіванова О.О. Основи теорії мовної комунікації: Підручник / О.О. Селіванова. – Черкаси: Видавництво Чабаненко Ю.А., 2011. – 350 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 171 с.

А. В. Шевцова, Махмуд Шатат

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

Ознакомление с основами любой профессии предполагает усвоение суммы общих и специальных знаний, овладение основными способами решения профессиональных задач, то есть овладение языком профессионального общения. Под языком профессионального общения обычно понимают

функциональную разновидность языка, который используется представителями определенной отрасли производства. Процесс обучения студентов-иностранцев языку профессионального общения имеет прагматическую направленность, а также способствует формированию у инофонов языковой и коммуникативной компетенции, которая позволила бы им использовать русский язык на практике.

Языковая компетенция, как правило, включает наличие профессионально-коммуникативных умений личности общаться в типичных условиях профессиональной деятельности, владеть потенциалом профессионального дискурса, воспроизводить... учебно-научные, технические, специальные тексты, способность решать коммуникативные задачи в сложных ситуациях профессионального общения [1, 218].

Коммуникативная компетенция рассматривается как способность общаться с целью обмена информацией, пользоваться языком в зависимости от профессиональной ситуации и профессиональных намерений. В результате учащиеся должны реализовывать коммуникативный выбор адекватно заданиям и условиям общения, в частности обеспечивать связность и целостность высказывания, приводить аргументы и доказательства, высказывать свою мысль, используя разнообразные речевые образцы [2, 61].

Обучение иностранных студентов языку профессионального общения происходит постепенно, начиная с этапа довузовской подготовки, и продолжается на занятиях по русскому языку на первом и последующих курсах.

Так, студентам-иностранцам подготовительного отделения (ПО) в рамках изучения научного стиля речи предлагаются задания, направленные на понимание особенностей языка их будущей специальности. При этом в большей степени уделяется внимание развитию умений и навыков письменной речи.

В обучении языку профессионального общения на ПО коммуникативный метод обычно реализуется в упражнениях,

включающих предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

Рассмотрим систему заданий первого (предтекстового) этапа. Студентам-иностранцам подготовительного отделения инженерно-технического профиля обучения предлагается текст «Системы счисления и развитие вычислительной техники». Работа начинается с прослушивания иностранными студентами микротекста. Однако, предворяя прослушивание, преподаватель презентует краткое содержание текста. После первичного прослушивания обучаемые должны ответить на вопросы:

1. Что такое система счисления?
2. Какие бывают системы счисления?
3. Какую систему предложил использовать Г. В. Лейбниц?
4. Где используется эта система?

В дальнейшем выполняются задания, способствующие снятию лексических и грамматических трудностей, которые обеспечивают полноту и точность понимания студентами-иностранцами текста профессиональной направленности. На начальном этапе обучения студентам-иностранцам предлагаются задания на многократное повторение слов, словосочетаний, предложений.

Задание. Слушайте, повторяйте за преподавателем слова, словосочетания, предложения: *системы, системы счисления; запись, запись чисел, удобная запись чисел. Системы счисления придуманы для удобной записи чисел.* Предтекстовое задание такого типа должно подготовить будущих инженеров к восприятию текстовой информации.

Последующее выполнение предтекстовых упражнений способствует обучению студентов-иностранцев выявлять значения слов посредством словообразовательного анализа. Для этого предлагается задание на определение производящей основы и суффиксов, с помощью которых образованы данные понятия. Так, в рамках работы над текстом «Системы счисления и развитие вычислительной техники» студенты под

руководством преподавателя проводят словообразовательный анализ лексем: *хранение, совершенствование, распространение, накапливание, обработка, передача.*

При выполнении предтекстовых заданий обращается внимание на лексическую сочетаемость и синтагматические связи слов в предложениях. Целесообразно провести работу на подбор как синонимичных лексем, так и антонимов. Например:

1. Подберите слова, близкие по смыслу.

Группировать, знак, располагать, позиция, современный, ввести, постепенно.

Предлагаются слова для замены: *объединять, символ, помещать, местонахождение, теперешний, установить, не сразу.*

2. Подберите слова, противоположные по смыслу.

Удобный, позиционный, давно, сейчас, современный, постепенно.

Слова для замены: *неудобный, непоозиционный, недавно, потом, древний, сразу.*

Восприятию текста профессиональной направленности способствует предтекстовое упражнение на понимание терминологической лексики, требующее умений соотносить собственно термин и его определение. Например: Укажите, к каким терминам относятся следующие определения.

1. Способы записи чисел в виде, удобном для чтения и выполнения арифметических действий.

2. Способы счисления, в которых значение знака (цифры) не зависит от позиции.

3. Системы, в которых значение знака зависит от позиции.

Для проверки усвоения информации обучаемым дается подсказка в виде терминов: *система счисления, непоозиционная система, позиционная система.*

Предтекстовая работа рассчитана на то, чтобы развить у студентов-иностранцев интерес к чтению текста профессиональной направленности.

После того как лексико-грамматические трудности сняты, переходят к следующему этапу – притекстовым упражнениям. Студенты-иностранцы, выполняя притекстовые задания, получают целевую установку на анализ структуры текста. Так, предлагается прочитать текст «Системы счисления и развитие вычислительной техники», проследив, как развиваются его подтемы:

- определение систем счисления;
- непозиционные системы;
- позиционные системы;
- шестидесятеричная система;
- двоичная система;
- десятичная система.

Послетекстовые задания контролируют понимание прочитанного текста, готовят к воспроизведению текстового материала в виде различных типов монологических высказываний или выполнения письменных работ (составление плана, конспекта текста). Послетекстовые упражнения, направленные на проверку понимания содержания текста, построены по принципу перехода от репродуктивного воспроизведения к самостоятельному продуцированию текста. Так, вначале обучаемым предлагается закончить предложение, фразу. Например:

1. Системы счисления – это способы записи чисел в виде, удобном...
2. Непозиционные системы были удобны для выполнения операций...
3. В Древнем Вавилоне сначала была непозиционная система счисления, а потом перешли к...

Затем следуют задания, требующие письменных ответов на вопросы, деления текста на смысловые части, выделения главной информации абзаца, составления вопросного плана и трансформации его в номинативный, пересказа текста по плану, запись текста по памяти.

Самостоятельное продуцирование текста предполагает задание такого типа:

- Расскажите своему товарищу о двоичной системе, используя опорные слова: вычислительные машины работают **в какой системе**; программы на машинном языке записываются при помощи **чего**; каждая строчка программы соответствует **чему**; цифры указывают: **первые.., следующие..; в чем** существуют свои правила.

Таким образом, обучение иностранных студентов языку профессионального общения осуществляется поэтапно, целенаправленно, а также призвано сформировать у обучаемых практические навыки использования языка в профессии.

Список литературы

1. Дроздова І. П. Професійний дискурс і мовна особистість студента ВНЗ нефілологічного профілю / І. П. Дроздова // Вісник Львівського університету.– 2010. – Вип. 50. – С. 212–221. – (Сер. : філол.)
2. Доброжанская В. В. Инновационные технологии при обучении профессиональному общению иностранных студентов / В. В. Доброжанская, С. М. Киршо // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 35. – С. 60–64.
3. Учебные материалы по развитию профессиональной речи для студентов-иностранцев подготовительного отделения (технический профиль) / Сост. : О. П. Конек, А. В. Шевцова, И. М. Шевченко. – Сумы : Изд-во СумГУ, 2008. – Ч. 1. – 72 с.

**Г. Е. Присовская, Л. И. Минина,
О. Г. Мирошникова**

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Социальная интегрированность является чрезвычайно важным фактором жизни иностранного студента в начальный период пребывания в чужой стране. Следовательно, формирование социокультурной компетенции – важнейшая целевая составляющая компетентностного подхода в обучении на подготовительном факультете. В студенческой интернациональной группе учащиеся вынуждены адаптироваться к культурным и религиозным особенностям представителей разных стран. Если учащийся сознательно не желает учитывать эти особенности при общении, то конфликты в группе неизбежны. Поэтому так важно в полилоге культур найти точки соприкосновения.

Межкультурная компетенция – это способность успешно общаться с представителями других культур [4]. В структуру межкультурной компетенции входят:

- общекультурологические и культурно-специфические знания;
- умения практического общения;
- межкультурная психологическая восприимчивость.

Таким образом, межкультурная компетенция, наряду со знанием страноведческих фактов и языка, включает определённые умения, без которых диалог между культурами невозможен [1, с. 287].

На протяжении периода обучения и пребывания в стране изучаемого языка у иностранцев формируются следующие умения:

- извлекать и усваивать новые знания о культуре другой страны;
- применять усвоенные знания при общении с носителями иной культуры;
- использовать фоновые знания своей культуры;
- признавать право на существование иной точки зрения;
- быть толерантным по отношению к участникам межкультурного диалога/ полилога;
- строить вербальное и невербальное поведение согласно этическим нормам, принятым в данном сообществе.

На раннем этапе обучения у иностранного студента цели освоения языка прагматические – адекватно ориентироваться в лингвокультурологическом пространстве страны носителей языка. Преподаватель РКИ является для иностранного студента и учителем, и воспитателем, и носителем новой культуры. Правилам этикета и стереотипам поведения, принятым в нашей стране, студенты-иностранцы учатся с первых дней обучения: вставать, когда в аудиторию входит преподаватель, здороваться один раз при встрече, обращаться на «Вы» к старшим по возрасту и незнакомым людям и т.п.

Учебник является тем средством, который помогает иностранному студенту сформировать новые поведенческие стереотипы, научиться культуре общения посредством языка и в процессе его изучения.

В учебном комплексе по русскому языку для студентов-иностранцев «Ключи» [3] представлены культурно-исторические сведения не только об Украине, но и о других странах мира. Упражнения, полилоги, тексты и диалоги наполнены краеведческой информацией об Одессе, её истории, достопримечательностях, названиях улиц, театров и т.д.

Информационно широко представлены: география Украины, названия городов (Киев, Чернигов, Умань, Львов, Полтава, Запорожье...), памятники культуры и архитектуры

(Софиевский парк, Каменец-Подольская крепость, остров Хортица...), туристические маршруты (лыжные трассы в Карпатах) и т.д.

Благодаря сведениям, изложенным в учебнике, многие студенты-иностранцы впервые узнают имена деятелей науки и культуры, известных во всём мире: А.С. Пушкин, Т.Г. Шевченко, Н.В. Гоголь, Д.И. Менделеев, И.И. Мечников, П.И. Чайковский, А. Моцарт, И. Штраус и др.

Иностранные студенты – представители разных стран – имеют свою историю жизни, руководствуются присущими их культуре морально-этическими нормами, разделяют различные религиозные воззрения, политические убеждения и, прежде всего, привносят в полинациональный коллектив свою языковую картину мира. Поэтому так важно научить молодых людей, изучающих русский язык, не только говорить по-русски, но и понимать взгляд на мир своего собеседника, тоже говорящего по-русски, но представителя иной культуры.

В учебнике «Ключи» главными героями являются студенты интернациональной группы. Они приехали из Ливана, Египта, Сирии, Туниса, Китая, Индии, Иордании. У каждого героя свой характер, увлечения, предпочтения. На примере ситуаций взаимодействия героев учебника студенты учатся культуре общения в полиэтнической среде. Содержательный материал учебника делает возможным не только знакомство с социоэтническими особенностями Украины, но и расширяет знания о традициях других стран, вовлекая в разговор реальных учащихся. Так, тема урока 1 ч. III «Ключи» называется «Откуда ты родом?». В полилоге урока даётся информация о людях различных национальностей, которые живут в Одессе и об их отношениях: «Нет зависти и злости, национальной и религиозной вражды, потому что одной семьёй живут немцы и евреи, поляки и греки, итальянцы и украинцы, русские и болгары» [3, ч.3, с.7].

