

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

ЛИНГВОДИДАКТИКА

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ

Материалы
V Республиканского
научно-практического семинара

Минск, 19 октября 2018 г.

МИНСК
БГУ
2018

УДК 811.161.1'243(072-054.6)(082)
ББК 81.411.2-99я43
Л59

Редакционная коллегия:
С. И. Лебединский (гл. ред.), *И. С. Ровдо*, *В. И. Коваль*,
Е. И. Абрамова, *Л. С. Андреева*, *В. А. Астапенко*,
В. С. Тихонович, *В. О. Шимко*

Л59 **Лингводидактика:** новые технологии в обучении русскому языку как иностранному : материалы V Респ. науч.-практ. семинара, Минск, 19 окт. 2018 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – 145 с.
ISBN 978-985-566-677-7.

Представлены материалы научно-практического семинара, посвященные актуальным проблемам преподавания русского языка как иностранного, вопросам лингводидактики, лингвистики, а также проблемам обучения иностранных студентов.

УДК 811.161.1'243(072-054.6)(082)
ББК 81.411.2-99я43

ISBN 978-985-566-677-7

© БГУ, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Абрамова Е.И.</i> Концептуальная метафора в процессе обучения РКИ.....	6
<i>Аксенова Г.Н., Кожухова Н.Е.</i> Некоторые вопросы предупреждения грамматической интерференции у туркменских студентов (на материале словообразования).....	9
<i>Андреева Л.С., Яцевич Е.А.</i> Специфика обучения русской фразеологии иностранных студентов юридических специальностей.....	12
<i>Армоник Л.Б.</i> Курсовое обучение РКИ: подготовка к сертификационному тестированию	15
<i>Астапенко В.А., Тихонович В.С.</i> Использование принципа проблемного обучения как способа оптимизации учебного процесса.....	19
<i>Буркова О.М., Герасимова Н.А.</i> Тестирование после прохождения вводного фонетико-грамматического курса по русскому языку как иностранному на подготовительном отделении.....	22
<i>Вариченко Г.В., Прокопина В.В.</i> Модульное представление учебного материала в учебном пособии по русскому языку как иностранному для студентов-нефилологов	25
<i>Вольская И.И., Васьковцова С.О, Вольская Е.А.</i> Многоаспектность работы в разноуровневой группе	28
<i>Голуб И.А., Прокофьева Л.В.</i> Внеаудиторная работа как мотивирующий фактор при изучении РКИ	30
<i>Григорьева Н.К., Яранцева Т.В.</i> Научный дискурс на занятиях по РКИ.....	33
<i>Гринцевич Т.И.</i> Соотношение «предложение – текст» как основа формирования текстового компонента дискурсивной компетенции	36
<i>Дерунова А.А., Тихоненко Е.В.</i> Методическая организация работы с терминологической лексикой при обучении русскому языку как иностранному в медицинском вузе	39
<i>Дунькович Ж.А., Рукавишников С.М., Фатеева С.И.</i> Использование песенного материала на занятиях РКИ	41
<i>Дунькович Ж.А., Рукавишников С.М., Хоронко С.С.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий при изучении текстов естественнонаучных дисциплин	45

<i>Дятко И.М.</i> Личностно-ориентированный подход в обучении русскому языку как иностранному	49
<i>Коваль В.В., Грибкова С.И.</i> Практическое занятие как образовательная технология.....	51
<i>Кузьмина Т.В., Малашкіна Т.К., Родина Е.И.</i> К проблеме применения социальных технологий при обучении РКИ студентов-медиков	55
<i>Купрадзэ С.Д.</i> Работа с художественным текстом в иностранной аудитории (на примере стихотворений А.С. Пушкина)	57
<i>Лебедевская Т.В.</i> Специфика языковой личности китайца в инокультурной среде	62
<i>Лебединский С.И.</i> Стратегии понимания устной научной речи	64
<i>Мазько Г.Ч.</i> Применение метода проектов при обучении русскому языку как иностранному	71
<i>Малько А.И., Скикевич Т.И.</i> К вопросу подготовки магистрантов для сдачи кандидатского экзамена по русскому языку как иностранному	74
<i>Машканцева С.В.</i> Мультимедийная презентация как эффективное средство обучения	78
<i>Михайлова Е.В.</i> Музыкально-поэтический дискурс, выраженный в русских народных песнях, на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе музыкального профиля.....	81
<i>Мишонкова Н.А.</i> Проектная деятельность как средство формирования поликультурной компетенции.....	84
<i>Нестер Н.В.</i> Обучение аудированию на материале мультипликационных фильмов «Кнопочки и человечки» и «Почему слоны?»	87
<i>Новицкий П.Л.</i> О применении лингвовизуального метода на занятиях по РКИ.....	90
<i>Овчинникова А.Н.</i> Результаты семантической типологии как научный компонент теории и практики преподавания русского языка как иностранного	93
<i>Платоненко О.В.</i> Трудности русского синтаксиса: употребление и образование причастного и деепричастного оборотов	97

<i>Проконина Ж.В.</i> Диагностика речевого развития в системе Moodle (трудности разработки и использования).....	101
<i>Пустошило Е.П.</i> Практикоориентированное учебное пособие по русскому языку как иностранному для студентов-медиков с английским языком обучения	104
<i>Родина М.Ю., Хилько А.В., Шершукова Г.В., Большунова И.И.</i> Реализация принципов мультимодальности и интерктивности в современном учебном пособии.....	107
<i>Родина Е.И., Шадрская Л.И.</i> О методе проблемного обучения на занятиях РКИ в медицинском вузе.....	110
<i>Рычкова Л.В.</i> Использование корпуса белорусских СМИ для освоения семантики русских фразеологизмов (на примере лексических комплексов с соматизмом «рука»).....	113
<i>Савко О.В.</i> Учет особенностей коммуникативного поведения иностранных студентов при обучении русскому языку как иностранному	117
<i>Ушакова Е.А.</i> Профессионально-ориентированное обучение языку в вузах музыкального профиля.	120
<i>Хоронко С.С.</i> Обучение русскому языку как иностранному: «цель – метод – результат»	123
<i>Чупик В.В., Лапуцкая И.И.</i> Подготовка к творческой письменной работе в рамках олимпиады по РКИ.....	126
<i>Шарец Ю.В.</i> Когнитивный диссонанс в процессе обучения РКИ	130
<i>Шикунова С.В., Семенчуков В.В.</i> О формировании языкового сознания и интеллекта у студентов-инофонов.....	133
<i>Шимко В.О.</i> Интерференция и транспозиция в обучении русскому языку как иностранному.....	136
<i>Яранцева Т.В., Григорьева Н.К.</i> Инновационные образовательные технологии в преподавании русского языка как иностранного.....	138
<i>Яцевич Е.А., Андреева Л.С.</i> Работа над русскими словообразовательными моделями при обучении языку специальности студентов-иностранцев юридического факультета.....	141

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Абрамова Е.И.,

Белорусский государственный университет

В статье речь идет о необходимости изучения концептуальных метафор в практике преподавания РКИ.

CONCEPTUAL METAPHOR IN THE PROCESS OF TRAINING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.

Abramova E.I.,

Belarusian state university

The article deals with the need to study conceptual metaphors in the practice of teaching RCT.

В настоящее время в международной образовательной среде распространена модель предметно-языкового интегрированного обучения, которая предусматривает одновременное изучение профильных дисциплин и иностранного языка, повышая эффективность профессиональной подготовки в обоих направлениях. Эта модель взята на вооружение белорусскими вузами, в которых получают специализированное образование на русском языке граждане других стран. В идеале выпускники-иностранцы наших вузов обязаны обладать определенным набором компетенций (внутриличностных, межличностных и когнитивных). Когнитивная компетенция студентов-инофонов должна включать способность получения, хранения и критического анализа информации; переработку, понимание и осмысление языковой и образной информации; создания ментальной модели ситуации, ассоциированных комплексов понятий и образов; сообщение информации в окружающую среду; умение транслировать идеи на русском языке с соблюдением норм русской культуры общения.

Невозможно воспринять и усвоить неизвестное через непонятное. Люди познают мир, сопоставляя новое с уже знакомым, объединяя общим именем новое и старое. Многие операции по обработке знаний, такие, например, как усвоение, преобразование, хранение, передача информации, связаны с метафорой.

Метафора, по определению Н.Д. Арутюновой, механизм речи, состоящий из определения слова, обозначающего некоторый класс предметов или явлений, для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс предметов и явлений, аналогичных данному объекту в каком-либо отношении [1, с. 417].

Метафору, которая объединяет в себе конкретное и абстрактное, рассматривают как некое орудие, которое приводит во взаимодействие опыт, познавательную деятельность, культуру и языковую компетенцию, чтобы представить в языковой форме чувственно не воспринимаемые объекты и сделать

наглядной картину мира. На важность метафоры в научной и практической деятельности указывал в свое время автор теории фреймов М. Минский: «Такие аналогии (=метафоры – А.Е.) порою дают нам возможность увидеть какой-либо предмет или идею как бы «в свете» другого предмета или идеи, что позволяет применить знание и опыт, приобретенные в одной области, для решения проблем в другой области. Именно таким образом осуществляется распространение знаний от одной научной парадигмы к другой. Так, мы все более и более привыкаем рассматривать газы и жидкости как совокупности частиц, частицы – как волны, а волны – как поверхности расширяющихся сфер» [3, с. 291-292]. Актуальный пример: экранный интерфейс современных версий операционных систем Windows представлен как метафора рабочего стола с документами. Использование этой метафоры разработчиками позволяет субъекту легче понимать и интерпретировать изображение на экране, освоиться с действиями, т.к. некоторые из них (открыть, закрыть, перелистать документ) естественно следуют из метафоры, наконец, позволяют испытывать чувство психологического комфорта, характерного для встречи с чем-то знакомым. В данном случае метафора соотносит образ одного фрагмента реального мира, одного натуралистического предмета с другим ее фрагментом, с другим предметом. Она обеспечивает его концептом (понятием) по аналогии с уже сложившейся системой понятий.

Концептуальная метафора понимается как способ думать об одной области опыта через призму другой. Она выполняет в языке функцию формирования новых понятий-концептов на основе уже сложившихся, например, *обрушение здания – обрушение экономики* (метафорическая модель *Экономика – это здание*) и т.п.

Теория концептуальной метафоры получила развитие во множестве исследований, в которых рассматривается ее роль в профессиональных или научных дискурсах, где потребность в концептуальной метафоре как когнитивном приеме описания нового, абстрактного посредством конкретного и известного многократно возрастает благодаря наглядности и расширению восприятия.

Важность метафоры в процессе преподавания русского языка как иностранного не всегда осознается, несмотря на то что давно стала аксиомой мысль, что метафора – это не только украшение речи, но и способ мышления.

Приобретение иностранными студентами метафорической компетенции может обусловить расширение их общего познавательного инструментария особенно при получении знаний в процессе предметно-языкового интегрированного обучения, а также минимизировать негативное влияние родного языка обучающегося на усвоение им русского языка.

В основе методики преподавания в данном случае находятся такие положения теории концептуальной метафоры, как то, что концептуальные метафоры – это, по утверждению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, «метафоры, которыми мы живем», т.е. это явление, пронизывающее повседневную жизнь, язык, мышление и деятельность людей; способствующее пониманию аб-

страктных или неструктурированных сущностей в терминах более конкретных и структурированных [2, с. 387]. Базовые концептуальные метафоры в значительной степени универсальны, однако по-разному группируются и по-разному вербализуются в различных языках в зависимости от собственно лингвистических, прагматических и культурологических факторов, что следует учитывать при обучении иностранных студентов РКИ.

Работу с концептуальными метафорами можно начинать с упражнений, в которых предлагается определить прямое и переносное значение лексических единиц в контексте, а затем самостоятельно определить значение концептуальной метафоры и сформулировать метафорическую модель. Владение метафорическим механизмом в процессе изучения той или иной специальности приводит также к пониманию того, что ряд метафор «закреплен» за определенной тематической ситуацией. Так, например, китайские студенты-экономисты в специальных текстах, описывающих особенности микро- и макроэкономики, на основании анализа таких словосочетаний, как *финансовые (денежные) потоки, выкачивание денег, деньги утекают* и т.п., определяют метафорическую модель *Финансы – это вода*, которая используется в русском языке для категоризации процессов функционирования финансовых рынков. Полезны также упражнения, где студентам надо найти в тексте слова, которые относятся к тематике концептуальной метафоры, а затем соединить их с нужным значением из списка. Эффективными заданиями при обучении концептуальной метафоре являются комментирование метафоры, перевод метафоры, анализ метафорической модели текста и сравнение метафорических моделей, функционирующих в определенной профессиональной области, в русском и родном языках.

Такую же работу желательно проводить и при чтении текстов средств массовой информации, так как язык СМИ тяготеет к использованию метафор определенных тематических разрядов, характеризующих общественно-политическое и экономическое положение страны и мирового сообщества, например, активно используются компьютерные (Китай и США: перезагрузка отношений), медицинские (оздоровление экономики, больная экономика), строительные (построение новых экономических связей), военная метафора (информационная, экономическая война) и др.

Представление студентов-иностранцев о преобладающих концептуальных метафорах в той или иной профессиональной области, способность воспринимать научную информацию на русском языке, применяя в том числе и метафорический познавательный инструментарий, является важным обучающим ресурсом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Арутюнова, Н. Д. Метафора / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.

2. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 387 – 415.

3. Минский, М. Остроумие и логика коллективного бессознательного / М. Минский // Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка. – М., 1988. – С. 291 – 312.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ У ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ)

Аксенова Г.Н., Кожухова Н.Е.,

Белорусский государственный медицинский университет

В статье говорится о том, что каждый иностранный учащийся, с одной стороны, всегда думает, как правильно оформить, выразить свою мысль. При овладении вторым языком языковая система родного языка испытывает вмешательство другой языковой системы, элементы которой осмысливаются обучаемыми посредством родного языка.

SOME ISSUES OF PREVENTING GRAMMATICAL INTERFERENCE IN TURKMEN STUDENTS (ON THE BASIS OF WORD FORMATION)

Aksenova G.N., Kozhukhova N.E.,

Belarusian state medical university

Every foreign student always thinks how to express his thoughts correctly. When mastering a second language the system of native language experiences interference with another language system. And the language elements are comprehended by native language.

Обучение русскому языку как иностранному студентов высших учебных заведений (в том числе и в медицинских вузах) предполагает практическое овладение им не только как языком обучения, но и как средством общения и межкультурной коммуникации.

Структура слов совершенно специфична для каждого языка. Если сравнивать русский язык, относящийся к семье индоевропейских языков, и другие языки, относящиеся к другим группам (тюркской, иранской), то при наложении понятийно-смысловых систем мы увидим очень глубокие различия.

Анализируя контрольные работы и устные ответы студентов, мы обратили внимание на следующие разряды ошибок, допускаемых при определении значения морфем: а) ошибки в дифференциации и группировке имен существительных, характеризующихся наличием в основе идентичных по своей семантике морфем; б) в определении семантики приставок, суффиксов и окончаний. Студенты отмечают в морфемах значение, не присущее им. Например, в переводе слова на родной язык (слово «ножища» переведено как нож, большой нож; «ручища» – ручей, большой ручей, маленькая речка). Непонимание значения таких слов объясняется тем, что студенты не определили мотивирующее слово: «нож», «ручей» (вместо «нога», «рука»), так как не

знают о чередовании конечных согласных производящей основы, в данном случае Г-Ж, К-Ч.

Если же ставилась цель определить знание студентами способов образования имен существительных и умение конструировать слова по данным моделям, то выяснилось, что большое количество орфографических ошибок объясняется незнанием самых элементарных правил русского словообразования. Отчасти эти ошибки возникают и под влиянием родного языка: 1) не учитывается производящая основа в процессе словообразования (при образовании имен существительных с суффиксами -ЧИК, -ЩИК от основ глаголов ученики, как правило, оставляют все слово неприкосновенным и присоединяют суффикс: докладывать – «докладыва^тчик», носить – «носите^тчик», поле – «полеушко»; 2) отсутствует чередование конечных согласных производящей основы: пастух – «пастухок», скворец – «скворценок», чех – «чехка»; 3) беглые о-е производящей основы слов или их форм не выпадают: орел – «орелонов», «орелнок», «орелята»; 4) неправильное написание аффиксов: «докладщик», «грузчик», «подписчик»; 5) образование сложных слов сопровождается иногда выпадением одной корневой части: железная дорога – «железник» (вместо железнодорожник), проводить воду – «проводчик» (вместо водопроводчик). Исключительно под влиянием родного языка появляются неправильные написания типа: «городышко», «лыжнык», «домык» (действие закона сингармонизма), смешение аффиксов -ЧИК, -ЩИК (обусловлено фонетическими особенностями туркменского языка, где отсутствуют звуки [ч], [ш]).

В своей статье мы решили обратить внимание на некоторые аспекты словообразовательной системы русского языка, вызывающие определенные трудности у туркменских студентов, количество которых в вузах нашей республики растет. Разнообразие словообразовательных моделей в русском языке требует самого тщательного и систематического их изучения и подбора специальных упражнений, направленных на формирование орфографических и словообразовательных навыков у туркменских студентов. Чем обусловлены ошибки? Во-первых, незнанием самих норм русского словообразования, во-вторых, интерференцией родного языка.

В лингвистике к интерференции относят те случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи билингвов в результате языкового контакта. В психолингвистике под интерференцией понимается процесс конфликтного взаимодействия речевых механизмов, обусловленный объективным различием языковых систем, которое проявляется в отклонениях от закономерностей одного языка под влиянием отрицательного воздействия другого.

Предупреждение интерференции в этой связи является одним из факторов повышения эффективности обучения иностранному языку. При этом надо учитывать, что элементам вновь изучаемой языковой системы присущи свои законы, правила, закономерности построения фраз; свои законы, правила, их реализации в речи, в тексте, т.е. языковым элементам второй системы присущи свои языковые нормы – фонетико-фонологические, лексико-

грамматические, словообразовательные, стилистические и, наконец, правила конструирования текста.

Эти нормы второго языка вступают во взаимодействие с нормами родного языка, часто антагонистическими. Л. В. Щерба писал: «Нельзя не признать, что родной язык является все же нашим врагом при изучении иностранного языка, так как он заставляет нас делать бесчисленные ошибки». Принимая во внимание сказанное, следует учитывать, что нарушения, обусловленные отрицательным влиянием родного языка, носят характер уподобления нормам родного языка.

При взаимодействии языков, относящихся к разным языковым семьям, вступают в контакты нетождественные понятийно-смысловые комплексы языковых систем и нетождественные грамматические средства их выражения. Ошибки возникают в результате наложения систем родного и изучаемого языков. Так, служебные морфемы в русском и туркменском языках являются носителями определенного значения, но их состав в русском языке более многочислен, они способны выражать и такие значения, которые не свойственны аффиксам и префиксам туркменского языка (например, значение единичности, оттенки пренебрежительности и др.)

Большие возможности для обогащения словарного запаса и развития устной и письменной речи открываются при анализе состава слова и словообразовательной структуры слов русского языка. Основные ошибки, которые допускают студенты, следующие: а) неправильное определение границ морфем в слове; б) выделение несуществующих приставок, суффиксов, окончаний.

Анализ ошибок, выявленных в процессе работы со студентами-туркменами, позволил сделать вывод, что предупреждение и преодоление межъязыковой интерференции должно осуществляться с учетом взаимосвязи всех уровней языка (морфологического, синтаксического и лексического). Выявленные в ходе анализа ошибки туркменских студентов могут послужить основой для отбора грамматического материала, используемого для дополнительной работы с этой категорией студентов. В комплексе упражнений должны найти отражение типологические особенности языкового материала, т.е. степень совпадения (транспозиция) и расхождения (интерференция) в изучаемом и родном языках. И главное место здесь следует занимать упражнениям, направленным на отработку межъязыковых различий, обладающих интерференциальной потенцией как на парадигматическом, так и на синтагматическом уровнях.

Только тщательная работа над словом является средством проникновения в новый язык. А для успешной его реализации, на наш взгляд, следует составить учебный словарь служебных морфем, в который вошли бы слова, где наиболее часто проявляется интерференция. Задача словаря - служить учебно-методическим пособием при изучении словообразовательной системы русского языка. И он должен быть частотным, учитывающим те трудности, которые возникают в результате интерферирующего влияния родного языка.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Андреева Л.С., Яцевич Е.А.,

Белорусский государственный университет

В статье рассматривается одна из методологических проблем преподавания русского языка как иностранного: как учесть изучение отдельного лексического слоя, фразеологического, при использовании интегрированного подхода к изучению языка.

THE SPECIFICS OF LEARNING RUSSIAN PHRASEOLOGY OF FOREIGN LAW STUDENTS

Andreeva L.S., Yatsevich E.A.,

Belarusian state university

The article covers one of the methodological problems of teaching Russian as a foreign language: how to take into account the study of a separate lexical layer, phraseological, when taking an integrated approach to learning a language.

Предметом изучения фразеологии является фразеологическая единица. В.В. Виноградов под фразеологическими единицами понимает «устойчивые словесные комплексы, противопоставленные свободным синтаксическим сочетаниям как готовые языковые образования, не создаваемые, а лишь воспроизводимые в речи» [1, с. 120].

Одна из функций фразеологических единиц в языке – это хранение культурной информации о человеке и мире и передача ее из поколения в поколение. Во фразеологизмах отражается вся глубина языка и культуры нации. Следовательно, для того чтобы лучше понять культуру и историю страны, менталитет народа, нужно знакомиться с фразеологическими единицами изучаемого языка, а для того чтобы лучше понять и правильно употреблять фразеологические единицы в речи, необходимо изучать культуру, историю и жизнь народа, особенности национального сознания. Эти направления в обучении языку взаимосвязаны и взаимообусловлены. Таким образом целенаправленное обучение фразеологии с позиции культурологического аспекта способствует повышению эффективности обучения русскому языку как иностранному.

Коммуникацию в правовой системе государства выполняет правовая лексика, оформленная по канонам юридического подстиля официально-делового стиля. Под правовой лексикой понимается язык права и правовой язык. Язык права есть язык законодательных актов. Правовой язык – это совокупность слов и словосочетаний, употребляемых в юриспруденции. Правовая лексика характеризуется стандартизацией, формализацией, однотипностью, отсутствием художественно-выразительных средств, использованием готовых устойчивых словосочетаний, клише и штампов.

Речь юриста проявляется в устной и письменной форме, с преобладающим официально-деловым стилем. При этом не исключается научный стиль, которым написаны учебные пособия по юриспруденции и праву, и публицистический стиль для газетных и журнальных статей профессиональных юридических изданий.

Официально-деловой стиль обеспечивает коммуникацию между организациями и учреждениями, между физическими и юридическими лицами, между государствами и внутри государства. Важнейшей целью официально-деловой сферы является выражение воли и речевое воплощение регуляторной функции права. Опираясь на эти цели, выделяются основные черты официально-делового стиля: императивность и предписывающе-долженствующее значение; точность, без инотолкования; неличный характер; именной характер речи; стандартизированность; безэмоциональность, нейтральность и отсутствие образности. Лексический уровень делового стиля состоит из общеупотребительных нейтральных единиц, терминов и словосочетаний терминологического характера, слов и словосочетаний, свойственных деловому стилю, т.е. канцеляризм, клише и штампов [2, с. 158]. Вся лексика лишена образности, выразительности и экспрессивности, слов и выражений со сниженной стилистической окраской, могут встречаться историзмы и анархизмы.

Обращение на занятиях по русскому языку как иностранному к фразеологическому составу изучаемого языка способствует образному изложению мыслей студентов-юристов, помогает приобрести лингвострановедческие знания, чувствовать себя уверенными в процессе общения.

Для практического изучения русских фразеологизмов в иностранной аудитории необходимо предлагать фразеологические единицы, наиболее традиционные и частотные в русской речи, а также фразеологические единицы, которые употребляются в произведениях художественной литературы, интерес к которым продолжает расти со стороны изучающих русский язык.

Когда иностранный студент знакомится с такими словами и словосочетаниями, как, например, белена, баклуши, рожон, лапоть, венец, лепта, морочить и другими, встречающимися в текстах или во фразеологизмах, пословицах и поговорках, он сталкивается с трудностями в понимании данных слов, потому что ему неизвестны факты истории страны, образ жизни русских людей, условия развития общества и др. В подобных случаях на помощь учащемуся должен прийти исторический комментарий (или историческая справка), отсылающий учащегося к той или иной эпохе возникновения фразеологизма, пословицы или поговорки и помогающий лучше представить ситуацию, отображаемую данной единицей. Исторический комментарий может быть дополнен этимологическими сведениями, которые поясняют происхождение фразеологической единицы (собственно русское, калька с устойчивых сочетаний других языков и т.п.).

Приведем примеры комментирования значения фразеологических единиц с позиции истории.

Бить баклуши – бездельничать. Баклуши – чурки, откалываемые от чурбана, из которых изготавливают деревянные поделки (ложки и т.д.). Раскалывание дерева на чурки, в отличие от изготовления изделий из них, считалось легким делом [4, с. 16].

Фразеологическая единица *отложить в долгий ящик* означает «надолго отложить что-либо» [3, с. 274]. Более трех веков назад по приказу царя Алексея Михайловича, отца Петра Первого, напротив коломенского дворца был установлен длинный ящик, в который каждый желающий мог положить послание царю с пожеланиями или жалобами. Урна быстро наполнялась, однако решения по волнующим население вопросам либо не выносились вовсе, либо ждать их приходилось очень долго. Поэтому в народе ящик стали называть не длинным, а долгим. Есть также сходная фраза «положить под сукно», имеющая такой же смысл. Вот ее происхождение однозначно: раньше канцелярские столы обычно были покрыты сукном.

Во всю Ивановскую можно громко кричать, храпеть, голосить [3, с. 76]. А связано это выражение с Московским Кремлем. Площадь в Кремле, на которой стоит колокольня Ивана Великого, называли Ивановской. На этой площади специальные люди-дьяки оглашали указы, распоряжения и прочие документы, касавшиеся жителей Москвы и всех народов России. Чтобы всем было хорошо слышно, дьяк читал очень громко, кричал во всю Ивановскую.

Козел отпущения. Согласно библейскому преданию, у древних евреев существовал обряд: в специальный день грехоотпущения первосвященник возлагал руки на голову живого козла, перенося на него тем самым грехи своего народа. После этого козел изгонялся в пустыню. Таким образом утвердился в нашей речи фразеологизм *козел отпущения*, употребляющийся в смысле «человек, на которого всегда сваливают чужую вину, ответственность за чужие проступки, чужие обязанности» [3, с. 203].

«Морочить голову» означает «дурачить, сбивать с толку, забивать голову пустяками». Древний корень, от которого произошли слова *морок, морока*, означал «тьма», «мрак» [3, с. 216].

Зарубить на носу означает «запомнить крепко-накрепко, раз и навсегда». Слово нос тут означает не орган обоняния, а всего лишь памятную дощечку, бирку для записей. В древности неграмотные люди всегда носили с собой такие дощечки и на них зарубками, резами делали всевозможные заметки. Эти бирочки и называли носами [3, с. 146].

Выражение *дело табак* означает «очень плохо», «безнадежно» [2, с. 130]. Оно пошло от волжских бурлаков. Переходя вброд неглубокие заливы или небольшие притоки Волги, бурлаки подвязывали свои кисеты с табаком к шее, чтобы они не намокли. Когда вода была настолько высока, что подходила к шее и табак намокал, бурлаки считали переход невозможным, а свое положение в этих случаях очень плохим, безнадежным.

Фразеологизмы, пословицы, поговорки русского языка являются наиболее сложным объектом описания. Их изучение предполагает не только понимание учащимися значения фразеологизмов, пословиц и поговорок, но и усвое-

ние колоссальной неязыковой информации, необходимой для адекватного употребления фразеологических единиц в речи. Применение исторического комментария к фразеологическим единицам делает изучение иностранными учащимися фразеологизмов, пословиц и поговорок более эффективным, так как обеспечивает глубокое и полное понимание особенностей культуры страны и ее истории, отраженных в них.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Виноградов, В. В. Лексикология и лексикография: Избранные труды / В. В. Виноградов. – М.: Наука, 1977. – 312 с.
2. Ивакина, Н. Н. Профессиональная речь юриста: учебное пособие / Н. Н. Ивакина. – М.: ИНФРА, 2013. – 448 с.
3. Ларионова, Ю. А. Фразеологический словарь современного русского языка / Ю. А. Ларионова. – М.: «Аделант», 2014. – 512 с.
4. Шанский, М., Зимин, В. И., Филиппов, А. В. Опыт этимологического словаря русской фразеологии / Н. М. Шанский, В. И. Зимин, А. В. Филиппов. – М., 1987. – 240 с.

КУРСОВОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ: ПОДГОТОВКА К СЕРТИФИКАЦИОННОМУ ТЕСТИРОВАНИЮ

Армоник Л.Б.,

Минский государственный лингвистический университет

В статье рассматриваются вопросы организации учебного процесса на языковых курсах с учетом уровневого подхода к обучению РКИ и подготовки иностранцев к тестированию.

RUSSIAN LANGUAGE COURSES: TRAINING FOR TORFL

Armonik L.B.,

Minsk state linguistic university

The article examines the organization of the educational process in the Russian language courses and the training system being used for foreigners' preparation for TORFL.

1. Уровневый подход к обучению РКИ

Уровневый подход, который начал разрабатываться в России в конце прошлого века и пришел на смену бытовавшим ранее этапам обучения, позволил русскому языку естественно войти в систему иностранных языков, изучаемых в рамках Единого европейского образовательного пространства, и тем самым повысил статус русского языка. Уровневый подход личностно-ориентирован и гибок, он не привязан к определенному временному периоду и конкретным условиям обучения. Исходя из своих возможностей и способностей, каждый человек сам определяет необходимое ему время обучения и наиболее подходящее для учебы место. Сертификационное тестирование, позволяя каждому желающему определить свой уровень владения русским языком, значительно повышает мотивацию учащихся.

В системе ТРКИ выделяется 6 уровней, которые соответствуют уровням европейской системы владения иностранными языками. Для каждого уровня разработаны Стандарты (или Требования), включающие содержание коммуникативно-речевой компетенции, содержание языковой компетенции, а также образец типового теста (в виде фрагментов). Одним из компонентов системы тестирования является серия лексических минимумов. Детальное описание содержания образования представлено в Программах по РКИ для различных уровней. Издана серия Типовых тестов по каждому из уровней, на основании которых готовятся варианты тестов для экзамена.

2. Организация курсового обучения РКИ в МГЛУ

В соответствии с уровневым подходом и с учетом требований, изложенных в названных документах, на кафедре русского языка для иностранных граждан МГЛУ составлены учебные программы для курсового обучения, начиная с элементарного уровня и заканчивая третьим сертификационным. Как правило, одновременно по одной программе обучается несколько групп, каждая из которых находится на определенном этапе прохождения программы. Основными средствами обучения являются учебники и пособия, изданные в последние 10–15 лет и направленные на формирование коммуникативной компетенции определенного уровня владения языком (например, элементарный уровень – [3], базовый – [5], первый сертификационный – [12], второй и третий – [6]). Одновременно в программы включаются и классические учебники, ориентированные не на уровень владения языком, а на этап обучения, но доказавшие свою эффективность и на языковых курсах [10]. В нашем университете на курсах РКИ реализуется комплексный подход к обучению, что предполагает одновременную работу над явлениями различных аспектов языка и формирование навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

На курсах русского языка учатся слушатели, имеющие разную мотивацию: одним язык нужен для работы, другим он интересен как средство познания культуры, для третьих язык является будущей специальностью и т.п. Несмотря на различие мотивационных установок, с каждым годом растет количество слушателей, которых объединяет желание сдать экзамен на сертификационный уровень владения русским языком. Этот факт необходимо учитывать при организации различных сторон учебного процесса, так как его органичной частью должна стать целенаправленная работа по подготовке иностранных граждан к сдаче экзамена ТРКИ.

3. Подготовка к тестированию на языковых курсах

Если слушатели определяют свою цель как «успешное прохождение тестирования и получение сертификата, свидетельствующего о достижении определенного уровня владения языком» [2, с. 156], то в практике курсового обучения следует активнее развивать тестологическое направление. Некоторые преподаватели «не считают подготовку к тестированию полноценным обучением и называют его «натаскиванием», по мнению других специалистов, «это «натаскивание», как и любая репетиторская работа, оказывается весьма эффективным способом реализации целей подготовки к тестированию» [2, с. 155]. В нашем

случае речь идет не о создании системы обучения, направленной прежде всего на подготовку к тестированию, а лишь о модификации учебного процесса с ориентацией на сертификационное тестирование.

Поскольку обучение на языковых курсах не предусматривает обязательного экзамена (слушатели получают сертификаты только с указанием количества учебных часов), контролю знаний учащихся не уделяется должного внимания. Конечно, преподаватель, работая со слушателями по 20 учебных часов в неделю, хорошо представляет себе их уровень и скорость продвижения, однако контроль необходим не столько для преподавателя, сколько для студентов. Во-первых, не все студенты адекватно оценивают свои достижения, им трудно оценить себя объективно, поэтому они часто спрашивают у преподавателя о своих успехах или просят преподавателя спрогнозировать их (например: «Как вы думаете, я уже лучше говорю?»; «За сколько времени я научусь говорить по-русски?» и т.п.). Во-вторых, многие из слушателей уже имеют опыт прохождения сертификационного тестирования и хорошо осознают значимость контроля и подготовки к экзамену. В-третьих, слушатели, ориентированные на сдачу сертификационного экзамена, иногда самостоятельно начинают готовиться к тестированию, обращаясь за помощью к преподавателю. Сказанное свидетельствует о необходимости разрабатывать единую систему контроля с учетом требований сертификационного тестирования для каждого уровня.

На занятиях преподаватели, конечно, привлекают тесты в качестве обучающего и контрольного материала, но эта работа пока не носит системного характера. Основные издания по тестированию, используемые преподавателями кафедры, достаточно условно можно разделить на следующие типы (после каждого типа пособий дана ссылка на одно из них): 1) Типовые тесты для каждого уровня [7]; 2) Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному [1] (Два первых типа являются частью официального комплекса материалов ТРКИ); 3) Учебно-тренировочные / адаптационные тесты по РКИ (включают все виды субтестов) [9, с. 11], в том числе в компьютерной версии [8]; 4) Пособия для подготовки к сертификационному экзамену по лексике и грамматике [4].

Однако для регулярного контроля также необходимы тесты, содержащие языковой и речевой материал, представленный в темах учебников, которые являются основными средствами обучения на каждом из уровней. Особое внимание следует уделить подготовке тестов по различным видам речевой деятельности, так как в субтестах по говорению, письму и аудированию Типовых тестов есть виды заданий, которые почти не встречаются в учебных пособиях по РКИ соответствующего уровня. Задача кафедры – разработать тестовый практикум, включающий тренировочные тесты (для аудиторной и самостоятельной работы) и контрольные тесты (для промежуточного и итогового контроля) в соответствии с содержанием составленных на кафедре учебных программ и Типовых тестов для каждого из уровней.

Создание и внедрение в учебный процесс тестовых практикумов позволит не только оптимизировать подготовку к прохождению сертификационного тестирования, но и в целом будет способствовать систематизации и структурированию учебного материала и сделает весь процесс обучения более прозрачным для слушателей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Андриюшина, Н. П. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному: I сертификационный уровень: общее владение / Н. П. Андриюшина, М. Н. Макова, Н. И. Пращук. – СПб.: Златоуст, 2011. – 120 с.
2. Всемиров, М. И. Особенности системы подготовки иностранцев к тестированию по русскому языку / М. И. Всемиров, Л. В. Московкин // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2016. – №4. – С. 154–159.
3. Голуб, Е. З. Русский язык как иностранный: начальный этап обучения; учеб.-метод. пособие по русскому языку для иностранных слушателей / Е. З. Голуб, А. В. Рачковская. – Минск: МГЛУ, 2012. – 164 с.
4. Капитонова, Т. И. Тесты, тесты, тесты ...: пособие для подготовки к сертификационному экзамену по лексике и грамматике. II сертификационный уровень / Т. И. Капитонова, И. И. Баранова, О. М. Никитина. – 3-е изд. – СПб.: Златоуст, 2009. – 152 с.
5. Миллер, Л. В. Жили-были... 12 уроков русского языка. Базовый уровень: учебник / Л. В. Миллер, Л. В. Политова. – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2011. – 200 с.
6. Скороходов, Л. Ю. Окно в Россию: учебное пособие по русскому как иностранному для продвинутого этапа. В двух частях. Часть первая / Л. Ю. Скороходов, О. В. Хорохордина. – СПб.: Златоуст, 2009 – 192 с.
7. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Четвертый сертификационный уровень. Общее владение / Г. Н. Аверьянова [и др.]. – М. – СПб.: Златоуст, 2000. – 108 с.
8. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному (от A1 до C1) / отв. ред. Т. И. Попова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://russian4foreigners.spbu.ru/test/testpage.htm>. – Дата доступа: 30.09.2018.
9. Учебно-тренировочные тексты по русскому языку как иностранному. Вып.4. Аудирование. Говорение: учебное пособие / под общ. ред. А. И. Захаровой, М. Э. Парецкой. – СПб.: Златоуст, 2012. – 168 с.
10. Хавронина, С. А. Говорите по-русски / С. А. Хавронина. – 15-е изд. стереотип. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2007. – 316 с.
11. Цветова, Н. Е. 112 тестов по русскому языку как иностранному (уровни A1 – B1): учебное пособие для студентов-иностранцев. – СПб.: Златоуст, 2009. – 192 с.
12. Чернышов, С. И. Поехали!-2. Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. Т. II / С. И. Чернышов, А. В. Чернышова. – 3-е изд. – СПб.: Златоуст, 2012. – 200 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБА ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Астапенко В.А., Тихонович В.С.,

Белорусский государственный университет

В статье рассматриваются понятия, связанные с принципом проблемного обучения, этапы проблемного обучения, предлагается структура занятия и задания, сформулированные с учетом принципа проблемного обучения.

USING THE PRINCIPLE OF PROBLEM-BASED LEARNING AS A WAY TO OPTIMIZE THE LEARNING PROCESS

Astapenko V.A., Tihonovich V.S.,

Belarusian state university

The article discusses concepts related to the principle of problem-based learning, the stages of problem-based learning, suggests a structure of occupations and tasks formulated taking into account the principle of problem-based learning.

В современной практике обучения переход от преимущественно информативных к развивающим, интенсивным способам организации учебного процесса способствует активизации и оптимизации этого процесса. Одним из действенных путей повышения эффективности обучения является использование принципа проблемного обучения.

Проблемное обучение – это совокупность дидактических приемов, обеспечивающих активизацию мыслительной деятельности обучаемых в процессе обучения на всех этапах занятия путем создания проблемной ситуации. Реализация данного принципа должна обеспечить активизацию творческих возможностей студентов, развитие мышления, формирование у обучаемых потребностей осознать пути и средства решения тех или иных проблем. При проблемном подходе к обучению знания в значительной своей части не передаются студентам в готовом виде, а приобретаются в процессе самостоятельной познавательной деятельности.

Можно выделить следующие этапы проблемного обучения:

- 1) создание проблемной ситуации;
- 2) определение круга недостающих знаний, актуализация имеющихся знаний;
- 3) подготовка к решению проблемных задач; поиск новых путей ее решения;
- 4) выбор и формулировка оптимального решения на основе полученной самостоятельно информации, выход из проблемной ситуации;
- 5) включение усвоенного метода решения проблемы в опыт творческой деятельности студента [1, с. 37].

Использование принципа проблемного обучения предполагает перенос акцента на развитие мышления учащихся: через постановку учебной проблемы, ее принятие и решение студенты усваивают и сами знания, и способы

овладения ими. Использование на занятии принципа проблемного обучения требует освоения приемов сравнения, анализа и синтеза, доказательства и опровержения, обобщения. На занятии выполняются разнообразные самостоятельные работы, дискуссии и обсуждения учащимися проблемных вопросов.

Проблемная ситуация является основным понятием проблемного обучения. Студенты включаются в работу еще до того, как получают информацию, которая будет для них новым знанием. Проблемная ситуация должна возбуждать интерес у учащихся и показывать, что имеющихся знаний недостаточно для решения новой проблемы. Проблемой же для студентов является учебный текст [2, с. 18]. Для создания проблемной ситуации студентам предлагается ряд заданий, которые должны ввести их в общую проблематику текста, заинтересовать данной проблемой и поставить их перед необходимостью приобретения новых знаний, вызывая потребность обращения к тексту как к источнику информации.

Ориентирующие задания располагаются по принципу нарастания сложности, а последнее задание имеет уже такую степень проблемности, которую студенты не смогут преодолеть, опираясь на имеющиеся знания. Таким образом появляется мотивация для обращения к тексту. При этом учитывается то, что чтение текста предполагает наличие определенных языковых знаний, владение определенными речевыми навыками и умениями. С этой целью подготавливаются лексико-грамматические задания, для выполнения которых необходимо повторить, углубить, активизировать базовые языковые знания, а также происходит знакомство с лексическими и грамматическими средствами, необходимыми для выполнения проблемных заданий. Задания предполагают применение иностранными учащимися языковой догадки; большая часть заданий выполняется студентами самостоятельно. К достижению цели они приходят нестандартным путем: студенты наблюдают и анализируют определенные речевые модели, признаки которых не указаны в задании, затем выводят правило трансформации и выполняют задание. Содержание моделей постепенно усложняется. При выполнении подобных заданий происходит автоматизация навыков использования предъявляемого языкового явления на коммуникативной основе, и студенты учатся конструировать высказывания в связи с предложенной темой и ситуацией.

На следующем этапе происходит знакомство учащихся с текстом, из которого они должны извлечь информацию, необходимую для решения поставленной предыдущими заданиями проблемы. Для проблемных занятий следует отбирать тексты, в которых рассматриваются актуальные для студентов определенных специальностей темы.

Послетекстовые задания включают в себя:

1) предречевые задания, направленные на употребление языковых единиц в речи: выразить согласие, несогласие, уверенность, неуверенность, опровергнуть и др.;

2) задания по ориентации в структурно-смысловой организации текста помогают студентам понять композицию текста, выделить смысловые части и ключевую информацию;

3) речевые задания развивают и закрепляют навыки и умения говорения (монологи-рассуждения, дискуссии), они представляют собой анализ критериев и принципов решения данной проблемы с точки зрения автора текста и с точки зрения учащегося; проходят в виде эвристической беседы-дискуссии.

На этом этапе осуществляется выход из проблемной ситуации. При создании проблемной ситуации и решении ее следует подбирать вопросы различной степени трудности, таким образом активизировать работу всех учащихся и реализовать принцип индивидуализации учебного процесса.

В заключении предлагаются итоговые задания, предполагающие применение усвоенных знаний в новых ситуациях. Работа, которая проходит в форме беседы- дискуссии, переходит в проблемные монологи, выходящие за рамки тематики данного текста. Студенты предлагают собственные тематические высказывания. При выполнении таких заданий происходит соединение личного опыта учащегося с усвоенным материалом, а также самостоятельная интеллектуальная, оценочная деятельность студентов, воспроизведение неподготовленных высказываний. Работа может проходить в виде ролевой игры, где учащиеся исполняют роли в воображаемых, но обязательно возможных ситуациях.

Все предлагаемые задания должны носить в разной степени творческий характер. Они направлены на развитие у студентов познавательной активности, навыков самостоятельной деятельности, способности анализировать языковые явления, таким образом, на активизацию внутренних резервов личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории /М. И. Махмутов.– Москва : Педагогика, 1975. – 368 с.
2. Костомаров, В. Г., Митрофанова, О. Д. Пути развития методики // В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова Русский язык за рубежом. – 1986. – № 3.

ТЕСТИРОВАНИЕ ПОСЛЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ВВОДНОГО ФОНЕТИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО КУРСА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ

Буркова О.М., Герасимова Н.А.,
Белорусская государственная академия музыки

В статье рассматривается один из видов форм контроля знаний на уроках РКИ слушателей подготовительного отделения – тестирование.

TESTING AFTER THE PASSAGE OF THE INTRODUCTORY PHONETIC AND GRAMMATICAL COURSE IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN IN THE PREPARATORY DEPARTMENT

Burkova O.M, Gerasimova N.A.,
Belarusian state academy of music

The article deals with one of the types of forms of knowledge control in the lessons of students of the preparatory department – testing.

Современные методики преподавания русского языка как иностранного предполагают все большее использование различных форм тестирования. Т. Ю. Бодрова и И. В. Кривченкова отмечают: «Тесты являются наиболее эффективным, экономичным и информативным инструментом, позволяющим одновременно решать большое количество задач» [1, с. 96]. Преподаватели подготовительного отделения БГАМ разработали систему промежуточного и итогового тестирования для иностранных слушателей. Первый тест предлагается выполнить после вводного фонетико-грамматического курса, который занимает 80 - 90 учебных часов. Этот курс очень важен, так как в нем закладываются основы чтения и произношения, правильной интонации, дается элементарное понятие о роде и числе существительных и др.

Тест состоит из семи заданий. Первые три задания проверяют усвоение слушателями лексических единиц следующих тематических групп: члены семьи, профессии, фрукты, транспорт, музыкальные инструменты – и умение подобрать антонимы.

1. Соедините слова в пары:

- | | |
|-------------|--------------|
| 1. друг | А. жена |
| 2. брат | Б. студентка |
| 3. бабушка | В. певица |
| 4. муж | Г. бабушка |
| 5. мальчик | Д. подруга |
| 6. певец | Е. пианистка |
| 7. пианист | Е. скрипачка |
| 8. папа | Ж. девочка |
| 9. скрипач | З. сестра |
| 10. студент | И. мама |

2. Соедините антонимы в пары:

- | | |
|------------|-------------|
| 1. умный | А. грязный |
| 2. чистый | Б. тихо |
| 3. светлый | В. грустный |
| 4. веселый | Г. молодой |
| 5. сильный | Д. медленно |
| 6. старый | Е. холодный |
| 7. теплый | Е. слабый |
| 8. большой | Ж. темный |
| 9. быстро | З. глупый |

3. Разделите слова на тематические группы:

А – фрукты

Б – транспорт

В – музыкальные инструменты

- | | |
|-------------|--------------|
| 1. метро | 11. флейта |
| 2. пианино | 12. персик |
| 3. трамвай | 13. барабан |
| 4. банан | 14. лимон |
| 5. автобус | 15. поезд |
| 6. гобой | 16. арбуз |
| 7. виноград | 17. гитара |
| 8. скрипка | 18. апельсин |
| 9. яблоко | 19. самолет |
| 10. машина | 20. саксофон |

Задания 4–7 – грамматические. Они предполагают понимание категории рода имен существительных и прилагательных, понятия одушевленности и неодушевленности имен существительных, знание притяжательных местоимений, а также умение изменять имена существительные по числам.

4. Составьте предложения:

- | | |
|---------------------------------|---------------|
| 1. Русский язык ... | А. русский |
| 2. Моя комната ... | Б. трудный |
| 3. Это ... вопросы. | В. светлые |
| 4. Чайковский – ... композитор. | Г. большое |
| 5. Сегодня ... погода. | Д. красивый |
| 6. Справа шкаф. Там ... брюки. | Е. уютная |
| 7. Это ... газета. | Е. маленькая |
| 8. Беларусь – ... страна. | Ж. новая |
| 9. Вот ... окно. | З. теплая |
| 10. Минск – ... город. | И. интересные |

5. Какой вопрос нужно задать:

А. Кто это?

Б. Что это?

1. тетрадь
2. преподаватель
3. музыкант
4. рука
5. фонтан

6. друг
7. словарь
8. доктор
9. собака
10. фото

6. Разделите слова на группы:

А – мой; Б – моя; В – мое

1. шкаф
2. письмо
3. лекция
4. конверт
5. слово
6. опера
7. кровать
8. лампа
9. день
10. телевизор

11. море
12. корпус
13. упражнение
14. ладонь
15. общежитие
16. родина
17. дядя
18. группа
19. яблоко
20. семья

7. Какое окончание во множественном числе имен существительных:

А – ы; Б – и; В – а; Г – я

1. стол
2. брат
3. тетрадь
4. парк
5. письмо
6. лекция
7. буква
8. деревня
9. улица

10. магазин
11. музей
12. доктор
13. глаз
14. книга
15. слово
16. рука
17. дерево
18. картина

Популярность методики тестирования знаний, навыков и умений в практике обучения русскому языку как иностранному на современном этапе можно объяснить рядом существенных преимуществ, таких, как объективность результатов, независимость оценки от личных симпатий преподавателя, экономность во времени при проведении и проверке тестов, одновременный охват всех студентов, создание одинаковых условий контроля для всех тестируемых. Кроме того, тест дает возможность включать различный материал и контролировать не только его усвоение, но и отдельные навыки и умения пользования им. Однако, несмотря на все достоинства данной методики, тест, безусловно, не может считаться полностью адекватным способом контроля и не может заменить такую, например, форму итогового контроля, как экзамен. Излишняя увлеченность тестированием знаний на занятиях по РКИ может отрицательно сказаться на развитии у учащихся способности логически мыслить, сопоставлять, делать выводы, устанавливать причинно-

следственные связи. Поэтому применять тестовые методики в учебном процессе следует с осторожностью и только в тех случаях, когда это способствует улучшению эффективности учебного процесса в целом. Использование тестов в практике преподавания РКИ оправдано и обусловлено поиском эффективности форм контроля, так как традиционные приемы проверки знаний, навыков и умений учащихся, применяемые в учебном процессе, не всегда отвечают требованиям, предъявляемым к рациональному контролю.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. Бодрова, Т. Ю. Диагностический тест как система проверки знаний учащихся на уроках РКИ [Текст] / Т. Ю. Бодрова, И. В. Кривченкова // Инновационные педагогические технологии: материалы VII Междуна. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). – Казань: Бук, 2017. — С. 96-100. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/271/12926/> (Дата доступа: 27.09.2018).

МОДУЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

Вариченко Г.В., Прокопина В.В.,

Белорусский государственный университет

В статье представлено теоретическое обоснование использования модульной технологии в пособии по русскому языку для студентов-иностранцев экономических специальностей. Рассматриваются преимущества учебной работы по материалам, составленным по модульной технологии. Показано наполнение каждого модуля.

MODULAR REPRESENTATION OF EDUCATIONAL MATERIAL IN THE EDUCATIONAL HANDBOOK ON RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN LANGUAGE FOR NON-PHILOLOGICAL STUDENTS

Varichenko G.V., Prokonina V.V.,

Belarusian state university

The theoretical substantiation of the usage of modular technology in the manual on Russian language for foreign students in economic specialties is presented in the article. The advantages of educational work on materials compiled on modular technology are considered. The filling of each module is shown.

Модульная технология строится на идеях развивающего обучения посредством дифференциации содержания и организации учебной деятельности в разных формах. Модульная технология позволяет представить содержание обучения в законченных самостоятельных комплексах в соответствии с поставленной целью.

Технология модульного обучения начала развиваться в шестидесятых годах прошлого века. Согласно ей обучение строится по принципу объединения материала в узлы-модули, работа над которыми позволяет достичь ди-

дактических целей, поставленных преподавателем. Учебный материал внутри модульных блоков разделен на отдельные учебные элементы.

Модуль – это независимо сохраняемые разрабатываемые программные единицы со строго определенным содержанием. Термин «модуль» пришел в лингвистику из языка программирования и представляет собой автономную программную независимую единицу, которую можно дополнять.

Особенности модульной технологии:

- четкая структуризация содержания обучения,
- последовательное изложение теоретического материала,
- обеспечение учебного процесса методическим материалом и системой оценки и контроля усвоения знаний,
- адаптация учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся.

Через модули реализуется процесс индивидуального общения студента и преподавателя. Каждый модуль представляет собой базу для развития самоорганизации и самоконтроля обучающегося.

В модуль входят:

- план действий (тема) с указанием конкретных целей,
- банк информации,
- методическое руководство по достижению указанных целей.

В каждый модуль входят разные виды контроля: входной (начальный) контроль, текущий и итоговый контроль. Цель входного контроля – определение готовности учащегося осуществлять работу с учебным материалом, предусмотренным программой данного уровня. Текущий и промежуточный контроли позволяют выявить пробелы в усвоении учебного материала на определенном этапе освоения программы и пути их устранения. Итоговый контроль позволяет определить уровень усвоения студентом содержания модуля и возможности перехода к дальнейшему модульному блоку.

Принцип, при котором из содержания обучения выделяются обособленные элементы, позволяет в пределах каждого модуля рассматривать изучаемый материал в качестве единой целостной системы. Благодаря принципу гибкости построение программы и модулей, содержание обучения и пути его усвоения приспособляются к индивидуальным потребностям учащихся.

В готовящемся к публикации на факультете международных отношений Белорусского государственного университета учебном издании «Русский язык как иностранный. Учебное пособие для иностранных студентов, обучающихся по экономическим специальностям» предлагаемый студентам учебный материал по русскому языку как иностранному (профессионально ориентированное владение) охватывает различные области макроэкономики и микроэкономики.

Цель пособия – оказать помощь иностранным студентам в овладении языком специальностей «Мировая экономика», «Экономическая теория», «Менеджмент». Пособие построено по модульной технологии и состоит из 4 модулей.

Первый модуль – «Мировая экономика» – позволяет определить степень готовности учащегося осуществлять работу с учебным материалом, систематизировать знания, приобретенные на уровне А1 (подготовительный факультет, профессионально ориентированное владение). В каждом тексте (уроке) модуля определена лексика по теме, грамматический материал, коммуникативный потенциал, соответствующий Типовой программе.

Во втором модуле – «Микроэкономика» – представлены предтекстовые и послетекстовые задания для формирования лексико-грамматических и коммуникативных навыков и умений, а также материалы для самоконтроля (тестовые задания) уровня В1.

Третий модуль – «Макроэкономика» предполагает развитие рецептивных и продуктивных речевых умений на уровне В2, а именно:

- высказать свое мнение по обсуждаемой экономической проблеме,
- подготовить выступление,
- составить аннотации, статьи на экономическую тему.

Систематическая работа по данному модулю позволит иностранным студентам составлять различные виды планов текстов, структурировать информацию, более свободно ориентироваться в информационных материалах по специальности, ускорит понимание сложных лекционных курсов.

Четвертый модуль представляет собой список-указатель экономических терминов, содержащий 210 терминологических единиц, представленных в учебных текстах. Все термины отобраны из учебных текстов с помощью следующих критериев: дефинитивного критерия, критерия концептуальной целостности, семантического критерия, логико-интуитивного, а также графического критериев.

Данный список-указатель позволит методически правильно и разнообразно организовать учебную работу с научными терминами. Терминологические единицы в списке-указателе предъявлены в алфавитном порядке. К каждой терминологической единице указываются страницы, на которых она встречается в учебном пособии, что дает возможность учащимся неоднократно возвращаться к содержанию учебного текста, дефиниции термина, употребления его в определенном контексте при выполнении заданий и разработке учебных проектов.

В результате систематической работы с модулями у студентов будут сформированы умения формулировать высказывания на русском языке письменно и устно, аргументировать свою точку зрения, обосновывать логически свои аргументы и суждения, анализировать информацию, трансформировать высказывания, комментировать и резюмировать материалы.

В процессе работы с учебным материалом, организованным по модульной технологии, будущие экономисты получают прочные знания, приобретут устойчивые навыки и умения, формирующие их профессиональную компетенцию.

МНОГОАСПЕКТНОСТЬ РАБОТЫ В РАЗНОУРОВНЕВОЙ ГРУППЕ

Вольская И.И., Васьковцова С.О.,

Белорусский государственный университет транспорта

Вольская Е.А.,

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины

В статье анализируются особенности учебно-воспитательной работы в разноуровневых группах иностранных студентов.

MULTI-FACETED WORK IN THE DIFFERENTIATED GROUP

Volskaya I. I, Vaskovtsova S. O.,

Belarusian state university of transport

Volskaya E. A.,

Francisk Skorina Gomel state university

In the article the peculiarities of educational work in the differentiated group of foreign students is discussed.

Преподавание русского языка как иностранного в вузах Республики Беларусь сопряжено не только с методологическими, методическими, но и психолого-педагогическими, личностными аспектами, так как при работе с иностранными студентами преподаватель сталкивается с проблемами, которые приходится преодолевать в процессе всего обучения в вузе. Некоторые из этих проблем являются общими для всех преподавателей иностранных языков.

При обучении русскому языку как иностранному в условиях неязыкового вуза преподаватель практически всегда работает с разноуровневыми группами. Разница в уровнях сформированности компетенций по РКИ складывается уже на I курсе. Всем известно, что группы формируются не по уровню владения иностранным языком, а по специальности, поэтому уровень владения иностранным языком может быть как достаточно высоким, так и практически нулевым. Особенно это заметно в региональных вузах, где набор иностранных студентов идет очень медленно, поэтому студентами вуза оказываются иностранцы с недостаточным знанием русского языка. В итоге разноуровневость групп является огромной проблемой для преподавателя русского языка как иностранного.

Разноуровневое обучение требует так организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы каждый студент имел возможность овладевать учебным материалом в зависимости от его индивидуальных особенностей. Анализируя студента с позиций общей и возрастной психологии, можно выявить три основные характеристики: психологическую, социальную и биологическую. Изучение этих характеристик позволяет сделать вывод, являющийся основополагающим: разноуровневость заложена в природе самого человека.

Психологи выделяют несколько стадий развития студенческого коллектива, связанных с переходом от одного курса к другому: I–II курс – это период

социально-психологической адаптации, активное приспособление к учебному процессу и вхождение в новый коллектив, II–III курс – это период сложившегося общественного мнения, планомерная работа по овладению будущей специальностью, привлечение всех студентов группы к организационной работе. На протяжении всех лет обучения устанавливаются дружеские отношения между студентами, интерес к общим делам, готовность к совместным действиям, разносторонняя осведомленность в делах факультета и вуза.

При обучении РКИ необходимо учитывать много моментов: 1) индивидуальный стиль каждого обучающегося в контексте групповых стилей организации обучения; 2) взаимосвязь и взаимозависимость между целями обучения группы, заданиями, способами распределения информации, внутригрупповыми социальными взаимоотношениями студентов; 3) эффективность функционирования выделенной группы в зависимости от благоприятного психологического климата внутри группы, атмосферы дружеских отношений и направленности на совместное преодоление трудностей. Если есть возможность, то студентов лучше разделить на микрогруппы. В состав данной группы, в зависимости от цели и характера задания, могут входить студенты одного или разных уровней, и данный состав может варьироваться или оставаться однородным. Основаниями для формирования микрогруппы могут служить следующие факторы: 1) сочетание выявленных у студентов уровней владения русским языком; 2) лидерские и личностные качества студентов; 3) дружеские связи внутри группы студентов и другие. Работа в микрогруппах оправдана и с позиций психологии, так как основное условие работы в группе – потенциал обратной связи.

Большинство студентов с низким уровнем сформированности языковой компетенции отмечают возникновение устойчивого чувства дискомфорта и даже страха. С одной стороны, это страх перед перспективой остаться один на один с нерешаемой на их уровне задачей (например, в условиях выполнения домашнего задания или при выполнении самостоятельной работы, теста и т.д.), а с другой стороны – не менее неутешительная перспектива предстать некомпетентным перед всей группой или преподавателем. Любой из этих ситуаций достаточно возникнуть однажды, чтобы вселить ощущение неуверенности, а значит понизить мотивацию, которая у студентов «группы риска» изначально невысока. Работа в таких группах сужает круг студентов, повышает возможность получить ту желаемую и необходимую помощь от студента с более высоким уровнем, на которую у преподавателя при обычной наполняемости студенческих групп (до 30 человек) недостаточно времени. Опыт показывает, что работа в группе сверстников облегчает процесс самоисследования и самооценки. Каждый студент имеет свою собственную цель, но участие каждого члена микрогруппы необходимо для ее достижения.

Обучение в разноуровневой группе студентов неязыкового вуза возможно оптимально реализовать в рамках специально разработанной методической модели, что предусматривает регулярную диагностику и информирование студента о его индивидуальном уровне компетенций, обучение студента

стратегиям и вовлечение его в работу, систематизацию овладения необходимыми навыками, тренировку применения стратегий по преодолению студентом типовых трудностей, самоанализ студента.

При соблюдении всех перечисленных условий на занятиях по РКИ можно добиться устойчивой динамики и повышения со временем уровня владения языком. Конечно, все эти факторы требуют достаточно высокого уровня преподавания и знания разнообразных методик.

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

Голуб И. А., Прокофьева Л. В.,

Барановичский государственный университет

В статье анализируется внеаудиторная деятельность как фактор повышения мотивации при изучении иностранного языка (русского).

EXTRACURRICULAR WORK AS A FACTOR OF MOTIVATION IN LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

Holub I. A., Prokofyeva L. V.,

Baranovich state university

Extracurricular activity as a factor of motivation increase in learning a foreign language (Russian) is analyzed in the article.

Актуальной проблемой методики обучения РКИ является управление мотивацией. Эффективность процесса обучения иностранному языку в значительной мере зависит от наличия мотивированности обучающихся, их заинтересованности в предмете изучения. Поскольку наиболее успешна максимально мотивированная учебная деятельность, преподаватель РКИ должен не только обладать глубоким знанием мотивов изучения русского языка, но и уметь правильно определять их и разумно управлять ими.

По мнению К. Биля, мотивация в изучении иностранного языка — это «стимулирующий элемент», «учебная энергия», которая дает толчок, продвигает, повышает и поддерживает готовность учиться [2].

Успех при изучении иностранного языка во многом зависит от того, какие мотивы выдвигают при этом на первый план обучающиеся. По выражению А. Н. Леонтьева, мотивы — это «мотор деятельности» [1, с. 175]. К основным мотивам изучения РКИ специалисты относят: общение, как социально-культурную потребность человека; долгосрочные планы; профессиональную ориентацию; любовь к языку и желание интеллектуального роста; атмосферу благоприятного общения; доступ к средствам массовой информации; знание языка как основного средства межкультурного общения. Диапазон мотивов как побудительных стимулов к изучению русского языка довольно широк, т.к. разные категории изучающих русский язык (студенты-филологи, студенты неязыковых вузов, специалисты, бизнесмены, любители русского языка)

имеют разные коммуникативные потребности. Однако все они осваивают русский язык как средство общения.

В неязыковом вузе значимость мотивации в изучении русского языка выходит на первый план в силу сосредоточенности студентов на дисциплинах специальности. Стимулировать интерес к изучению русского языка, русской культуры и культуры страны пребывания позволяют различные внеаудиторные мероприятия: учебные экскурсии, клубы русского языка, тематические вечера, дни русского языка, интернациональные фестивали и др. Данные формы внеучебной работы являются одним из факторов межкультурной адаптации обучающихся и ориентированы на преодоление культурного барьера, сближение межкультурной дистанции, воспитание готовности адаптироваться к иному социокультурному поведению.

Актуальной и интересной формой внеаудиторной работы с иностранными студентами является организация образовательно-воспитательных проектов. Примером такого рода мероприятий может служить интернациональный фестиваль «Диалог культур», который ежегодно проводится в Барановичском государственном университете в рамках заключительного этапа олимпиады по русскому языку для иностранных студентов. Целью мероприятия является развитие межкультурной компетенции студентов университета посредством внеучебной деятельности. Проект призван решить ряд задач: создать условия для развития навыков публичного выступления на русском языке; развивать навыки конструктивного межкультурного взаимодействия на русском языке; вызвать интерес к культуре, традициям и обычаям разных стран; развивать готовность к взаимодействию с представителями различных культур; формировать систему гуманистических ценностей, в т.ч. отвечающих за межкультурную компетентность.

Работа над проектом проводится в несколько этапов.

1. Организационно-установочный: определяется национальный состав участников фестиваля.
2. Разработка концепции фестиваля: формулируется ведущая идея, цель и задачи будущего мероприятия.
3. Обсуждение методических аспектов, организация деятельности: готовится информационная база о каждой из стран (географическая справка, национальный костюм, особенности народного творчества и национальной кухни, национальные игры); разрабатывается сценарий фестиваля, определяются сроки проведения; готовится раздаточный информационный материал; утверждается состав студентов, участвующих в реализации сценария проекта; разрабатываются тематические презентации; оформляется место проведения мероприятия.
4. Презентация образовательно-воспитательного проекта «Диалог культур».
5. Подведение итогов и оформление результатов.

Программу последнего фестиваля составили дефиле в национальных костюмах и блиц-опрос аудитории об увиденном; подведение итогов творче-

ских работ по теме «Расскажи мне о твоей стране. Мне очень хочется о ней услышать» и презентация лучших работ; выступление финалистов олимпиады

по русскому языку как иностранному (спонтанное высказывание на заданную тему); национальные игры участников проекта; презентация материалов из рубрики «О русском – интересно»; лингвистическая игра; конкурс «Скороговорки народов мира»; подведение итогов олимпиады; награждение победителей и участников фестиваля.

Содержание программы позволяет сделать вывод, что работа не ограничивается самим мероприятием, подготовка к нему занимает длительный период. Участие в этой работе сплачивает студентов и преподавателей, улучшая межличностные отношения, сглаживая неизбежные противоречия, которые существуют между студентами из разных стран и, в конечном итоге, повышает речевую активность студентов и формирует коммуникативную личность, способствует формированию толерантной личности. Непринужденная праздничная атмосфера, добровольность участия и ряд других факторов способствуют достижению как учебных, так и воспитательных целей. Также к достоинствам такой формы внеаудиторной работы с иностранными студентами можно отнести развитие лингвострановедческой компетенции. Процесс овладения иностранным языком становится творческим процессом познания страны изучаемого языка, менталитета людей, говорящих на этом языке, а также стимулом для повышения интереса студентов к предмету и более осознанному овладению языком.

С целью определения эффективности мероприятия и выявления движущих мотивов в изучении русского языка иностранными студентами нами было проведено анкетирование. Респондентам были предложены вопросы о желании участвовать в подобных мероприятиях, о лингво-страноведческой познавательности проекта, об изменении отношения к представителям других культур, о желании рассказать о культуре своего народа публично, об изменении отношения к русскому языку; о выборе русского языка как языка межнационального общения и др.