В каждой культуре есть национальные особенности, но есть и общечеловеческие ценности: любовь, дружба,

верность... Есть проблемы, волнующие молодое поколение любой нации: «Где лучше жить и работать», «Интернациональные браки», «Семейное счастье». Вовлечение иностранных граждан, находящихся на обучении в нашей стране, в обсуждение этих проблем является культууроформирующим фактором. А тема урока «Давай поговорим, подумаем, поспорим...» полностью посвящена культуре ведения дискуссии.

Этнический комментарий требуется иностранным студентам при изучении слов и словосочетаний, обозначающих названия многих русских и украинских блюд, которые упоминаются в текстотеке учебного комплекса «Ключи»: кефир, сметана, сливки, пельмени, вареники, борщ, уха, народные праздники и связанные с ними традиции.

Культурологическую направленность имеют и задания для самостоятельной работы в рубрике «Хочу знать больше». Материалы этой рубрики содержат дополнительную информацию о чертах русского и украинского национального характера, фразеологизмы, пословицы, стихи, слова песен, рассказы, шутки.

Значительную культурологическую нагрузку несёт зрительный ряд учебника. С его помощью преподаватель имеет возможность акцентировать внимание обучаемых на национальных стереотипах и стандартах речевого поведения, подчёркивая общечеловеческие и национальные элементы структуры языковой личности в объёме содержания той культурной информации, которая заложена в учебнике [1]. Однако формирование межкультурной компетенции не ограничивается рамками базового учебного комплекса «Ключи».

Учитывая все большее внедрение технических средств в учебный процесс, средства обучения расширяют свой потенциал.

Без межкультурной коммуникации невозможно сформировать межкультурную компетенцию. А

межкультурная коммуникация — это связь и общение между представителями различных культур, что предполагает как непосредственные контакты между людьми и их общностями, так и опосредованные формы коммуникации (в том числе язык, речь, письменность, электронную коммуникацию) [5].

На этапе формирования современной информационно-образовательной среды с использованием современных ИКТ возникает необходимость в поиске новых образовательных форм, приемов, методов, технологий, а также в их апробации. Это, в свою очередь, делает весьма важным создание доступного для преподавателей и студентов, обладающих различной степенью информационной компетентности, учебного ресурса, на котором преподаватели-русисты могли бы разместить дополнительные учебные материалы по русскому языку как иностранному, развивающие межкультурную компетенцию студентов-иностранцев ПФ. Преподаватели могут организовывать с его помощью самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу, а учащиеся имеют постоянный доступ к вспомогательным учебным материалам посредством различных технических средств коллективного и индивидуального пользования.

С этой целью на подготовительном факультете Одесского национального политехнического университета создан учебный тестовый сайт на платформе WordPress. Сайт имеет свою структуру, один из разделов которой посвящен изучению русского языка и способствующую формированию межкультурной компетенции как вербальными, так и невербальными средствами.

Кроме этого, кафедра лингводидактики и весь ИПИГ представлен в социальной сети Facebook (наличие закрытых групп для студентов текущего учебного года и для группы преподавателей, открытых групп подготовительного факультета и страницы «Русский язык»). Это, учитывая увлечение современных молодых людей соцсетями, значительно активизирует учебный процесс, облегчает и

ускоряет способы передачи информации, обучает неформальному общению в новой социальной и культурной среде, ведет к повышению межкультурной компетенции.

Как считают специалисты, лишь 35% информации в процессе коммуникации передается с помощью языка, а 65% информации, переданной в ходе общения, мы получаем с помощью невербальных средств. Среди них выделяют собственно невербальные средства коммуникации — жесты, мимику, телодвижения, взгляды, манеру держать себя, одежду и запахи и паравербальные средства — интонацию, тембр голоса, скорость речи.

Чтобы передать паралингвистические и паракинезические знания иностранным учащимся, сформировать либо повысить их межкультурную компетенцию, недостаточно использование на занятиях и во внеучебное время только печатных материалов. С этой целью широко внедряются в учебный процесс ИКТ: аудио- и видеоматериалы для занятий в компьютерном классе. Это программы открытого доступа «Русский язык для всех» и «1000 упражнений», знакомящие студентов с новыми для них реалиями в игровой, тестовой и аудиовизуальной форме.

Ресурсы канала YouTube также привлекаются для формирования межкультурной компетенции (просмотр тематических мультфильмов, например, «Доктор! Доктор!» (из серии «Речевые ситуации»), аудиовизуальные записи диалогов, например, «Какие у тебя увлечения?» (из серии «Просто по-русски»).

Учитывая, что информация, передаваемая на невербальном уровне, представляет наибольшие трудности для интерпретации членами иной культуры, формирование межкультурной компетенции на современном этапе обучения иностранных студентов на ПФ опирается как на традиционные методы и учебные пособия, так и на достижения ИКТ со всеми их возможностями активизации и интенсификации

рассматриваемого процесса, включая обучение проявлениям паралингвистики и паракинесики в стране пребывания с помощью аудио- и видеопрезентативных форм.

Список литературы

1. Баранова Т.Н., Минина Л.И., Миракьян И.Г. Культурно-воспитательный аспект учебного комплекса по языку как важнейшая составляющая при формировании «вторичной языковой личности» / Т.Н.Баранова, Л.И.Минина, И.Г.Миракьян // Русский язык как иностранный: теория, исследования, практика. Выпуск XI. Сб. статей. — Санкт-Петербург, 2010. — 501с.
2. Прісовська Г. Є. До питання щодо формування навчального сайту як важливого елементу для організації самостійної роботи студентів на підготовчому факультеті // Г. Є. Прісовська, А. О. Савельєв, О. А. Чумакова, В. С. Шобік/ «Навчання іноземних студентів в Україні: традиції, реалії, перспективи»: Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю. — Полтава. — 2015. — С.137-141.
3. Ключи: Русский язык как иностранный: Учебный комплекс из 3-х ч. /Т.Н. Баранова, Ф.К. Гутиева, Л.И. Минина, И.Г. Миракьян; Одес. нац. политехн. ун-т. — Одесса: Друк, 2003.
4. https://ru.wikipedia.org/wiki/Межкультурная_компетенция
5. https://ru.wikipedia.org/wiki/Межкультурная_коммуникация

4. ВПРОВАДЖЕННЯ ІКТ У ПРАКТИКУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ (РОСІЙСЬКОЇ) МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Основной целью обучения русскому языку как иностранному в высшей школе является овладение студентами языком обучения, который регулируется общедидактическими и лингводидактическими принципами, обеспечивающими формирование вторичной языковой личности. Обязательным требованием реализации этих задач является соблюдение одного из важных лингводидактических принципов – принципа коммуникативности, реализация которого проявляется в формировании умений самостоятельно создавать устные и письменные тексты, диалогические и монологические высказывания разных типов, стилей, жанров в различных сферах общения.

С целью повышения мотивации и творческой активности студентов-иностранцев на занятиях по РКИ используются нами нетрадиционные методы обучения, среди которых широкое распространение получил метод проектов.

Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что система проектного обучения давно и заслуженно считается одной из эффективных форм обучения студентов. Применение лингвистических знаний на практике и приобретение новых знаний путем самообразования позволяет говорить о деятельностном подходе в системе обучения русскому языку как иностранному. Именно деятельностный подход дает возможность широко применять проектную технологию в процессе формирования коммуникативной компетенции. Создание проектов предполагает не только использование полученных знаний, но и создание на основе этих знаний устных текстов.

Говоря о методе проектов, ученые используют ряд других понятий: «проектное обучение», «проектная технология», «проектная деятельность». Рассмотрим их.

Проектное обучение – это комплекс дидактических, психолого-педагогических и организационно-управленческих средств, позволяющих, прежде всего, сформировать проектную деятельность субъекта обучения, т.е. научить студента проектированию. В. П. Бедерханова выделяет два основных направления проектного обучения: а) проектирование интенсивных форм (организационно-деятельностные, инновационные, продуктивные игры); б) проектировочные сборы (т.е. пошаговое проектирование всеми участниками процесса). Если говорить о типах проектного обучения, то в методике описаны такие два типа: а) психолого-педагогическое проектирование, имея в виду обучение как освоение способов деятельности; формирование как освоение совершенной формы действия; воспитание как взросление и социализацию; б) социально-педагогическое проектирование образовательной среды [1, с. 24].

Целью проектного обучения является приобретение недостающих знаний из разных источников; использование этих знаний для решения познавательных и практических задач; приобретение коммуникативных умений, работая в группах; развитие исследовательских умений (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развитие системного мышления.

Главной целью любого проектного обучения является формирование различных ключевых компетенций, под которыми в современной педагогике понимаются комплексные свойства личности, включающие взаимосвязанные знания, умения, ценности, а также готовность мобилизовать их в необходимой ситуации. В процессе проектной деятельности формируются следующие компетенции: рефлексивные умения; поисковые (исследовательские) умения; умения и навыки

работы в сотрудничестве; менеджерские умения и навыки; коммуникативные умения; презентационные умения.

Отмечая важность психологических условий в организации учебного материала, А.Н. Леонтьев отмечает, что объединенная вокруг одной цели реализация собственного проекта определяет категорию «проектное обучение» как педагогическую технологию. Учитывая замечания ученого, под проектной технологией мы понимаем целенаправленный, алгоритмический процесс, который обеспечивает получение точного, ожидаемого результата в виде созданного субъектом обучения проекта.

Основным элементом педагогической технологии является метод. В дидактической литературе метод представлен как совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Следовательно, метод проектов можно представлять как педагогическую технологию, ибо его реализация соответствует целевому, содержательному, процессуальному, технологическому и результативно-оценочному аспекту педагогической деятельности.

В основе метода проектов, по мнению Е.И. Пассова, лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления [3, с. 54]. Ученый считает, что в основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при

решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

С.И. Тимченко, А.В. Гуракова называют метод проектов одним из способов организации процесса познания [2, с. 13]. А.В. Антюхов же считает метод проектов интегративным видом деятельности, обеспечивающим координацию различных сторон процесса обучения, синтезирующим в себе элементы познавательной, коммуникативной, профессионально-трудовой, исследовательской, учебной, теоретической и практической деятельности [2, с. 18].

Лингводидакты трактуют метод проектов как самостоятельно планируемую и реализуемую работу на иностранном языке, при этом речевое общение «вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой».

В качестве примера рассмотрим один проект, который был создан студентами первого курса и получил название «Обучение иностранных студентов глагольным формам русского языка (причастие) в курсе РКИ». Главная задача нашего проекта – углубление знаний студентов по определенной грамматической теме, развитие компонента иноязычной коммуникативной и профессиональной компетентности.

Для реализации поставленных целей, студентам необходимо было решить ряд задач: повторить значение, формы и функции причастий; изучить литературу по созданию мультимедийных презентаций; включить грамматический материал в электронный ресурс на основе формируемой профессиональной деятельности.

Работа над проектом включала такие этапы: 1) подготовительный (определение целей проекта, сроков его выполнения и выбор рабочей группы); 2) реализация проекта (подбор лингвистического материала, примеров из текстов по анатомии, создание слайдов, исправление ошибок); 3) оформление результатов; 4) презентация материала (выступление перед студентами группы); 6) оценивание.

Структура электронного проекта представляла собой модель обучения грамматической темы и, помимо предметной информации, которую необходимо усвоить, технологию обучения этой темы.

Работа над проектом проводилась три месяца. Участники самостоятельно распределяли задачи и время промежуточного контроля. Сложность в выполнении задания заключалась в том, что у студентов недостаточно сформированы умения выделять главное и второстепенное, подобранный материал приходилось структурировать и размещать на слайде совместно с преподавателем. Удачным, на наш взгляд, является то, что примеры использования причастных оборотов в научных медицинских текстах реализовывались на основе анимационного материала (строение грудной клетки), при чем микротекст создавался студентами самостоятельно.

В заключении следует отметить, что реализация метода проектов в обучении РКИ способствует повышению мотивации при изучении языка специальности, учит самостоятельно планировать действия, прогнозировать результат, выбирать способы и средства его достижения, а также развивает творческий потенциал студентов.

Список литературы

1. Бедерханова В. П., Бондарев П. Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности : учебн. пособие / В. П. Бедерханова, П. Б. Бондарев.– Краснодар. Краснодарский краевой институт дополнительного профессионального педагогического образования. – 2000. – 54 с.
2. Гукова А. В. Групповое проектное обучение / А.В. Гукова, С.И. Тимченко // Высшее образование. 2007. – № 4. – С.27.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков. / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

В настоящее время понятие «языковая личность» активно используется в различных областях гуманитарного знания: в лингвистике, философии, лингвокультурологии, лингводидактике, психологии.

Впервые термин «языковая личность» употребил В. В. Виноградов, но наиболее полно это понятие раскрыто в работах Ю. Н. Караулова. В его определении «языковая личность представляет собой совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [2, с. 104].

В структурной модели языковой личности автор выделяет три уровня:

- 1) вербально-семантический (владение языковыми единицами);
- 2) когнитивный или тезаурусный (понятия, идеи, концепты, отражающие картину мира);
- 3) прагматический или мотивационный (цели, мотивы, намерения) [2].

Вторичная языковая личность у человека, владеющего иностранным языком, создается под влиянием первичной языковой личности, сформированной родным языком. В методике обучения иностранным языкам вторичная языковая личность определяется как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [4, с. 8].

Компонентами формирования вторичной языковой личности является выработка компетенций:

- лингвистической (теоретические знания о языке);
- языковой (практическое владение языком);
- коммуникативной (использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения);
- культурологической (вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении).

Понятие «вторичная языковая личность» связано причинной зависимостью с понятием «речевая деятельность». Обучение общению предполагает развитие способностей студентов ориентироваться в происходящем: выделять типичные социальные ситуации, знать, как себя вести при этом [1, с. 9].

Формирование вторичной языковой личности успешно, если учащийся смог приспособить свое языковое сознание к иностранному языку и расширить его за счет новых связей, присущих изучаемому языку. В ходе анализа и усвоения существующих в иноязычной культуре ценностей, норм поведения происходит процесс рефлексии, т. е. обогащение своих способностей и личностных качеств [3].

Отобранный с учетом культурной специфики изучаемого языка дидактический материал помогает осознать различие культур, понять культуру своего народа и определить свою позицию в коммуникации.

Задачей преподавателя иностранного языка является создание условий для формирования вторичной языковой личности.

Лингвокультурологическая компетенция предполагает формирование поликультурных знаний – знаний о культуре, истории, традициях народа. Источником такой информации могут быть различные лингвистические единицы:

- национально маркированная (культурологическая) лексика. Это слова и словосочетания, в которых отражаются особенности национального менталитета, народные обычаи, особенности быта, обряды, верования, мораль;

– прецедентные тексты (фразеологические единицы, пословицы и поговорки, выражающие дух народа, закрепляющие его культурно-исторический опыт).

Овладению культурным кодом изучаемого языка способствует работа с текстами социокультурного характера, которые раскрывают содержание основных ментальных концептов: «мир», «человек», «свобода», «счастье», «любовь», «жизнь», «добро», «зло». Источником поликультурной информации для иностранных студентов могут стать также лингвострановедческие материалы, аутентичные тексты.

Очень важно дать учащимся наглядное представление о жизни, традициях, языковых особенностях страны проживания. Преподаватель должен создавать реальные и воображаемые ситуации общения на уроке. Для достижения этой цели используются различные методы и приемы работы. Современные технологии позволяют расширить рамки урока и дают возможность применять новые формы обучения. Одной из таких форм являются видеоматериалы.

Использование видео при обучении русскому как иностранному повышает эффективность усвоения нового языка, так как именно через органы зрения и слуха человек получает большую часть информации об окружающем мире. Такие виды деятельности разнообразят занятия, вносят в них элементы реальной жизни.

Изучение иностранного языка невозможно без работы с текстом как одной из основных учебно-методических единиц. При отборе текстов следует учитывать, что любой из них не только вводит определенный грамматический, лексический и культурологический материал, но и является основой для развития речевых и коммуникативных навыков и умений.

В методике обучения иностранным языкам при работе с любым текстом, в том числе и с видеотекстом, методисты выделяют три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. Остановимся на этапах работы с видеотекстом «Город, в котором я учусь» и их задачах.

Целями дотекстового этапа является мотивирование студентов, снятие трудностей восприятия текста, настрой на успешное выполнение задания. В связи с этим учащимся предлагаются различные типы заданий:

- предвосхищение содержания текста, которое основывается на обобщении ранее полученных знаний по этой теме;

- анализ заголовка;

- беглый просмотр ключевых фрагментов фильма без звука;

- предъявление до просмотра видео списка новых слов;

- содержание вопросов;

- правильные или ложные утверждения.

Эти задания выполняются устно, студенты отвечают на вопросы преподавателя или же работают в парах, группах.

Рассмотрим некоторые упражнения дотекстового этапа.

1. Прочитайте заголовок текста и скажите, о чем этот видеосюжет.

2. Ознакомьтесь с вопросами к тексту и определите основное тематическое содержание текста.

3. Прочитайте приведённые ниже утверждения. До просмотра видео попробуйте определить верные и неверные утверждения.

4. Ознакомьтесь с заголовком видеофильма, с вопросами, утверждениями к тексту и запишите, что вы уже знаете по данной теме и что хотите узнать.

5. Постарайтесь догадаться о содержании видеотрекмана по заголовку и вопросам.

6. Назовите ключевые слова, которые связаны с подобной темой.

7. Прочитайте список новых слов, которые могут вам встретиться в этом фильме. Определите тематику сюжета на их основе и вспомните уже известные вам слова и выражения на эту тему.

Текстовый этап обеспечивает дальнейшее развитие языковой, речевой, социокультурной компетенций студентов. На этом этапе учащиеся выполняют задания на поиск языковой информации. Данный тип упражнений предполагает поиск, вычленение, фиксирование, трансформацию определенного языкового материала.

После просмотра видеофрагмента студентам предлагаются такие задания:

– опираясь на просмотренный материал, подберите английские (арабские) эквиваленты к русским словам и выражениям;

– подберите русские эквиваленты к английским (арабским) словам и выражениям;

– заполните пропуски в предложениях нужными словами и выражениями;

– запишите все прилагательные, которые были использованы в видеосюжете с существительным *город* (все глаголы, которые употреблялись с существительными *дома, здания, площадь* и др.);

– из приведенного списка синонимических выражений выберите те, которые употреблялись (не употреблялись) в тексте видео.

Следующий вид заданий – задания на развитие рецептивных умений (работа над содержательной и смысловой информацией). Например:

– найдите правильные ответы на вопросы;

– определите верные (неверные) утверждения;

– опираясь на план, соотнесите разрозненные предложения со смысловыми частями текста;

– расположите части текста в логической последовательности;

– установите причинно-следственные связи.

Развитию навыков говорения (монологической и диалогической речи) способствуют такие приемы работы с видеотекстом:

– отсутствие изображения при сохранении звука (в данном случае используются установки на описание места событий, предметов);

– выключение звука при сохранении изображения (с последующим воспроизведением предполагаемого текста);

– задания с использованием режима «пауза» (студентам предлагают высказать предположения о дальнейшем ходе событий);

– задания, направленные на воспроизведение увиденного в форме рассказа или сообщения.

На послетекстовом этапе используются упражнения, которые направлены на развитие продуктивных умений в устной и письменной речи. Например:

– ролевые игры, в основу которых положен сюжет или ситуации видеофильма;

– проектная работа, связанная с подготовкой аналогичных видеосюжетов самостоятельно (проведение видеоэкскурсии по городу);

– рассказ о впечатлениях от экскурсии;

– посещение студенческого концерта;

– рассказ о своем родном городе.

Предтекстовый и текстовый этапы являются обязательными в условиях использования видеотекста в качестве средства развития комплексных коммуникативных навыков и в качестве средства контроля рецептивных навыков (аудирования). Послетекстовый этап может отсутствовать, если видеотекст используется только для развития и контроля рецептивных умений.

Просмотром видеоматериалов можно завершить цикл уроков по какой-либо теме. При работе над темой «Город, в котором я учусь» студенты заранее получают задание, что подготавливает их к просмотру видео. Предварительное выполнение упражнений, чтение текстов и составление диалогов на эту тему также способствуют повышению мотивации.

Следует отметить, что работа с видеотекстами на подготовительном факультете имеет свои особенности, так как лексикон учащихся и знания грамматики ограничены. Очень важно перед просмотром видео настроить студентов на выполнение задания, познакомить их со списком новых слов, записать на доске вопросы.

Учитель может кратко передать основной сюжет видеотрекмана, объяснить, что предстоит увидеть. Содержание видеотрекмана следует пересказать простыми и понятными словами, чтобы снять возможные трудности языкового, речевого и социокультурного характера.

Наиболее эффективными на начальном этапе обучения иностранному языку являются видеомультипликации. Их использование позволяет повысить речевую активность студентов в процессе обучения. Мультипликация дает возможность в простой наглядной форме донести информацию до зрителей. Методически важно то, что интерес к мультфильмам не ослабевает при многократных просмотрах. Это помогает поддерживать внимание к неоднократно предъявленному учебному материалу и обеспечивает эффективность восприятия [3].

Мультипликационные видеотрекмань обладают рядом достоинств: аутентичностью, информативной насыщенностью, концентрацией языковых средств.

Одной из учебных задач, которую можно решить с помощью видео, является повторение лексики и расширение словарного запаса. Так, для решения этой задачи на подготовительном факультете можно использовать мультфильм «Маша и Медведь».

Перед просмотром студентов необходимо познакомить со списком персонажей, перечнем растений, предметов, которые находятся в доме и во дворе Медведя. После просмотра обсудить увиденное, используя список новых слов с переводом и комментариями, ответить на вопросы преподавателя:

– Кого вы увидели первым?

- Как зовут девочку?
- Скажите, каких животных вы увидели в мультфильме?
- Какие растения вы увидели?
- Что делает Маша?
- Что делает Медведь?

После этого учащиеся второй раз смотрят видео и проверяют, насколько правильно выполнили задание. Мультфильм помогает презентовать новые лексические единицы, расширить лексикон студентов.