Анализ результатов проведенного опроса показал, что наиболее частотными мотивами изучения русского языка оказались общение на иностранном языке; обмен информацией; личный интерес. Это вселяет оптимизм и свидетельствует о возможности развития внутренней мотивации, осознанной необходимости овладения иностранным языком (русским), нацеливает преподавателя на развитие интереса к предмету всеми средствами, доступными в процессе обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Акишина, А. А. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. Яз. Курсы, 2002. – С. 175.

2. Молодых-Нагаева, Е. Г. Иностранный язык в неязыковом вузе: как мотивировать студента // Современные проблемы науки и образования / Е. Г. Молодых-Нагаева, Е. А. Чувильская. – 2014. – № 5.

НАУЧНЫЙ ДИСКУРС НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Григорьева Н.К., Яранцева Т.В.,

Белорусский государственный университет

Статья посвящена проблеме дискурсивной компетенции иностранных учащихся.

SCIENTIFIC DISCOURSE IN THE CLASSROOM IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Grigorjeva N.K., Yarantseva T.V.,

Belarusian state university

The article is devoted to the problem of discursive competence of foreign students.

Развитие научной дискурсивной компетенции имеет большое значение в преподавании русского языка как иностранного. Иностранные учащиеся 2–3 курсов читают научные тексты, пишут аннотации, резюме, рецензии, рефераты, поэтому для них очень важно овладеть навыками дискурсивного анализа научного текста. Это поможет им как правильно написать письменную работу, так и устно строить коммуникативное высказывание, правильно оценивать ситуацию. Закладываются основы будущей профессии студентов, поэтому знание научного дискурса поможет учащимся овладеть будущей специальностью.

Под термином дискурс мы понимаем текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами [3, с. 641–643]. Понятия текст и дискурс близки, но имеют ряд различий: дискурс динамичен – текст статичен; дискурс ограничен во времени – текст может быть длинным или коротким (зависит от автора текста); дискурс протекает в конкретной ситуации (он ориентирован на живую аудиторию) – по отношению к тексту реакция восприятия неизвестна (текст является закрытой коммуникативной системой; дискурс обладает спонтанностью, что также отличает его от статичного текста.

Являясь продуктом речевой деятельности, текст может быть письменным или устным. Основные свойства текста: цельность, связность, четкая структура, хотя некоторые элементы текста могут быть оформлены невербально. Такие свойства текста как завершенность и отдельность обусловлены условиями речевой коммуникации. Текст информативен, он является образцом речевой коммуникации носителя языка. Сказанное подтверждает близость понятий «текст» и «дискурс» и поясняет, почему понятие «дискурс» определяется через понятие «текст». Также мы делаем вывод, что дискурсивная деятельность предшествует любому зафиксированному тексту. Формирование

понятия «дискурс» способствовало развитию новых подходов к анализу языковых явлений, в том числе и таких, как дискурсивная компетенция.

В понятие дискурсивная компетенция входят следующие компоненты [2, с. 108–110]: стратегический, тактический, жанровый, текстовый. Текстовый компонент предполагает умение строить связный текст. Жанровый – умение соотнести построенный текст с правилами конкретного жанра. Тактический компонент – это умение подобрать правильные средства и способы для реализации коммуникативного намерения. Стратегический компонент включает в себя осознание коммуникативного намерения и его планирование. Таким образом, дискурсивный компонент является критерием восприятия и создания текста.

На занятиях по русскому языку как иностранному важное место занимает научный дискурс. Формирование научного дискурса может идти в два этапа. На первом этапе важно научить студентов стратегическому и тактическому компонентам дискурсивной компетенции. На втором этапе формируются жанровые и текстовые умения. Студенты учатся писать необходимые тексты в соответствии с нормами научного дискурса.

Следует отметить нейтральную традицию научного дискурса, сложившуюся в русском языке [1, с. 200–205]. Сюда входит анонимность, объективность, строгость, точность, замкнутость, системность и др. Отличительной особенностью научного дискурса является использование графиков, чертежей, рисунков, математических символов, употребление терминов и слов с абстрактным значением. В научном дискурсе употребление настоящего и прошедшего времени глаголов имеет вневременное значение. Формы глаголов настоящего времени образуются от глаголов несовершенного вида, поэтому в научном дискурсе преобладают глаголы несовершенного вида.

Также в научном дискурсе часто используется форма страдательного залога. Это связано с тем, что в научном изложении само действие является более важным, чем его производитель. Кроме этого, следует отметить такую особенность научного дискурса как употребление глагольных форм 3 лица множественного числа настоящего и прошедшего времени без указания на субъект действия. Значение лица является обобщенным. Вместо местоимения «я» употребляется местоимение «мы», что указывает на скромность и объективность автора.

В целом для научного стиля речи характерно стремление описать какой-либо предмет или явление в компактной форме. Наблюдается стремление к увеличению объема информации при сокращении объема текста. Этим объясняется именной характер научного дискурса, т.е. большое количество существительных и прилагательных.

Все вышеперечисленные особенности требуют внимательного рассмотрения на занятиях по русскому языку как иностранному, т.к. содержательная сторона научного дискурса является письменной, поэтому работа с текстом занимает большую часть учебного времени.

К текстовым умениям дискурсивной компетенции относятся маркеры мыслительных операций, ментальные перформативные высказывания [4, с. 12–28]. Например, *рассмотрим, учтем, особо подчеркнем* и др. Перформативные высказывания делятся на канонические (*мы покажем* (глагол в первом лице множественного числа)); установочные (*нетрудно/ необходимо заметить* (с модальным или оценочным словом)); в форме деепричастия или деепричастного оборота (*подводя итог сказанному*); в безличной форме (*представляется, что...*).

Типичными приемами организации научного мышления являются описание, добавление информации, уточнение, выражение причинно-следственной связи, подчеркивание информации, цитирование, обобщение, подведение итогов, классификация, выражение мнения, рекомендации. Дискурсивные маркеры, соответствующие каждому приему, упрощают восприятие текста, облегчают его организацию и запоминание.

Не следует забывать о такой работе как деление текста на абзацы, разделы, подразделы, что также важно для организации научного текста. Все организующие средства текста дополняют и замещают друг друга. Например, в состав ментального перформатива может входить рубрикация (*Рассмотрим следующие положения: а) ... б)...*). Необходимо обратить внимание студентов, что оглавление также является приемом организации научного текста.

Знание ментальных перформативных высказываний, дискурсивных приемов организации научного текста является важным звеном в подготовке к написанию научных работ студентами-иностранцами. Обучение стратегическому и тактическому компонентам дискурсивной компетенции должно идти в правильном чередовании с обучением жанровым и текстовым компонентам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бряник, Н. В. Общие проблемы философии науки. Словарь для аспирантов и соискателей / Н. В. Бряник – сост. и общ. ред.; отв. ред. О. Н. Дьякова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007. – 318 с.
2. Попова, Е. С. Пути овладения дискурсивным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции / Е. С. Попова // Актуальные вопросы современной педагогики: мат. V Межд. науч. конф. – Уфа: 2014. – С. 108-110. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/103/5596/> (Дата доступа: 12.09.2018).
3. Попова, Е. С. Текст и дискурс: дифференциация понятий / Е. С. Попова // Молодой ученый. – 2014. – №6. – С. 641–643. – Режим доступа: <http://moluch.ru/archive/65/10692/> (Дата доступа: 23.09.2018).
4. Рябцева, Н. К. Ментальные перформативы в научном дискурсе / Н.К. Рябцева // Вопросы языкознания. – 1992. – №4. – С.12-28.

СООТНОШЕНИЕ «ПРЕДЛОЖЕНИЕ – ТЕКСТ» КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОГО КОМПОНЕНТА ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Гринцевич Т.И.,

Белорусский государственный аграрный технический университет

В статье рассматриваются вопросы реализации в обучении связи «предложение-текст» как основы формирования текстового компонента.

CORRELATION OF “SENTENCE-TEXT” AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF THE TEXT COMPONENT OF DISCURSIVE COMPETENCE.

Grintsevich T.I.

Belarusian state agrarian technical university

The article deals with implementation issues in training communication “sentence-text” as the basis for the formation of the text component.

По мнению большинства лингвистов, дискурсивная компетенция представляет собой знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения. Таким образом, под дискурсивной компетенцией понимается способность воспринимать и порождать тексты различных жанров в соответствии с коммуникативным намерением говорящего или пишущего в рамках определенной ситуации общения.

В основе дискурсивной компетенции лежит понятие дискурса. *Дискурс* (от лат. *discursus* – «движение, круговорот; беседа, разговор») – это речь, процесс языковой деятельности, способ говорения [1, с. 136-137]. Понятие «дискурс» стало использоваться в теории обучения иностранным языкам в 1970-е годы. Тогда дискурс понимался как «связная последовательность предложений или речевых актов», то есть отождествлялся с понятием «текст». Позднее лингвисты пришли к пониманию того, что дискурс – это не только текст, но и некая стоящая за ним система. В результате рядом с термином «функциональный стиль» стал использоваться термин *дискурс*. По мнению исследователей, термин *дискурс* имеет важное значение, поскольку базовым понятием для теории и практики обучения иностранным языкам является текст, именно вокруг текста и на его основе строится учебный процесс, вводится новый материал, разрабатываются задания и т.д. Строго говоря, «дискурс – это и есть текст, но такой, который состоит из коммуникативных единиц языка – предложений и их объединений в более крупные единства, находящиеся в непрерывной смысловой связи, что позволяет воспринимать его как цельное образование» [2, с. 11].

Таким образом, текст является “выгодным” дидактическим материалом в том плане, что он представляет собой целостный и законченный по форме и содержанию «образец речевой компетенции носителей языка» [3, с. 125], содержащий языковой (лексический и грамматический материал), определенную тему, стимулирующую ситуацию общения. Собственно, текст и является тем

центром, вокруг которого строится вся система обучения. Текстовый компонент дискурсивной компетенции предполагает владение умением организовать последовательность предложений таким образом, чтобы они составляли единое целое – связный текст со всеми присущими ему свойствами.

Говоря об обучении иностранных студентов грамматике русского языка, одним из важнейших представляется вопрос реализации связи предложения как минимальной коммуникативной единицы и текста как высшей коммуникативной единицы. Существует потребность уточнения тех свойств предложения, которые обуславливают его участие в тексте. Иными словами, предложение должно быть описано и представлено в обучении не только как самостоятельное целое (эта задача отнюдь не снимается, поскольку от умения оперировать языковым материалом на уровне предложения зависит способность к продуцированию текста), но и как потенциальный компонент текста. Именно в тексте проявляются характеристики предложения как единицы, способной выполнить при данной формальной устроенности и лексическом наполнении различные коммуникативные задачи. Эта способность предложения может быть реализована путем варьирования порядка слов. Условия контекста диктуют необходимость использования того или иного варианта коммуникативной парадигмы предложения. Следует отметить, что модели предложений, допускающих различный порядок слов без нарушения однозначности синтаксического членения предложения (например, модели предложений, выражающих значение классификации с предикатами *принадлежать*, *относиться* (к чему?), представленные в научной речи двумя вариантами коммуникативной парадигмы: *К постоянным издержкам производства относятся арендная плата, налоги на недвижимость и проценты по кредитам; Арендная плата, налоги на недвижимость и проценты по кредитам относятся к постоянным издержкам производства*), воспринимаются инофонами на уровне интуиции. Следовательно, осуществление связи «предложение-текст» в обучении грамматике требует предъявления вариантов коммуникативной парадигмы предложения и последующей тренировки их употребления в условиях контекста. Таким контекстом может быть диалогическое единство, а задание в этом случае состоит или в поиске ответа на заданный вопрос, или в самостоятельном составлении этого ответа. Задание может осложняться введением в вопрос другой лексики и, соответственно, изменением синтаксической конструкции вопроса: *Какие затраты являются постоянными издержками производства? – Арендная плата, налоги на недвижимость и проценты по кредитам являются постоянными издержками производства.*

Контекстом, в котором предъявляются и тренируются варианты коммуникативной парадигмы, может быть микротекст. Возможные варианты тренировочных упражнений в этом случае заключаются в выборе логического продолжения предъявленного высказывания. Например: *Стремление к прибыли заставляет производителей изготавливать товары, имеющие спрос у покупателей, и поставлять их на рынок по той цене, по которой их могут купить.*

1. *Стремление к прибыли – движущая сила предпринимательской деятельности.*

2. *Движущая сила предпринимательской деятельности – желание получить прибыль, доход.*

Смысловым продолжением предъявленного высказывания является вариант 1.

Усложненный тип задания – самостоятельное составление микротекстов на основе заданного начального высказывания. Например, студентам предлагается продолжить высказывание: *С развитием производства и разделением труда на смену натуральному производству приходит товарное производство.* Возможное продолжение: *Товарное производство – это такое производство, при котором продукты изготавливаются не для собственного потребления, а для рынка, для продажи.* Отметим, что задания на составление микротекстов позволяют также работать с лексико-грамматическими средствами связи предложений, в данном случае имеет место лексический повтор.

При составлении системы заданий обязательно должна учитываться неодинаковая гибкость синтаксических структур, входящих в смысловой комплекс. Так, варьирование порядка слов в зависимости от требований контекста возможно лишь в том случае, если оно не нарушает однозначности высказывания.

В системе обучения языковым средствам значительное место традиционно занимают трансформационные упражнения, в которых тренируются функционально близкие синтаксические структуры. И если эти упражнения выполняются на изолированных предложениях, тренируемые модели воспринимаются как абсолютно синонимичные. Коммуникативно мотивированными, вырабатывающими навык использования, выбора конструкции такие задания становятся при введении в них контекста. Для построения стилистически безукоризненного высказывания, как показывает практика, это очень важно.

Говоря о создании рациональной системы обучения грамматике научного стиля речи, следует подчеркнуть важность способа группировки учебного материала. В настоящее время эффективной признается система «смысл – форма», при которой отбор материала, обусловленный дискурсом, основывается не только на актуальности структур, но и на актуальности смыслов. Кроме того, четко просматривается задача описания средств выражения определенного смысла на разных уровнях синтаксической системы – словосочетания, детерминанта, простого и сложного предложения, сверхфразового единства, микро- и макротекста. На этой основе может быть произведена дифференциация языкового материала на рецептивный и репродуктивный, а в систему тренировки введены задания, реализующие связь «предложение – текст – контекст», что сформирует у студентов-нефилологов, для которых русский язык является неродным, собственный арсенал языковых средств, необходимый для формирования текстового компонента дискурсивной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова. – М.: ЛЭС, 1990. – 215 с.

2. Елухина, Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методике формирования дискурсивной компетенции / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 9–13.

3. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М.: ИТДК “Гнозис”, 2003. – 280 с.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Дерунова А.А., Тихоненко Е.В.,
Белорусский государственный медицинский университет

В статье рассказывается об особенностях работы с терминологической лексикой в медицинском вузе.

THE METHODOICAL ORGANIZATION OF WORK WITH TERMINOLOGICAL LEXICON AT TRAINING TO RUSSIAN AS FOREIGN IN MEDICAL UNIVERSITY

Derunova A.A., Tihonenko E.V.
Belarusian state medical university

In article it is told about features of work with terminological lexicon in medical university.

Современная медицинская терминология представляет собой одну из сложнейших систем терминов. Общение врача с коллегами, студентами, пациентами, записи в медицинских картах – все это требует знания медицинской терминологии. Одним из важнейших условий достижения профессиональной успешности становится владение терминологическим аппаратом изучаемой области знаний. Для иностранного студента овладение медицинской терминологией неразрывно связано с успехом в обучении и овладении профессией. Задача преподавателя РКИ состоит в том, чтобы помочь студенту освоить лексику терминологического происхождения.

Работа с терминами на занятиях по РКИ представляет собой один из аспектов работы с лексикой. Обучение лексике занимает важное место в системе обучения РКИ, т.к. лексический навык входит в состав речевых умений аудирования, говорения и письма. Так же, как и при обучении лексике, выделяются несколько этапов работы при обучении медицинской терминологии: 1) отбор преподавателем терминов для изучения, 2) презентация, 3) закрепление, 4) контроль.

Преподавателю РКИ следует помнить, что помочь изучить студентам все термины, которые используются на практических занятиях по профильным предметам, невозможно. Следовательно, необходимо отбирать наиболее частотные термины, а также термины, изучение которых актуально в связи с прохождением этого же курса студентами на профильной кафедре. Традиционно на кафедре белорусского и русского языков при работе со студентами

1 курса уделяется внимание работе с терминами по анатомии и гистологии. На 2 курсе студенты изучают терминологическую лексику, необходимую для общения с пациентами в клинике.

Важное место в работе с терминами занимает их презентация. Первое, что должен сделать преподаватель, – представить фонетический образ термина, научить студентов произносить слово и воспринимать его на слух. Многие трудности студентов при прослушивании лекций по спецпредметам связаны именно с тем, что им трудно воспринимать на слух информацию, вычленять в потоке речи слова, поэтому необходимо отводить на занятия время работе над произношением и запоминанием терминов.

Следующий этап работы связан с семантизацией термина. Преподаватель РКИ может воспользоваться такими приемами, как толкование термина, опора на наглядность, а также работа со словообразовательными моделями. Так, при изучении сложных терминов *клиновидный*, *шиловидный*, *шарообразный*, *конусообразный* и т.д. преподаватель объясняет, как образуются данные прилагательные, что обозначают элементы *-видный*, *-образный* в составе термина, использует рисунки с изображением предметов.

Словообразовательный анализ производного слова является одним из способов семантизации термина. Для демонстрации возможностей аффиксов необходимо подбирать слова, в которых данный аффикс реализует одно свое значение, при этом термины необходимо подбирать так, чтобы они соответствовали изучаемой теме. Например, при изучении темы «Структура и функции стоматологической поликлиники» можно провести работу с терминами *обезболивание*, *обеззараживание*. Необходимо предложить студентам выделить корень и приставку в словах (*-бол-*, *-зараж-*; *обез-*), затем предложить подумать над значением слова *обезболивание*. При работе над словом *обеззараживание* преподаватель должен подсказать студентам, что *зараза* – это *инфекция*. Однако *инфекция* – это заимствованное слово, а *зараза* – русское по происхождению. Можно предложить построить по аналогии, используя греческие и латинские элементы, международный термин, соответствующий русским словам *обеззараживание* и *обезболивание* (*дезинфекция*, *анестезия*).

Важным этапом работы является демонстрация сочетаемостных возможностей слова. Преподаватель обязательно комментирует, какими грамматическими категориями обладает слово, в какие синтаксические связи может вступать с другими словами. Если термин принадлежит к глагольной лексике, то обязательно указывается глагольное управление.

После этапа презентации терминов следует этап закрепления. Традиционные упражнения на нахождение синонимов / антонимов или синонимичных / антонимичных словосочетаний можно разнообразить, применив игровые методики. Например, группа делится на 2 подгруппы, каждая из которой получает карточки с записанными на них терминами и их синонимами (или антонимами, или толкованиями терминов). Одна подгруппа задает слово, а другая должна найти синоним (антоним) к заданному слову в своем наборе карточек. В системе медицинской терминологии много русских и заимствованных терминов-эквивалентов. Целесообразно использовать этот факт на занятиях

по РКИ. Приведем примеры: *повышенная чувствительность – гиперестезия, повышенное давление – гипертония, пониженная чувствительность – гипестезия, пониженное давление – гипотония, укол – инъекция, предупреждение заболевания – профилактика, прививка – вакцинация* и др.

Для выработки навыков правильного произнесения терминов и слуховосприятия, развития оперативной памяти студентов можно применять игру «Снежный ком», когда один из учащихся называет один термин, другой должен повторить предыдущий термин и назвать свой. Игра продолжается, пока не назовут все термины.

Конечно же, на этом этапе целесообразно использовать возможности компьютерной техники. Для этого можно подготовить презентацию с изображением тех объектов, которые называют изучаемые термины, но не приводить названия. Таким образом, запоминание происходит и на основе зрительных ассоциаций.

Изучение терминологической лексики ведется непосредственно при работе над текстом и в связи с работой над текстом. Только когда студент правильно встраивает изученный термин в синтаксическую конструкцию, можно считать этот термин усвоенным. Работа с текстом, выполнение послетекстовых заданий помогает преподавателю понять успешность усвоения студентами терминологической лексики.

На этапе контроля можно предложить студентам написать диктант по изученным словам. Необходимым этапом работы является этап обучения аудированию текстов с изученными конструкциями и лексикой. Обучение восприятию и пониманию звучащей речи (записанной на аудионоситель) помогает студентам подготовиться к слушанию лекций по специальным дисциплинам. При этом рекомендуется использовать текст, близкий по содержанию к изученному на занятии, но все же отличающийся от него.

Таким образом, активизация работы по обучению терминологической лексике способствует активности иностранных студентов при изучении учебного материала, повышению эффективности его усвоения.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Дунькович Ж.А., Рукавишникова С.М., Фатеева С.И.,
Военная академия Республики Беларусь

В статье рассматривается система работы с песенным материалом в рамках обучения русскому языку как иностранному.

USE OF THE SONG MATERIAL ON CLASSES OF RKI

Dunkovich Zh. A., Rukavishnikova S. M., Fateeva S. I.,
Military academy of the Republic of Belarus

The article discusses the system of working with song material in the framework of teaching Russian as a foreign language.

В процессе изучения иностранного языка происходит не только усвоение его лексико-грамматического строя, но и знакомство с культурой другой страны. «Для человека, ставящего перед собой цель овладеть иностранным языком, важен не столько высокий уровень развития навыков чтения, письма, перевода, сколько межкультурная или социокультурная компетенция – способность соотносить язык и культуру своей страны с языком и культурой страны изучаемого языка, легко ориентироваться в национальных особенностях характера носителей языка, истории, культуре, обычаях страны изучаемого языка» [3, с. 123].

Отсутствие межкультурных знаний и умений препятствует пониманию культуры другой страны и затрудняет общение. Для осуществления успешной межкультурной коммуникации необходимо включать в процесс преподавания иностранного языка и русского языка как иностранного (РКИ) в частности лингвострановедческий компонент, который предполагает знакомство с элементами культуры другой страны и их отражением в единицах языка. К элементам культуры с национально-специфической окраской относятся традиции, обычаи, обряды, бытовая культура, привычки, нормы общения, нормы поведения, национальные особенности мышления, ценностные ориентации и т. д. К материалам, содержащим обширную лингвострановедческую информацию, относятся многие тексты художественной литературы, аутентичные кино-, видео-, и телематериалы, музыкальные произведения.

Одним из универсальных средств при обучении РКИ, обладающих лингвострановедческим потенциалом, считаются песни. «Тексты песен являются особой и важной частью речевой среды обитания человека; песня – это часть истории, духовной культуры, часть народа в целом; песня ежедневно участвует в формировании лексического запаса и грамматического минимума носителей языка, более того, песня помогает людям думать – те стереотипы и мыслительные шаблоны, что вошли в сознание человека посредством песни, закрепляются и остаются навсегда; в песне представлена идеальная шкала жизненных ценностей» [2, с. 128].

Использование песен в учебном процессе снимает психологическую нагрузку, активизирует речемыслительную деятельность, развивает монологическую и диалогическую речь, поддерживает интерес к изучению языка. Регулярная работа с песенным материалом в значительной степени облегчает процесс обучения иностранному языку. Песня, являясь образцом звучащей иноязычной речи, способствует совершенствованию навыков произношения в силу того, что музыкальный слух и слуховое внимание тесно связаны с артикуляцией, ритмикой, ударением. К тому же песни способствуют усвоению лексики, закреплению грамматических конструкций и речевых образцов, расширяют словарный запас, опираясь одновременно сразу на несколько каналов восприятия. В песнях знакомая лексика встречается в новом контексте, что способствует развитию языковой догадки.

В процессе работы с песенным материалом осуществляется обучение всем видам речевой деятельности: чтению, аудированию, говорению и пись-

му. При работе с песенным материалом выделяют следующие виды упражнений: *рецептивные* (поиск определенных лексических единиц при прослушивании, идентификация грамматических форм в потоке речи), *реконструктивные* (восстановление текста песни, лексическое восстановление слов по теме, орфографическое восстановление, грамматическая реконструкция глагольных форм, культурологическое восстановление), *репродуктивные* и *творческие*.

Для формирования культурологической компетенции у иностранных студентов следует отбирать песни, насыщенные лингвострановедческим материалом. Обучаясь в Республике Беларусь, иностранные студенты должны познакомиться с культурными и историческими особенностями этой страны. Этому может способствовать работа с песенным материалом о Беларуси.

Узнать о символах Беларуси (*аист, зубр, дуб, Беловежская пуца, Софийский собор*), о ее природе, о том, что она богата лесами, озерами, реками, болотами, можно прослушав и проанализировав следующие песни: «Беловежская пуца», «Белоруссия» (А. Пахмутова, Н. Добронравов); «Беларусь» (А. Чепиков); «Белая Русь» (А. Агурбаш, И. Тимаков); «Сердце земли моей» (К. Брейтбург, В. Соловьев). Данный песенный материал можно использовать при изучении лексической темы «Беларусь».

Многолетних дубов величаяя стать,
Отрок-ландыш в тени, чей-то клад стерегущий...
Дети зубров твоих не хотят вымирать,
Беловежская пуца, Беловежская пуца.

Белый аист летит,
Над белесым Полесьем летит.
Белорусский мотив
В песне вереска, в песне раки.
Белый аист летит,
Все летит над родными полями,
Землю нашей любви
Осенья большими крылами.

В наших венах вода наших рек,
В нашем сердце - Софийский собор,
Беловежская пуца навек
И наш слущкой святыни узор!

Где белоснежных птиц торжественный полет,
Где аромат медовый вересковых трав,
Там сквозь березы пробивается восход,
Там спят туманы среди сосен и дубрав.

Неприметной тропой пробираюсь к ручью,
Где трава высока, там, где заросли гуще.
Как олени, с колен, пью святую твою
Родниковую правду, Беловежская пуща.

Об особенностях внешности белорусских людей можно узнать из следующих песен: «Белоруссия» (К. Слука); «Беларусь» (Жанет); «Две сестры Беларусь и Россия» (К. Брейтбург).

Я придумал, думал-думал, я выдумал
Твои волосы светло-русые.
И назвал тебя любимой, любимая
Белоруссия!

Ты такая одна, разве это секрет,
Я на карте легко отыщу твой портрет.
Голубые глаза и по пояс коса,
В самом центре Европы такая краса.

У моей любимой васильки в русых косах,
Не алмазы в них горят, а летние росы.
А в глазах-озерах отражаются звезды
Как в живом серебре.

Данный песенный материал можно использовать не только для знакомства с культурой и историей белорусского народа, но и для создания на его основе упражнений с целью отработки различных фонетических и грамматических явлений русского языка. Тщательная проработка лексики лингвострановедческого характера песенного материала помогает понять и осмыслить тексты песен, в которых отражены факты исторического прошлого народа, особенности его национальной культуры и мировоззрения. Песни оказывают мощное эмоциональное воздействие на обучаемых и являются отличным способом мотивации к изучению языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Васильева, Т. В. Лингвометодические принципы отбора песенного материала на начальном этапе обучения РКИ / Т. В. Васильева // Ученые заметки ТОГУ. – 2015. – Том 6. – С.365.
2. Норманн, Б. Ю. Песня. Лингвистика каждого дня / Б. Ю. Норманн – Минск, 1991. – С. 128–136.
3. Овчинникова, М. В. Научно-методические основы формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку американских учащихся (на материале учебных видеофильмов): Дис. ... канд. педагог. наук / М. В. Овчинникова. – М., 2006. – С. 219.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕКСТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

Дунькович Ж.А., Рукавишникова С.М., Хоронек С.С.,
Военная академия Республики Беларусь

В статье рассматривается вопрос оптимизации учебного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в преподавании русского языка как иностранного. Показан опыт применения ИКТ при обучении иностранных слушателей в УО «Военная академия Республики Беларусь».

USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF THE TEXTS OF NATURAL SCIENTIFIC DISCIPLINES

Dunkovich Zh.A., Rukavishnikova S.M., Horoneco S.S.
Military Academy of the Republic of Belarus

The article deals with an issue of advanced training process of teaching Russian as a foreign language with the use of information and communication technology (ICT). It shows the experience of ICT apply during teaching of foreign students in the educational establishment «Military Academy of the Republic of Belarus».

Современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) играют все большую роль в различных сферах человеческой деятельности, в том числе и в образовании. Компьютеризация образовательного процесса является одним из важнейших факторов организации обучения и направлена на повышение доступности, эффективности и качества образования.

С внедрением ИКТ меняется сама структура обучения, а также форма подачи информации и типы коммуникации между участниками образовательного процесса. Современный преподаватель должен не только обладать знаниями в области ИКТ, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности. В последнее время все больше и больше педагогов-практиков понимают, что использование ИКТ в учебном процессе значительно повышает эффективность усвоения материала путем применения многообразия возможных режимов работы мультимедийных средств. Интерактивность подачи языкового материала создает условия для более быстрого восприятия информации за счет воздействия через все информационные каналы. Экспериментально установлено, что при устном изложении материала обучаемый за минуту воспринимает и способен переработать до одной тысячи условных единиц информации, а при «подключении» органов зрения до 100 тысяч таких единиц [1, с. 252].

Актуальность использования ИКТ в системе образования и при обучении иностранному языку в частности – это насущное требование сегодняшнего дня. Эффективная интеграция ИКТ в процесс обучения иностранным языкам помогает решить многие учебные задачи, одна из которых развитие коммуникативных умений и навыков, то есть практическое

владение иностранным языком, в том числе и в сфере будущей профессиональной деятельности.

Иностранным студентам, обучающимся в Республике Беларусь, для получения будущей профессии необходимо прежде всего овладеть русским языком, который является для них не только главным средством межнационального общения, но и средством получения специальности, то есть языком специальности.

Успешность освоения русского языка во многом зависит от эффективности начального этапа обучения. Согласно «Типовой учебной программе для иностранных студентов I-IV курсов нефилологических специальностей» (С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар) первый уровень – уровень пороговой коммуникативной достаточности (УПКД) – предполагает достаточно свободное нормативное пользование русским языком как средством коммуникации в сфере повседневного и профессионально ориентированного общения. Овладение этим уровнем по программе двух образовательных модулей – модуля «общее владение языком» и профессионально ориентированного модуля – свидетельствует о готовности иностранца продолжить обучение по избранной специальности на основных факультетах вузов Республики Беларусь [5, с. 5].

Таким образом, на начальном этапе обучения необходимо сформировать у обучаемых профессиональные компетенции, которые обеспечивают возможность обучения в аутентичной среде, поэтому уже на данном этапе предусмотрена работа с текстами естественнонаучных дисциплин (физики, математики, химии и др.).

Учитывая то, что научные тексты отличаются особенностями грамматической и синтаксической структур, своим лексическим наполнением, научной речи надо обучать специально. Знакомить иностранных студентов со спецификой функционирования языковых единиц разных уровней в научных текстах должен преподаватель русского языка, который в полной мере владеет приемами структурно-системного анализа языковых явлений научного стиля речи, их предъявления и закрепления.

На начальном этапе обучения преподавателю РКИ необходимо в сжатые сроки познакомить обучаемых с активными синтаксическими конструкциями, помочь им уяснить идею глагольного управления, научить их ориентироваться в предложно-падежной системе прилагательных и существительных, чтобы в дальнейшем они были готовы к восприятию конкретных материалов на русском языке, предлагаемых преподавателями специальных дисциплин, и к минимальному диалогу с ними во время учебного процесса. Сформировать у иностранных студентов языковую базу научного стиля речи, скорректировать и углубить полученные знания в этой области во многом способствует применение современных ИКТ, делающие освоение и усвоение нового языкового и профильного материала наиболее эффективным и прочным.

В Военной академии при работе с текстами естественнонаучных дисциплин широко применяются современные мультимедийные средства. Использование

на уроках ИКТ позволяет разнообразить процесс обучения, представить учебный материал более наглядным и доступным для восприятия. При этом любая схема, иллюстрация, анимация, звукозапись становятся не просто украшением урока, а делают его более содержательным.

Следует обратить внимание на то, что, приступая к работе с текстами естественнонаучных дисциплин, слушатели еще не в полном объеме освоили знания по грамматике, предусмотренные программой первого уровня. Поэтому наши преподаватели используют созданную на кафедре компьютерную программу «Русский язык. Электронный сопроводительный курс», при помощи которой происходит более эффективное усвоение схематически представленного грамматического материала через его наблюдение и анализ. Компьютер дает возможность представить информацию не только в статической, но и в динамической форме. Обучаемые могут наблюдать изменение окончаний различных частей речи и на определенном этапе предвосхищать эти изменения, сравнивая свои догадки с образцом. Динамика объяснений, разнообразие подходов к ним выгодно отличают компьютерную программу от статичных схем и таблиц.

Познакомить обучаемых с научной лексикой в области физики, отработать лексическую сочетаемость физических терминов, показать функционирование лексических единиц в синтаксических конструкциях научного стиля речи помогает работа на интерактивной доске (ИД), которая позволяет перемещать объекты, группировать их по определенным признакам, работать с написанным текстом, корректировать его, адаптируя под конкретную аудиторию и задачи урока.