Видеофрагменты обеспечивают высокую информативную емкость материала, стимулируют познавательную активность учащихся, повышают наглядность урока, интенсивность его проведения, предоставляют возможности для развития языковой, речевой, социокультурной компетенций учащихся.

Для того чтобы достичь достаточного уровня социокультурной компетенции, необходимо иметь определенный набор знаний о стране изучаемого языка. Однако еще более важно научиться сравнивать различные культуры мира, подмечать в них культурно-специфические особенности и находить общекультурные закономерности [3].

Использование видео предоставляет для этого прекрасную основу, но без направляющей роли преподавателя и системы специально разработанных упражнений эти умения не сформируются сами собой. Так, при работе с видеоматериалами предлагается использовать такой тип заданий, как установление межкультурных сопоставлений и расхождений. Здесь важно помнить о том, что до тех пор, пока умения сравнивать и сопоставлять культуроведчески-маркированную информацию не будут сформированы, необходимо тщательно продумывать задания, направленные на вычленение, фиксирование и интерпретацию нужной информации учащимися.

Эффективность использования видеофильмов при обучении речи зависит не только от определения его места в системе обучения, но и от того, насколько рационально

организована структура видеозанятия, как согласованы учебные возможности видеофильма с задачами обучения. Сама перспектива просмотра видео на уроке является хорошим стимулом для студентов, поощрением их за хороший труд.

Для большей эффективности работы с видео необходимо, чтобы содержание используемых видеоматериалов соответствовало уровню общего и языкового развития учащихся, а длительность видеофрагмента не превышала реальные возможности урока. Ситуации видео должны способствовать развитию языковой, речевой, социокультурной компетенций студентов. Текст видео нужно сопровождать четкой инструкцией, направленной на решение конкретной учебной задачи, понятной обучаемым и оправданной всей логикой урока [3].

Следует помнить о том, что трудный в языковом отношении текст видео может быть компенсирован несложным заданием. Это дает возможность использования подобных текстов в группах с достаточно низким уровнем языковой подготовки.

Легкий в языковом отношении текст может стать основой для гораздо более сложного в языковом отношении задания, если служит для создания последующего рассуждения, установления ассоциативных связей с учетом реальных возможностей общекультурного и лингвистического развития учащихся.

Таким образом, учебные видеокурсы и мультипликация раскрывают широкие возможности для активной работы в процессе формирования вторичной языковой личности студентов-иностранцев. Эти приемы способствуют развитию речевых навыков и умений учащихся и делают учебный процесс овладения языком интересным для студентов на всех этапах обучения.

Список литературы

1. Гальскова Н. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. / Н. Гальскова – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. / Ю. Н. Караулов – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
3. Кряхтунова О. В. Методика работы с видеоматериалами в иностранной аудитории [Электронный ресурс] / О. В. Кряхтунова. – Астрахань, АГТИ, 2011. – 59 с. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1342724/>.
4. Халеева И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). / И. Халеева – М. : Высшая школа, 1989. – 240 с.

Т. О. Дегтярева, Моса Бадер

ПРИМЕНЕНИЕ ДЕВАЙСОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Технические средства давно и прочно вошли в жизнь современного человека. Девайсы активно используются в обучении иностранным языкам.

Девайсы (от англ. «*device*») – это устройства, приспособления, технические средства, выполняющие те или иные функции, которые в них заложены (запрограммированы). К девайсам относятся: компьютеры (в том числе и ноутбуки), мобильные устройства (планшеты, планшетные компьютеры, смартфоны) и другая электроника [4]. Девайсы в современном мире широко применяются во всех областях человеческой жизни.

Планшет (англ. Internet tablet или Web tablet – Веб-планшет, или Pad tablet – Pad-планшет (Блокнотный планшет) – мобильный компьютер, относящийся к типу планшетных

компьютеров с диагональю экрана от 7 до 12 дюймов. Для управления интернет-планшетом используется сенсорный экран [2]. Планшеты обычно имеют возможность быть подключёнными к сети интернет через Wi-Fi или 3G/4G-соединение.

Планшетные компьютеры (англ. tablet computer или же электронный планшет) – это различные типы мобильных устройств с сенсорным экраном. Планшетным компьютером можно управлять прикосновениями руки или стилуса [2].

Смартфон (англ. smartphone – умный телефон) – мобильный телефон, который дополнен функциями карманного персонального компьютера [2]. Смартфоны отличаются от обычных мобильных телефонов наличием развитой операционной системы. Установка дополнительных приложений (*гаджетов* или *виджетов*) позволяет значительно улучшить функциональность смартфонов по сравнению с обычными мобильными телефонами.

Система Google предлагает приложение «**Play Маркет**», с помощью которого можно установить любое SMART-приложение для операционной системы Android смартфонов и планшетов [2].

Для того чтобы пользоваться данным приложением необходимо зарегистрировать аккаунт в системе Google и получить доступ ко всем сетевым приложениям [4].

В настоящее время в мире насчитывается более двух миллиардов телефонов. Это в 3 раза больше, чем традиционных компьютеров. «Умные телефоны» (смартфоны) отличаются от обычных телефонов развитой операционной системой и возможностью установки специальных приложений, как указывалось выше.

Смартфоны имеют ряд преимуществ перед компьютерами: компактность, мобильность, наличие камеры, фото, видео, диктофона, свободный доступ в интернет через Wi-Fi или 3G/4G-соединение. Управляется смартфон с помощью сенсорного экрана.

Использование «умных телефонов» на уроках русского как иностранного помогает формировать грамматические, лексические, произносительные навыки. Эти девайсы способствуют формированию всех видов речевой деятельности: говорения, письма, чтения, аудирования. С их помощью также можно контролировать сформированность полученных навыков.

Применяются смартфоны на всех этапах обучения иностранному языку. Так, на начальном этапе, когда студенты знакомятся с фонетической системой изучаемого языка, можно записывать на диктофон презентацию преподавателем новых звуков, образцы основных интонационных конструкций. Дома, во время самостоятельной работы, прослушивать запись, корректируя свое произношение.

Позже, когда студенты начинают знакомиться с мини-текстами, диалогами, стихами, с помощью смартфона фиксируются чтение преподавателя и чтение студентов, а при выполнении домашнего задания сравнивается произношение учащегося и произношение учителя. Фотокамерой можно снимать таблицы, схемы, рисунки, фотографии, которые используются на уроке во время объяснения нового материала.

Мультимедийные возможности современных мобильных устройств дают возможность прослушивать иностранную речь, адаптировать её в соответствии со своим уровнем восприятия, а регулируя скорость, разбивать фразы на отдельные слова, параллельно сопоставляя произношение и написание слов. Интерактивность способствует более интенсивному участию в процессе обучения самого студента, что повышает эффективность восприятия и запоминания учебного материала [4].

Особое место среди всех приложений занимает электронный двуязычный словарь. Такой словарь имеет ряд преимуществ перед печатным. Информация в электронном словаре предоставляется в разных видах: текстовом и звуковом. Учащийся очень быстро может выбрать нужный ему язык, узнать значение слова с транскрипцией и произношением,

осуществить прямой и обратный перевод. Когда возникают ошибки, словарь исправляет их или указывает правильный вариант. Электронный словарь можно использовать на всех этапах изучения иностранного языка.

Огромные возможности использования Интернет-ресурсов. Материалы глобальной сети всегда актуальны и доступны. Здесь можно совершить виртуальные экскурсии, найти аудио и видео материалы, новости, газеты, журналы, художественные и научные тексты, переводчики онлайн. Студенты имеют возможность познакомиться с культуроведческими особенностями страны изучаемого языка: с этикетом, особенностью речевого поведения, культурой, традициями.

Аутентичные тексты сети различной степени сложности помогают формировать навыки и умения чтения, совершенствовать навыки аудирования, способствуют пополнению словарного запаса. Социальные сети, электронная почта, Skype, Viber и др. дают возможность общения с реальными носителями языка, что очень важно для практики общения.

Следует подчеркнуть, что ресурсы Интернета выступают в роли «реальных носителей информации», которые помогают создать реальную языковую среду для осуществления межкультурной коммуникации [4].

Таким образом, современные девайсы повышают эффективность учебного процесса, делают занятия более насыщенными и креативными. Однако никакие технические приспособления не смогут заменить учителя на уроке, они только помогают преподавателю и учащимся.

Список литературы

1. Андреев А. А. Введение в Интернет-образование. Учебное пособие. /А. А. Андреев. – М. : Логос, 2003. –76 с.

2. Википедия. Свободная энциклопедия. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>.
3. Филинова Н. А., Омаров Д. Т. Использование гаджетов в образовании как инструмента SMART-технологий. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://zkoipk.kz/ru/2015smart2/1412-conf.html>.
4. Сайфуллин Р. Об эффективности использования информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,167742/Itemid,118/.

В. М. Захарова

ПРО АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ

Освіта в ХХІ столітті стала одним із ефективних інструментів впливу, підвищення економічного та політичного потенціалу країни. Тому ті університети, які не беруть участі в конкуренції стандартів якості освіти, сприяють неконкурентоспроможності своїх навчальних закладів не тільки у сфері освіти, а й у сфері економіки.

Сумський державний університет має 25річний досвід навчання іноземних громадян. Традиційно навчання розпочинається на підготовчому відділенні (ПВ), де засвоюються російська мова і загальноосвітні дисципліни, необхідні для вступу на перший курс.

Проаналізуємо основні методичні напрямки викладання фізики студентам-іноземцям ПВ ДМО СумДУ.

1. Формування навчальної мотивації в умовах скорочення навчального навантаження

Педагогічною метою викладання фізики є підготовка іноземних студентів до основних видів діяльності, що забезпечують ефективну соціально-пізнавальну адаптацію до умов навчання у вищій школі та уміння вирішувати комунікативні завдання у професійній сфері спілкування. Тому завдання навчання фізики студентів на підготовчому факультеті такі:

- оволодіння студентами-іноземцями термінологічною лексикою через її семантизацію засобами російської мови з опорою на попередній досвід, набутий у процесі навчання рідною мовою;
- вербалізація знань засобами російської мови, тобто вміння правильно побудови та висловлення думки.

Зміст, структуру та логіку курсу «Фізика» складено згідно з вимогами, які ставлять до випускників середньої загальноосвітньої школи та абітурієнтів вищої школи України.

Професійна диференціація полягає в тому, що різні за профілем навчальні групи вивчають курс фізики, який відрізняється кількістю навчальних годин.

З початку відкриття підготовчого відділення СумДУ (1992–2000 рр.) практикувалися такі форми навчання: практичні заняття, консультації, самопідготовка студентів (таблиця 1).

Таблиця 1

Розподіл навчальних годин з фізики (1992–2000 рр.)

Профіль	Практичні заняття	Консультації	Самопідготовка	Усього годин
Мед.-біол.	90	46	46	182
Інж.-техн.	152	52	50	254

У новому навчальному плані, затвердженому в 2000 році, запропоновані нові форми навчання: лекції, лабораторні роботи, індивідуальна робота студентів (таблиця 2).

Таблиця 2

Розподіл навчальних годин з фізики (2001– 2012 рр.)

Профіль	Лекції	Практ. зан.	Лаб. роб.	Конс.	Індив. роб.	Само-підготовка	Усього годин
Мед.-біол.	20	84	16	14	42	18	194
Інж.-техн.	36	124	18	21	69	30	298

Такі різноманітні форми навчання та диференційований розподіл навчальних годин з курсу фізики за різними профілями навчання дозволяли досягти поставленої головної педагогічної мети в навчанні іноземних студентів.