Для создания интерактивных презентаций мы применяем программу Smart Notebook. Она позволяет использовать все возможности ИД. Для работы с программой совсем не обязательно быть подключенным к ИД. Создавать презентации можно на любом компьютере, где установлена программа Smart Notebook. В галерее Notebook можно найти флэш-шаблоны, рисунки, анимированные картинки, шаблоны страниц презентаций, предоставленные разработчиками программы. Все это дополняется технологиями и утилитами Smart Notebook: технологией Drag and Drop (перетаскивание), утилитой множественного клонирования, применением эффектов анимации, использованием «лупы», «шторки» и др.

Использование интерактивных презентаций позволяет ускорить темп занятий, обеспечить большую активность обучаемых, сделать занятия живыми, привлекательными, вовлечь в процесс обучения максимальное количество человек. Очевидно, что только мотивированное обучение может быть эффективным. Работа на ИД во многом способствует решению проблемы мотивации обучения. Рядом с ИД студенты чувствуют себя комфортно и уверенно, потому что для современной молодежи информационная среда – это привычная среда обитания.

Большую помощь при работе с текстами естественнонаучных дисциплин также оказывают презентации, выполненные в программе Power Point, кото-

рая позволяет включать рисунки, в том числе анимированные, схемы, графические и звуковые тексты, видеофрагменты и т.д.

Следует отметить, что из четырех видов речевой деятельности для иностранных студентов наиболее трудным для овладения является аудирование.

Установлено, что даже люди, достаточно свободно владеющие языком, в том числе и говорением, испытывают затруднения при слушании естественной речи носителей языка. Подсчитано, что 93,5 % студентов старших курсов вуза испытывают трудности при восприятии быстрой речи на русском языке [4, с. 228]. Это объясняется тем, что аудирование является единственным видом речевой деятельности, при которой от лица, ее выполняющего, ничего не зависит. В связи с этим проблема обучения аудированию должна стать одним из важных направлений работы начального этапа обучения, так как от сформированности этого вида деятельности зависит успех дальнейшего обучения по выбранной специальности.

Для развития навыков аудирования преподаватели кафедры часто используют короткие видеофильмы по различным разделам физики из «Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов (ЦОР)». Работа с учебными видеофильмами направлена на формирование умения слушать и слышать носителей языка, говорящих в естественном темпе, извлекать на слух информацию из неадаптированных текстов, трансформировать предложения с использованием конструкций научного стиля речи, строить монологическое высказывание на основе просмотренного видеосюжета. Использование видеофильмов по физике создает атмосферу реальной языковой коммуникации, делает процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным и эмоциональным. Яркий зрительный ряд таких видеофильмов значительно упрощает понимание текстов научного стиля речи.

ИКТ могут использоваться и как средство осуществления контроля за деятельностью обучаемых со стороны преподавателя, а также как средство самоконтроля и обучения. Для этого на кафедре созданы тесты различного уровня сложности в программной оболочке «ADSoft Tester». С помощью программы «ADSoft Tester» можно создавать и редактировать тесты любой сложности, прикладывая минимум усилий, потому что данная программа имеет максимально простой интерфейс и множество параметров проведения тестирования, позволяющих подстроить ее под конкретные цели урока.

Как показывает практика, наибольшая эффективность учебного процесса достигается путем использования разнообразных методов преподавания русского языка, одним из которых является применение ИКТ. Методически обоснованное, правильное их использование позволяет облегчить процесс усвоения информации иностранными учащимися, делает его более доступным, наглядным, активизирует познавательную деятельность обучаемых, тем самым повышая интерес к изучению русского языка. Однако следует отметить, что использование ИКТ в образовательном процессе не должно доминировать над традиционными методами обучения, а гармонично сочетать-

ся с ними. Современным преподавателям необходимо уметь выбирать и применять именно те инновационные технологии, которые в полной мере будут соответствовать поставленным целям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бабина Н. В. Технология : методика обучения и воспитания : учебное пособие для студентов 2-4 курсов физико-математического факультета, профиль «Технология», магистрантов 2-го года обучения по программе «Профессиональное образование в 2-х частях: ч. I / Н. Ф. Бабина – М. Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 300 с.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : Учебное пособие для студ. Пед. Учеб. Заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192с.
3. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах. - С.П. : Союз, 2001. – 192 с. – (Серия «изучаем иностранные языки»).
4. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – 3-е изд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 480с. – (Русский язык как иностранный).
5. Лебединский, С. И., Гончар, Г. Г. Русский язык как иностранный. Типовая учебная программа для иностранных студентов I-IV курсов нефилологических специальностей. Корректировочно-систематизирующий курс. Основной курс : Уровень коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности. 1. Модуль общего владения русским языком. 2. Профессиональный модуль. / С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. – Мн.: БГУ, 2002. – 170 с.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Дятко И.М.,

Белорусский государственный аграрный технический университет

В статье подчеркивается важность личностной индивидуализации в методике обучения иноязычной речевой деятельности.

PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Dyatko I. M.,

Belarusian state agrarian technical university

The article emphasizes the importance of personal individualization in the method of teaching foreign language speech activity.

Личностно-ориентированный подход является одним из ведущих принципов в процессе обучения русскому языку как иностранному. Речь обучаемого – это, прежде всего, средство выражения его индивидуальных переживаний, чувств, эмоций, представлений об окружающем его мире. В связи с этим обучение иностранному языку, пожалуй, в большей степени, чем какому-либо другому предмету, требует индивидуального подхода. Индивидуализация в преподавании должна пронизывать весь процесс обучения иноязычному говорению.

Индивидуальность студента, его уровень владения языком лежит в основе личностно-ориентированного и дифференцированного подхода в обучении. При индивидуализации обучения следует учитывать и психологические стороны человеческой деятельности, поскольку темперамент, задатки органических потребностей составляют природную основу индивидуальности.

Общепринятым в психологии сейчас считается положение о том, что любая способность человека – это синтез врожденного и приобретенного в процессе индивидуального развития, а в основе способностей лежат наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков. В процессе обучения русскому языку как иностранному мы видим, что одни студенты оказываются более способными к выполнению одних действий, другие — других. Преподавателю необходимо считаться с такими различиями и учитывать их при обучении.

Личностно-ориентированное обучение строится на подборе индивидуальных заданий в зависимости от способностей студентов (память, речевой слух и т.п.), уровня уже выработанных речевых умений и навыков.

У каждого студента есть свои приемы овладения знаниями, своя стратегия. Однако очень часто студенты проявляют пассивность даже при выполнении посильных им речевых заданий. Причина заключается в том, что не учитываются их личностные свойства. Преподавателю важно быть психологом, важно учитывать личностные особенности своего ученика, мотивировать его к овладению языком. Ни в коем случае нельзя отрывать речевые действия от реальных чувств, мыслей, интересов, мировоззрения, т.е. от практического отношения личности к действительности. Следует показать, что язык – это, прежде всего, орудие общения, а не некая формализованная система.

Необходимо учитывать контекст деятельности обучаемого, его жизненный опыт, сферу интересов, желаний, склонностей, духовных потребностей, его мировоззрение, эмоционально-чувственную сферу, статус личности в коллективе (популярность ученика среди товарищей, взаимные симпатии для нахождения речевых партнеров, назначение ведущего в речевых группах). В сознании любого из нас проявляется отношение к объективному миру. Свое отношение человек выражает в речи, поэтому речь как способ выражения отношения всегда эмоциональна, а личностный фактор значим для стимуляции говорения. Другими словами, человек воспринимает и усваивает то, что имеет жизненно важное значение для его деятельности. Для иностранных студентов русский язык – это, прежде всего, средство овладения специальностью, помощник в постижении чужой культуры, средство общения в иноязычной среде. Важно, чтобы студент воспринимал ценность овладения русским языком как личностную ценность. Этого можно добиться, только показав эффективность и пользу русского языка как иностранного в кругу личностных ценностей, интересов каждого студента.

Речь, чувства и мышление едины и взаимообусловлены. Природа индивидуальных потребностей человека определяет, в какой степени эмоции можно

использовать в процессе обучения. Этот момент очень важен, так как личностная индивидуализация позволяет учитывать и прогнозировать эмоциональное состояние студентов в процессе обучения, формировать отношение к изучению русского языка как иностранного языка, повышать интенсивность усвоения.

Опираясь на опыт преподавания русского языка в иноязычной аудитории, можно с достаточной убежденностью сказать, что в методике обучения иноязычной речевой деятельности личностная индивидуализация должна занимать лидирующее место в общей системе обучения. Преподавателю необходимо соотносить приемы обучения с личностными, субъектными и индивидуальными свойствами каждого студента. Только в этом случае (когда в речевых действиях будет заинтересован каждый) все, что будет усваивать студент, будет исходить из его желаний, из сознания потребности в том, что он усваивает, а не из принуждения или обязанности.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Коваль В.В., Грибкова С.И.,

Военная академия Республики Беларусь

В докладе представлены сущность и особенности практического занятия как особого типа учебных занятий в учреждениях высшего образования, а также точка зрения авторов об этапах его подготовки и проведения как основе реализации локальной образовательной технологии.

PRACTICAL TRAINING AS AN EDUCATIONAL TECHNOLOGY

Koval V.V., Gribkova S.I.,

Military Academy of the Republic of Belarus

The report presents the essence and features of practical training as a special type of training in institutions of higher education, as well as the authors' point of view on the stages of its preparation and implementation as a basis for the implementation of local educational technology.

Учебные программы по РКИ для иностранных военнослужащих в Военной академии Республики Беларусь построены прежде всего на практических занятиях.

Практическое занятие (в обобщенном его понимании) в справочно-энциклопедической литературе рассматривается как один из наиболее сложных и в то же время наиболее результативных видов учебных занятий по решению различных прикладных задач, направленный на формирование и закрепление умений и навыков под руководством преподавателя. По мнению А. С. Зубра, практическое занятие призвано быть «лабораторией творческого мышления» [1, с. 180–181]. Действительно, в самом общем виде новые умения и навыки формируются от репродуктивного уровня их усвоения до творческого следующим образом: первоначально повторяются уже усвоенные

умения и навыки, являющиеся опорой вновь осваиваемых; затем тем или иным способом демонстрируется новый образец; далее выполняются упражнения на их освоение и закрепление; тренировочные упражнения по образцу, алгоритму, инструкции; упражнения на перенос в сходную ситуацию; и, наконец, упражнения творческого характера.

Отметим, что практическое занятие – основная, ведущая форма организации обучения данной дисциплине (учебному предмету – РКИ), имеет важнейшее значение для усвоения иностранными военнослужащими программного материала по основным, профессионально ориентированным предметам. Если классификация и типологическим особенностям лекций, семинарских занятий посвящены фундаментальные труды С. И. Архангельского [2], В. И. Загвязинского [3], Г. М. Коджаспаровой [4], В. А. Сластенина [5], С. Д. Смирнова [6] и других авторов, то практические занятия ввиду сложности их организационно-методических, целесодержательных, результативных аспектов требуют дальнейшего осмысления.

С точки зрения начинающего преподавателя особенно ценными являются сведения о практическом занятии как комплексе целей (а значит, и планируемых результатов обучения военнослужащих), средств диагностики текущего состояния обучаемых; говоря словами В.В. Гузеева, «набора возможных моделей их обучения данному предмету и критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий» [7, с. 8-9], иными словами – о практическом занятии как образовательной технологии.

Сущность образовательной (педагогической) технологии заключается в том, что это – однозначное и строгое определение целей обучения, отбор и структура содержания, оптимальная организация учебного процесса, методы, приемы и средства обучения, а также объективные методы оценки результатов [8; 9; 10]. Очевидно, что каждая условная микро-«порция» этих компонентов – это некий цикл реализации технологии, например, посредством цикла (или системы) практических занятий.

В свою очередь, как нам представляется, целесообразно рассматривать каждое определенное учебной программой практическое занятие как тот или иной «набор» этапов учебного занятия, детально разработанный коллективом педагогов под руководством Т.И. Шамоной [11]. Эти авторы анализируют не восемь (что является общепринятым), а тринадцать этапов учебного занятия, и в названной работе их описание опирается на этапы учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Очевидно, что практическое занятие – частный случай учебного занятия со своими общими характеристиками всех учебных занятий в высшей школе и своей спецификой как практическое занятие в общем его понимании (например, как продуманная система упражнений, формирующих определенные умения и навыки на том или ином уровне), а также со своей уникальностью в качестве этого вида (типа) учебного занятия по РКИ для иностранных военнослужащих.

Можно считать, что каждое практическое занятие по РКИ – это целевой функциональный узел, в котором объединены содержание обучения, конкретный аспект РКИ – аудирование, слушание, чтение, письмо (основные виды речевой деятельности) – и технология овладения обучающимися данным аспектом учебного предмета.

Не останавливаясь подробно на характеристике каждого из этапов учебного занятия, отметим следующее:

– Под *учебным занятием* понимают специально организованное в определенном месте и в определенное время взаимодействие педагога и учащегося в целях формирования и развития у последнего знаний, умений и навыков, способов деятельности. Данное понятие – «учебное занятие» – является родовым по отношению к понятиям «лекция», «урок», «семинар» и др., которые представляют собой частные случаи учебного занятия.

– Среди всех 13 этапов учебного занятия выделяют *инвариантные* (обязательные) и *вариативные* (необходимые в процессе реализации определенных типов учебных занятий).

– *Специфику практического занятия* отражают этапы усвоения новых знаний и способов действий; закрепления новых знаний и способов действий; применения знаний и способов действий. Для технологии практического занятия особенно важны также этапы контроля и самоконтроля знаний и способов действий и коррекции знаний и способов действий.

– В современном отечественном образовании провозглашен *принцип вариативности*, который дает возможность выбирать, проектировать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские, что возможно осуществлять с использованием научно-педагогической теории проектирования (С. Т. Безрукова; Н. А. Масюкова и Б. В. Пальчевский).

Каждому преподавателю необходимо ориентироваться в широком спектре современных технологий в высшем образовании. А коллегиально выстраиваемая **образовательная технология практического занятия** – это *технология традиционная* (в случае эффективной ее реализации – *классическая*), *современная, модернизируемая* сегодня (хотя и не так активно, как лекция, семинарское занятие, урок). В основе практического занятия лежат такие *методологические подходы*, как *деятельностный, системный, компетентностный*, которые рассматриваются в качестве сквозных в любой продуктивной образовательной технологии. По масштабности в образовательном процессе это технология, *охватывающая учебное занятие* определенного типа, по целевой ориентации – *формирования умений и навыков*.

Описание технологии практического занятия с опорой на работы Г. К. Селевко [10], выполняемое авторами доклада, делает возможным (словами данного исследователя) более успешно ее воспроизводить, а также, как нам представляется, более глубинно понимать ее суть и особенности. Эта технология по *уровню применения* – локальная, микротехнология; по *характеру применения* – проникающая; не «жесткая», а «мягкая» (допускающая вариативность хода реализации); по *ведущему фактору развития обучающихся*

ся – биогенная + социогенная + психогенная; по *научной концепции (механизму) передачи и освоения опыта* – деятельностная с элементами бихевиористской и ассоциативно-рефлекторной; по *ориентации на личностные сферы и структуры* – технология сферы знаний, умений и навыков, действенно-практических качеств, самоуправляющийся механизм личности, а также сфера способов умственных действий. Данная технология по *характеру содержания* – профессионально-ориентированная, адаптивно-вариативная, проникающая (ее элементы включаются в другие технологии – например, лекционного, семинарского занятия); по *виду педагогической деятельности* – обучающая (дидактическая).

Тип управления образовательным процессом в этой технологии – классическое лекционно-семинарско-практическое обучение. *Преобладающий (доминирующий) метод и способ обучения* – репродуктивна, объяснительно-иллюстративная + наглядно-практическая. *Организационные формы образовательного процесса* – академическая, групповая и индивидуальная. *Преобладающие средства обучения* – практические + наглядные (включая аудио-визуальные). *По подходу к обучающемуся и характеру воспитательных взаимодействий* технология практического занятия – деятельностно ориентированная. *Направление модернизации и отношение к традиционной образовательной системе* – эффективность организации и управления; активизация и интенсификация деятельности обучающихся; современные информационные и телекоммуникационные средства. *Категория объектов* – андрагогическая.

Отметим, что коллегиально выстраиваемое знание на основе анализа и обобщения перечисленных и других психолого-педагогических исследований есть приращение, развитие дидактики высшей школы. Ряд исследователей (например, Беспалько) не считает технологический подход идеальным и выделяет его уязвимые черты, такие, как ориентация на обучение репродуктивного типа, неразработанность мотивации учебной деятельности обучающихся, что связано с самым крупным недостатком педагогической технологии – игнорированием личности ученика. Но все же образовательная (педагогическая) технология приближает педагогику к точным наукам, а педагогическую практику, включающую творчество преподавателей, делает вполне организуемым, управляемым процессом с предсказуемым позитивным результатом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Зубра, А. С. Культура умственного труда. Пособие для студентов высших учеб. заведений / А.С. Зубра. – Минск : НИО; Дикта, 2006.
2. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] / С. И. Архангельский. – М. : Высш. школа, 1980. – 368 с.
3. Загвязинский, В. И. Основы дидактики высшей школы : Учеб. пособие / В.И. Загвязинский. – Тюмень : ТГУ, 1978. – 91 с.
4. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : Учебник для академического бакалавриата / Г. М. Коджаспирова. – Люберцы : Юрайт, 2016. – 719 с.
5. Слостенин, В. А. Педагогика : Учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : ИЦ Академия, 2012. – 608 с.

6. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М. : Аспект Пресс, 1995.
7. Гузеев, В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996.
8. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Просвещение, 1989 – 388 с.
9. Кларин, М. В. Педагогические технологии в учебном процессе / М. В. Кларин. – М. : Просвещение, 1989. – 402 с.
10. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Просвещение, 1998 – 398 с.
11. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – 4-е изд. – М. : Издат.центр «Академия», 2007 – 384 с.

К ПРОБЛЕМЕ ПРИМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Кузьмина Т.В., Малашкина Т.К., Родина Е.И.,
Белорусский государственный медицинский университет

В статье рассмотрены виды социальных технологий и их применение при обучении РКИ студентов-медиков.

TO THE PROBLEM OF THE APPLICATION OF SOCIAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE OF MEDICAL STUDENTS

Kuzmina T.V., Malashkina T.K., Rodina E.I.,
Belarussian state medical university

The article discusses the types of social technologies and their use in teaching of Russian as the foreign language of medical students.

Внедрение инновационных технологий на занятиях по иностранному языку позволяет обучать иностранному языку с учетом требований личностно-ориентированного подхода и способствует интенсификации учебного процесса, преодолению психологического барьера, расширяет информационное поле студента и повышает эффективность обучения. Инновационные технологии включают в свой состав цифровые (информационные) и социальные технологии.

Если цифровые технологии основаны на применении современных информационных и мультимедийных средств, то социальные представляют собой новейшие психолого-педагогические методики, направленные не только на совершенствование знаний и умений, но и на развитие личности учащегося, его психологическую и социальную адаптацию. Учитывая, что иностранные студенты нуждаются в длительной адаптации к образовательным, социокультурным и бытовым стандартам новой для них страны, мы считаем целесообразным применение социальных технологий уже на начальном этапе обучения РКИ.

Под социальными технологиями понимают обучение в сотрудничестве, «Языковой портфолио», проектную технологии и др. Последовательное и це-

ленаправленное применение их на занятиях помогает иностранным студентам овладеть иноязычным общением, что важно для студентов медицинского вуза. Умения общаться, сотрудничать, отбирать информацию, находить выход из различных ситуаций, принимать решения – все это необходимо будущему врачу.

Технология сотрудничества и проектная технология, дополняющие друг друга, полезны для обучения иностранных студентов общению на русском языке, поскольку являются средством развития коммуникации. В цифровую эпоху многие молодые люди испытывают трудности в общении, им сложно выполнять совместную работу. Между тем эти навыки необходимы для будущей профессиональной деятельности. Работа в сотрудничестве и в проекте позволяет обучаться общению. Немаловажны те социальные навыки, которые совершенствуются в процессе выполнения проектов: эмоциональное взаимодействие, толерантность, умение работать в группе. Студенты учатся находить и отбирать нужную информацию из разных источников, преобразовывать ее с помощью современных компьютерных технологий.

Обучение в сотрудничестве – это социальная технология, позволяющая активизировать на занятиях групповые формы работы. Студенты общаются между собой, а при полиэтническом составе группы еще и совершенствуют устную речь. Для студентов медицинского вуза важно научиться общению и взаимопониманию с людьми. Для работы в малой группе можно подбирать студентов из разных стран и разного языкового уровня. Нужно учитывать желание студентов работать вместе. Полезно менять состав рабочих групп, так как в каждой группе есть студенты, с которыми более или менее охотно контактируют остальные. Если состав групп «плавающий», то в работу будут включены все, а не только лидеры.

Целью работы в малых группах становится осуществление проекта – освещение той или иной проблемы с созданием компьютерной презентации, стенгазеты, плаката, устного выступления. Проектная технология и технология обучения в сотрудничестве учат планированию и совместной деятельности, повышают культуру общения, предоставляют возможность совершенствовать устную речь, вырабатывают необходимые для общения качества: толерантность, умение выслушать мнение собеседника, умение работать в группе, совместное планирование деятельности. Постоянная смена видов деятельности (коллективное планирование и обсуждение; выполнение индивидуальных частей проекта, работа с мультимедиа и визуально-графическими редакторами, подбор информации, представление части проекта и результата) устраняет монотонность и повышает работоспособность как каждого студента, так и группы в целом.

Конечно, целесообразно выбирать для проекта темы, связанные с будущей профессией студентов («Известные врачи», «На приеме у врача», «В поликлинике», «В больнице», «В аптеке», «Как не заболеть» и т.п.) или с культурой страны пребывания («Что мы узнали о Беларуси», «Система здравоохранения в Беларуси», «Известные белорусские врачи», «Белорусские

праздники и праздники моей страны», «Любимые места Минска», «Самая интересная экскурсия» и др.).

Как показывает наш опыт работы, возможно широкое использование технологии сотрудничества и проектной технологии и для обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному на начальном этапе. Овладение русским языком в объеме элементарного курса, студенты начинают изучать ряд естественнонаучных дисциплин, необходимых для обучения в медицинском университете. На этом же этапе происходит ориентация на овладение иноязычным общением, поскольку для будущих врачей важно понимать своих коллег и пациентов.

Работа в проекте осуществляется на занятии, а также в качестве домашнего задания. Проектная деятельность обычно занимает несколько занятий (конечно же, не полностью, отводится 30-40 минут ежедневно). Преподаватель корректирует деятельность студентов и оказывает необходимую помощь. Важно, чтобы в процессе работы студенты общались на русском языке. Промежуточные результаты студенты демонстрируют в конце каждого занятия. Итоговые результаты проектной деятельности оцениваются преподавателем.

Представляется целесообразным рассматривать социальные технологии как средства психологической и социокультурной адаптации и речевого развития иностранного студента, совершенствования языковой подготовки и навыков, необходимых будущему врачу. Оптимально сочетать обучение в сотрудничестве и проектную технологию с использованием цифровых мультимедийных источников информации.

РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЙ А.С.ПУШКИНА)

Купрадзе С.Д.,

Белорусский государственный университет

В статье на примере поэтических стихотворений А.С. Пушкина описывается алгоритм работы с художественным текстом в иностранной аудитории.

WORKING WITH LITERARY TEXT IN THE INTERNATIONAL AUDIENCE (ILLUSTRATED BY POEMS OF A.S. PUSHKIN AS AN EXAMPLE)

Kupradze S.J.,

Belarusian state university

The article describes the algorithm of working with literary text in the international audience. As an example, the author uses poems by Alexander Pushkin.

Чтение художественной литературы является органичной частью процесса обучения русскому языку как иностранному. Формирование и совершенствование коммуникативной и речевой компетенций иностранных студентов

нефилологических специальностей, осуществляемое на уровне коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД), предполагает работу с аутентичными неадаптированными текстами, которые представляют широкий спектр возможностей и вариантов функционирования языковых единиц в речи, с одной стороны, и позволяют активно воспринимать, оценивать и интерпретировать вербально представленные явления иноязычной среды и культуры, с другой. В этом отношении классические произведения русской литературы занимают исключительное положение образцовых текстов, освоение которых, помогая решить важнейшие задачи коммуникативно-деятельностного подхода в обучении, способствует также воспитанию эстетического вкуса и задает нравственный вектор развития личности обучающегося.

Наше учебное пособие «Русский язык как иностранный: работа с произведениями русской литературы» преследует цель создания целостного учебного пособия для иностранных студентов, в котором в достаточном объеме был бы систематизирован и представлен в наиболее полной форме, с комментариями и пояснениями корпус аутентичных художественных текстов, привлекаемых для работы на занятиях РКИ в соответствии с типовой учебной программой по русскому языку как иностранному для иностранных студентов I–IV курсов нефилологических специальностей высших учебных заведений Республики Беларусь. Пособие призвано решить такие задачи, как развитие у студентов навыков устной и письменной речи, формирование у них умения строить монологические высказывания и вести дискуссию, расширение их кругозора.

Пособие состоит из семи разделов, названных по именам писателей, произведения которых предлагаются для чтения и обсуждения: А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, И.С. Тургенев, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, М. Горький, М.А. Булгаков. Структура пособия прозрачна, подчинена единому принципу представления материала. Каждый раздел открывается текстом, знакомящим студентов с жизнью и творчеством писателя. Затем приводятся сами тексты, которым, как правило, предшествует словарь и которые чаще всего заканчиваются вопросами на понимание и осмысление содержания прочитанного, а также творческим заданием.

Материал учебного пособия может быть использован для организации самостоятельной работы обучающихся, как под руководством преподавателя, так и во внеаудиторное время.

Продемонстрировать, как именно строится алгоритм действий в пособии, можно на примере работы с поэтическими произведениями А.С. Пушкина.

Первое произведение, с которым студенты встречаются в учебном пособии, – философское стихотворение «Пророк». Тексту стихотворения предшествует предтекстовое задание – знакомство с новыми лексемами: *толмим, влачиться, шестикрылый серафим, перст, десница, уста, жало, горний, веший, внимать* и др.

После прочтения самого стихотворения учащиеся знакомятся с необходимым комментарием.

Основой стихотворения стал библейский сюжет из VI главы книги пророка Исаии.

Тогда прилетел ко мне один из Серафимов, и в руке у него горящий уголь, который он взял клещами с жертвенника, / и коснулся уст моих и сказал: вот, это коснулось уст твоих, и беззаконие твое удалено от тебя, и грех твой очищен [1, с. 685].

Но А.С. Пушкин наполнил его иным философским смыслом – о предназначении поэта, писателя. Встреча с серафимом, согласно библейским канонам, говорит о многом. Ведь это наиболее приближенные к Богу ангелы, которые являются только исключительным людям. А.С. Пушкин подчеркивает значимость поэта, его избранность для важной миссии. Поэт использует много старославянских слов: *персты, зеницы, глас, виждь, внимли, горний*. Они наполняют текст торжественной атмосферой. Это было необходимо, чтобы подчеркнуть истинность своих суждений, опираясь на непререкаемый авторитет Святого Писания. Эмоциональной напряженности добавляют и строки, которые начинаются с союза «и». Такое стилистическое построение характерно для библейских текстов.

После этого студенты выполняют послетекстовые задания.

Задание 1. Ответьте на вопросы:

1. Объясните, как Вы понимаете значение выражения «духовная жажда»?
2. Каким показан путник в начале стихотворения?
3. Какую роль в судьбе путника-поэта сыграло появление серафима?
4. Как изменились ваши представления о поэте и поэзии после знакомства со стихотворением «Пророк»?
5. Известный пушкинист В. Непомнящий пишет: «Пророк» написан не словами, а огнем и кровью». Согласны ли вы с данным утверждением? Аргументируйте свое мнение.

Задание № 2. Подсчитайте, сколько глаголов использовано поэтом в 30 строчках стихотворения. Какова их роль? (23 глагола, которые отличаются особой выразительностью).

Любовная лирика представлена в учебнике стихотворениями «Признание», «Ты и Вы», «Я Вас любил...», «На холмах Грузии».

После знакомства с новыми лексическими единицами и чтением (слушанием) произведений студенты знакомятся с комментариями.

Александр Пушкин был человеком страстным. Он постоянно влюблялся и каждой из женщин посвящал стихи. Стихотворение «Признание» написано в 1826 г. и посвящено Александре Осиповой. Находясь в ссылке в Михайловском на протяжении двух лет с 1824 до 1826 гг., Пушкин сблизился с помещиками-соседями. Среди них была Прасковья Осипова, образованная помещица, ставшая для него прекрасным собеседником и другом. Поэт влюбился в ее приемную дочь Александру. По воспоминаниям современников,

А.С. Пушкин так и не вручил стихотворение возлюбленной, уехав из Михайловского. При жизни А.С. Пушкина оно не было напечатано.

Прочитав стихотворение «Признание», студенты отвечают на вопросы:

1. Как А.С. Пушкину удастся передать целую гамму настроений?
2. Расскажите об общечеловеческой значимости стихотворения.

В учебном пособии приводится также комментарий к стихотворению «На холмах Грузии».

Стихотворение «На холмах Грузии» является одним из немногих лирических произведений, которое Александр Пушкин посвятил своей будущей жене, первой красавице Москвы Наталье Гончаровой. Написано оно было летом 1829 года после того, как поэт на предложение руки и сердца получил неопределенный ответ, больше похожий на отказ, который родители невесты аргументировали тем, что Наталья еще слишком молода для замужества. А.С. Пушкин решил отправиться в действующую армию на Кавказ. Его друзья, не желая подвергать жизнь поэта опасности, все же уговорили поэта погостить несколько месяцев в Тифлисе (современный Тбилиси), где и было создано короткое, чувственное и очень романтическое стихотворение «На холмах Грузии».

После знакомства со стихотворениями и комментарием учащимся предлагается ответить на вопросы.

1. Какой пейзаж представляется Вам, когда Вы читаете первые строки стихотворения?
2. Как Вы думаете, *грустно и легко* – это противоположные чувства? Почему?
3. Скажите, как Вы понимаете последние 2 строчки стихотворения.

Также студентам предлагается выучить наизусть одно из лирических стихотворений поэта.

В учебное пособие включено хрестоматийное пушкинское стихотворение «Я памятник себе воздвиг нерукотворный». Комментарий к этому произведению представляется особенно необходимым.

О желании воздвигнуть себе «памятник нерукотворный» впервые писал древнеримский поэт Гораций. Ему принадлежит мысль о том, что лучшим воплощением памяти для поэта станут его стихи, переходящие из одного поколения в другое. В России эту традицию «подхватил» Михаил Васильевич Ломоносов. Позднее Г.Р. Державин воспринял текст Горация через призму оды М.В. Ломоносова, создавая, уже не перевод, а переложение текста-первоисточника, добавляя пятую строфу и существенно переосмысливая содержание произведения античного автора, наполнив его новым гражданским смыслом. Однако Александр Сергеевич Пушкин отступил от этих образцов. Он воплотил в своем «Памятнике» собственную судьбу, осмысленную на фоне исторических событий в России.

Уже в первых строчках поэт пишет, что к его памятнику «не зарастет народная тропа». Что вызывает такую уверенность у Пушкина? В конце второй главы романа в стихах «Евгений Онегин» он уже высказывал идею собственного бессмертия: «Воздвигнул памятник и я?» В стихотворении «Я па-

мятник себе воздвиг нерукотворный», написанном в 1836 году, накануне трагической гибели поэта, эта надежда на народное признание звучит как прощество на пороге смерти.

Отдельные советские критики строки «Я памятник себе воздвиг нерукотворный .../ Вознесся выше он главою непокорной /Александрийского столпа» трактовали как заявление поэта о своей личной победе над самодержавием. Однако по своим политическим взглядам Пушкин был монархистом; в стихотворении поэт сопоставляет деяния нерукотворного и рукотворного характера, отстаивая позиции божественной природы поэтического дара и его независимости от власти. Несмотря на политический смысл отдельных строк (например, известный намек на декабристов: «... в свой жестокий век восславил я Свободу/ И милость к падшим призывал»), стихотворение имеет не столько гражданско-политическое, сколько философско-религиозное звучание, лирический герой здесь прежде всего человек, а затем уже – поэт и гражданин.

Затем студенты отвечают на вопросы:

1. О чем это стихотворение? Каков его сюжет?
2. Что значит “нерукотворный”? Какие ассоциации возникают у Вас при слове “нерукотворный”?

Стихотворение написано в день Спаса Нерукотворного, затрагивает тему бессмертия души. Спас Нерукотворный – это икона, образное выражение Христа, которое появилось не из-под кисти художника, а чудесным образом: Христос вытер лицо полотном, и на этом полотне отпечатался лик Христа.

3. В чем Пушкин видит предназначение поэта?
4. Может ли так случиться, что люди перестанут нуждаться в поэзии?