У зв'язку з економічними вимогами часу останні 3 роки на ПВ ДМО СумДУ практикується об'єднання майбутніх інженерів та медиків в одну групу кількістю студентів до 12 чоловік. У таблиці 3 наведений новий розподіл навчальних годин. Як видно з табл. 2 та 3, кількість навчальних годин у студентів інженерно-технічного профілю зменшилася на 170 годин, а у студентів медико-біологічного профілю – на 66 годин.

Таблиця 3

Розподіл навчальних годин з фізики (2014–2016 рр.)

Профіль	Лекції	Практ. зан.	Лаб. роб.	Усього годин
Мед.-біол.	17	71	14	102
Інж.-техн.	30	106	15	151

Обмежена кількість годин, надана для вивчення фізики іноземними студентами, зобов'язує викладачів у мінімально стисnutі терміни дати максимально корисну інформацію, а також навчити їх фізично мислити і застосовувати отримані знання, наприклад, при розв'язуванні ситуаційних задач.

Фізика – це одна із фундаментальних наук, але у той самий час вона не є дисципліною, безпосередньо пов'язаною зі спеціальністю майбутніх студентів-медиків (хоча студенти медико-біологічного профілю на ПВ становлять більшість). Досягти розуміння засвоєння можна за умови, якщо студент буде бачити нерозривний зв'язок фізики з біологічною фізикою – фізикою живих систем. Такі міжпредметні зв'язки підвищують зацікавленість студентів у навчанні.

2. Особистісно-орієнтоване навчання іноземних студентів

Сучасний освітній процес потребує від викладача-предметника не тільки високого професіоналізму, але й відповідного рівня методичної підготовки, використання більш активних та інтенсивних методів навчання. Одним із таких методів є особистісно-орієнтована модель навчання та виховання, що особливо актуально для студентів-іноземців ПВ. Адже така навчальна група – це не просто поєднання різних характерів, різної самооцінки, а й різних психологічних, національних та культурних особливостей студентів при навчанні їх нерідною мовою в нерідному середовищі.

При підготовці до першого заняття доцільно познайомитись із загальною характеристикою студентів групи. Бесіди зі співробітниками деканату ДМО, кураторами, викладачами мовної підготовки дають можливість отримати уяву про особливості даної групи студентів та кожного з них індивідуально.

Особливе місце в навчально-виховному процесі відводиться роботі з обдарованими та талановитими студентами. Майже в кожній групі є студенти, здатні до творчої роботи. Викладач може активно сприяти розвитку цих здібностей та спонукати їх до участі в науково-дослідній роботі, прищепити навички участі в студентських науково-практичних конференціях. Студенти під керівництвом викладача вибирають тему, що їх цікавить, мову на якій буде готуватися доповідь, постер або презентація. Упродовж 2008 – 2015 років іноземні

студенти ПВ ДМО (з Монголії, Нігерії, Камеруну, Турції, Йорданії та ін.) щорічно беруть участь у студентській конференції факультету електроніки та інформаційних технологій СумДУ «Перший крок у науку».

3. Диференційований підхід при викладанні фізики

Робота викладача-предметника повинна будуватись з урахуванням диференційованого підходу до навчання. При цьому основним є:

- 1) досягнення студентами, які мають різний навчальний рівень підготовки, однакового рівня знань, вмінь та навичок;
- 2) досягнення студентами, які мають однаковий рівень знань та вмінь, різних рівнів знань в різних розділах навчальної дисципліни.

Вивчення фізики неможливе без розв'язання розрахункових задач. Вони розвивають вміння та навички використовувати в тій чи іншій формі отримані теоретичні знання. Розрахункові задачі допомагають формувати у студентів кількісну уяву про фізичні процеси.

Одним із способів удосконалення процесу розв'язування задач з фізики є раціональна організація індивідуальної роботи студентів на занятті.

Як впливає з психологічних досліджень, підвищити ефективність розв'язування задач можна за рахунок активізації зорового уявлення виконуваних дій. Тому комп'ютеризація навчання, управління розв'язуванням фізичних задач надають принципово нових можливостей, що особливо актуально для студентів-іноземців ПВ.

З цією метою був створений віртуальний тренажер для перевірки законів збереження в механіці. Виконання програми розпочинається з постановки задачі, яка спрямована на те, щоб студенти зрозуміли проблему і проявили до неї цікавість.

Програма передбачає режим діалогу студента з комп'ютером. Заключна частина програми має інформативний блок, який відображає результати, отримані в ході експерименту, та контроль діяльності студента.

4. Розробка та використання навчально-методичних матеріалів

Специфіка викладання фізики полягає в тому, що іноземні студенти повинні засвоїти навчальний матеріал, розрахований на два навчальних роки в школі, фактично за півроку. І це, як правило, в умовах низького рівня підготовки з фундаментальних дисциплін та недостатнього володіння російською мовою.

На початковому етапі навчання важливо, використовуючи мову спеціальності, сформувані природничо-наукову мовну базу. Фізика, математика, хімія використовують загальновідомі для всіх країн мову формул, одиниць вимірювання, позначення, і це полегшує їх вивчення на російській мові, але розвиток мовних навичок залишається проблемою.

Недостатній обсяг знань з фізики призводить до того, що викладачі-предметники виступають у ролі викладача російської мови.

Активізувати мовну діяльність студентів-іноземців допомагають навчально-методичні матеріали.

Для кожного з розділів фізики розроблені методичні вказівки, що мають єдину логічну структуру навчального матеріалу. Наприклад, розділ «Механіка» складається з трьох частин: «Кінематика», «Динаміка», «Закони збереження в механіці». Кожна частина містить матеріал одного модуля, наприклад, модуль «Кінематика» охоплює: п'ять тем, приклади розв'язування задач, задачі для самостійного розв'язування, тематичний контроль.

У кінці методичних вказівок є основні формули з розділу «Механіка», додатки, таблиці та відповіді до задач для самостійного розв'язування. Матеріал кожної теми відповідає одному заняттю та являє собою план-конспект. Він містить: теоретичну частину, ключові слова та терміни (з наголосом для правильної вимови), актуальні для даної теми конструкції наукової мови, контрольні запитання.

При вивченні кожної теми можна відпрацьовувати такі вміння, як запис під диктовку, читання формул і визначень, формулювання законів. У кінці кожного заняття студенти відповідають на питання тематичного контролю. Таким чином, багаторазова вимова термінологічної лексики сприяє засвоєнню її студентами та формуванню вмінь, які можуть бути використані ними при вивченні інших природничо-наукових дисциплін.

Велике практичне значення для студентів-іноземців має користування «Словником фізичних термінів», який перекладає слова та словосполучення фізичної термінології з російської мови на українську, англійську, французьку, арабську, турецьку, монгольську, іспанську, узбекську мови.

5. Модульно-рейтинговий та оперативний контроль знань студентів-іноземців

При вивченні студентами-іноземцями фізики добре зарекомендувала себе модульно-рейтингова система, яка дозволяє контролювати засвоєння матеріалу в межах окремих п'яти модулів.

Модульно-рейтинговий контроль – це поетапний контроль успішності студентів з визначенням їх індивідуального рейтингу (кумулятивного індексу), що є гарним стимулом у навчанні.

Контроль знань – запорука успішного навчання, тому вдосконалення системи контролю – один із методів оптимізації процесу навчання.

Контрольні завдання мають одразу дві базові функції – навчальну та контролюючу.

Для перевірки знань студентами використовують три способи: письмовий (перевірка знань формул, самостійне розв'язування фізичних задач); практичний (лабораторні роботи); усний (перевірка визначення фізичних величин та законів). При усному контролі велика увага приділяється акцентології, вимові, побудові граматично правильних конструкцій відповідей. Незважаючи на те що проведення

такого контролю потребує великих затрат часу викладача, він дуже важливий, оскільки при вербальному спілкуванні студента та викладача процес навчання продовжується і під час контролю.

З кожного виду контролю студенти отримують оцінки – бали (від 50 до 120 балів). У кінці модуля студенти виконують контрольну роботу.

Рейтингова оцінка модуля – це сума балів за окремі блоки з усіх видів контролю. Підсумок виставляється на екрані рейтинг-контролю в деканаті.

Рейтингова методика оцінювання знань дає можливість враховувати досягнення студента на кожному етапі роботи, сприяє його зацікавленості та отриманню високих показників у навчанні, активізує його самостійну роботу, створює дух змагання у групі за кращі знання та вищі бали.

Регулярний контроль знань є складовою ланкою педагогічного процесу, що дозволяє активізувати пізнавальну діяльність студентів, а викладачу отримати необхідну інформацію про ступінь засвоєння навчального матеріалу кожним студентом та інформацію про те, які елементи навчально-методичного забезпечення недостатньо ефективні і потребують вдосконалення та які корективи необхідно внести в навчальний процес.

6. Організація самостійної роботи студентів-іноземців

Набуття навичок та вмінь самостійної роботи є особливо важливим у сучасних умовах навчання, коли із року в рік зменшується число лекційних навчальних годин, а збільшується кількість матеріалу, відведеного на самоопрацювання студентами вищих навчальних закладів.

По-перше, самостійна робота як навчальна діяльність. Студенти під час практичних занять працюють з текстом навчально-методичного посібника, набувають навичок конспектування, а в кінці самостійно розв'язують одну – дві задачі.

По-друге, самостійна робота як форма організації навчання. Тут існує два напрямки: традиційний, тобто робота, виконана студентом самостійно в довільному режимі часу поза аудиторією. Для ефективності цієї роботи в навчально-методичному комплексі після кожної теми є питання для самоперевірки засвоєного матеріалу, є відповіді до заданих розрахункових задач.

Другий напрямок – це аудиторна самостійна робота: індивідуальна робота зі студентами.

Така робота сприяє закріпленню, поглибленню, розширенню та систематизації знань, отриманих під час аудиторних занять; формуванню навичок та вмінь самостійної роботи з книгою, словником та калькулятором; мотивації регулярної цілеспрямованої роботи із засвоєння предмета; розвитку самостійного мислення, здібностей до самоорганізації; підготовці до вивчення матеріалу наступної теми.

Добре зарекомендували себе такі методи, як: опорні конспекти лекцій, навчальні тести, метод «занурення», тематичні презентації, відеофільми, студентські наукові конференції.

Для студентів інженерно-технічного профілю у 2001–2012 рр. (табл. 2) на такий вид діяльності виділялось 120 навчальних годин (40,3% загальної кількості навчальних годин), для студентів медико-біологічного профілю 74 години (38% загальної кількості навчальних годин). Як показала практика, така кількість годин для самостійної роботи студентів та для роботи викладача зі студентами, давала дуже гарний результат.

Згідно з розподілом навчальних годин з фізики у 2012–2014 рр. на самостійну роботу виділялося всього 26 годин, що складало 20%. А якщо перерахувати відсоток самостійної роботи щодо кількості годин, що виділялось згідно з профілем навчання, то це складає для медико-біологічного профілю 13% навчальних годин, а для інженерно-технічного профілю – всього 9%. У навчальному плані 2014–2016 рр. (табл. 3) взагалі не виділяються години на консультації та індивідуальну роботу зі

студентами-іноземцями. І це, незважаючи на те, що для студентів інженерно-технічного профілю фізика – базова дисципліна.

По-третє, самостійна робота як вид творчої діяльності. Кращі студенти беруть участь в олімпіаді з фізики та в науково-практичних студентських конференціях.

Організація самостійної роботи студентів повинна активно впливати на характер навчального процесу та систематизувати його роботу протягом семестру. Усвідомлення суті та закономірностей самостійної пізнавальної діяльності, оволодіння високим рівням її організації – один із шляхів удосконалення процесу навчання та розвитку особистості.

Ю. Г. Косенко

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ТА МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМЦЯМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Стрімкий вихід України в європейський простір створює потребу певних змін у галузі освіти. Одними із сучасних методів викладання української мови як іноземної є інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та мережа Інтернет, які відкривають перед студентами-іноземцями доступ до нових джерел інформації, мотивують до вивчення української мови, а також підвищують ефективність їх самостійної роботи.

Методика викладання української мови як іноземної порівняно молода наука. Саме цим зумовлена увага викладачів, методистів до інновацій. Питанням визначення найбільш ефективного використання Інтернет-ресурсів у навчанні української мови студентів-іноземців різних спеціальностей

присвячені роботи О. Калініченко, І. Кочан, О. Самолисова, Т. Скорбач, Л. Роман та ін.

З кожним роком усе більше застосовують новітні методи і прийоми навчання із використанням технічних засобів: аудіовізуальні методи, комп'ютеризовані програми, що мають на меті за досить обмежений час навчити іноземців використовувати стандартні мовні конструкції, відпрацювати навички спілкування в різноманітних життєвих ситуаціях, надати основи правил письма і ключ до взаєморозуміння з носіями іншої мови, а також підготувати до спілкування, ознайомити з традиціями та культурою нашої країни.

Методичні переваги навчання українській мові як іноземній за допомогою мультимедійних засобів свідчать, що цей метод має більший ступінь інтерактивного навчання, дає можливість обирати темп і рівень завдань, покращує швидкість засвоєння граматичних конструкцій і накопичення словникового запасу. Ще однією перевагою вважається можливість використання інтерактивних відео роликів під час навчання усному мовленню. Безумовно, демонструючи таблиці, фото і малюнки за тематикою мовного спілкування, реалізується принцип наочності.

Ілюстрації, відео роблять спілкування живим і цікавим, завдання для викладача української мови як іноземної – навчити студентів користуватися всіма можливостями комп'ютерних технологій. Однак, мультимедійні матеріали ніколи не потрібно протиставляти викладачеві, оскільки використання ІКТ є лише одним із додаткових засобів самостійного вивчення нерідної мови іноземців.

Використання Інтернет-ресурсів у викладанні української мови як іноземної дозволяє: формувати навички читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного ступеня складності; удосконалювати навички письмової мови та вміння монологічного і діалогічного висловлення на основі проблемного обговорення матеріалів мережі; поповнювати свій словниковий запас тощо.

За допомогою мережі Інтернет можна також уявити свою освітню або культурно-пізнавальну інформацію в зручному і наочному вигляді на основі гіпертексту або гіпермедіатексту, організувати відеоконференцію, використовувати для спілкування *chat* або електронну пошту.

Інтернет дає можливість спілкування в будь-яких мережах: «Вконтакті», «Однокласники», «Фейсбук», «Скайп», «Вайбер», «Вотсап» та ін. Студенти-іноземці завдяки цим соціальним мережам поповнюють лексичну базу, яка сприяє зростанню у них інформаційної грамотності.

За допомогою соціальних мереж інокомуніканти вивчають побутові фрази українською мовою, зокрема: «*Як справи? – Все добре*». «*Що нового?*» – «*Нічого*». «*Що ти робиш? – Працюю*» тощо.

У ХХІ столітті завдяки використанню новітніх технологій у галузі освіти помітні суттєві зміни: викладач перестає бути центром навчання, а студент більше не є об'єктом, а його суб'єктом. Доказом широких можливостей мережі Інтернет під час самостійного вивчення української мови є: спеціальні тренувальні вправи для дистанційного навчання мов, тестування в режимі онлайн, електронне листування тощо.

Як відомо, кожен студент-іноземець прагне за короткий час оволодіти нерідною мовою. Звичайно, відвідування занять з української мови як іноземної допомагає студенту-іноземцю опанувати мову, але, як показує практика, цього виявляється недостатньо на початковому етапі вивчення.

Самостійна робота відіграє важливу роль під час вивчення іноземних мов. Іноземець, який щоденно займається протягом 3-4 годин самостійно, набагато швидше починає розмовляти українською. У переважній більшості іноземні студенти для додатково вивчення обирають ІКТ. Це простий, цікавий, швидкий метод, який дає можливість у режимі онлайн отримувати необхідну інформацію.

Зараз у кожного іноземного студента є доступ до мережі Інтернет, який дозволяє швидко знаходити необхідну

інформацію та створює всі умови для спілкування. Зокрема, «гуглити» стало звичайним явищем, без якого молодь вже не уявляє свого життя.

Створення ситуації успіху, сприятливих умов для повноцінної діяльності кожного іноземного студента – основна мета, яка покладена в основу інноваційних технологій навчання.

ІКТ та мережа Інтернет створюють умови для сприятливого вивчення іноземної мови. Використання інноваційних методів значно покращує якість презентації навчального матеріалу та ефективність його засвоєння іноземними студентами.

Впровадження відеоматеріалу на заняттях української мови як іноземної дає можливість якісно змінити процес навчання і в перспективі забезпечити більш високий рівень оволодіння українською мовою. «Адже відеозаписи володіють більшим лінгвометодичним потенціалом, оскільки наочно демонструють різні процеси інокультурної комунікації. Робота з відео дозволяє зіставити особливості поведінки людей в різноманітних ситуаціях міжкультурного спілкування» [1, с. 71].

Застосування мультимедійних матеріалів у навчальному процесі неможливе без допомоги технічних засобів, таких як: комп'ютер, ультрабук, планшет або сучасний мобільний телефон (смартфон). Комп'ютер не тільки забезпечує перегляд відеоматеріалів, що описують технологічні процеси на іноземній мові, а й надає студенту-іноземцю можливість їх повторного перегляду і проведення тестування своїх знань.

Перевагами комп'ютерної технології є те, що вона сприяє більш активному і свідомому засвоєнню студентами знань з української мови; комп'ютерні програми створюють позитивне ставлення іноземних студентів до навчального матеріалу; впровадження комп'ютерних технологій в навчально-виховний процес дозволяє підсилити внутрішню мотивацію до навчальної діяльності.

Перевагами використання комп'ютерних технологій і мережі Інтернет в навчальному процесі також є: швидка

передача, пошук, обробка інформації; підвищення самостійності іноземного студента; спонукання до самоосвіти; знайомство з професійною інформацією; робота в групах поза навчальним закладом; зростання у студентів-іноземців інформаційної грамотності; можливість публікації власної інформації; створення власної домашньої сторінки (*homepage*) і розміщення її на *Web*-сервері тощо.

На сучасному етапі розвитку освіти мультимедіа дозволяє об'єднувати в одній комп'ютерній програмно-технічній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію. Однак, незважаючи на це, освітнє середовище має формуватися комплексно як традиційними, так і комп'ютерними засобами навчання.

Таким чином, використання ІКТ та мережі Інтернет під час самостійного вивчення іноземцями української мови сприяє: підвищенню мотивації іноземних громадян до вивчення української мови; ефективному засвоєнню навчального матеріалу; формуванню цілісної системи знань, що дозволяє раціонально використовувати поза навчальний час для вивчення української мови; вносить елемент новизни; дозволяє вивести іноземців на принципово новий рівень оволодіння нерідною мовою. Підвищення рівня знань та пізнавальної активності іноземних студентів відбувається також завдяки: розвитку творчих можливостей і здібностей іноземних студентів; створення умов для самоосвіти інокомунікантів; підвищення рівня використання наочності за допомоги ІКТ; придбання реального досвіду міжкультурного спілкування українською мовою як іноземною; розвитку вміння орієнтуватися в сучасному іншомовному інформаційному середовищі.

Список літератури

1. Маренина Е.П. Особенности использования видеоматериала на занятиях по РКИ // Проблемы преподавания филологических

дисциплин иностранным учащимся: материалы IV-ой Международной научно-методической конференции. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2016. – С. 71–75.

2. Орехова Ю.М. Использование ресурсов и сервисов сети Интернет для формирования социокультурной компетенции школьников средней общеобразовательной школы // Научные дискуссии: Тенденции и перспективы развития современного общества. – Воронеж, 2015. – Т. 4. – С. 27–31.

Н. М. Матвеева, А. А. Савельев

СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КРАЇНОЗНАВСТВО» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Дистанционное обучение всё чаще на практике служит подсистемой как дистанционного образования, так и очного образования. Но такая подсистема может быть наделена своими целями, задачами, содержанием, средствами обучения и требовать особой организации учебного материала, его структуры, а также способов взаимодействия всех субъектов учебного процесса. [1]

В этих условиях актуальной задачей становится создание электронных дидактических материалов (ЭДМ), целенаправленно разработанных для использования в учебном процессе с помощью дистанционных технологий, но построенных в соответствии с содержанием учебной темы и методикой преподавания учебного предмета. За счет этого становится возможной плавная трансформация традиционного учебного процесса в познавательную деятельность с новыми возможностями по приобретению знаний.

Так, на подготовительном факультете преподавание дисциплины "Країнознавство" базируется на учебном пособии "Знакомимся с Украиной"[2], разработанном в соответствии с рекомендованными министерством программами обучения. Однако в рамках программы внедрения [3] дистанционных форм обучения ведется работа над разработкой и внедрением электронных дидактических материалов, которые могут быть использованы как преподавателями в аудитории, так и учащимися для самостоятельной познавательной деятельности. В данном случае познавательная деятельность связывается, прежде всего, с приобретением специализированных знаний и умений по изучаемому предмету, но, кроме того, должна способствовать формированию универсальных навыков по поиску, отбору, анализу, организации и представлению информации, использованию усвоенных знаний и для решения каких-либо практических задач. При этом содержание комплекса ЭДМ должно соответствовать требованиям и содержанию программы образовательной дисциплины «Країнознавство».

В основу создания комплекса ЭДМ на базе пособия «Знакомимся с Украиной» положены следующие дидактические принципы:

- **Принцип доступности:** материалы доступны студентам при наличии электронных средств. Доступность учебных материалов обеспечивается изложением и наглядностью.
- **Принцип интерактивности:** способность учебного ресурса реагировать на запросы студентов, создавая возможность диалога с обучающей системой.
- **Принцип актуализации:** возможность своевременного обновления учебного материала.
- **Принцип интеграции:** возможность включения ссылок на другие электронные источники информации.
- **Принцип наглядности:** снижение объемов текстовой

формы представления учебных материалов за счет увеличения доли графических, аудио- и видеоматериалов.

- **Принцип адаптивности:** возможность варьирования сложности изучаемого материала и его адаптации к нуждам конкретного пользователя в процессе учёбы.

- **Системный принцип:** систематизация и расположение учебного материала в удобной последовательности для дальнейшего изучения.

- **Принцип связи теории с практикой:** связь теоретических знаний с практической деятельностью учащегося.

- **Принцип активизации учебной деятельности обучаемого.**

- **Принцип модульности:** пособие реализовано в таком формате, который позволяет расширять и дополнять его новыми разделами и темами.