Подобные вопросы и задания требуют разъяснений, развернутых обоснований, формулировки собственной позиции. Студенты получают стимул к активной деятельности и развитию речевых навыков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Библия: Книги священного писания Ветхого и Нового завета. – Минск : «Беларусь», 1990. – 1376 с.

СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ КИТАЙЦА В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Лебедевская Т.В.,

Белорусский государственный университет

В статье рассматриваются научные понятия, которые связаны с языковой личностью, находящейся в инокультурной среде. Автор раскрывает специфику языковой личности китайских студентов в инокультурной среде, анализирует девиации, возникающие в их речи.

SPECIFICITY OF THE LANGUAGE PERSONALITY OF A CHINESE IN AN INOCULTURAL ENVIRONMENT

Lebedevskaya T.V.,

Belarusian state university

The article discusses the scientific concepts that are associated with a linguistic person who is in a foreign culture environment. The author reveals the specifics of the linguistic personality of Chinese students in an inocultural environment, analyzes the deviations arising in their speech.

В современной научной литературе, если речь идет о языковой личности, находящейся в инокультурной среде, принято выделять следующие термины – инофон, вторичная языковая личность и маргинальная личность.

Под **инофоном** мы будем понимать носителя иностранного языка и иной языковой картины мира.

Вторичная языковая личность представляет собой не просто отдельную надстройку языковой личности, а аккомодацию собственного языкового сознания, расширение его границ, включение новых связей и отношений, присущих изучаемому языку. По словам И.И. Халеевой, овладение иностранным языком не является чем-то врожденным, а напрямую зависит от уровня развития языковой личности инофона, от общего владения родным языком, от понимания структуры родного языка. Поэтому изучение иностранного языка должно обуславливаться знанием общего языкознания, владением основными психолингвистическими концепциями и сопоставительным анализом родного и иностранного языков. Однако теория вторичной языковой личности пока представляется только теорией, так как сегодня по-прежнему основной упор делается на запоминание слов и правил иностранного языка, системы языков, как правило, не сравниваются и не анализируются [2].

В основе оценки уровня сформированности вторичной языковой личности лежат следующие критерии: эффективность взаимодействия с представителями культуры той страны или стран, язык которых изучается; владение вербально-семантическим кодом языка; стилистика речи; владение фонетическими нормами языка; владение паттернами поведения; знание культурологических особенностей иноязычного народа; мотивационно-личностная сфера языковой личности.

Понятие *маргинальной личности* связано с инофонами, частично утратившими стереотипы родного языка и не приобретшими в полной мере стереотипов иностранного языка [1, с. 6].

Если говорить о языковой личности китайца, то она адаптируется в инокультурном пространстве по типу аккомодации (приспособления).

Специфика языковой личности китайца заключается в следующем:

Первое, с чем сталкиваются преподаватели русского языка как иностранного, – это безымянность русского собеседника. К преподавателю китайцы обращаются не иначе как «преподаватель», не называя имени и отчества.

Во-вторых, китайцы отличаются от других иностранных студентов заниженной самооценкой. Можно с уверенностью сказать, что китайцы не хотят первыми прерывать коммуникацию. Ученые отмечают нулевое использование формул прощания при коммуникации.

В-третьих, языковая личность китайца активно пользуется стратегией «эха», когда аутентично или вариативно воспроизводятся речевые конструкции адресата с целью подтверждения понимания или профилактики коммуникативного сбоя.

В-четвертых, в своей речи китайцы используют стратегию штриха, т.е. именуют лица или объекты с указанием на пол, возраст, рост, комплектацию, род деятельности.

Кроме того, если вы зададите китайцу провокационный вопрос, то он будет использовать стратегию «брода» – правдивости высказывания.

В ходе наблюдения за речевым поведением, а затем анализа речи, а также письменных работ китайских студентов, были выделены следующие речевые девиации.

1. Недоосвоенность систем именного и глагольного формоизменения.
2. Спонтанное словообразование.
3. Смешение квазипаронимов, например, *библиотеака – аптека*.
4. Метафоричность высказывания, нарушающая лексическую сочетаемость, например, *глубокие друзья*.
5. Дискурсивная обусловленность высказывания по принципу аналогии (*золотая осень – серебряная зима*).
6. Стратегия зеркальности.
7. Механическая сочетаемость лексем.

Таким образом, нами были рассмотрены термины инофон, вторичная языковая личность и маргинальная личность. О языковой личности китайца можно говорить как о маргинальной личности, характеризующейся различными речевыми девиациями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Трубочанинова, М. Е. Языковая личность в инокультурной среде (по данным русскоязычной технически опосредованной коммуникации носителей китайского языка): авторефер. дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.19 / М. Е. Трубочанинова ; Воронежский гос. университет. – 2008. – 21 с.

2.Халеева, И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. – И.- М.,1995.

СТРАТЕГИИ ПОНИМАНИЯ УСТНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ

Лебединский С.И.,

Белорусский государственный университет

В статье исследуются весь комплекс стратегий переработки научной информации, которые актуализируются в процессе понимания устной научной речи.

STRATEGIES IN UNDERSTANDING ORAL SCIENTIFIC SPEECH

Lebedinskij S.I.,

Belarusian state university

The article investigates all complex of the strategies of scientific information processing, which use in the process of understanding oral scientific speech.

Устная научная речь отличается высокой информативностью и интеллектуализированностью, а поэтому при ее восприятии слушатели не столько следят за перцептивной сегментацией речи, сколько пытаются найти в ней ту информацию, которую они считают значимой. В научной речи значимая информация содержится в терминах и логико-смысловых конструкциях, которые служат понятийными опорами при реконструкции смысловой проекции воспринимаемого текста. Они «запускают» процессы категоризации, формируют текущие прогнозы, оперативный контекст и денотатную схему звучащего текста путем постепенного заполнения ее понятийных узлов. В этом смысле опорно-ключевые термины и логико-смысловые конструкции звучащего текста можно отождествить с пропозициями, которые либо оформляют категоризацию на уровне внутреннего категориально-вербального кода, либо формируют пропозиционные схемы, которые по своей форме и смыслу коррелируют с элементарными суждениями типа $X - (это) Y$; A входит в состав B ; C больше D ; M обусловлен (определяется, зависит от) N ; P влияет на S .

При переработке устной научной речи слушателям приходится опознавать разные типы терминов – знакомые, семантически нечеткие и незнакомые, однозначные и неоднозначные, непроеизводные и производные. Знакомые термины опознаются мгновенно или после переработки контекста. При освоении *незнакомых и семантически нечетких терминов* слушатели пользуются двумя типами стратегий – языковыми и контекстуально-смысловыми. К первому типу относятся *стратегии структурно-семантического анализа*; ко второму – *стратегии контекстуального анализа, сигнификативного анализа и комплексной переработки информации*. Языковые стратегии основаны на анализе формальной оболочки терминов и доминируют у иностранцев (до 70 % всех употреблений), контекстуально-смысловые – на анализе смысловых доминант и контекстуального окружения терминов и чаще используются

носителями языка (до 90 % всех употреблений). При этом выявлена следующая тенденция: чем лучше развита профессионально-языковая компетенция слушателей, тем чаще они обращаются к контекстуально-смысловым стратегиям и реже к языковым. Контекстное опознание незнакомых и семантически нечетких терминов сопровождается реализацией дополнительных процедур, направленных на *упрощение конструируемых дефиниций*, в том числе с потерей смысловых компонентов, *категоризацию генерализирующего типа*, относящую термины к родовым понятиям, *индивидуальную синонимизацию идентифицируемых понятий* [1–6; 16].

Переработка *неоднозначных терминов* осуществляется с помощью трех стратегий – *контекстуального, последовательного и параллельного доступа*. Стратегии первого типа актуализируются при анализе контекста, способного прояснить семантику неоднозначных терминов и ограничить сферу их употребления, второго – при переборе всех возможных значений в порядке их убывающей частотности, третьего – при одномоментной актуализации всех значений и отборе нужного значения на основе его контекстуальной оценки. Поскольку выбор нужного значения, независимо от способа доступа к нему, верифицируется на основе оценки контекста, в котором функционирует термин, можно заключить, что контекстуальные стратегии доминируют на протяжении всего процесса переработки неоднозначных терминов. Они либо инициируют выбор нужного значения посредством актуализации стратегии контекстуального доступа, либо сопровождают и завершают эту процедуру при последовательном или параллельном переборе значений [1–3].

Переработка производных терминов осуществляется с помощью стратегий *семантизации терминов посредством их синтактико-смысловой разверстки и стратегий словообразовательно-семантической реконструкции по аналогии*. Первой стратегией пользуются преимущественно иностранцы, имеющие пробелы в языковом развитии, второй – все слушатели. Вторая стратегия может быть представлена тремя модификациями: стратегией поиска идеентификационных признаков (при переработке полностью незнакомых терминов), стратегией семантического уподобления (при переработке терминов со знакомой корневой и незнакомой аффиксальной частью), стратегией словообразовательной реконструкции по аналогии (при переработке терминов со знакомой аффиксальной и незнакомой корневой частью). С точки зрения потенциальной возможности/невозможности прогнозирования и реконструкции значений производных терминов в процессе восприятия устной научной речи можно выделить 4 группы терминов: нефразеологичные (контрактант, лизингодатель); фразеологичные с точки зрения синтеза (графопостроитель); фразеологичные с точки зрения анализа (нержавейка (о стали), оцифровка (о видеопленке)); фразеологичные с точки зрения синтеза и анализа (никелин, нейтрино, белок). Наибольшие шансы для точной идентификации имеют производные термины, относящиеся к первой группе, наименьшие – к четвертой. Пошаговое освоение терминов формирует оперативный

контекст и денотатную схему текста путем постепенного заполнения ее понятийных узлов [1–3; 16].

При переработке устной научной речи пропозиционные схемы формируются путем смыслового уплотнения поверхностных речевых структур. По мере накопления пропозиций лишние пропозиции редуцируются, а сама пропозиционная схема становится более уплотненной. Обычно этот момент совпадает с моментом насыщения контекста, достаточного для перехода к оперированию готовыми схемами, которые уже имеются в ментальном опыте слушателей. Если в речи появляется информация, которая частично не согласуется с эталонными схемами, то происходит их преобразование или детализация. Огромным смысловым потенциалом при переработке устной научной речи обладают синтаксические структуры, которые помимо грамматических сведений

содержат в себе логико-смысловую информацию, позволяющую слушателям выдвигать текущие смысловые прогнозы даже в условиях нехватки контекстуальных ресурсов. На основе синтактико-схемной информации слушатели не только восстанавливают недостающий контекст, но и строят модели рецептируемых научных высказываний. Экспериментально установлено, что при переработке научных высказываний слушатели задействуют *трансформационные, логико-смысловые, когнитивные, прогностические и переводческие стратегии*. Трансформационные стратегии используются при перестановках компонентов высказываний, при замене высказываний с пассивными конструкциями репрезентациями с активными оборотами, при синтаксическом упрощении высказываний с осложненной структурой, в том числе с частичной редукцией их смысла, при трансформации высказываний в репрезентации с иным порядком слов; *логико-смысловые* – при конструировании репрезентаций по логико-семантическим схемам, отличным от исходных, с привлечением дополнительных языковых средств, которых не было в рецептируемых высказываниях; *когнитивные* – при установлении партитивных связей и анализе высказываний с семантикой сравнения; *прогностические* – при опознании терминов по ключевым сигналам и прогнозировании смысловой перспективы высказываний; *переводческими стратегиями* пользуются иностранцы. Каждый тип стратегий представлен несколькими видами. Трансформационные стратегии подразделяются на стратегии синтаксического переструктурирования и семантико-синтаксического преобразования; логико-смысловые – на стратегии логико-смыслового преобразования, фрагментации объекта (при понимании многокомпонентных генетивных конструкций), пропозиционного анализа (при понимании логико-смысловых конструкций) и полипропозитивных высказываний), когнитивные – на стратегии ментального сравнения, ментальной сериации, установления партитивных связей; прогностические – на стратегии упреждающей реконструкции синтактико-схемной информации на основе вероятностных схем сочетаемости слов и стратегии прогнозирования смысловой перспективы высказываний; переводческие – на стратегии дифференциации, конкретизации и гене-

реализации значений; семантической конверсии; антонимического перекодирования. Среди упомянутых стратегий по частотности использования носителями языка доминируют логико-смысловые (свыше 60 % всех употреблений) и трансформационные стратегии (около 30 %). У иностранцев, напротив, доминируют трансформационные (до 70 %) и логико-смысловые стратегии (свыше 20 %). При этом выявлена следующая тенденция: чем хуже развита профессионально-языковая компетенция слушателей, тем чаще они пользуются трансформационными стратегиями и реже логико-смысловыми. Частотность использования остальных стратегий носит ситуационный характер и во многом зависит от структурно-смысловой специфики перерабатываемых высказываний, например, при переработке высказываний с семантикой сравнения доминируют два вида когнитивных стратегий – *ментального сравнения* (при сравнении двух объектов по одному или нескольким признакам) и *ментальной сериации* (при сравнении нескольких объектов по одному признаку). В полном объеме упомянутые типы стратегий реализуются на уровне одиночных высказываний. На текстовом уровне их использование затруднено временными ограничениями, связанными с темпом переработки информации, а также полифоничностью смысловой структуры текста, в котором смысл целого не сводится к последовательности смыслов частей, и поэтому к полномасштабному освоению научных высказываний с использованием разнообразного репертуара стратегий понимания слушатели прибегают только при переработке наиболее значимых из них [2–4; 16].

Воспринимаемая научная информация осваивается слушателями неодинаково, что свидетельствует об использовании ими разных подходов к оценке этой информации и ее переработке. В то же время в структуре речепонимания можно выделить общие текстовые стратегии, которые обязательны для реализации этого процесса. Общими эти стратегии называются потому, что без них невозможно достичь понимания, хотя способы их реализации могут быть предельно индивидуализированными. К ним относятся стратегии уплотнения, сортировки и переструктурирования воспринимаемой информации (реализуемые в трех режимах: максимальное уплотнение информации посредством использования тактик широких ментальных шагов, минимальное уплотнение информации посредством использования тактик узких ментальных шагов и попеременное использование тактик широких и узких ментальных шагов), опережающей активации, насыщения и детализации контекста, категоризации и рубрикации воспринимаемой информации, конструирования репрезентаций посредством преобразования схем и по аналогии. Указанные стратегии вместе с индивидуальными стратегиями переработки информации формируют операционную основу макростратегии, посредством которой воссоздается денотатная структура рецептируемого научного текста. Действие этой макростратегии базируется на поиске слушателями опорно-ключевых терминов и реконструкции на их основе отраженного в тексте фрагмента знаний. Поиск опорно-ключевых терминов приводит к уплотнению информационного потока, отсеву избыточной информации, повышению

смысловой информативности, отбору значимой информации. Важная роль при понимании устной научной речи принадлежит стратегиям конструирования репрезентаций через преобразование когнитивных схем, стратегиям конструирования концептуальной структуры и стратегиям конструирования репрезентаций по аналогии. Первый тип стратегий используется в тех случаях, когда слушатели пытаются соединить отдельные части опознанной информации и интегрировать их в единый смысловой комплекс. Всего по разработанной автором классификации установлено семь видов репрезентаций, которыми оперируют слушатели в процессе переработки научной информации – буквальные (или нулевые), частично модифицированные, частично преобразованные, трансформационные с элементами свободной или логической репрезентации, свободные, свободные с элементами логической репрезентации, логические. Если связи между опознанными элементами восстановить не удастся, тогда слушателям приходится *конструировать концептуальную структуру* постепенно путем уплотнения пропозиций и отсева избыточной информации. Процесс построения такой структуры имеет прерывистый, «рваный» или скачкообразный характер и разную смыслообразующую направленность. Начальную часть этой структуры образует смысловой прогноз, который формируется слушателями при переработке первых информативно значимых понятий воспринимаемого текста, а ее последующая часть направляется этим прогнозом и реализуется когнитивными скачками, в ходе которых образуется мозаика смыслов, которые, уплотняясь посредством конденсации смыслов и удаления из них тех, которые осознаются слушателями как несущественные, преобразуются в гиперсмысл, формирование которого иллюстрирует завершение построения концептуальной структуры воспринятого текста. Результатом данной процедуры является построение денотатного графа, в котором сконструированные связи направляются либо по линии генерализации, либо по линии детализации. Важную роль в смыслоформулировании, помимо перечисленных стратегий, выполняют *стратегии конструирования репрезентаций по аналогии*. К аналогиям слушатели прибегают в тех случаях, когда не даны строгие условия приложения схемы. Установлено 14 типов уподобительных и корректирующих аналогий, которыми пользуются слушатели при переработке научной информации: простые (элементарные), классифицирующие, структурные, функциональные, генетические, гомологические, синibuлярные, релятивные, системные, изоморфные, гомоморфные, конверсные, модификационные и примитивные (феноменологические примитивы). Особая роль при понимании устной научной речи принадлежит стратегиям понимания новой информации, а также индивидуальным стратегиям переработки научной информации. В отличие от «несущественной» или знакомой информации, информация, маркированная критериями новизны и смысловой значимости, требует принципиально иных способов переработки. Основной стратегией, позволяющей предсказывать свойства новых объектов в процессе восприятия научной речи, является понятийно-значимостный перенос, который реализуется с помощью синibuлярных ана-

логий. С помощью понятийно-значимостного переноса и детализации слушателям удастся распространить свойства одного объекта на другой, частично восстановив семантику, структуру и функциональные качества опознаваемого объекта [3; 7–15; 16].

При переработке научной информации слушатели пользуются разными кодовыми системами, а поэтому им присущи разные стили и стратегии освоения научной информации, которые зависят от преобладающего типа когнитивного опыта, уровня интеллектуального развития и предпочтений в способах переработки информации и определяют индивидуальные подходы слушателей к темпу переработки информации (рефлексивность или импульсивность), дифференциации категорий (детализация или генерализация), использованию детализированных или обобщенных критериев в оценке научных объектов (спецификация или унификация), широте охвата различных аспектов ситуаций (экстенсивность или неэкстенсивность сканирования), структурированию, переструктурированию и реорганизации воспринимаемой информации (когнитивное сглаживание или заострение), ее насыщению или упрощению (конкретная или абстрактная концептуализация; когнитивное упрощение или усложнение). Формы ментальных репрезентаций воспринимаемой информации могут варьироваться. Это могут быть понятия, схемы, фреймы, скрипты, прототипы, словесно-логические описания, интерпретации, выбор которых определяется знанием предметной области воспринимаемого текста, его терминологии, контекстуальных ограничений и индивидуальными предпочтениями. С помощью таких репрезентаций и специальных процедур (переструктурирование информации, модификация когнитивных схем, конструирование репрезентаций по аналогии), реализуемых по индивидуальным схемам, осуществляется реконструкция смысловой проекции научного текста, которая отражает специфику ментального представления слушателями отраженной в нем предметной ситуации [3; 15–19].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лебединский, С. И. Восприятие устной научной речи: стратегии сегментации звучащей речи и идентификации терминов / С. И. Лебединский. – Минск: Беларус. гос. ун-т, 2008. – 543 с.
2. Лебединский, С. И. Восприятие устной научной речи: стратегии понимания смысловой информации на уровне микро- и макротекстов / С. И. Лебединский. – Минск : Беларус. гос. ун-т, 2009. – 332 с.
3. Лебединский, С.И. Стратегии понимания устной научной речи: экспериментальное исследование / С.И. Лебединский. – Минск : Беларус. гос. ун-т, 2017. – 328 с.
4. Лебединский, С. И. Стратегии смыслового восприятия и интерпретации устной иноязычной научной речи / С. И. Лебединский. – Минск : Беларус. гос. ун-т, 2014. – С. 207–264.
5. Лебединский, С. И. Стратегии понимания устной научной речи на уровне изолированных высказываний и макротекстов / С. И. Лебединский // Вестн. МГЛУ. Сер. 1, Филология. – 2012. – № 6. – С. 19–26.
6. Лебединский, С. И. Стратегии понимания научных высказываний с незнакомыми или нечеткими терминами / С. И. Лебединский // Изв. Гомел. гос. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – 2013. – № 1. – С. 129–132.

7. Лебединский, С. И. Стратегии смыслоформулирования и конструирования ментальных репрезентаций / С. И. Лебединский // Вестн. МГЛУ. Сер. 1, Филология. – 2015. – № 5 – С. 22–29.
8. Лебединский, С. И. Стратегии насыщения и детализации контекста как базовые стратегии понимания устной научной речи / С. И. Лебединский // Sci. Light – Wroclaw, Poland, 2017. – Vol. 1, № 2. – Р. 35–40.
9. Лебединский, С. И. Стратегии опережающей активации контекста как базовые стратегии понимания устной научной речи / С. И. Лебединский // Magyar Tudományos J. – Budapest, Hungary, 2017. – № 3. – Р. 16–21.
10. Лебединский, С. И. Категоризация, рубрификация и систематизация воспринимаемой информации как базовые стратегии понимания устной научной речи / С. И. Лебединский // Русский язык и литература. – Минск, 2017. – № 3. – С. 58–64.
11. Лебединский, С. И. Уплотнение и сепарация информационных потоков как базовая стратегия понимания устной научной речи / С. И. Лебединский // Изв. Гомел. гос. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – 2017. – № 1. – С. 109–113.
12. Лебединский, С.И. Стратегии конструирования репрезентаций в процессе понимания устной научной речи / С. И. Лебединский // Часоп. Беларус. дзярж. ун-та. Філалогія. – 2017. – № 1. – С. 91–97.
13. Лебединский, С. И. Стратегии конструирования концептуальной структуры текста в процессе понимания устной научной речи / С.И. Лебединский // Вестн. МГЛУ. Сер. 1. Филология. – 2017. – № 1. – С. 83–91.
14. Лебединский, С.И. Конструирование репрезентаций по аналогии в процессе понимания устной научной речи / С. И. Лебединский // Часоп. Беларус. дзярж. ун-та. Філалогія. – 2017, № 2. – С. 102–109.
15. Лебединский, С. И. Экспериментальное исследование индивидуальных стратегий переработки информации при понимании устной научной речи / С. И. Лебединский // Znanstvena misel. – Ljubljana, Slovenia, 2018. – Vol. 2, №15. – С. 42–48.
16. Лебединский, С. И. Контекстуально-смысловые стратегии понимания устной научной речи: автореф. на соиск. уч. степени доктора филологических наук: 10.02.19. – Минск, Из-во БГУ, 2018. – 49 с.
17. Лебединский, С. И. Индивидуальные подходы к категоризации понятийной лексики при переработке научной информации / С. И. Лебединский // Sci. Discussion. – Praha, Czech Republic, 2017.– Vol. 1, № 3. – Р. 40–45.
18. Лебединский, С.И. Индивидуальные стратегии переработки научной информации при восприятии устной научной речи / С. И. Лебединский // Весці БДПУ. Сер. 1. – 2017, № 1. – С. 126–132.
19. Лебединский, С. И. Индивидуальные подходы к переработке научной информации при понимании устной научной речи / С. И. Лебединский // Norw. J. of Development of the Intern. Science. – Oslo, Norway, 2017. – Vol. 2, № 3. – Р. 100–108.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Мазько Г.Ч.,

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

В статье рассматривается использование метода проектов при обучении русскому языку как иностранному. Описана методика применения данной модели в практике обучения.

THE APPLICATION OF THE PROJECT METHOD IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Mazko H. Ch.,

Yanka Kupala state university of Grodno

The article considers the peculiarities of the use of the project method in teaching Russian as a foreign language. The methodology of application of this model in teaching is described.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного успешно сочетает как традиционные подходы к преподаванию, так и педагогические инновации, представляющие различные технологии и методы. Использование различных видов учебной деятельности в комплексе направлено на достижение основной цели обучения русскому языку как иностранному – формирование коммуникативной компетенции. К числу методов, способствующих развитию коммуникативной компетенции, следует отнести проектную технологию в обучении иностранным языкам (в том числе, русскому языку как иностранному), поскольку данный метод является одним из наиболее интерактивных способов обучения. Он дает студентам-инофонам возможность общения на иностранном языке в реальных коммуникативных ситуациях, побуждает к самостоятельному поиску информации, вырабатывает навыки ориентирования в информационном пространстве.

Метод проектов нельзя назвать абсолютно новым в современной педагогике. В практике преподавания иностранных языков он начал использоваться довольно давно. Сейчас он находит все большее применение. Методика проектов активно применяется в современной лингводидактике, являясь востребованной образовательной технологией. «В наше время к методу проектов обращаются потому, что он дает возможность рассматривать проблему в ее развитии, используя при этом новейшие педагогические технологии» [3, с. 194].

В современной методике существует большое количество определений метода проектов. Так, согласно Е.С. Полат, метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [2, с. 3].

Существуют различные классификации проектов [2; 3]. Выбор определенного типа проекта зависит от целей и задач обучения. В методической литературе выделяются этапы работы над проектами, которые, обобщив, можно

свести к следующим: 1) формулирование темы проекта; 2) сбор информации; 3) систематизация полученных результатов; 4) создание проекта с целью его практического применения; 5) презентация проекта [1; 3]. Осуществление проекта может быть индивидуальным, парным или коллективным. Каждый проект должен завершиться конкретным результатом в виде слайд-презентации, реферата, виртуальной экскурсии, буклета и т. п.

Использование проектной технологии успешно применяется на кафедре русского языка как иностранного ГрГУ имени Янки Купалы. На кафедре реализуются разнообразные проекты, способствующие развитию личностных компетенций путем включения студентов в поликультурное пространство университета и региона. Все проекты основываются на принципах проблемного обучения и активной самостоятельной работы студента в процессе приобретения знаний. При этом задача преподавателя РКИ заключается в том, чтобы стимулировать и направлять творческое мышление студентов, создавая соответствующие ситуации и условия, обеспечить максимальную мотивацию студентов, нацелить на поиск собственных путей решения той или иной проблемы с учетом индивидуальных возможностей каждого студента. Остановимся на описании некоторых проектов.

Большой популярностью среди студентов пользуется проект «Литературная гостиная «В кругу друзей»». В рамках этого проекта проходят встречи иностранных студентов с гродненскими поэтами, где присутствующие выступают с чтением стихов. Цель данного проекта – обучение иностранных студентов выразительному чтению поэтического текста на русском языке. С каждым студентом проводится индивидуальная работа, включающая 1) консультирование в выборе тематики стихотворного текста; 2) обучение выбору стихотворения; 3) отработка произношения, интонирования и выразительного чтения; 4) снятие возможных психологических трудностей публичного выступления.

Публичное чтение стихов повышает коммуникативную культуру, развивает самостоятельность и творческие способности студентов.

Проект включает также проведение интеллект-тура «Узнай поэта»: по услышанным строкам нужно угадать автора. Для проведения игры участники проекта делятся на две команды. Каждая готовит задание для соперников. Побеждает команда, узнавшая большее число авторов стихотворных строк. Эта игра способствует расширению кругозора, повышению уровня общего развития.

Реализация данного проекта позволяет расширить круг общения студентов, так как в ходе встречи поэты не только читают свои стихи, но и делятся интересными фактами из биографии, рассказывают о своем творческом пути. Непринужденная обстановка и творческая атмосфера снимают коммуникативную скованность. Живое общение способствует снятию трудностей межличностного и межкультурного диалога, расширению коммуникативного опыта в новых ситуациях.

Речевые средства и интонационные модели, отработанные на практических занятиях, реализуются в конкретной ситуации общения: этикетные формулы приветствия, обращения к сверстникам и к старшим; способы привлечения внимания собеседника; приглашение к диалогу/ полилогу; выражение согласия/несогласия; формулы выражения благодарности, прощания. Все это способствует развитию коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Ряд творческих проектов направлен на знакомство иностранных студентов с русской литературой и ее осмыслением. В числе таких проектов можно назвать следующие: «Прикоснемся к Достоевскому: читаем, смотрим, размышляем...», «Читая Гоголя...», «Мое восприятие К.И. Чуковского». Эти проекты могут выполняться студентами как индивидуально, так и группой до 3-х человек.

Остановимся более подробно на проекте «Мое восприятие К.И. Чуковского». Цель проекта – развитие и совершенствование у студентов-иностранцев навыков публичного выступления, раскрытие их личностного и творческого потенциала. На подготовительном этапе студенты знакомятся с такими произведениями К.И. Чуковского, как «Мойдодыр», «Доктор Айболит», «Тараканище», «Телефон», «От двух до пяти». При подготовке проектных работ студенты решают ряд задач. Во-первых, они должны определить тематику проектной работы в соответствии со сферой своих интересов, но в рамках общей темы. Далее осуществляется отбор нужной для целей проекта информации из разных источников. Затем эта информация анализируется, систематизируется и обобщается в соответствии с поставленной целью и задачами. Очень важный этап работы – интерпретация и логичное изложение собранного материала с соблюдением культуры письменной и устной русской речи. На каждом этапе работы преподаватель осуществляет индивидуальную консультационную поддержку. Итогом проектной деятельности является презентация и защита проекта. При оценивании работы учитывается содержание (актуальность выбора; наличие постановки проблемы по избранной теме; аргументированность; логично оформленные результаты работы) и лингвистическое оформление (уровень владения русским языком в ходе предъявления презентации). В рамках заявленной темы были подготовлены проекты «Страшное в сказках Чуковского», «Книга о словах и языке», «Таким должен быть настоящий доктор», «Виды преступлений в стихах для детей К.И. Чуковского», «Ожидание чуда», «Чистота – залог жизни и здоровья», «Позвоните родителям» и другие.

Работа над подобными проектами позволяет повысить уровень мотивации студентов, поскольку они могут самостоятельно выбрать интересующий их аспект темы. Также это способствует развитию творческих способностей, так как перед проектантами ставится лишь общая задача, а пути ее решения они определяют сами. Кроме того, проектный метод позволяет выработать навыки командной работы (если проект выполняется группой участников) и развивает самостоятельность (если проект является индивидуальным).

Реализуемые на кафедре проекты способствуют повышению мотивации к изучению русского языка; развитию и углублению лингвострановедческих знаний; повышению коммуникативной культуры; уровня общего развития; развитию толерантности, творческих способностей личности студента; созданию условий для дальнейшего межкультурного взаимодействия. Таким образом, применение метода проектов является эффективным средством для формирования коммуникативной и социокультурной компетенций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // ИЯШ : научно-методический журнал. – 2000. – № 2. – С. 3-10.
2. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. — М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 224 с.
3. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Академия», 2010. – 368 с.

К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ДЛЯ СДАЧИ КАНДИДАТСКОГО ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Малько А. И., Скикевич Т. И.,

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия

В статье обсуждаются проблемы обучения магистрантов-иностранцев и особенности их подготовки для сдачи кандидатского экзамена по русскому языку как иностранному.

PREPARATION OF MASTER STUDENTS FOR A GRADUATE EXAMS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Malko A. I., Skikevich T. I.,

Belarusian state academy of agriculture

The article discusses the problems of teaching foreign undergraduates and the specifics of their preparation for passing the candidate exam in Russian as a foreign language.

В учреждении высшего образования «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия» организована подготовка магистрантов, в том числе и иностранных, по различным специальностям: «Экономика и управление народным хозяйством», «Управление в социальных и экономических системах», «Землеустройство, земельный кадастр и мониторинг земель», «Бухгалтерский учет, статистика», «Экология», «Агрономия», «Зоотехния», «Мелиорация, рекультивация и охрана земель», «Технологии и средства механизации сельского хозяйства». Условием окончания магистратуры является сдача кандидатских экзаменов, в том числе и по русскому языку как иностранному, успешное прохождение практики и защита магистерской диссер-

тации по будущей специальности. Магистранты-иностранцы изучают русский язык в течение года (280 часов аудиторных занятий).

Целью обучения является овладение русским языком как средством межкультурного, межличностного и профессионального общения в различных сферах научной деятельности, овладение языковой и речевой компетенцией для формирования способности грамотно осуществлять речевую коммуникацию в устной и письменной формах в рамках научного стиля речи. В процессе достижения этой цели реализуются коммуникативные, когнитивные и развивающие задачи.

Коммуникативные задачи включают обучение практическим умениям и навыкам свободного понимания лекций, устных выступлений и научных бесед; свободного чтения учебной и научной литературы определенной отрасли знаний на русском языке; оформления информации из русскоязычных источников в виде тезисов, реферата, аннотации, резюме; устного общения в монологической и диалогической форме по специальности (доклад, сообщение, презентация, дискуссия и т. п.); использования этикетных форм научного общения.

Когнитивные (познавательные) задачи включают приобретение знаний и навыков развития рациональных способов мышления: умения производить различные логические операции (анализ, синтез, установление причинно-следственных связей, аргументирование, обобщение и вывод, комментирование); формулирования цели, планирования и достижения результатов в учебной и научной деятельности на русском языке.

Развивающие задачи включают способность четко и ясно излагать свою точку зрения по заданной научной проблеме на изучаемом языке; способность понимать и оценивать чужую точку зрения по научной проблеме.

Знание русского языка обеспечивает иностранцам овладение избранной специальностью в условиях языковой среды, облегчает доступ к научной информации, использование ресурсов Интернета, помогает налаживанию международных научных контактов и расширяет возможности повышения профессионального уровня зарубежных специалистов.

В содержание кандидатского экзамена по русскому языку как иностранному в УО БГСХА традиционно включаются 3 вопроса:

1. Составление аннотации текста по специальности.
2. Рассказ о работе по теме реферата и диссертации.
3. Монологическое высказывание по подготовленной теме.

Подготовка к экзамену начинается с первого семестра. После получения учащимися тем магистерских диссертаций идет работа над рефератом к экзамену по русскому языку, тема которого должна соответствовать теме диссертации. Преподаватель русского языка вместе с магистрантом составляет план работы над рефератом, определяет его структуру, объем. Подбирается необходимая литература. Реферат является допуском к кандидатскому экзамену, а на экзамене магистрант должен будет определить объект и предмет исследо-

вания, его цели и задачи, охарактеризовать структуру реферата, ответить на вопросы по его содержанию, назвать использованную литературу и т. д.

В связи с этим большая часть занятий по русскому языку отводится на научный стиль речи. Задача преподавателя – научить магистрантов читать и понимать профессионально ориентированные научные тексты, составлять их план, кратко передавать содержание; познакомить с закономерностями функционирования языковых средств в научном стиле; повторить основные грамматические конструкции научной речи; выработать у обучающихся навыки наиболее целесообразного использования языковых средств в соответствии со структурой и содержанием научного сообщения.

Главное – научить магистрантов извлекать из специальных текстов нужную информацию и интерпретировать ее, для чего используются разные виды чтения: ознакомительное, поисковое, изучающее. Однако с течением времени чтение профессионально ориентированных текстов сочетает в себе все эти виды, т. е. носит синтетический характер, и при этом детального анализа языковых средств не предусматривается. Основная работа должна быть направлена на развитие устной речи. В аудитории с разным уровнем подготовки используется обязательное чтение научного текста вслух, подробная беседа по тексту, анализ незнакомой лексики, в том числе и терминов, составление вопросного и номинативного планов текста.

В то же время следует формировать и навыки письменной научной речи, знакомить магистрантов с композицией научного произведения, оформлением научной работы, требованиями к научному реферату и т. д.

Очень важно правильно подобрать тексты для составления аннотации. Они обязательно должны быть связаны со специальностями магистрантов, быть текстами-рассуждениями, содержать основную терминологию, иметь четкую композицию: проблематика, основные положения, вывод.

У иностранных магистрантов, которые учились в нашем вузе, есть представление о том, что такое аннотация, так как на занятиях по русскому языку они занимались составлением аннотаций текстов по их будущей специальности, в отличие от получивших высшее образование дома, а у нас закончивших только подготовительные курсы. Поэтому сначала преподаватель формирует у учащихся понятие аннотации: демонстрирует аннотации в учебниках, по которым занимаются магистранты, прочитывает с ними эти аннотации, и они пытаются вместе дать определение данного понятия. Вместе делается вывод, что аннотация дает самое общее представление о содержании научного текста, может давать предварительную информацию о незнакомом тексте и тем самым помогает в поиске и отборе необходимой информации.

Преподаватель сообщает магистрантам о разных видах аннотаций и обращает их внимание на то, что в научной деятельности наибольшее распространение получили справочные аннотации, используемые при написании курсовых, дипломных работ как наиболее эффективные в предоставлении своевременной информации о новейших достижениях в различных областях науки и техники.

Анализируя со студентами тексты аннотаций различных изданий, преподаватель обращает их внимание на то, какие сведения может включать текст справочной аннотации, знакомит с ее композицией, отмечая характерную ее особенность – тесную связь со сведениями, включенными в библиографическое описание. Очень важно научить магистрантов правильно делать библиографическое описание, что понадобится им для составления списка использованных источников при написании магистерской диссертации.

Проводится также анализ образцов клишированных аннотаций. Преподаватель предостерегает студентов от главной ошибки при составлении аннотации – чрезмерности информации из текста, повторов, необязательных фраз, наличия собственных оценок.

Для написания аннотаций предлагаются тексты различной содержательной и композиционной структуры: излагающие содержание в форме описания, рассуждения и доказательства. При подготовке к составлению аннотации используются таблицы «Средства организации связного текста», «Передача информативного содержания текста при помощи его описания с включением оценки», «Передача информативного содержания текста с анализом его структуры».

Основная проблема преподавания РКИ иностранным магистрантам связана с разными уровнями владения обучающимися русским языком, различными специальностями в составе одной группы, а следовательно, и разными областями знаний, по которым они пишут научные работы. Такая ситуация требует дифференцированного подхода к преподаванию дисциплины, сочетания различных приемов и методов обучения, использования заданий разной сложности.

Работа над научными текстами по специальности, анализ их языковых средств, содержания и структуры, составление аннотаций поможет магистрантам лучше понимать и анализировать научные тексты на специальных предметах, слушать лекции, писать рефераты, подготовить и успешно защитить магистерскую диссертацию по своей будущей специальности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Демидова, А. К. Пособие по русскому языку. Научный стиль. Оформление научной работы : учеб. пособие / А. К. Демидова. – М. : Рус. яз. – 201 с.
2. Скикевич, Т. И. Научный стиль: написание и оформление научной работы : учебно-методическое пособие / Т. И. Скикевич, Н. С. Шатравко. – Горки : БГСХА, 2009. – 48 с.

МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Машканцева С.В.,

Белорусская государственная академия музыки

В статье описываются возможности использования мультимедийной презентации Microsoft PowerPoint при обучении иностранных слушателей русскому языку как иностранному.

MULTIMEDIA PRESENTATION AS AN EFFECTIVE MEANS OF TEACHING

Mashkantseva S.V.,

Belarusian state academy of music

The article describes the possibilities of using the multimedia presentation of Microsoft PowerPoint for teaching foreign students Russian as a foreign language.

Современное обучение невозможно представить без информационно-коммуникативных технологий, которые обеспечивают качественно новый уровень образовательного процесса. Мультимедийная презентация, созданная в программе Microsoft PowerPoint, является одним из эффективных способов представления учебного материала.

Мультимедийная презентация может содержать текстовые материалы, фотографии, картинки, графические рисунки, гиперссылки, звуковые файлы, видеофрагменты, анимацию. Образовательный потенциал мультимедийных презентаций способствует комплексному и системному усвоению учебного материала: обеспечивает наглядность, быстроту, удобство восприятия, позволяет сделать занятие более ярким и выразительным, донести сложную информацию через воздействие на различные органы чувств.

Презентация может быть статической и интерактивной. Первая является удобной формой для демонстрации материала: студент изучает информацию, но не может изменять содержимое слайдов. Интерактивная презентация отличается динамичностью, гибкой навигационной системой, возможностью записать или отметить ответ.

Мультимедийная презентация успешно выполняет все дидактические функции. Использовать ее возможности для обучения иностранных слушателей русскому языку как иностранному можно на различных этапах и при изучении любой темы. Например, при подаче нового лексического материала для наглядности и доступности в презентации можно эффективно использовать иллюстрации, фотографии, звуковое сопровождение, видеофрагменты и др. При знакомстве с новым грамматическим материалом – включить основные понятия, алгоритм применения правила, упражнения имитационного и дифференцирующего характера.

Для примера предлагаем ознакомиться с презентацией «Антонимы».

Лексическое наполнение презентации – 15 антонимических пар: *быстрый – медленный, большой – маленький, высокий – низкий, далекий – близкий, темный – светлый, веселый – грустный, удобный – неудобный, плохой – хо-*

роший, добрый – злой, горячий – холодный, сильный – слабый, новый – старый, умный – глупый, тихий – громкий, красивый – некрасивый.

Титульный слайд (Слайд 1) содержит название презентации. Для основных слайдов выбираем макет «Сравнение», который позволяет соотносить два объекта.

Слайды 2–16. Появляются пары анонимов и картинки (фото), наглядно и ярко их представляющие. Например:

Слайд 2. На слайде появляется картинка с изображением гепарда и одновременно надпись *БЫСТРЫЙ*. Затем – картинка с изображением улитки и надпись *МЕДЛЕННЫЙ*.

Слайд 3. На слайде появляется картинка с изображением слона и одновременно надпись *БОЛЬШОЙ*. Затем – картинка с изображением котенка и надпись *МАЛЕНЬКИЙ*.

При настройке анимации выбирается переход между слайдами «по щелчку», что позволит регулировать скорость демонстрации, предоставлять время для пояснения и записи нового материала.

После демонстрации всех антонимических пар предлагается проверить, как студенты усвоили новый лексический материал. На слайдах появляются сначала две, а после – четыре картинки, характеризующие антонимические имена прилагательные. Студентам предлагается найти: *Где быстрый? Где веселый? Где новый? Где темный? Где сильный?* и т.д. После ответов на слайде масштабируется правильный вариант.

Для закрепления нового лексического материала можно предложить следующее упражнение. На слайдах появляются картинки и вопросы к ним: *Этот дом новый или старый? Этот ребенок грустный или веселый? Этот смайлик добрый или злой? Этот человек высокий или низкий?* и т.д. Студентам предлагается ответить на вопросы. После этого на слайде появляется правильная надпись.

Для развития речевых и коммуникативных навыков иностранным студентам предлагаются различные формы и виды работы. При проведении фронтального опроса, организации групповой работы, работы в парах, при составлении диалогов и т.п. можно использовать вопросы типа: *Ваш папа высокий или низкий? Ваша страна маленькая или большая? Ваш родной город маленький или большой? Ваш телефон новый или старый? Самолет медленный или быстрый? Ваш музыкальный инструмент дорогой или дешевый? Вы плохой или хороший студент? Ваша комната светлая или темная?* и др.

Данная презентация сохраняется в режиме демонстрации. Для дальнейшей самостоятельной работы студентов с учебными материалами презентации удобно также сохранить на Google-диск.

Во время отработки нового материала, на этапах закрепления, повторения, обобщения, систематизации для иностранных студентов можно разрабатывать с помощью Microsoft PowerPoint электронный тренажер, включающий уже творческие задания – упражнения на подстановку и трансформа-

цию. При необходимости студенты могут возвращаться к заданиям неограниченное количество раз.

На этапе контроля для проверки сформированности навыков можно использовать презентацию в виде тестовой программы. В зависимости от сложности задания можно задать время на принятие верного решения.

Возможности презентации Microsoft PowerPoint позволяют разместить на слайде не только текстовую информацию – понятия, термины, фразы, диалоги, таблицы, но и аудиозаписи, видеофайлы. При этом для отдельных элементов презентации можно установить гипертекстовую навигацию, с помощью которой слушатели получат дополнительную информацию, смогут вернуться к определенному фрагменту, проверить свои знания.

При необходимости составляется словарь терминов или определений, который генерируется на отдельном слайде. Для удобства доступа к словарю на слайдах с учебным материалом размещаются соответствующие кнопки.

Кроме того, слайды презентации Microsoft PowerPoint можно использовать в качестве раздаточного материала на занятии, создавать на ее основе памятки, заметки и др.

Анимационные и звуковые эффекты должны быть оправданы и нести смысловую нагрузку. При этом следует соблюдать разумный баланс между предоставляемой информацией и эффектами, ее сопровождающими.

При подготовке презентации, безусловно, следует учитывать уровень знаний иностранных слушателей. При необходимости электронная презентация может пополняться новыми материалами.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникативных технологий, в частности мультимедийных презентаций, позволяет ярко и наглядно представить учебный материал, сократить время изложения новой информации, активизировать речевую деятельность, тем самым повысить эффективность учебного процесса наиболее рациональным способом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Microsoft PowerPoint 2010 (Серия «Microsoft Office для педагогов») / сост. И. В. Рощина. – Минск : Мин. обл. ИРО, 2014. – 2014. – 65 с.
2. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М. : НПО «МОДЭК». – 2002. – 352 с.
3. Бовтенко, М. А. Компьютерная лингводидактика / М. А. Бовтенко. – М : Флинта: Наука. – 2005. – 94 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия. – 2009. – 272 с.

МУЗЫКАЛЬНО-ПОЭТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС, ВЫРАЖЕННЫЙ В РУССКИХ НАРОДНЫХ ПЕСНЯХ, НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Михайлова Е.В.,

Белорусская государственная академия музыки

В статье рассматривается музыкально-поэтический дискурс на материале русских народных песен. Эти песни анализируются на занятиях по русскому языку иностранными учащимися – будущими музыкантами.

MUSICAL-POETIC DISCOURSE EXPRESSED IN RUSSIAN FOLK SONGS AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS A FOREIGN ONE IN HIGH SCHOOL OF MUSICAL PROFILE

Mikhailova E. V.,

Belarusian state academy of music

The musical-poetic discourse based on Russian folk songs is considered in the article. These songs are reviewed at the Russian language lessons by foreign students – musicians in future.

Музыкально-поэтический дискурс – это запечатленные в ритмических, мелодических, фактурных, полифонических, гармонических средствах музыкального языка и в фонетических, лексических, грамматических и образных средствах поэтического языка результаты отражения, преобразования и эстетической оценки объективной реальности, связанной с музыкой – неизобразительным, исполнительским искусством, выражающим эмоции, чувства и эмоциональные состояния при помощи изменения различных характеристик звучания. При работе с иностранными учащимися музыкального профиля данное понятие имеет очень важное значение. Музыкально-поэтический дискурс связывает возможности двух прекрасных искусств – музыки и поэзии, позволяет обучаемым заниматься русским языком в единстве со своей специальностью.

Работая со студентами, представителями всех музыкальных специальностей, а особенно, с вокалистами, следует объяснить им, что песня – «...важнейшее понятие русской культуры. Данный жанр является междисциплинарным, поскольку он используется и в литературе, и в музыке. В поэзии образ песни находит очень широкое воплощение...» [6, с. 60]. Изучение понятия песни должно проходить в несколько этапов. В начале работы можно продемонстрировать иностранцам ряд стихотворений русских поэтов (А.С. Хомякова, В.С. Межевича, М.А. Дмитриева и др.) о песне. Учащиеся увидят, что в русской поэзии имеется значительное количество произведений, посвященных песне и пению. Затем педагог должен обратить внимание учащихся на национально-культурные особенности русских песен, отраженные в стихах.

Необходимо рассказать им, что очень часто в стихах воплощается образ народной песни. В стихах «...она олицетворяла собой и народный характер, и

народное искусство, и исторические судьбы народа...» [2, с. 9]. Во многих поэтических произведениях правдиво передается и историческая обстановка, и образы людей, исполняющих вокальные произведения, поэтому «...в стихах о песне можно было бы видеть своеобразные поэтические очерки по истории музыкального фольклора и музыкального быта России...» [2, с. 9]. Очень популярно у поэтов описание песни, которая звучит в дороге. При поэтической объективации песенной темы выражаются самые различные эмоциональные состояния [2, с. 13]. Многие поэтические произведения с музыкальными терминами в заглавии обретают музыкальное воплощение, например, следующие сочинения М.Ю. Лермонтова стали произведениями для голоса с фортепиано: «Арфа», «Баллада» и др.

Следует обратить внимание иностранцев и на особенности песен. Песня имеет ряд характеристик, обусловленных своеобразием поэзии и музыки: «...в песне слова и музыка углубляют, дополняют друг друга; именно поэтому синтетический песенный образ (как и образы других произведений вокальной музыки) обладает исключительной конкретностью, многогранностью и потому особой силой воздействия на слушателя» [3, с. 201]. Структура песни отличается как от поэтического, так и от музыкального произведения. Песенный текст «...имеет двухплановую организацию – поэтическую и лингвистическую. Первая характеризуется построением текста из стихов и строф, вторая – образованием песенной ткани из собственно языковых элементов» [1, с. 31]. Доминанта песенного текста – это припев, который является своеобразным обобщением предыдущего куплета. Различные выразительные средства – ассонансы и аллитерации, повторы, тропы и т.д. – имеют тесную связь с мелодией произведения, напев обуславливает интонирование и ритмику данного поэтического текста.

Различаются два вида песен: народные и литературные. Роль народной песни в формировании музыкально-поэтического пространства очень велика.

В русской народной песне трагическое сочетается с комическим, эта песня богата юмором, она реалистична, в ней часто изображается родная страна. Содержание народных песен обширно и эмоционально: «Через эмоцию, через лирическое чувство песни говорят нам о человеке, о его исторической судьбе, обо всем, чем богата и чем живет его страна» [5, с. 33–34]. Для анализа мы выбрали «Песни, связанные с народным календарем» [4, с. 45–54] и «Песни о чужой стороне» [4, с. 57–76].

Далее преподаватель переходит к работе над текстами избранных русских народных песен. Отдельные песни читаются вслух педагогом, а затем, после перевода, и студентами. Надо объяснить иностранцам слова *кручинен*, *ретивый* и др., сочетания слов с предикативной связью *горе мыкати*, *измыкать молодость* и др., атрибутивные словосочетания устойчивого характера *красное солнышко*, *гора высокая*, *леса дремучие* и др. Можно попросить студентов найти в текстах наименования Родины: *сторона*, *сторонушка* и др., слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *солнышко*, *сторонушка*, *кручинушка* и др.; сложные слова: *зашел-заехал*, *детинушка-сиротинушка* и

др. Следует обратить их внимание на часто встречающиеся антонимы и обращения: *Кулик, кулик! // Замыкай зиму, // Замыкай зиму, // Отмыкай весну – // Теплое лето*; сложноподчиненные предложения: *Где девки шли, // Там рожь густа, // Где ребята шли, // Там и пастбище*; повторы: *Седина ль моя, сединоушка, // Седина моя молодецкая! // Ты к чему рано появилась, // Во черны кудри вселилася?*; сравнения: *Не нашел-то я, добрый молодец, // Ни батюшки, ни матушки, // Ни братьев-то, ясных соколов, // Ни сестриц-то, белых лебедушек*; анафоры: *На жердочке, // На бороздочке, // На овсяном колосочке, // На пшеничном пирожочке*; эпитеты: *Пристигла его, доброго молодца, темная // ноченька* и др.

Прочитав все или самые основные песни из каждого избранного раздела, можно сделать вывод о том, что «песни, связанные с народным календарем», имеют в целом оптимистическую тональность, в них описываются времена года, полевые работы (сев, пахота, косьба, молотьба и др.), а «песни о чужой стороне» – пессимистическое содержание, в них выражается чувство одиночества, ностальгия по Родине и т.д. Во многих песнях их лирический герой вступает в общение с реалиями природного мира, просит их о чем-либо, например: *«Ты взойди, ты взойди, красное солнышко, // Над горою взойди над высокою...»* [4, с. 57]. Хорошо, если работа над русскими народными песнями может быть проиллюстрирована картинами художников А.Г. Венецианова «Гумно», Н.С. Крылова «Зимний пейзаж (Русская зима)», И.Н. Крамского «Мельник», Г.Г. Мясоедова «Косцы», В.А. Серова «Октябрь. Домотканово», И.Э. Грабаря «Мартовский снег» и др.

Закончить работу над русскими народными песнями можно их прослушиванием в сольном или хоровом исполнении, написанием сочинения или эссе на тему «Народные песни моей страны» и т.д.

Таким образом, изучая русские народные песни на занятиях по русскому языку как иностранному, иностранные учащиеся знакомятся с особенностями русской культуры, истории, начинают представлять себе жизнь и быт русского человека, а на этой основе – черты национального менталитета и т.д.

Музыкально-поэтический дискурс, выраженный в русских народных песнях, на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе музыкального профиля реализуется в стихотворениях о песне, в текстах собственно песен при использовании эмоционально окрашенной лексики и других выразительных средств поэтического языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Артеменко, Е. Б. Синтаксический строй русской народной лирической песни в аспекте ее художественной организации / Е.Б. Артеменко. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 160 с.
2. Кац, Б. Эхо песни в русских стихах / Б. Кац // Музыка в зеркале поэзии: [Сб. стихов. В 3-х вып.] / сост., вступ. ст. и коммент. Б. Каца. – М.: Сов. композитор, Ленингр. отд-ние, 1986. – Вып. 2: «В этих строчках – песня...». – С. 6–18.

3. Кулаковский, Л. В. Песня, ее язык, структура, судьбы (на материале русской и украинской народной, советской массовой песни) / Л. В. Кулаковский. – М. : Сов. композитор, 1962. – 343 с.

4. Лирические народные песни / вступ. ст., подгот. текста и коммент. Е. Лопыревой. – Л. : Сов. писатель, 1955. – 450 с.

5. Лопырева, Е. Предисловие / Е. Лопырева // Лирические народные песни / вступ. ст., подгот. текста и коммент. Е. Лопыревой. – Л. : Сов. писатель, 1955. – С. 5–42.

6. Михайлова, Е. В. Образ песни в русском поэтическом дискурсе / Е. В. Михайлова // Личность – слово – социум: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 29–30 апр. 2011 г. / Частное произв. унит. предпр. «Паркус плюс»; ред. колл.: В. В. Фалалеев (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2011. – С. 60–65.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Мишонкова Н.А.,

Гродненский государственный медицинский университет

В статье рассматривается стратегическая установка развития процессуальной стороны. Использование познавательных механизмов в процессе изучения русского языка как иностранного (РКИ).

DESIGN ACTIVITY AS MEANS OF FORMATION OF MULTICULTURAL COMPETENCE

Mishonkova N.A.,

Grodno state medical university

The article deals with the strategic setting of the development of the procedural side. The use of cognitive mechanisms in the process of learning Russian as a foreign language (RCT).

Приобщение молодежи к национальным и мировым культурам, обучение навыкам жизнедеятельности в многополярном и многонациональном мире – это основное направление поликультурного воспитания. Формирование поликультурной компетенции зависит от культурной и психологической адаптации, понимания этических, правовых и моральных норм, что будет основой успешной профессиональной деятельности в будущем.

Современные условия развития общества определяются активным расширением связей между государствами. Иностранным студентам необходимо, помимо владения иностранным языком, хорошо знать условия жизни, круг проблем, с которыми он может столкнуться, традиции, обычаи страны, язык которой он изучает. Процесс познания контекста иноязычной культуры достигается через информативные, интерпретационные, компаративные, рефлексивные стратегии, формирование которых происходит посредством изучаемого языка [2].

В основе работы над нашим проектом лежит лингвострановедческий принцип, направленный на раскрытие, объяснение и понимание культуры и

традиций страны средствами русского языка (и при помощи мероприятий, которые мы включаем во внеаудиторную работу).

В 1998 году был создан клуб интернациональной дружбы (КИД). Цель создания клуба – возрождение хороших традиций, которые когда-то существовали в школах и вузах. Мы считали, что иностранным студентам, кроме изучения русского языка, необходимо хорошо знать условия жизни, круг проблем, с которыми они могут столкнуться в социуме. Поэтому в основе деятельности данного проекта заложен лингвострановедческий принцип, направленный на погружение иностранных студентов в культуру, традиции и обычаи Беларуси посредством русского языка.

Деятельность клуба направлена на участие иностранных студентов в различных коммуникационных проектах. Такие проекты способствуют формированию толерантного отношения к иностранным студентам, их понимания страны проживания, готовности к участию в межкультурном общении, воспитанию мотивированного отношения к изучению русского языка, вырабатывают потребность в практическом использовании русского языка.

В основе проектной работы КИД заложен принцип, направленный на раскрытие особенностей образа жизни представителей других стран, их культуры, истории посредством получения информации от студентов. Деятельность клуба дает дополнительную возможность тренировать и закреплять необходимые навыки в аудировании, чтении, говорении. В такой работе важен процесс, в котором задействованы логические операции - структурирование знаний и умозаключения.

Способы языковой концептуализации окружающего мира обуславливают специфику культурных представлений у иностранных студентов. Концептуализация – это один из важнейших процессов познавательной деятельности человека, который заключается в осмыслении поступающей к нему информации и приводящей к образованию концептов, концептуальных структур в психике человека [1].

Целью деятельности клуба интернациональной дружбы может быть и возможность дополнительного ресурса в изучении английского языка белорусскими студентами: организация совместных мероприятий (диспуты, интеллектуальные игры, КВН, шоу-программы). Программа клуба предполагает углубленное изучение страноведческого материала и использование метода проектов с помощью ресурсов сети Интернет.

Задачи проекта - через проектную деятельность достижение следующих учебных целей: мотивация изучения русского языка, чтение художественных текстов и текстов по специальности, подготовка сообщений с использованием урбанистического материала, обучение говорению, снятие психологических барьеров, с которыми могут или сталкиваются студенты.

В обучении иностранных студентов русскому языку когнитивный подход сводится к проблеме оптимальной организации познавательных действий учащихся, соответствующей естественному познавательному поведению человека.

Таким образом, когнитивный подход к языку позволяет решать многие задачи, чтобы помочь иностранным студентам овладеть умением декодировать знаки текста, анализировать и трансформировать информацию, применять усвоенные знания и представления о мире, оперируя концептуальными образами, аналогичными тем, которыми располагает в своем сознании носитель русского языка.

Развитие навыков межнационального и межличностного общения реализуется на примере коллективного взаимодействия: а) приобщение к культуре и традициям Беларуси; б) воспитание уважительного отношения к правам других граждан на основе признания ценности каждого человека, независимо от вероисповедания и национальности; в) осуждение ксенофобии, национализма, расизма, проявления экстремизма; г) развитие в студенческой среде чувства долга, ответственности, справедливости и милосердия; д) развитие среди иностранных студентов волонтерского движения и т.д.

Создание коллективного взаимодействия лежит в основе метода Т.Г. Китайгородской – раскрытие творческого потенциала личности обучаемого, использование различных источников восприятия. Во время и после занятий происходит обмен личностно значимой для учащихся информацией, создаются условия для реализации возможностей каждого студента. При этом информация может быть не только учебной, в этом отличие личностного общения от обучающего, который используется в других методах.

В университете создано молодежное интеллектуально-творческое объединение «Оптимус», которое объединило студенческий клуб «Катарсис» (белорусских студентов) и КИД. Это стало логическим продолжением проектной деятельности КИД, так как межкультурный диалог важен для эстетического, культурного, патриотического, толерантного воспитания молодежи, агитации за здоровый образ жизни, дает возможность полнее раскрыть творческие способности, увлечь за собой сверстников. Интересным будет, как нам кажется, проведение этнографических экспедиций по Беларуси совместно с иностранными студентами.

Участие иностранных студентов в данных проектах - важная составляющая в формировании высоконравственного отношения людей разных национальностей, живущих в одном социуме. Ценным нравственным качеством этих составляющих является гуманизм, который основывается на глубоком уважении к человеку как члену общества: умение сотрудничать с другими людьми; эмпатия; признание и уважение прав, свободы и достоинства человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Кликс, Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта / Ф. Кликс. - М., 1983. - 218 с.
2. Разумкова, Н. В. Когнитивный подход в практике преподавания русского языка как иностранного / Н. В. Разумкова // [Электронный ресурс] // - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-podhod-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> - Дата доступа 10.10.2018.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ «КНОПОЧКИ И ЧЕЛОВЕЧКИ» И «ПОЧЕМУ СЛОНЫ?»

Нестер Н.В.,

Полоцкий государственный университет

В статье рассматриваются аспекты организации работы с мультипликационными фильмами режиссера М. Новогрудской «Кнопочки и человечки» (1980) и «Почему слоны?» (1980) при обучении аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному. Предлагается система упражнений, которую можно использовать при работе в иностранной аудитории во время просмотра мультипликационных фильмов: приводятся предпросмотровые и послепросмотровые задания, направленные на развитие навыков речевой деятельности и расширение лексического запаса.

TEACHING LISTENING COMPREHENSION ON THE MATERIAL OF THE ANIMATED FILMS “BUTTONS AND MEN” AND “WHY ELEPHANTS?”

Nestser N.V.,

Polotsk state university

The article deals with aspects of the organization of work with the animated films directed by M. Novogrudskaya “Buttons and men” (1980) and “Why elephants?” (1980) when teaching listening in the class in Russian as a foreign language. The system of exercises is proposed that can be used when working with a foreign audience while watching cartoons. The pre-and post-viewing tasks aimed at developing speech skills and expanding vocabulary are provided.

С данными мультипликационными фильмами рекомендуется работать с учащимися, владеющими русским языком на базовом уровне. Оба мультипликационных фильма сняты по мотивам повести советского писателя Б.С. Житкова (1882–1938) «Что я видел» (*опубл.* 1939). Главный герой цикла детских рассказов – любознательный мальчик Алеша Почемучка, прототипом которого стал маленький Алеша, сосед писателя по коммунальной квартире.

Для работы с мультипликационными фильмами «Кнопочки и человечки» и «Почему слоны?» можно использовать также книгу для чтения «Почему?» [2], в которой приводятся предтекстовые и послетекстовые задания к отдельным главам повести «Что я видел».

Мультипликационный фильм «Кнопочки и человечки» охватывает содержание первых двух глав повести «Что я видел» – «Железная дорога» и «Москва». Поэтому работу с просмотром видеоматериала можно организовать как перед прочтением начальных глав повести, так и после того, как данные фрагменты повести уже прочитаны.

В качестве возможной модели практической работы приведем упражнения к мультфильму «Кнопочки и человечки». Следует отметить, что в заданиях к мультипликационным фильмам приведены буквальные цитаты из повести «Что я видел?».

I. Предсмотровые задания.

1. Прочитайте слова. Значения незнакомых слов посмотрите в словаре: «железная дорога», «паровоз», «вагон», «такси», «скорая помощь», «поливальная машина», «башня», «номер», «гостиница», «кнопка», «цистерна». Составьте словосочетания с данными словами, а затем придумайте с ними предложения.

2. Подберите соответствующее описание поезда, трамвая, такси, поливальной машины, скорой помощи: «Тут стоят вагоны гуськом, один за другим. Они друг с другом сцеплены. А впереди – паровоз» [1, с. 16]. «Это автомобиль. Можно сесть, и он повезет, куда ты захочешь» [1, с. 46]. «Впереди нас едет бочка. Очень большая, как цистерна. И из нее сзади выливается вода и прямо назад и вбок брызгает. И поливает весь асфальт» [1, с. 47–48]. «А потом рельсы идут прямо по улице, только совсем низенькие. А по ним ходят вагоны, только без паровоза» [1, с. 45]. «Нас перегнал автомобиль, как маленький вагончик. Он очень громко выл – на всю улицу. Он белый, и на нем красный крестик» [1, с. 47].

3. Скажите, что объединяет эти предметы:

Такси, трамвай, троллейбус, поезд, автобус – это ...

Шофер, милиционер, лифтер, швейцар, носильщик – это ...

4. Подберите соответствующее описание для администратора гостиницы, шофера, милиционера, лифтера, швейцара, носильщика, горничной, номерного: «Мы с мамой сели. В автомобиле – маленькие диванчики. А впереди, тоже на диванчике, – дядя, который правит» [1, с. 46]. «Могу вам чай принести, завтрак, кофе или чего вам захочется» [1, с. 58]. «Если надавите эту кнопку, где с чемоданами, так ... придет вам вещи принести» [1, с. 58]. «Если надавите кнопку, где женщина со щеткой, так придет девушка комнату прибрать» [1, с. 58]. «Там, за столиком, еще тетя сидела, и она писала» [1, с. 52]. «Там маленькая комнатка, совсем крохотная, как будочка. И там диванчик, и электричество горит. И туда вошел с нами дядя. У него пуговицы золотые. Он в коричневой куртке и штанах коричневых» [1, с. 50]. «Потом он рукой махнул, чтобы мы ехали. Он как руку поднимет, так все станут: автомобили, трамваи и бочки всякие» [1, с. 50]. «Тележка подъехала к маме и остановилась. На ней уже лежали чемоданы. Он быстро положил сверху наши вещи» [1, с. 16].

II. Просмотр мультипликационного фильма.

Посмотрите мультфильм. Подумайте, почему он называется «Кнопочки и человечки»? Будьте готовы ответить на вопросы после просмотра видеоматериала.

III. Послепросмотровые задания.

1. Почему главного героя фильма называли «Почемучкой»? Как его звали по-настоящему?

2. Вспомните все «почему» – вопросы, которые задавал Почемучка.

3. Перечислите все транспортные средства, присутствующие в видеоматериале.

4. Назовите людей всех профессий, которые упоминаются в видеоматериале.

5. Останавливались ли вы в гостинице? Составьте диалог с администратором гостиницы.

6. Посмотрите мультфильм еще раз. Передайте его содержание.

Работу с просмотром мультипликационного фильма «Почему слоны?» можно организовать как перед прочтением главы «Зоологический сад», так и после того как данный фрагмент повести уже прочитан.

I. Предсмотровые задания.

1. Прочитайте слова. Значения незнакомых слов посмотрите в словаре: «пеликан», «страус», «павлин», «пони», «слон», «медведь», «дикобраз». Составьте словосочетания с данными словами, а затем придумайте с ними предложения.

2. Подберите соответствующее описание для пони, пеликана, павлина, слона, медведя, страуса, дикобраза: «Он на собаку похож. Только он толстый. А глазки совсем маленькие, черненькие. И когти большие» [1, с. 101]. «За заборчиком бегала маленькая лошадка. Это детская лошадка» [1, с. 77]. «Он синий и блестит, как стеклянный» [1, с. 106]. «Он клювом рыбу ловит и в этот мешок под клювом складывает» [1, с. 73]. «Ноги у него очень толстые, прямо как столбы» [1, с. 90]. «Из него растут, прямо как прутья, такие иголки. А впереди у него мордочка. И носик кругленький. И на мордочке иголок нет, а волосики» [1, с. 76]. «У него снизу длинные ноги, а потом он сам, а потом наверх идет шея. Длинная-предлинная. И на шее голова» [1, с. 115].