Кроме того, при разработке комплекса ЭДМ на базе учебного пособия «Знакомимся с Украиной» ставилась задача ухода от простого перевода учебника в электронную форму. Его основное назначение - дополнять учебник, заменять полностью содержание тем, в которых содержание требовало обновления (разделы «Украина сегодня», «Украинцы в мире»), привносить новые технологии в подачу материала, в работу с ним, дополнительное закрепление знаний и возможность самоконтроля.

В настоящее время комплекс ЭДМ на базе пособия «Знакомимся с Украиной» реализуется в виде отдельного раздела на учебном сайте, созданном на платформе "WordPress", и имеет следующую структуру:

- Главное меню раздела отражает тематическое содержание пособия: «География Украины», «Государственные символы Украины», «Украинское государство», «Народные символы Украины», «Киев – столица Украины». Пользователь имеет возможность выбрать необходимую ему тему, а в рамках темы - нужный учебный материал, задания, контрольные вопросы и тесты, оформленные в виде отдельных веб-страниц.

Навигация осуществляется стандартными аппаратными и программными средствами, что позволяет учащемуся использовать в учебных целях не только персональный компьютер, но и разнообразные мобильные устройства (смартфоны, планшеты и пр.).

- Учебный раздел представлен тематическими материалами, которые передаются IT-разработчикам в виде отдельных текстовых файлов и иллюстраций, а также ссылок на видеоматериалы. Тексты разбиты на фрагменты или рубрики более короткие, чем книжные, и содержат, как правило, 1-2 абзаца текста. Фрагменты расположены в том порядке, который требуется для последовательного изучения материала. Каждый фрагмент содержит вопросы на понимание текста.

- Раздел практический включает различные упражнения, задания, направленные на закрепление и усвоение знаний по изучаемой теме.

- Раздел проверочно-контрольный содержит тесты, контрольные вопросы и задания, с помощью которых студенты могут проверить свои знания. При разработке тестовых вопросов была использована их различная типология: с однозначным выбором (из нескольких предложенных ответов выбирается только один верный); с многозначным выбором (из нескольких предложенных ответов верными могут быть более одного, но не все); на соответствие (упорядочить последовательность действий или сопоставить предложенные варианты); открытого типа (ответ на поставленный вопрос вводится с клавиатуры), "заключенный в текст" (вставить пропущенные фразы, слова, слоги, буквы). Перечисленная типология обеспечивается одним плагином (дополнительной подпрограммой в html-коде) WP Pro Quiz для среды WordPress, однако может быть расширена за счет использования дополнительных плагинов.

- Раздел «Это интересно! Знаете ли вы...» предназначен для тех, кто хочет знать больше по изучаемой

теме или интересуется страноведческими фактами.

Первые апробации в учебном процессе ЭДМ на базе пособия «Знакомимся с Украиной» показали, что они могут служить эффективным инструментом изучения дисциплины «Країнознавство» как в аудитории, так и при самостоятельной подготовке учащихся. При этом становятся очевидными преимущества использования ЭДМ:

- *ЭДМ* являются по своей структуре открытой системой. Их можно дополнять, корректировать, модифицировать в процессе эксплуатации, что позволяет преподавателю оперативно менять материал, встраивать инновационные образовательные методики.

- Учебный материал может даваться в более расширенном плане, в значительной степени дополняя и расширяя материал учебника новейшими сведениями справочного характера.

- *ЭДМ* позволяют выстраивать индивидуальные траектории обучения, индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения.

- Визуализация учебной информации значительно выше за счет мультимедийных технологий: анимации, звукового сопровождения, гиперссылок, видеосюжетов и т.п.

- *ЭДМ* - существенный помощник в понимании изучаемого предмета, приобретении новых знаний, умений, навыков, формировании культуры учебной деятельности.

- *ЭДМ* позволяют разнообразить проверочные задания и тесты, давать их в интерактивном и обучающем режимах. Студент может проверить, как он усвоил данный материал, выявить пробелы в знаниях и изучить плохо усвоенный материал еще раз.

- *ЭДМ* дают возможность студенту самостоятельно гибко манипулировать предлагаемой учебной информацией в соответствии с его индивидуальными способностями, при этом часть обучающих функций преподавателя переходит на

студента.

- ЭДМ могут экономить аудиторное время, а учащийся имеет возможность обучаться в удобное для себя внеурочное время, в удобном месте и в разнообразной форме.

- ЭДМ развивают способы инфокоммуникационного взаимодействия, что является составной частью информационной компетентности и культуры личности, так необходимой для полноценной жизни и деятельности в современном информационном обществе.

Таким образом, ЭДМ, создаваемые на факультете, ориентированы на реализацию образовательного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий и на применение новых методов и форм обучения. Создание таких ЭДМ направлено на усовершенствование очного обучения за счёт расширения возможностей аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов и повышение его эффективности за счет стимулирования мотивации учащихся. Применение ЭДМ позволяет эффективно решить задачи организации самостоятельной когнитивной деятельности учащихся, индивидуальной образовательной поддержки учебной деятельности каждого учащегося преподавателями и групповой учебной деятельности с применением средств информационно-коммуникационных технологий.

Список литературы

1. Савельев А. А. Внедрение современных технических средств обучения на этапе предвузовской подготовки / А. А. Савельев, Н. М. Матвеева / Мат. всеукр. научно-метод. конф. 2012 р. Харьков. – С. 215-217.
2. Матвеева Н. М., Знайомимося з Україною: Навч. пос. для іноз. студ. підгот. факультетів. / Н. М. Матвеева, І. Г. Міракьян. – Одеса : Астропринт, 2000. –156 с.

3. Матвеева Н. М. Поэтапная имплементация дистанционных технологий обучения на этапе предвузовской подготовки. / Н. М. Матвеева, А. А. Савельев / Актуальні питання організації навчання іноземних громадян у технічних вищих навчальних закладах України : мат. всеукр. наук.-метод. конф. – Тернопіль, 2014. – С. 46-48.

Е. Н. Ивлева, Е. Н. Милютин

ЗНАЧЕНИЕ АУДИОПРИЛОЖЕНИЯ К ПЕЧАТНОМУ УЧЕБНИКУ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВВОДНО- ФОНЕТИЧЕСКОГО КУРСА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Обучение русскому языку иностранных студентов начинается с вводно-фонетического курса (ВФК), поскольку развитие у студентов-иностранцев фонетических навыков лежит в основе формирования всех видов речевой деятельности и является необходимым условием овладения русским языком как иностранным.

На начальном этапе обучения необходимо заложить основу хорошего произношения, которое предполагает правильное интонирование, соблюдение пауз, знание особенностей ударения слов в предложении, а также правильную артикуляцию. Без произносительных навыков невозможны никакие коммуникативные умения, т.е. невозможно общение. Также в рамках вводно-фонетического курса закладываются основы техники письма, базирующейся на знании правил русской графики и орфографии, прививаются первичные навыки во всех видах речевой деятельности, что в свою очередь невозможно без овладения соответствующим лексическим и грамматическим минимумом. Затруднения на фонетическом уровне являются серьезным препятствием и для

изучения языка в целом, поэтому можно утверждать, что успешность освоения студентом ВФК во многом определяет результаты и саму возможность его дальнейшего обучения в русскоязычном вузе.

При этом ситуацию усугубляет ряд серьёзных организационных проблем, в числе которых полинациональные группы студентов с различными языковыми особенностями, асинхронные заезды иностранных учащихся и их вхождение в уже работающие группы, и, как следствие - разнородный по своим характеристикам контингент. В этих условиях первостепенной задачей современной теории и практики преподавания РКИ является активное внедрение современных информационных технологий обучения.

Для успешного овладения вводно-фонетическим курсом и постановки правильного произношения студенту необходимо:

- слышать образцовую, в соответствии с установленной орфоэпической нормой, речь преподавателя. Преподаватель должен ясно и чётко произносить каждое слово, темп речи на начальном этапе не должен превышать 100 слов в минуту;

- на протяжении всего обучения прослушивать аудиозаписи в лингафонном кабинете и дома. Особенно это важно на начальном этапе, когда фонетический слух обучаемых ещё не развит.

Электронные средства обучения, и прежде всего лингафонная система, играют особую роль в обучении произношению. Использование аудиозаписей в аудитории способствует активизации занятия, увеличивает время говорения на русском языке каждого студента и помогает разнообразить формы и методы работы по развитию фонетических навыков. Электронное аудиоприложение к вводно-фонетическому курсу русского языка как иностранного, разработанное на базе печатного учебника с учетом обучающих возможностей технологии мультимедиа и обеспечивающее полноценную самостоятельную работу иностранных студентов, позволяет снять целый ряд учебных и организационных

проблем, стоящих перед факультетами довузовской подготовки, способствует повышению качества обучения РКИ, интенсифицирует и оптимизирует учебный процесс, повышает творческую активность его участников, выводит на новый уровень их коммуникативное взаимодействие, обеспечивая не только самостоятельную работу студентов с компьютером, но и различные формы взаимодействия преподавателя и учебной группы в аудитории.

На подготовительном факультете ОНПУ (Одесского национального политехнического университета) обучение иностранных студентов осуществляется по разработанному преподавателями кафедры лингводидактики учебно-методическому комплексу «Ключи», первая часть которого, «Ключи-1», представляет собой вводный фонетико-разговорный курс. Изначально для данного учебника по ряду причин не предусматривалось наличие аудиоприложения, однако сегодняшние возможности современных информационных компьютерных технологий (ИКТ) позволяют создать полноценный аудиокурс, поддерживающий печатный учебник. Для этого преподавателями были начитаны тексты и диалоги учебника, упражнения по развитию фонетического слуха, произносительных навыков, работе по интонации, активизации конструкций, свойственных разговорному стилю речи. Для обработки записей использовалась программа WavePad (бесплатная версия для некоммерческого использования), посредством которой были убраны посторонние шумы, увеличены паузы, чтобы студенты при необходимости могли повторять за диктором, произведена нормализация звука и т.п.

Аудиокурс, как и базовый учебник, включает в себя разные типы упражнений:

- рецептивные (задание «Слушайте»);
- репродуктивные (задание «Повторяйте»);
- продуктивные (задания «Отвечайте», «Спрашивайте», «Говорите»).

Первые уроки записаны в замедленном темпе. Постепенно темп речи ускоряется, приближаясь к естественному, нормальному. Аудиокурс рассчитан как на работу с преподавателем, так и на самостоятельную внеаудиторную работу студентов.

Учебник, снабжённый подобным аудиоприложением, имеет более высокую дидактическую эффективность по сравнению с одним только печатным изданием, так как дополнение текстовой информации аудиоинформацией, воздействуя на различные каналы восприятия, способствует более качественному и прочному усвоению и запоминанию материала.

Список литературы

1. Бархударова Е.Л., Панков Ф.И. По-русски с хорошим произношением / Практический курс русской звучащей речи: учеб. пособ. для иностранных учащихся гуманитарных специальностей. М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 192 с.
2. Бузанова Т.В. Роль и место фонетики в процессе обучения иностранцев русскому языку на начальном этапе // Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект / Казан. гос. ун-т. филол. фак-т. Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. - С. 53–56.
3. Варламова И.Ю. Вводно-фонетический курс русского языка для студентов-иностранцев: Учебно-методическое пособие. М.: Изд-во РУДН, 2001. – 78 с.
4. Васильева Т.В., Хромов С.С. Принципы построения компьютерной версии фонетического курса для студентов-иностранцев // Актуальные проблемы сопоставительной лингвистики и лингводидактики на пороге XXI века. Ульяновск: УЛГУ, 1999. – С. 32–34.
5. Дунаева Л.А., Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л. Зачем нам нужен электронный учебник РКИ? // Язык, литература, культура: актуальные вопросы изучения и

- преподавания. Вып. I. М.: МАКС Пресс, 2005. – С. 242–247.
6. Колосницына Г.В. Слушайте, повторяйте, пойте, говорите, пишите, читайте: интерактивный фонетико-разговорный курс. М. : Русский язык. Курсы, 2008. –112 с.
7. Цатурова И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: Учеб.-метод. пособие. – М. : Высшая школа, 2004. – 96 с.