3. Скажите, что объединяет эти предметы:

Пеликан, павлин, страус – это ...

Слон, медведь, дикобраз – это ...

II. Просмотр мультипликационного фильма.

Посмотрите мультфильм. Подумайте, почему он называется «Почему слоны?». Будьте готовы ответить на вопросы после просмотра видеоматериала.

III. Послепросмотровые задания.

1. Вспомните все «почему» – вопросы, которые задавал Алеша.

2. Вспомните, кто такой Петя.

3. Перечислите всех животных, присутствующих в видеоматериале.

4. Бывали ли вы в зоопарке, и каких животных вы там видели? Передайте собственные впечатления от посещения зоопарка.

5. Посмотрите мультфильм еще раз. Передайте его содержание.

Выполнение просмотровых заданий и просмотр мультфильмов «Кнопочки и человечки» и «Почему слоны?» можно рекомендовать для самостоятельной внеаудиторной работы с последующим выполнением послепросмотровых заданий под контролем преподавателя.

После просмотра мультипликационных фильмов учащиеся должны ответить на вопросы теста (жирным шрифтом выделены правильные ответы):

1. Алеша Почемучка рассказывает о (а) Санкт-Петербурге, **(б) Москве**, (в) Минске.

2. О каком транспортном средстве говорится в следующем фрагменте: «Это автомобиль. Можно сесть, и он повезет, куда ты захочешь»: (а) поливочная машина, (б) скорая помощь, **(в) такси**.

3. О каком животном идет речь: «Ноги у него очень толстые, прямо как столбы»: (а) страус, **(б) слон**, (в) жираф.

Таким образом, работа с мультипликационными фильмами на занятиях по русскому языку как иностранному способствует не только обучению и контролю понимания при аудировании, но и является хорошей практикой для развития других видов речевой деятельности.

Так, после просмотра мультипликационных фильмов можно предложить учащимся письменные задания, степень сложности которых зависит от уровня владения языком: составить аннотацию или рецензию к мультфильмам, пересказать мультфильм от имени Алеши Почемучки или его мамы, написать сценарий-продолжение мультфильма и т.д. Подобная организация учебного процесса повысит мотивацию учащихся к обучению и будет способствовать развитию речевой деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Житков, Б. Что я видел? / Б. Житков. – М. : Искатель, 2016. – 160 с.
2. Бердичевский, А. Л., Лоос, Х. Почему? Книга для чтения с комментариями / А. Л. Бердичевский, Х. Лоос. – М. : Русский язык. Курсы, 1999. – 129 с.

О ПРИМЕНЕНИИ ЛИНГВОВИЗУАЛЬНОГО МЕТОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Новицкий П.Л.,

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы

Статья посвящена анализу применения лингвовизуального метода преподавания русского языка как иностранного в соотнесении с аудиolingвальным методом в группе англоговорящих студентов.

ON THE USE OF THE LINGUAVISUAL METHOD IN THE CLASSROOM IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Novitski P.L.,

Yanka Kupala state university of Grodno

The article is devoted to the analysis of the linguavvisual method of teaching Russian as a foreign language in relation to the audiolingual method in a group of English-speaking students.

В последнее время все больше иностранных граждан изъявляют желание получить высшее образование в вузах Республики Беларусь на английском языке. Социализация таких студентов к условиям жизни в Беларуси предполагает ознакомление их с культурными и бытовыми особенностями новой для них страны и языком этой страны, однако «это возможно, изучив новую систему понятий языка, а это можно, только овладев языком практически. Конечная цель практического овладения языком – это умение говорить, понимать речь на слух, читать, писать» [1]. При обучении таких студентов рус-

скому языку преподаватель сталкивается с реальными проблемами того, что это студенты из разных стран, то есть представители различных культур и носители разных родных языков, которыми определяется характер мышления этих студентов. Естественно, что преподаватель не владеет национальными языками своих учеников, более того, он даже может не владеть в достаточной степени английским языком. Обучение таких студентов разговорному русскому языку должно проходить интенсивно, так как он необходим им в повседневной жизни, а особенности обучения в русскоязычном вузе требуют от них не только владения навыками говорения, но и элементарными умениями читать и писать по-русски.

Преподаватель, таким образом, неизбежно оказывается перед проблемой выбора метода обучения и приемов наиболее эффективной выработки соответствующих языковых навыков.

В настоящее время различают три основных метода обучения иностранному языку: прямой, сопоставительный и смешанный. Каждый из этих методов ценен в зависимости от целей и условий обучения.

Наиболее быстрые результаты по выработке навыков говорения на русском языке можно получить, используя прямой метод, который позволяет создать непосредственные (прямые) ассоциации между предметом и русским словом без посредничества родного языка иностранных студентов. Как утверждает К.П. Усова разновидности прямого метода «целесообразнее всего использовать в небольших по численности группах в разноязычной или в одноязычной аудитории, если обучающий не владеет языком учащихся, а цель его работы – обучить устному владению языком в пределах ограниченной тематики» [2].

Из разновидностей прямого метода на начальной стадии обучения русскому языку активно применяется аудиolingвальный метод. Он построен на том, что предпочтение отдается слушанию и говорению, письмо же и чтение вторичны, они вводятся достаточно поздно, после овладения студентом основными языковыми структурами, то есть типичными предложениями разговорного языка, на основе которых он по аналогии может затем моделировать новые речевые комбинации. Основные структуры языка должны быть отработаны многократным повторением до автоматизма, чтобы студент, минуя память, в любой нужной ситуации мог их продуцировать. Выработка произносительных навыков и отработка речевых структур предполагает использование специальных мультимедийных и аудио- и видеопрограмм. Произношение отрабатывается при подражании интонации и фонетике диктора.

Но все-таки мультимедийные презентации и программы не могут заменить преподавателя как носителя изучаемого языка и культуры народа. В нашем случае выработка фонетических навыков проводилась многократным повторением звуков и слогов при параллельном ознакомлении с азбукой русского языка.

Отработка речевых структур и грамматических правил, которые регламентируют эти структуры, проводилась в форме диалогов по тематическим

группам («Знакомство», «Моя семья», «Моя специальность», «Посещение друга», «Подарки», «На улице», «На рынке», «В городе», «Покупки в магазине», «В банке» и др.). Каждая фраза диалога иллюстрирована рисунком, который студент вначале рассматривает, пытаясь понять, без текста диалога. Затем преподаватель проговаривает каждую фразу диалога, при необходимости поясняя ее по-русски, используя жесты, мимику и, конечно же, интонацию. Студенты повторяют за преподавателем каждую фразу по несколько раз, доводя до автоматизма. Модель считается усвоенной только тогда, когда студент научится пользоваться ей, это значит, строить с ее помощью предложения, другие фразы в соответствии с целями общения. Для этого студентам предлагается самостоятельно построить фразы или простые предложения по аналогии с уже усвоенными. Например, отрабатывая употребление предлога *на* с предложным падежом существительных на примере модели *книга на столе* предлагается самостоятельно образовать фразы из уже знакомых слов, отвечая на вопросы преподавателя: - *Где лампа?* – *Лампа на столе, на полке*; - *Где студент?* – *Студент на остановке, на факультете*.

После этого студенты получают эти же иллюстрации только с напечатанным текстом диалога и еще раз проговаривают его, уже читая. Преподаватель при этом должен обращать внимание на правильное произношение звуков и интонацию, так как позже исправлять ошибки значительно труднее, чем не допустить их.

Для закрепления приобретенных навыков студенты должны прописать фразы диалога. Особое внимание следует обращать на правильное графическое начертание букв, которые внешне похожи но имеют разное звуковое значение в русском и английском языках. Написание заучиваемых диалогов – важный элемент обучения русскому языку, так как в этот момент задействована психомоторная память, которая позволяет в разы эффективнее отрабатывать освоение речевой структуры.

Конструкции, освоенные во время учебных занятий, студенты должны закреплять и поддерживать. Поэтому они получают домашнее задание в виде грамматикализованных диалогов. В этих диалогах действуют те же персонажи, что и в диалоге урока, но могут добавляться реплики дикторов для введения новых слов, проиллюстрированных рисунками, и некоторых конструкций, которые студенты могут первоначально отработать самостоятельно, а на следующем занятии закрепить и автоматизировать с помощью преподавателя. Например, в рамках темы «Утро» на занятии отрабатывалось употребление личных местоимений *мы*, *вы* и обозначение времени (*шесть, семь часов*), в диалоге домашнего задания этот материал закрепляется, но дополнительно вводятся конструкции (*восемь, девять часов*) и повелительная форма глаголов: *встань, встаньте; иди, идите*.

При применении данного метода количество слов для запоминания не имеет большого значения. Это продекларировано и одним из принципов аудиолингвального метода, но все же для начального этапа говорения студент должен усвоить определенное число глаголов (около ста), местоимений

и наречий, которые наиболее часто употребляются в разговорной речи. Существительные и прилагательные пополняют словарный запас студента постепенно по мере усложнения речевых конструкций в каждом следующем диалоге. Грамматический материал вводится таким образом, чтобы к концу начального этапа обучения студент владел всеми основными формами глагола, вокруг которых концентрируются через прямые или опосредованные связи все остальные слова и их формы.

Особое внимание уделяется предложному управлению. Поэтому уже с первых занятий отрабатываются речевые структуры с наиболее часто употребляемыми предлогами (*в, с, на, у, к, за, по, из, о, от*).

Таким образом, используя основные принципы аудиolingвального метода, мы дополняем его обязательными этапами чтения и письма, задействуя не только преимущественно слуховую, но и зрительную и моторную память через создание образов, чему способствует система рисунков. Это позволяет определить данную модель обучения русскому языку как иностранному как лингвovизуальный метод и избежать спектра недостатков аудиolingвального метода, на которые указывает Л.Н. Анипкина, – «однообразие речевых упражнений, преобладание механических приемов обучения, бессмысленное запоминание структур, которое может привести к непониманию учащимися цели занятий...» [3, с. 179].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Миролубов, А. Методы обучения иностранным языкам / А. Миролубов // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.konnesans.ru/methods.html> - Дата доступа : 12.10.2018.
2. Усова, К. П. Аудиolingвальный метод обучения иностранным языкам / К. П. Усова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : infourok.ru/595970.html – Дата доступа : 08.10.2018.
3. Анипкина, Л. Н. Аудиовизуальный метод преподавания русского языка как иностранного / Л. Н. Анипкина // Педагогический журнал. – М., 2018. – Том 8, № 1А. – С. 174-181.

РЕЗУЛЬТАТЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ТИПОЛОГИИ КАК НАУЧНЫЙ КОМПОНЕНТ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Овчинникова А.Н.,

Белорусский государственный университет

В статье излагаются праксеологические принципы организации содержания учебно-методического комплекса ««Лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации». Лингвострановедческий уровень анализа учебного материала представлен опытом внедрения результатов семантической типологии в теорию и практику преподавания русского языка как иностранного.

Решению традиционных задач методики преподавания русского языка как иностранного способствует информационная поддержка со стороны новых научных

направлений. Необходимо учитывать прагматический и психологический (фасцион-национный) факторы восприятия иностранными студентами коммуникативных моделей русского языка. Отмечается целесообразность изучения семантических трансформаций в изучаемом языке через устойчивые смысловые структуры родного языка.

Сопоставление семантических прототипов на разных уровнях системы в изучаемом и родном языках позволяет совершенствовать научный компонент теории и методики преподавания русского языка как иностранного. Установление фактов семантического тождества на примере базисной лексики активизирует интерес к изучаемому языку и способствует развитию межкультурной и лингвистической компетенции студентов.

THE RESULTS OF SEMANTIC TYPOLOGY AS A SCIENTIFIC COMPONENT OF THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ovchinnikova A.N.,
Belarusian state university

The article describes the praxeological principles of the organization of the content of the educational and methodical complex «Linguistic Support for Intercultural Communication». The linguistic and cultural level of the analysis of the educational material is presented by the experience of introducing the results of semantic typology into the theory and practice of teaching Russian as a foreign language.

The resolution of traditional tasks of teaching Russian as a foreign language is facilitated by information support from new scientific directions. It is necessary to take into account the praxeological and psychological (fasciation) factors of the foreign students' perception of communicative models of the Russian language. It is noted that the study of semantic transformations in the target language through stable semantic structures of the native language is feasible.

The comparison of semantic prototypes at different levels of the system in the studied and native languages allows improving the scientific component of the theory and methodology of teaching Russian as a foreign language. Establishing the facts of semantic identity on the examples of basic vocabulary activates interest in the studied language and contributes to the development of the students' intercultural and linguistic competence.

Дидактика русского языка как иностранного нуждается в информационной поддержке со стороны новых научных направлений.

В самом общем виде методика обучения русскому языку как иностранному включает в себя решение трех взаимосвязанных задач: собственно методических, лингвистических и психологических, однако, по справедливому замечанию С.И. Лебединского, сегодня в белорусской методике преподавания РКИ наметился крен в сторону изучения лишь лингвокультурологической, лингвострановедческой и социокультурной составляющей учебного процесса [1, с. 14-15].

Разрабатываемый нами лингвострановедческий уровень анализа проблемного поля межкультурной коммуникации [2] заключается в целесообразном, прагматичном использовании результатов сравнения родного и изучаемого неродного языка.

Праксеологически обусловленным и необходимым понятием в дидактике преподавания иностранного языка становится понятие *фасцинации* (от англ. *fascination* – очарование, завораживание) (открытие фасцинации восходит к трудам Н.Винера и Ю.Кнорозова). Примером психологической фасцинации служит человеческая речь, ее звуковое, ритмическое, информационное (вербальное, невербальное) воздействие [3].

Методика преподавания русского языка как иностранного является частью общей методики преподавания иностранных языков, но при этом имеет свою предметную автономию и специфическую лингвистическую ориентированность (С.И. Лебединский) [1]. Следовательно, уместно говорить и об автономной фасцинации русского языка как иностранного. Почувствовать сильнейшее эмоциональное и эстетическое воздействие, удовольствие, радость возможно только при понимании, принятии, восприятии и усвоении всех коммуникативных моделей русского языка.

Эффект эйфории при изучении языка на начальном этапе возникает при переводе незнакомого слова на родной язык. Изучение новой лексики сопровождается удивлением, если слова в двух языках имеют сходство (это «интересно»). Незнакомое, непонятное, труднопроизносимое слово вызывает у студентов уныние и отторжение (это «неинтересно», потому что «трудно»). В таком случае должен активизироваться поиск адекватных семантических замен на всех уровнях языковой системы, включая парадигматику родного языка.

«Естественный язык нужен человеку для декодирования модели мира и сознательного управления интеллектуальной деятельностью. Но бесконечно малый для декодирования модели мира объем языка создает серьезную гносеологическую и *праксеологическую* проблему, поскольку невозможно установить одно-однозначное соответствие между знаками языка и стереотипами модели мира, в результате рождаются метафоры, что неизбежно приводит к сбоям в понимании ситуации и принятии адекватных решений» [4, с. 43].

На примерах типологического сопоставления демонстрируются реальные сходства и различия в способах представления знаний. Буквальное понимание семантики корня, согласно учению А.А. Потебни о «первобытном слове» [5, с. 54-55, с. 92], приближает нас к процедуральному способу представления семантики языкового знака. Древняя картина мира – физическая картина, основанная на чувственном пространственно-временном восприятии объектов окружающего мира (всеми органами чувств, включая *сердце*; сравним: кит. 感 gǎn *чувство* / *чувствовать*, где букв.: 咸 xián *солёный* и 心 xīn *сердце*).

Рассмотрим пример, что такое *хорошо* в русском языке. «ХОРОШО. 1. См. хороший (в 1 знач.)». «ХОРОШИЙ. 1. Положительный по своим качествам, вполне удовлетворительный, такой, как следует; *противоп.* Дурной, плохой. *Хороший работник. Хороший голос. Хороший характер. Хороший оклад. Хорошо* (нареч.) *поет. Хорошо на улице. Хорошо, если он придет. Хорош, нечего сказать! Жить по-хорошему* [6, с. 849]. Китайский иероглиф 好 *hao* включает

два семантических примитива: *женщина* и *ребенок*. Следует ли из этого, что для древних китайцев «хорошо» – это когда [дома есть] *женщина* и *ребенок*?

Другой пример. Из санскр. bhārāmi ‘я нес’ после упрощения гласных реконструируется консонантный корень *brn, к которому могут восходить ц.-сл. **бремя** и рус. **беремя**. Бинарные структуры здесь — *беременеть* *бременем*, *носить* *бремя*. Китайский знак 𧰨уǐn ‘беременная’ буквально содержит элементы ‘иметь (быть, являться)’ + ‘ребенок’. При инвариантности б/п потенциально возможно установить семантическое тождество знаков *беремя* и *переме́на* как **любое** изменение: первично в результате воздействия *бремени* (т.е. любой тяжелой ноши), затем просто в результате любого изменения (например, *перемена* мест). Под множественным преобразованием семантики языкового знака мы понимаем метафору.

На занятиях с китайскими слушателями необходимо учитывать факт отсутствия морфологии в китайском языке. Семантика знака выражается синтаксическими средствами, благодаря поддержке ядерной структуры предложения жестким порядком следования главных членов SAO (Субъект – Акция – Объект): *Я ем (еду)*; *Я читаю (книгу)*; *Я говорю (слова)*; *Я танцую (танец)*; *Я рисую (рисунок)*. Как указывал В.В. Мартынов, «естественный язык обладает свойством, которое очень трудно определить из-за тавтологий. В самом общем виде это свойство принято называть в лингвистике асимметрией» [7, с. 138].

В прикладном аспекте межкультурной коммуникации на фоне субъект-субъектных отношений между преподавателем русского языка как иностранного и учащегося-инофона актуально выделить в качестве основного инструмента действия – слово, а в качестве основного результата действия – полное взаимное понимание, когда культурные, вербальные и невербальные коды совпадают. В китайском языке знак 樹艮 shùgěn *корень* (букв.: *дерево* и *крепкий*) имеет отношение только к дереву – *корень дерева*. Русская лексема *ходить* процедурально соотносится с кит. 活動 huódòng ‘двигаться (движение)’ [8, с. 393], где 活 huó ‘живой; жить’, 动 dòng ‘двигаться; трогать’. Нам представляется, что результаты семантической типологии могут иметь праксеологическое значение для актуального диалога между преподавателями языка и инофонами, родной язык которых имеет в лексическом корпусе совпадения с фактами изучаемых языков. Установленные факты активизируют интерес студентов-иностранцев к семантическим прототипам языковых единиц.

Методология порождающей праксеологии и семантической типологии позволяют совершенствовать научный компонент в теории и практике преподавания русского языка как иностранного. Так, имплицитно представленная в русских словах исконная (прототипная) семантика эксплицируется через обращение к семантике соотносительных языковых знаков в неродных языках.

На практике при сравнении языков целесообразно использовать словесный список базисной лексики, составленный М. Сводешем (1960). Список Сводеша полезен фиксированным множеством лексики. Любой индоевропейский язык в своем 100-словном списке сохраняет порядка 50 % слов гипотетического праиндоевропейского. Базисная лексика, в отличие от прочих компонентов языка (т.е. манеры выражаться и культурной лексики), мало

меняется в ходе языковых контактов, следовательно, подсчёты, основанные на ней, представляются наиболее достоверными

Установление даже немногочисленных фактов *семантического тождества* может привести к новым научным разработкам в предметной области лингвистического обеспечения межкультурной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лебединский, С.И. Белорусская школа методики преподавания русского языка как иностранного: перспективы развития // Беларусь – Иран – Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного: Материалы телемоста, 24 ноября 2016 г. / Редкол.: Т.Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГМУ, 2017. С. 12-28.
2. Овчинникова, А.Н. Праксеологическая дидактика межкультурной коммуникации // Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 11. В 2-х ч. / редкол.: А.И. Гордоя [и др.]. Минск: ИВЦ Минфина, 2017. Ч. 1. С. 42-46.
3. Собеседование по теории сигнализации с Юрием Валентиновичем Кнорозовым // Структурно-типологические исследования: сб. статей / Отв. редактор Т.Н. Молошная). Изд-во АН СССР. М., 1962. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mesoamerica.narod.ru/knorozov.html> – Дата доступа: 06.05.2015
4. Гордей, А.Н. Методология изучения китайского языка с опорой на универсальные семантические категории / А.Н. Гордей, А.Н. Овчинникова // Третьи чтения, посвящённые памяти профессора В.А. Карпова: сб. науч. ст. Минск: РИВШ, 2009. С. 53-64.
5. Потенба А.А. Из записок по русской грамматике. М.: Учпедгиз, 1958. – Т.Т. I-II.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М.: ИТИ Технологии, 2003.
7. Мартынов, В.В. Основы семантического кодирования. Язык и метаязык. Перспективы информатики В.В. Мартынов // В центре сознания человека. Минск: БГУ, 2009. – С. 137-237.
8. Китайско-русский словарь. – Пекин: «Шанву иншугуань», 1992.

ТРУДНОСТИ РУССКОГО СИНТАКСИСА: УПОТРЕБЛЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ПРИЧАСТНОГО И ДЕЕПРИЧАСТНОГО ОБОРОТОВ

Платоненко О.В.,

Белорусский государственный аграрный технический университет

В данной статье рассматривается сходство и различие причастного и деепричастного оборотов.

DIFFICULTIES OF RUSSIAN SYNTAX: USE AND EDUCATION OF PARTICULAR AND DERIVATIVE TURNOVER

Platonenko O.V.,

Belarusian state agrarian technical university

This article discusses the similarities and differences between participial and extra-participial revolutions.

При обучении русскому языку иностранных студентов, а в частности, синтаксису, необходимо показывать специфику равнозначных перефразирований синтаксических структур, которые передают одну и ту же идею. В первую очередь это касается таких традиционно трудных грамматических тем, как употребление причастных и деепричастных оборотов. Конструкции с этими компонентами необходимы иностранным студентам в научно-учебной и социально-культурной деятельности. Следует отметить, что деепричастие усваивается инофонами легче тогда, если вначале они знакомятся с другой глагольной формой – причастием. Нужно объяснить, что обе формы глагола связаны друг с другом, поскольку деепричастия были сформированы на основе кратких причастий действительного залога настоящего и прошедшего времени.

В процессе обучения внимание учащихся нужно обратить на сходство и различие рассматриваемых грамматических оборотов. Сходство сводится к тому, что в высказываниях, которые содержат причастия или деепричастия, одно из глагольных действий получает другое семантическое и синтаксическое выражение и отходит на второй план. При этом обе формы имеют основные признаки глагола, например: наличие значения вида, залога, особой предикативной формы времени у причастия и относительного времени у деепричастия [2, с. 62-63].

Различие этих оборотов заключается в том, что в предложении они выполняют разные семантико-синтаксические функции. Причастный оборот, обозначая признак предмета по его действию, соизмеряется с прямым или косвенным субъектом, выраженным субстантивом (существительным или местоименным существительным) в именительном или косвенном падеже. В свою очередь, деепричастия, обозначая добавочное действие или состояние, выполняют в предложении роль второстепенного сказуемого, которое характеризует основной глагол-сказуемое, указывая на различные обстоятельственные отношения (времени, причины, условия).

Говоря о специфике употребления причастных и деепричастных оборотов, во-первых, необходимо подчеркнуть, что причастный оборот не употребляется в безличных предложениях, в которых отсутствует прямой и косвенный субъект. В свою очередь употребление деепричастного оборота в безличных предложениях соответствует синтаксической норме. Однако это возможно только в тех случаях, где предикат выражен глагольной конструкцией, включающей в себя инфинитив и безличный глагол (или личный глагол в безличном употреблении) / предикативное наречие / модальные слова (*приходится слушать, интересно узнать, нужно вспомнить*).

Во-вторых, следует отметить, что причастный оборот уместен и в моносубъектном, и в полисубъектном предложении, так как причастие и личная форма глагола могут относиться к одному и к разным субъектам действия. Например: *Узкая дорога, огибающая небольшие озера, стремится в глубину темного леса; Человек, идущий вдоль берега, собирает кусочки янтаря, которые выбросило море, еще волнующееся после шторма.*

В отличие от причастного оборота, деепричастный оборот не может присутствовать в полисубъектном предложении, т.к. одним из основных условий

его употребления является наличие одного субъекта, словесно выраженного субстантивом в именительном падеже. В полисубъектном предложении каждый субъект выступает как создатель самостоятельного категориального действия. Для отображения таких действий следует пользоваться спрягаемыми формами глагола. Однако иностранные учащиеся чаще всего именно в подобных случаях допускают ошибки. Вместо создания сложноподчиненного предложения используют деепричастный оборот. Например: *Готовясь к экзамену по русскому языку, пособия по тестированию помогут нам.* Вместо. *Когда мы будем готовиться к экзамену по русскому языку, пособия по тестированию помогут нам.*

Неправильное употребление деепричастного оборота происходит, на мой взгляд, по следующим причинам:

1) рассматриваемые структурно-семантические условия смешиваются с другими, где полупредикативный оборот и придаточные предложения адвербиальной семантики (с союзами *если, когда, так как, чтобы*) являются синтаксическими синонимами и могут взаимозаменяться. В таких случаях в главном и придаточном предложениях имеется один и тот же грамматический субъект, который совпадает по смыслу с логическим субъектом. Например: *Так как мой брат решил сдавать экзамены в университет, он занимался каждый день* – *Решив сдавать экзамены в университет, мой брат занимался каждый день*;

2) чаще всего учащиеся совмещают несколько субъектов в один. В результате чего возникают некорректные трансформы сложноподчиненных предложений. Например: *Путешествуя на машине, у меня закончился бензин.* Вместо. *Когда я путешествовал на машине, у меня закончился бензин.*

Еще одно различие сводится к тому, что причастный оборот употребляется как в активной, так и в пассивной конструкции (причастие может относиться к субстантиву в именительном и в косвенном падеже). Например: *Аспирант, подготовивший диссертацию по русской классической литературе, приехал учиться в Беларусь из Китая* – *В монографии по русской классической литературе, подготовленной ученым из Китая, приводятся неизвестные ранее факты.*

Деепричастный оборот употребляется только в активной конструкции, в которой логический и грамматический субъекты совпадают. Их совпадение является главным условием включения полупредикативного оборота в предложение. В пассивной конструкции, напротив, происходит «столкновение» логики с грамматикой, что, в свою очередь, ведет к несовпадению логического и грамматического субъектов. Логический субъект в таких предложениях или словесно не выражен, или представлен формой субстантива в творительном падеже (фактически он является грамматическим объектом). Грамматический субъект (субстантив в именительном падеже) в этих конструкциях совпадает с логическим объектом, а основное действие выражено глаголом страдательного залога или кратким страдательным причастием. Например: *Нанотехнологии используются учеными разных направлений; Физиками и биологами разработано медицинское оборудование нового поколения.*

Стоит также добавить, что в определенной семантико-синтаксической ситуации причастные и деепричастные обороты могут функционировать параллельно [1, с. 65]. Например: *Окончившая университет молодая мать стала уделять больше внимания своему сыну* или *окончив университет, молодая мать стала уделять больше внимания своему сыну*. Такое перефразирование в рамках одного высказывания нормативно, поскольку один грамматический субъект, совпадая с логическим субъектом, связывается с несколькими глагольными действиями.

Однако следует обратить внимание, что причастный и деепричастный обороты даже в этой нормативной ситуации с точки зрения семантики и структуры не представляют собой равноценные субституты. Их различие выражается прежде всего в том, что причастие, представляя признак предмета в действии, концентрирует информацию о нем. Деепричастие, обладая большей, чем причастие, глагольностью, скудно формулирует мысль, ведет к сжатию смысла высказывания и вносит в речь динамичность. И если деепричастие акцентирует внимание на дополнительном глагольном действии, то причастный оборот выступает как общеустановленное определение и усиливает действие субъекта. Этот пример отделяется от другой семантико-синтаксической ситуации, в которой использование оборотов может привести к недопониманию смысла высказывания, так как через причастный оборот описывается регулярная ситуация, а через деепричастный оборот – конкретная. Например: *Психологи считают, что ребенок, робеющий перед взрослыми, не может начать разговор первым* и *Психологи считают, что ребенок, робя перед взрослыми, не может начать разговор первым* [1, с. 66].

Таким образом, при изучении употребления и различия причастных и деепричастных оборотов, продуктивной является концепция функционально-коммуникативного синтаксиса, позволяющая сопоставлять логические, семантические и грамматические характеристики синтаксических единиц.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. Куприянова, Т. Ф. Знакомьтесь : деепричастие / Т. Ф. Куприянова. – СПб, 2002. – 80 с.
2. Парецкая, М. Э. Структурно-семантические условия употребления деепричастного оборота / М. Э. Парецкая, Г. Р. Шакирова // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному : сохранение преемственности и пути обновления. – Ростов-на-Дону, 2007. – С. 61–69.
3. Учебно-тренировочные тексты по русскому языку как иностранному. – Выпуск 1. Грамматика. Лексика : учебное пособие / [под общ. ред. М. Э. Парецкой]. – 7-е изд. – СПб. : Златоуст; Ростов-на-Дону : Южный федеральный университет, 2015. – 136 с.

ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ MOODLE (ТРУДНОСТИ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ)

Проконина Ж.В.,

Белорусский государственный университет

В статье рассматривается система заданий и типы вопросов, которые могут быть использованы при разработке программного продукта в практике преподавания РКИ, в частности, организации диагностики речевого развития иностранных учащихся. Обращается внимание на трудности разработки и использования обучающих электронных ресурсов.

DIAGNOSTICS OF SPEECH DEVELOPMENT IN THE MOODLE SYSTEM (DIFFICULTIES OF DEVELOPMENT AND USE)

Prokonina Zh.V.,

Belarusian state university

The article deals with the system of tasks and types of questions that can be used to develop a software product in the practice of teaching of Russian language as foreign, in particular, the organization of diagnosis of the speech development of foreign students. Attention is drawn to the difficulties of developing and using educational electronic resources.

Интернет-технологии обладают значительными образовательными возможностями, которые могут найти применение в преподавании РКИ. Наиболее перспективными являются дистанционные технологии, поскольку на их основе можно создавать инновационные варианты традиционных форм очного обучения, строить принципиально новые формы работы [1, с. 42].

Moodle (Модулярная Объектно-Ориентированная Динамическая Обучающая среда) является центром создания учебного материала и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса. Электронный ресурс, созданный в системе Moodle для обучения русскому языку как иностранному, может содержать обучающий материал, который состоит из теоретической части курса (лексики, грамматических и глагольных таблиц), практической части (микротекстов, текстов, диалогов, упражнений) и итоговых контролирующих тестов после каждого раздела (*Лекции*). Вся система заданий основывается на выборе предлагаемых языковых или речевых форм, включенных в тесты. Тесты формируются с использованием различных типов вопросов: *эссе, на соответствие, множественный выбор (Multichoice), верно/неверно и т.д.* По результатам выполнения учащимися заданий, преподаватель может выставлять оценки и давать комментарии [3, с. 4].

Вопрос *Эссе* – предполагает свободно конструируемый ответ, при котором преподаватель оценивает ответ вручную. *На соответствие* – список вопросов отображается вместе со списком ответов. Учащийся должен сопоставить каждый вопрос с соответствующим ему ответом. *Множественный выбор* – учащийся выбирает ответ из нескольких представленных вариантов. Есть два типа вопросов множественного выбора – с одним или несколькими верными ответами. *Верно/неверно* – ответ на один вопрос учащийся выбирает между двумя вариантами «верно» и «неверно». Большин-

ство заданий оценивается автоматически. Преподаватель может определить начало и конец тестирования, количество попыток, указывать комментарии [3, с. 30]. И что особенно важно для контроля за формированием грамматических навыков – последовательность предложенных вариантов каждый раз меняется при новой попытке выполнения задания.

Для организации контроля сформированности грамматических навыков можно использовать следующие задания: *какие высказывания верны, составьте правильно предложения, выберите возможные варианты ответов на вопросы, как правильно спросить, как правильно ответить, уточните информацию, восстановите вопросы и т.д.* (используются типы вопросов *множественный выбор, перетягивание*).

Для тестовых заданий, завершающих работу над темой (*Выполните задания для тренировки. Выполните тестовые задания*), материал упражнений может быть основан на выборе из предложенного списка в соответствии с контекстом нужной грамматической формы, лексической единицы, необходимых соединительных средств в структуре простого и сложного предложения, логического завершения высказывания. Примеры тестовых заданий могут быть следующие.

1. Составьте правильные вопросы. Уточните информацию (*перетягивание* – перемещение одного из вариантов ответа).
2. Восстановите вопросы (*перетягивание*).
3. Составьте правильные высказывания (*перетягивание*).
4. Выберите правильный вариант (*вставьте окончания, набирая буквы на клавиатуре или выбирая из выпадающего списка*).
5. Составьте правильно предложения, используйте предложенные слова.

При проведении контроля сформированности речевых навыков и умений в чтении могут быть использованы типы вопросов *Multichoice, верно/неверно*. Для тестовых заданий могут быть созданы связные тексты.