А. В. Рыбалко

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Обучение иностранных студентов русскому языку все в большей мере приобретает прагматическую направленность: в нем одно из ведущих мест занимает учебно-профессиональная сфера общения. Обучение студентов-иностранцев видами формам речевого общения в учебно-профессиональной сфере осуществляется, как известно, на материале текстов профилирующих, специальных дисциплин. Коммуникативно-ориентированный подход, имеющий в своей основе идею обучения общению на изучаемом языке, при котором в качестве высшей единицы обучения выступает текст, мотивирует методистов и исследователей к поиску критериев отбора и систематизации профессионально ориентированного текстового материала, поиску моделей построения этих текстов и их определенной функциональной направленности, отвечающих дидактическим целям.

Текст представляет собой сложное, многомерное образование, формирующееся в результате взаимодействия нескольких сторон. Этим обуславливается разнообразие подходов к решению рассматриваемой проблемы. Коммуникативная направленность, являющаяся основным

признаком текста как целостной единицы общения, проявляется в различных типах речи. Несмотря на то, что способ изложения текста давно признается важным признаком, единства в определении количественного состава обнаруживаемых в текстовом материале способов передачи содержащейся в нем информации нет. В связи с этим такой подход не может быть ориентирован на исчерпывающее представление тематического репертуара научных текстов в рамках разных учебных дисциплин.

Структура текста регулируется его смыслом, а организующим началом содержательного плана является его тема, под которой понимается определенной участок внелингвистической действительности, служащий предметом коммуникации. Таким образом, одним из типов текстового материала могут быть тексты, в которых семантические признаки имен существительных называют вынесенную в заголовок тему речевого произведения.

В дидактических целях важно не только определить типы текстов, актуальные для определенной области знаний, но и получить четкие типизированные схемы развертывания содержаний каждой темы. Представим лишь некоторые из подобных схем:

1. Тексты о предметах:

- 1) Общее понятие о предмете;
- 2) Классификация предметов;
- 3) Строение предмета;
- 4) Состав предмета;
- 5) Форма предмета;
- 6) Процессуальные признаки предмета;
- 7) Функции предмета;
- 8) Назначение предмета;
- 9) Местоположение предмета.

2. Тексты о процессах:

- 1) Общее понятие о процессе;
- 2) Классификация процессов;

- 3) Стадиальность процессов;
- 4) Обусловленность процессов;
- 5) Качественно-обстоятельная характеристика процессов;
- 6) Явления, сопровождающие процесс;
- 7) Оценка процессов.

Представленные схемы могут быть использованы при типологии текстов различных областей науки.

Как известно, структуру текста формирует не только логико-предметный план. Содержание как мыслительное образование в процессе построения текста материализуется в виде линейной последовательности системно организованных языковых единиц. При этом предметно-логические отношения подчиняются авторской целеустановке, обуславливающей определенный выбор способа передачи информации в тексте. Формальным выражением логико-смысловой структуры служит его композиция – так называемый каркас, на котором держится весь текст. Такой каркас формируют элементы содержания, которые отбираются и выстраиваются в определенной последовательности в соответствии с законами логики и конкретной целевой направленностью.

Параметры, на основании которых может осуществляться отбор научных текстов, не исчерпываются только лишь семантическими характеристиками. Систематизация текстов профессиональной направленности может также осуществляться с учетом его доминирующей функциональной направленности как реализации коммуникативного намерения автора. Целевая установка профессионально ориентированных текстов – познавательная, поэтому они правомерно относятся к высказываниям сообщающего строя. Однако подобная классификация мало информативна, что побудило Д. И. Изаренкова к разграничению монологических высказываний сообщающего типа еще на 4 подкласса по их частным функциональным характеристикам [1, с. 92]:

1) информативно-констатирующие, в которых сообщаются научные факты в форме, не требующей разъяснения;

2) информативно-эксplikативные, для которых характерно наличие конкретизации, разъяснений научной информации;

3) информативно-аргументированные, в которых истинность научных сведений доказывается посредством логического вывода или примерами;

4) информативно-директивные, в которых содержатся предписания, определяющие последовательность совершения действий над объектом, приводящих к конкретной цели.

Итак, мы рассмотрели некоторые параметры научного текста, позволяющие систематизировать профессионально ориентированный текстовый материал. Из сказанного следует, что при отборе научных текстов в целях обучения студентов-иностранцев учебно-профессиональному общению целесообразно ориентироваться на комплекс характеристик текста как единицы коммуникации.

Список литературы

1. Д. И. Изаренков – Лингвометодическая интерпретация учебного текста // Русский язык зарубежом. – 1995.– №2–3. – С. 91–93.

ЗМІСТ

	С.
БУДНІК А. О, ХОУ КАЙ. Методика опрацювання дискурсу в іншомовній аудиторії	3
ВОРОНА Н. О. Проблеми вивчення української мови в медичних ВНЗ України	7
КОВАЛЁВА В. М. Учет коммуникативной задачи в процессе преподавания вида глагола в иностранной аудитории	18
КУРИЛЮК Т. І., ЛАЗАРЄВА В. В. Формування в іноземних студентів готовності до розв'язання конфліктних ситуацій	24
ЛЕСНАЯ Г. М. (ЛІСНА). Міжмовна омонімія у вивченні української мови як іноземної слов'янської	31
НАБОК М. М., САЄБ АМЛЄХ. Категорія «героїчне» у міжетнічному вимірі	37
СИЛКА А. А. Методичні засади викладання української мови як другої іноземної	44
ЧЕРНЫШОВА Т. Г., КАМИЛОВА ГУЗАЛЬ. Концепт «гостеприимство» в русской и узбекской языковых картинах мира	50
КЛИПАТСКАЯ Ю. А., РАУЛЬ ФОУССОЙО. Особенности изучения возвратных глаголов русского языка франкоговорящей аудиторией	55
ШВЕЦЬ Г. Д. Дисципліна «коментоване читання наукових текстів» у системі пропедевтичного навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей	62
ГЕЙЧЕНКО К. И. Учебный потенциал высказывания жанра научной статьи	68
ГУРИНА Н. М. Обучение дискуссии на занятиях по РКИ (на материале экономической публицистики)	73
ЗАВГОРОДНІЙ В. А. Методична цінність використання ігрових завдань на уроках української	78

мови як іноземної	
КОРАБО О. А. Свободная любознательность: олимпиада по русскому языку для иностранных обучающихся	84
ПОСОХИН А. А. Организация самостоятельного чтения при обучении русскому языку как иностранному	90
РАСТОРГУЕВА Т. Е., ГАЛИЧ Е. А., КИРНАСОВСКАЯ Н. В. Об особенностях обучения иностранных слушателей на этапе довузовской подготовки	95
БЕСПАЛОВА Г. В. Особливості мовного вираження поздоровлення у англomовному інтернет-просторі	102
БУРНОС Е. Ю., ПИЛИПЕНКО-ФРИЦАК Н. А. Тестирование как средство измерения учебных достижений иностранных студентов на занятиях РКИ: клоуз-тесты	107
ВОРОНЕЖЦЕВА А. А. Роль преподавателя в период социокультурной адаптации студентов-иностранцев в вузе	116
ГОЛОВАНЕНКО Е. А., ДУНЬ Н. Л. Фонетические диктанты как средство формирования слухопроизносительных навыков на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному	120
ДВОРЯНЧИКОВА С. Е. Вопросы содержания и организации контроля при обучении РКИ студентов- нефилологов	130
КАЗАНДЖИСВА М. С. Формування тезаурусу спеціаліста в системі вищої школи	135
КОНЕК О. П., МАХААТРО ГОУРАНГО. Формирование социокультурной компетенции студентов-иностранцев средствами этноэтикета	142
КОРОЛЕВИЧ С. А. Специальный язык и его характеристики: к введению в курс профессиональной лексики	148

ПРИСОВСКАЯ Г. Е., ГУСЬКОВА Е. Д., МАРИЧЕРЕДА Л. С. К вопросу о лингвокультурной адаптации иностранных студентов на начальном этапе обучения	154
РОДЕНКО А. В., АББАСОВА Н. Этнические особенности свадебных обрядов азербайджанского народа	161
ТУБОЛ Н. А., БЕРДИЕВА О. Национальный орнамент как отражение этногенеза	166
ХЕЙЛИК В. Д. Модель использования интерактивных программ при обучении иностранных студентов языку специальности	172
ЧЕРНАЯ О. В. Критерии сформированности социопрагматической компетентности студентов- иностранцев при обучении в вузе	180
ЧИКАЙЛО І. В. Сутність, структура та аспекти формування міжкультурної компетенції у процесі навчання іноземних студентів української мови	184
ШЕВЦОВА А. В., МАХМУД ШАТАТ. Обучение языку профессионального общения студентов- иностранцев инженерного профиля	189
ПРИСОВСКАЯ Г. Е., МИНИНА Л. И, МИРОШНИКОВА О. Г. Формирование межкультурной компетенции иностранных учащихся подготовительного факультета (из опыта работы)	195
БИДЕНКО Л. В., ПИНТО ЖОЗЕ. Организация проектной деятельности при обучении русскому языку как иностранному	202
ДЕГТЯРЕВА Т. О., СКВАРЧА О. Н. Использование видеоматериалов в процессе формирования вторичной языковой личности студентов-иностранцев	207
ДЕГТЯРЕВА Т. О., МОСА БАДЕР. Применение девайсов в процессе изучения иностранного языка	216
ЗАХАРОВА В. М. Про актуальні питання методики	220

викладання фізики іноземним студентам на підготовчому відділенні	
КОСЕНКО Ю. Г. Возможности использования ИКТ та мережі інтернет під час самостійного вивчення іноземцями української мови	229
МАТВЕЕВА Н. М., САВЕЛЬЕВ А. А. Создание электронных дидактических материалов по дисциплине «Країнознавство» для иностранных граждан подготовительных факультетов	234
ИВЛЕВА Е. Н., МИЛЮТИНА Е. Н. Значение аудиоприложения к печатному учебнику при изучении вводно-фонетического курса на начальном этапе обучения РКИ	240
РЫБАЛКО А. В. Лингводидактическая типология научных текстов при обучении языку профессионального общения	244

Наукове видання

МОВА, ІСТОРІЯ, КУЛЬТУРА У ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ

Збірник наукових праць

Випуск 3

Видання підготовлене до друку кафедрою мовної підготовки іноземних громадян та Науково-дослідним центром історичного краєзнавства Сумського державного університету

Упорядник та відповідальний за випуск Л. В. Біденко

Комп'ютерне верстання Т. Г. Чернишової

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 14, 65. Обл.- вид. арк. 14, 06. Тираж 100 пр. Зам. №

Видавець і виготовлювач
Сумський державний університет,
вул. Римського-Корсакова, 2, м. Суми, 40007
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3062 від 17.12.2007.