Для создания ситуативно обусловленного употребления речевого высказывания (при организации контроля в аудировании) могут быть использованы видео-материалы Интернета (www.youtube.com).

При свободно конструируемом ответе (контроль сформированности письменных навыков – тип вопроса *Эссе*) могут быть предложены следующие задания: *напишите небольшую статью об известном человеке, какие вопросы вы хотите задать популярным людям вашей страны, дайте совет вашим друзьям, напишите небольшое сочинение, напишите небольшой рекламный текст и т.д.*

Преподаватель-русист, как разработчик электронного обучающего ресурса, должен быть компетентным специалистом в области электронного обучения [2, с. 37]. Как указывают А.Н. Богомолов, В.В. Молчановский, подготовка электронного ресурса носит комплексный характер и предполагает наличие у преподавателя РКИ определенного перечня профессиональных знаний и умений в области электронного обучения. Преподаватель РКИ, как методист-разработчик электронного обучающего ресурса, совместно с программистами – специалистами в области новых информационных технологий разрабатывает концепцию электронного

средства обучения, создает учебный контент для этого ресурса, осуществляет его обновление [2, с. 39–40].

Наиболее удобными для редактирования электронного учебного материала являются HTML-технологии, потому что именно HTML-язык является языком гипертекстовой разметки и предназначен для установления гипертекстовых ассоциативных ссылок между различными информационными элементами и их фрагментами, представленными в виде компьютерных файлов.

А.Н. Богомолов, В.В. Молчановский предлагают перечень знаний и умений, которыми должен обладать преподаватель РКИ в области информационно-коммуникативных технологий. Приведем некоторые из них.

1. Базовые знания, а именно общие знания о технологических основах создания электронных обучающих средств.

2. Знание различных средств электронной коммуникации (коммуникационных услуг Интернета, телеконференций (форумов) и умение их применять в учебном процессе.

3. Знание принципов создания и функционирования электронных обучающих ресурсов.

4. Умение осуществлять различные формы контроля учебной деятельности учащихся при дистанционном обучении.

5. Умение оценивать электронные обучающие ресурсы по РКИ с целью их использования в учебном процессе и т.д.

Бесспорно, эти требования предполагают специальную подготовку преподавателей РКИ для работы с электронными обучающими ресурсами.

Для работы в системе электронных обучающих ресурсов, в частности Moodle, необходима соответствующая техническая база, присутствующая на факультете, а также высокоскоростной Интернет. Также не стоит забывать, что сайт управляется Администратором. Преподаватель или коллектив преподавателей (далее – разработчик), который желает создать свой образовательный онлайн-ресурс по преподаваемой дисциплине, обращается к администраторам LMS (Learning Management System – система управления обучением). Администраторы LMS создают пустой ресурс, присваивают ему статус “ресурс в разработке”, заносят в базу данных и предоставляют разработчику права доступа на управление и редактирование [4].

Таким образом, подготовка и использование электронных обучающих ресурсов требует большой организационной работы и носит комплексный характер. Часто это является одной из причин, что проще обратиться к привычным формам учебной работы без применения Интернета.

Диагностика речевого развития в системе Moodle, бесспорно, открывает перед преподавателями РКИ большие возможности оперативно и объективно оценивать знания учащихся в соответствии с меняющимися учебными задачами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Азимов, Э. Г. Компьютерные технологии в обучении РКИ : состояние и перспективы/ Э. Г.Азимов // Русский язык за рубежом, 2011, № 6. – С. 42–45.

2. Богомолов, А. Н. Преподаватель РКИ в системе дистанционного обучения /А. Н.Богомолов, В. В. Молчановский // Мир русского слова и русское слово в мире : Материалы XI Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Варна, 17-23 сентября 2007 г. – В 11 томах. – София, Heron Press, 2007. – Том 6 (2). – С. 37–44.

3. Быковицкая, Н. Д. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Краткое руководство слушателя./ Н. Д. Быковицкая // [Электронный ресурс] Режим доступа : http://moodle.finesc.ru/file.ph...Rukovodstvo_slushatelja_A5.pdf. – СПб., 2011. – Дата обращения : 27.11.2013.

4. Положение об образовательных онлайн-ресурсах БГУ. Гл.5. Порядок разработки образовательного онлайн-ресурса. – Минск : БГУ, 2015.

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ- МЕДИКОВ С АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Пустошило Е.П.,

Гродненский государственный медицинский университет

В статье предлагается модель практикоориентированного пособия для студентов-медиков с английским языком обучения по развитию устной профессионально-разговорной диалогической речи.

PRACTICE-ORIENTED EDUCATIONAL MANUAL OF RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN FOR MEDICAL STUDENTS WITH ENGLISH LANGUAGE OF TEACHING

Pustoshilo E.P.,

Grodno state medical university

The article proposes a model of practice-oriented manual for medical students on the oral professional-spoken dialogical speech development.

В целях повышения конкурентоспособности белорусских медицинских вузов в области экспорта образовательных услуг обучение в них предлагается как на русском, так и на английском языках. Как показывает практика, наиболее востребованным (для студентов из таких стран, как Нигерия, Индия, Шри-Ланка, Ирак, Израиль, Польша) является обучение на английском языке. Англоязычное обучение не требует от иностранных граждан каких бы то ни было знаний по русскому языку на этапе поступления в вуз, поэтому большая часть иностранных студентов с английским языком обучения приступает к занятиям на первом курсе, минуя подготовительное отделение.

Однако обучение в медицинском вузе является практикоориентированным и предполагает, что уже начиная с первого курса студенты посещают клинические базы университета и в минимальном объеме в процессе изучения дисциплины основ медицинского ухода должны уметь вести диалог с пациентами на русском языке. На втором курсе в рамках дисциплины «Пропедевтика внутренних болезней» все студенты учатся собирать анамнез и пишут (по-английски!) первую историю болезни. На третьем курсе студенты

должны собрать анамнез, провести полное обследование пациента и написать по-английски полноценную историю болезни по дисциплинам «Пропедевтика внутренних болезней» и «Общая хирургия». Далее с четвертого по шестой курсы каждый цикл занятий заканчивается составлением истории болезни.

Такое положение дел требует пересмотра модели обучения профессиональной речи студентов-медиков с английским языком обучения со смещением акцента на обучение устной (по большей части диалогической) профессионально-разговорной речи, что в свою очередь влечет за собой необходимость создания новых пособий по русскому языку как иностранному для подготовки к клинической практике иностранных студентов-медиков с английским языком обучения. В пособии по профлексике, адресованном англоязычным студентам-медикам, нет необходимости уделять внимание письменным жанрам научного стиля речи.

На кафедре русского и белорусского языков учреждения образования «Гродненский государственный медицинский университет» при поддержке преподавателей кафедры пропедевтики внутренних болезней разрабатывается пособие «Русский язык как иностранный. Обследование пациентов в клинике внутренних болезней», ориентированное на развитие устной диалогической профессионально-разговорной речи студентов третьего курса с английским языком обучения.

Пособие построено в соответствии с учебной программой дисциплины «Пропедевтика внутренних болезней» для студентов третьего курса и включает в себя следующие разделы:

1. Схема истории болезни.
2. Система дыхания.
3. Сердечно-сосудистая система.
4. Система пищеварения.
5. Мочевыделительная система.
6. Система кроветворения.
7. Эндокринная система.
8. Болезни органов движения.
9. Аллергозы.

Приведем некоторые примеры заданий из данного пособия (на примере системы органов дыхания).

1. Прочитайте названия органов системы дыхания. Обращайте внимание на правильное произношение слов и ударение в них. Рассмотрите рисунок, который поможет вам понять значение слов.

Для общения с пациентами студенты должны знать названия основных органов и правильно их произносить. Рисунок поможет избежать обращения к словарю при определении значений слов.

2. Прочитайте названия основных заболеваний системы дыхания. Попытайтесь определить их значение. Проверьте себя по словарю.

Названия многих болезней и в русском и в английском языках восходят к интернациональным латинским корням, и поэтому определение их значений зачастую не представляет трудностей для студентов.

3. Прочитайте вопросы о жалобах пациента с заболеваниями системы дыхания. Запишите их в тетрадь.

Здесь и далее предлагаем следующую модель предъявления текста в пособии:

Кашель	<i>кашель – cough</i>
– У вас есть кашель?	
– У вас сильный кашель?	
– У вас сухой кашель или с мокротой?	<i>мокрота – sputum</i>
– Кашель постоянный, периодический или приступами?	<i>приступ – attack</i>
– Сколько времени длится приступ?	

Удобно, если тексты будут содержать перевод предположительно неизвестных студентам слов. Все переведенные слова, на наш взгляд, должны также быть размещены в русско-английском и англо-русском словарях в конце пособия. Считаем, что целесообразно также, чтобы студенты вели тетрадь для записи вопросов, адресованных пациенту. В тетрадях студентам предлагается делать поля для заметок, которые неизбежно появятся со временем.

4. А) Прочитайте диалог. Далее следует диалог врача и пациента в соответствии с теми вопросами, которые были даны в предыдущем задании. После прочтения диалога студенту предлагается следующее задание:

Б) Представьте ситуацию: пациент выписывается из больницы и сегодня у него уже нет жалоб. Вам надо узнать, какие жалобы были у пациента при поступлении в больницу. Трансформируйте диалог из части А в прошедшем времени. Начните со слов, данных в образце.

Образец: – Что вас беспокоит?

– Меня ничего не беспокоит.

– Что вас беспокоило, когда вы поступили в больницу?

Данное задание нацелено на подготовку студента к речевому поведению в описанной выше ситуации, которая часто встречается в действительности. Необходимая грамматика: глагол и его формы.

5. Восстановите диалоги врача и пациента.

Выполняя это задание, студенту надо по ответам пациента восстановить вопросы, при этом упражняясь в умении их задавать.

Например:

1) – ..?

2) – Мне трудно дышать и у меня сильный кашель.

3) – ..?

4) – Одышка часто бывает ночью, когда я сплю.

5) – ..?

6) – Выдох.

7) – ..?

8) – Да, иногда я не могу дышать. Я задыхаюсь.

9) – ..?

10) – Кашель сухой.

11) – ..?

12) – Приступами.

13) – ..?

14) – 7–10 минут.

6. *Прочитайте текст. Используя информацию данного текста, составьте диалог врача и пациента (паспортная часть, жалобы, история настоящего заболевания, история жизни). Разыграйте диалог в парах.*

Данное задание является обобщающим. Оно содержит историю болезни, написанную в разговорном стиле, на основании которой студенты составляют диалог. Выполнение этого задания дает возможность студентам оценить содержание и продолжительность диалога с пациентом.

7. А) *Образуйте форму императива множественного числа от следующих глаголов.*

Образец: повернуться → повернитесь, дышать → дышите.

Б) *Сформулируйте команды для пациента.*

Образец: повернуться спиной → повернитесь спиной, дышать глубоко ртом → дышите глубоко ртом.

Подобные задания направлены на речевую подготовку студента к проведению объективного обследования пациента (осмотра, пальпации, перкуссии, аускультации). Хорошо, если после их выполнения студенты на занятии в парах попробуют сделать инсценировку данных действий, общаясь по-русски.

Таким образом, в настоящее время речевая подготовка по русскому языку к клинической практике студентов-медиков с английским языком обучения требует смещения акцента на развитие устной профессионально-разговорной диалогической речи, что в свою очередь не может не сказаться на изменении алгоритма предъявления заданий в учебных пособиях.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТИ И ИНТЕРАКТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПОСОБИИ

**Родина М.Ю., Хилько А.В., Шершукова Г.В., Большунова И.И.,
Белорусский государственный университет**

В статье обсуждаются принципы мультимодальности и интерактивности, реализованные в мультимедийном онлайн комплексе для обучения русскому языку как иностранному «Система падежей имени существительного в русском языке. Элементарный уровень», предназначенном для самостоятельной дистанционной работы и для работы с преподавателем.

REALIZATION OF THE PRINCIPLES OF MULTIMODALITY AND INTERACTIVITY IN MODERN EDUCATIONAL COMPLEX.

**Rodzina M.Y., Hilko A.V., Shershekova G.V., Bolshunova I.I.,
Belarusian state university**

The article discusses the principles of multimedia and interactivity in the multimedia online complex for teaching Russian as a foreign language “The paradigm of Russian noun. Level A1(Beginner)”, the using for independent distance work and for working with the teacher.

Применение цифровых технологий в обучении представляет широкие возможности для реализации принципов мультимодальности и интерактивности, выводящих образовательный процесс на новый уровень. Принцип мультимодальности предполагает воздействие информационных материалов одновременно на разные модальности восприятия. При создании учебных пособий осуществляется опора на многоканальное восприятие действительности современными учащимися.

Необходимость создания мультимодальных учебных пособий обусловлена изменением информационного поля, окружающего современного человека. Постоянное обращение к цифровым технологиям значительно снижает эффективность восприятия линейных источников информации, затрудняет работу с линейными печатными текстами. Современные учебные пособия включают в себя мультимедийные учебные материалы.

Принцип интерактивности реализуется в мультимедийном учебном пособии с помощью системы ключей и интерактивной навигации пособия.

По программе сотрудничества БГУ и РУДН коллективом авторов (М.Ю. Родина, А.В. Хилько, Г.В. Шершукова, И.И. Большунова) был создан мультимедийный обучающий онлайн комплекс «Система падежей имени существительного в русском языке. Элементарный уровень». При отборе материала для обучающего комплекса учитывались требования «Государственного стандарта по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень» [1], а также «Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень» [2].

Пособие представляет собой комплекс теоретических и практических материалов, таких, как мультимедийные интерактивные презентации, лексико-грамматические задания и тесты, а также занимательные игровые задания. Использование комплекса в учебном процессе позволяет подготовить иностранных учащихся к изучению русского языка, повышает учебную мотивацию и формирует лексико-грамматические навыки и совершенствует речевые умения на основе накопления и концентрации знаний о системе падежей русского языка.

При разработке комплекса и отборе лексического и грамматического материала учитывалось, что элементарный уровень (A1) владения русским языком обеспечивает удовлетворение элементарных коммуникативных потребностей при общении иностранного гражданина с носителем языка в минимальном наборе ситуаций повседневного общения. Ситуации общения с носителями языка связаны с бытовой и социально-культурной сферами, при этом набор языковых средств, обеспечивающих общение в данных сферах жизни, строго минимизирован. Иностранному гражданину должен уметь понимать основные темы, содержание и коммуникативные намерения в коротких диалогах и монологах в ситуациях ежедневного общения. На элементарном уровне владения РКИ иностранный гражданин должен уметь участвовать в диалогическом общении, отвечать на вопросы и поддерживать беседу на бытовые темы («О себе», «Друзья», «Семья», «Рабочий день», «Свободное время»).

Иностранец должен уметь осуществлять элементарное речевое общение в устной форме в рамках актуальной для данного уровня тематики: 1. Рассказ о себе. Элементы биографии: детство, учеба, работа, интересы. 2. Мой друг (знакомый, член семьи). 3. Семья. 4. Мой рабочий день. 5. Свободное время, отды, интересы [1, с. 9].

В процессе ознакомления с системой падежей русского языка и выполнения заданий формируется автономность учащегося, а интерактивность комплекса обеспечивает обратную связи и контроль выполненных действий. Комплекс включает в себя 6 уроков. Урок состоит из лексико-грамматического комментария, грамматических заданий для самостоятельной работы с ключами, тестов с ключами и игровых заданий.

Учитывая трудности, с которыми обычно сталкиваются иностранные учащиеся, изучающие падежную систему русского языка, грамматический материал в учебном пособии изложен последовательно: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный. Для многократного повторения и усвоения падежных форм и окончаний после ознакомления с лексико-грамматическим комментарием выполняются тренировочные грамматические задания открытого типа (на подстановку, соответствие, трансформацию).

Контроль сформированности лексико-грамматических навыков осуществляется с помощью тестов закрытого типа. Интерактивный компонент задания (система знаков: проверить задание, перейти к следующему заданию, вернуться к теоретическому материалу) обеспечивает самоконтроль и делает удобной работу с пособием.

Принцип мультимедийной наглядности реализован в обучающем комплексе на всех уровнях: при работе с лексико-грамматическим комментарием учащемуся предоставлены таблицы, иллюстрации и примеры употребления падежных форм в виде презентации, при выполнении грамматических заданий и тестов проверка осуществляется непосредственно в программе при помощи ключей. Система ключей к заданиям и тестам облегчает самоконтроль.

Для снятия психологических трудностей и эмоциональной разрядки предназначены «Веселые странички», на которых расположены игровые задания, мультфильмы, песни.

Мультимедийная интерактивная форма комплекса стимулирует познавательную мотивацию, оптимизирует процесс формирования лексико-грамматических навыков, пробуждает интерес к русскому языку и культуре. Учебное пособие представляет возможность использования на дистанционных занятиях. Мультимедийная форма и интерактивные задания, а также последовательная наглядная презентация падежной системы русского языка позволяют сформировать лексико-грамматические навыки и развивать речевые умения иностранных учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т. Е. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. ; СПб. : «Златоуст», 2001. – 28 с.
2. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. – М. : ЦМО МГУ ; СПб. : «Златоуст», 1999.

О МЕТОДЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Родина Е.И., Шадурская Л.И.,

Белорусский государственный медицинский университет

В статье рассматривается метод проблемного обучения и его применение в процессе преподавания РКИ в медицинском вузе.

THE METHOD OF PROBLEM-BASED LEARNING OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A MEDICAL UNIVERSITY

Rodina E.I., Shadurskaya L.I.,

Belarusian state university

The article discusses the method of problem-based learning and its application in the process of teaching Russian as a foreign language at a medical university.

Формирование поликультурной многоязычной личности посредством овладения иноязычной коммуникативной компетенцией является генеральной стратегической целью обучения иностранному языку в вузах Республики Беларусь [2, с. 22]. Для овладения иностранным языком учащемуся необходимо сформировать основные компетенции и навыки, развить соответствующие умения, усвоить фоновые знания. В связи с этим все большую актуальность приобретают инновационные образовательные технологии, которые направлены на взаимосвязанное овладение коммуникативной, лингвистической и социокультурной компетенций.

Коммуникативная компетенция предполагает развитие коммуникативных умений: прогностических, адаптационных, ориентационных и др. Иностранец должен уметь преодолевать культурные барьеры и учитывать стереотипы поведения в диалоге с носителями иноязычной культуры.

Изучение русского языка иностранными студентами медицинского вуза должно осуществляться с привлечением инновационных технологий (цифровых и социальных), что способствует формированию поликультурной многоязычной личности будущего врача.

Одним из методов, реализующих преимущества социальных технологий (обучение в сотрудничестве, метод проектов и др.) и наиболее эффективно формирующих коммуникативную компетенцию, является метод проблемного обучения. Становление проблемного обучения происходило в XX веке. В основу метода легли идеи психологов Дж. Брунера, Дж. Дьюи, Д. Пойа,

О. Зельца, К. Дункера [4, с. 17]. Применение проблемных ситуаций и заданий в процессе обучения иностранному языку было изучено такими исследователями (психологами и методистами), как И.А. Зимняя, И.Я. Лернер, Т.В. Кудрявцев, Т.А. Ильина, Е.В. Ковалевская, А.М. Матюшкин и др. На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков метод проблемного обучения не только сохраняет актуальность, но и развивается и модернизируется с учетом вызовов цивилизации и новейших достижений психологии.

Метод проблемного обучения активизирует мышление учащихся, что позитивно сказывается на усвоении учебного материала. Процесс овладения иноязычной речью проходит эффективнее, если объектом речи становится проблемная ситуация и поиск ее решения. Данный метод не только развивает коммуникативные умения, но и повышает учебно-познавательную активность, готовит студента-медика к будущей научно-исследовательской работе, формируя навыки самостоятельной поисковой и аналитической деятельности. Проблемные задания способствуют формированию таких профессиональных качеств будущего врача, как инициативность и креативность, независимость мышления и умение вести дискуссию.

Применение проблемного метода на занятиях по РКИ ставит целью не только развитие мышления, но и формирование лексико-грамматических навыков, совершенствование речевых умений, расширение лексического запаса иностранного студента. При создании проблемной ситуации, по мнению И.А. Зимней, «...необходимо обратить внимание на то, что решение проблемной задачи может относиться ко всем компонентам психологического содержания иноязычной речевой деятельности: ее предмету – смысловому содержанию; средствам – языковым лексико-грамматическим единицам; способам формирования и формулирования мысли» [3, с. 15].

Проблемная ситуация предоставляет возможность активизировать и актуализировать знания, полученные ранее, а также мотивирует к поиску новой информации, необходимой для решения проблемы. Навыки поиска, отбора и систематизации информации, формирующиеся в этом случае, важны для будущей профессиональной деятельности медиков. Для решения проблемной ситуации необходимы также развитые дискуссионные умения, поскольку студенты обсуждают проблему и приходят к выводам в процессе спора, высказывая разные точки зрения, отстаивая свое мнение, подбирая аргументы. Для решения проблемы преподавателем организуется индивидуальная или групповая работа, используются проектные и цифровые технологии.

Проблемные задания – это, в первую очередь, речевые задания, направленные на развитие речевых умений. В процессе выполнения проблемных заданий осуществляется взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности. На разных этапах проблемного обучения преобладают разные виды речевой деятельности: задание проблемной ситуации – аудирование и чтение, поиск аргументов – чтение, письмо, дискуссия и отстаивание своей точки зрения – говорение.

Для ведения дискуссий студенты должны усвоить речевые конструкции, клише, быть знакомыми с нормами коммуникативного поведения, речевым этикетом.

Тематика проблемных ситуаций, предлагаемых к решению в медицинском вузе, может быть разнообразной. Это и общечеловеческие ценности («Семья», «Образование», «Традиции», «Образ жизни»), и темы, учитывающие профессиональные интересы будущих медиков. Например, темы «Экология», «Здоровый образ жизни», «Деонтология», «Психология» вызывают живой интерес в медицинской аудитории и представляют широкий выбор проблемных ситуаций. При изучении темы «Двигательная активность и здоровье» в учебно-методическом пособии «Развитие устной монологической речи» [1] студентам предлагаются следующие задания:

– Согласитесь с высказываниями или опровергните их. Объясните свою точку зрения.

1. Здоровье – это состояние полного физического благополучия, отсутствия болезней и физических дефектов.

2. Старческое увядание определяется изнашиванием органов и тканей из-за излишне высокой функциональной активности.

3. Здоровье в огромной степени зависит от взаимоотношений человека с другими людьми и обществом, от его работы.

– Сравните содержание двух текстов «Двигательная активность и здоровье» и «Спорт и здоровье». Какой взгляд на проблему вам кажется более объективным?

При изучении темы «Стресс» студентам нужно назвать профессии, которые в наибольшей степени связаны со стрессом. Ответ необходимо аргументировать.

Тема «Эвтаназия: преступление или милосердие?» заставляет каждого студента сделать свой личный выбор. Задание подготовить сообщение на тему: «Нужно ли легализовать эвтаназию?» требует серьезной аргументации своей жизненной позиции в обсуждении этой важной проблемы.

Целесообразно использовать проблемный метод на разных этапах обучения русскому языку. Сложность проблемных заданий зависит от уровня владения языком. Тематика проблемных ситуаций должна быть интересна и близка иностранным студентам. В то же время следует учитывать этнопсихологические и этнокультурные особенности и мировоззрение иностранцев при выборе темы. В разных культурах существуют табуированные темы для дискуссий, которые не стоит обсуждать в группе.

Опыт работы в медицинском вузе подтверждает целесообразность и эффективность применения проблемного метода на занятиях по РКИ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Адашкевич, И. В. Развитие устной монологической речи / И. В. Адашкевич – 2-е изд. – Минск : БГМУ, 2015. – 64 с.
2. Баранова, Н. П. Концепция обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования Республики Беларусь / Н. П. Баранова, П. К. Бабинская [и др.] // *Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. – 2002. – №3. – С. 21–28.

3. Зимняя, И. А. Проблемность в обучении неродному языку / И. А. Зимняя // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: Межвузовский сб. научных трудов. – Пермь : Изд-во Пермского ГТУ, 1994. – С. 10–17.

4. Проблемное обучение : прошлое, настоящее, будущее : Коллективная монография: в 3 кн./ Под ред. Е. В. Ковалевской. Книга 1 : Лингво-педагогические категории проблемного обучения. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. – 300 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРПУСА БЕЛОРУССКИХ СМИ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ СЕМАНТИКИ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ С СОМАТИЗМОМ «РУКА»)

Рычкова Л.В.,

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы

В статье показаны возможности использования модуля, отражающего узус русской речи в Беларуси, свободно доступного на портале Национального корпуса русского языка, для поиска и выбора фразеологизмов при обучении иностранцев. На примере фразеологизмов с соматизмом «рука» показан дидактический потенциал корпусных данных, отражающих лексические комплексы с этим компонентом, частотные в СМИ Беларуси.

USE OF THE CORPUS OF BELARUSIAN MEDIA FOR THE ACQUIRING OF SEMANTICS OF RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS (ON THE EXAMPLE OF LEXICAL COMPLEXES WITH THE SOMATISM “HAND”)

Rychkova L.V.,

Yanka Kupala state university of Grodno

The article shows the possibility of using the module that reflects the pattern of the Russian language in Belarus, freely available on the portal of the National Russian Corpus, for searching and selecting phraseological units for teaching foreigners. On the example of idioms with somatism “hand”, the didactic potential of corpus data reflecting lexical complexes with this component frequent in the Belarusian media is revealed.

Изучению фразеологизмов всегда отводится особое место в обучении иностранным языкам, поскольку они потенциально могут служить барьером в межкультурной коммуникации [4]. Действительно, фразеологизмы в ряду иных элементов идиоматического фонда языков традиционно рассматриваются как совокупность единиц, отличающих любую лингвокультуру, в том числе различные культуры носителей разновидностей одного языка. Этот факт уже давно тому был отмечен исследователями контактной вариантологии английского языка. Для русского языка такие исследования не проводились, прежде всего потому, что отсутствовал соответствующий языковой материал – в советское время безраздельно господствовал единый кодифицированный литературный язык, который изучался во всех бывших республиках Советского Союза как единый «великий и могучий» язык советского народа.

Такой подход зачастую приводил к тому, что литературная, по сути искусственная, форма языка отождествлялась с самим языком, и, естественно, повсеместно велось обучение социально поддерживаемой норме, а не узусу либо дискурсивным практикам русской речи. В обучении русскому языку как иностранному такой подход господствовал безраздельно, ведь именно кодифицированная норма русского языка была призвана транслировать ценности советского общества в целях формирования нужных стереотипов в общественном сознании.

Распад Советского Союза, во-первых, привел к сокращению использования русского языка в ряде новых независимых постсоветских государств, а, во-вторых, к неизбежному формированию новой системы ценностей там, где такого сокращения не произошло, как, например, в Республике Беларусь. В этих условиях, несмотря на отсутствие нормирования русского языка в республике и, следовательно, необходимости принятия российской нормы, пресс этой нормы, без сомнения, ослабляется и формируется новый региональный узус, во многом отличный от узуса русского языка метрополии. Новые социальные условия имеют следствием и отличия в выборе и использовании фразеологизмов русского языка в белорусском узусе. Так, ранее нами совместно с И.А. Чепиковой было проведено исследование встречаемости фразеологизмов русского языка, рекомендуемых для освоения иностранцами, изучающими русский язык в России [5], в медийном дискурсе Беларуси и выявлено отсутствие корреляции не только статистических показателей, но и состава инвентаря фразеологических единиц [3].

Отметим, что, поскольку в современной лингвистике не существует единства взглядов на то, какие именно единицы следует относить к фразеологизмам, то в рамках этой статьи под фразеологизмом мы понимаем семантически связанный комплекс лексем, входящий в состав предложения, значение которого не выводится из значений составляющих его частей, т.е. воспроизводимую семантически связанную, а не создаваемую в речи единицу. Такого рода фразеологизмы в синхронии представляют собой единицы первичного означивания, в то время как омонимичные им словокомплексы являются знаками вторичного означивания.

Использование языка газеты для освоения иностранцами русских фразеологизмов более чем оправдано, поскольку в этом случае сочетаются две важные дидактические цели – достижение медиа- и фразеологической грамотности обучаемых. Возможность привлекать в качестве иллюстративного материала именно тексты белорусских СМИ появилась в связи с формированием и наличием в открытом доступе нового модуля Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ), а именно корпуса региональной и зарубежной прессы в рамках газетного корпуса. Начало этому модулю положил иллюстративный лингвистический корпус СМИ Гродненщины [2]; сегодня в этом модуле представлены также СМИ различных регионов России, стран Балтии, Киргизии и Молдовы.

Практика использования корпусов не только для обучения, но и для исследования фразеологизмов пока является абсолютно не наработанной. Даже в тех случаях, когда корпус используется, то лишь в целях поиска контекстов для уже сформированного на основе словарей перечня фразеологизмов [1]. Наша задача – показать, что использование корпусных технологий эффективно также и при осуществлении поиска отдельных классов фразеологизмов, содержащих определенн(ы) компонент(ы), например, соматизм(ы). Причем для этого совсем не обязательно использовать такой инструмент поиска, как n-граммы, достаточно и простого лексико-грамматического поиска. Для того чтобы поиск осуществлять именно в корпусе СМИ Гродненщины, в региональном модуле газетного корпуса НКРЯ необходимо задать подкорпус, выбрав страну Беларусь, регион Гродненский и язык русский (в лингвистическом корпусе СМИ Гродненщины представлен аутентичный языковой материал, т. е. есть тексты на белорусском, русском языках, а также смешанные тексты – русскоязычные с белорусскоязычными вкраплениями, – поскольку большинство региональных газет в Беларуси, и Гродненщина здесь не составляет исключения, содержат публикации как на белорусском, так и на русском языках; частотными также являются случаи переключения кодов в одной публикации).

Фразеологизмы с соматизмами (независимо от того, как именно – узко или широко – трактуется соматизм) относятся к одним из наиболее частотных разрядов идиоматических единиц. Что касается фразеологизмов с компонентом «рука», то это оптимальный разряд фразеологизмов для освоения отличий фразеологически обусловленной семантики по сравнению с прямыми значениями омонимичных фразеологизмам лексических комплексов.

Поиск в подкорпусе, заданном по изложенной выше методике, комплексов с компонентом «рука» позволил выделить следующие фразеологизмы (здесь приводятся лишь наиболее частотные из них): *в руках* (находиться), *валится из рук*; *все в руках* (чьих-то); *взять в (свои) руки*; *водить руками*; *заламывать руки*; *из рук в руки*; *махнуть рукой* (на); *на руку* (быть); *не подымается рука*; *опустить руки*; *под рукой* (быть); *попасть в руки*; *правая рука*; *приложить руку*; *продать с рук*; *протянуть руку помощи*; *развести руками*; *сложить руки*; *с протянутой рукой* (идти); (не) *с пустыми руками* и др.

При работе с фразеологизмами преподавателю русского языка как иностранного целесообразно использовать параллельные контексты, например:

Контексты из корпуса с фразеологизмами	Комплексы с прямым значением для сравнения
<i>Не следует забывать и о том, что праздничный ажиотаж на руку мошенникам. [Служим Новому году! // «Праца».</i>	<i>Гостям даже предлагается сфотографироваться со змеей на удачу в новом году, взяв ее на руки либо повесив на шею. [Елена Стасюкевич. Змеиное царство // «Перспектива».</i>
<i>Но на этот мизер Анна Марьяновна давно махнула рукой,</i>	<i>...случайный прохожий в Немане, у которого мы спросили дорогу к стройке, неопреде-</i>

Контексты из корпуса с фразеологизмами	Комплексы с прямым значением для сравнения
<i>ее волнует другое.</i> [Александр Слащев. Что стоишь качаясь? // «Перспектива».	<i>ленно махнул рукой куда-то вдаль...</i> [Эдуард Свирид. Балтийская АЭС: «локомотив» региона // «Астравецкая праўда».
<i>А у хозяев мяч просто валился из рук.</i> [Наталья Романюк. Досрочный финал // «Перспектива», 2012.12.27]	<i>Все эти спортивные принадлежности не всегда слушались, выпадали из рук, так что пришлось поволноваться.</i> [Марина Янюк. Гости в дом – веселье в нем // «Свіслацкая газета»]

Подбор параллельных контекстов позволяет использовать сопоставление для выявления семантических отличий, вариативности и сочетаемости (ограниченной у компонентов фразеологизмов по сравнению со свободными словосочетаниями), а также отличий в выборе глагола (см. последние контексты в таблице). Хороший дидактический эффект в освоении семантики фразеологизмов дает составление перечня фразеологизмов с контекстами. Анализ таких контекстов полезен также не только для выявления вариативности фразеологизмов в текстах СМИ, но и для иллюстрации «разрывного» состояния фразеологизмов при их функционировании в речи.

Частотность фразеологизмов с соматизмами и, соответственно, значительное количество контекстов позволяет выбрать из них те, которые отражают социокультурные особенности и ценности белорусского общества, соотнести их с действительностью в условиях новой для них белорусской реальности, что позволит достичь дополнительного дидактического эффекта посредством освоения иностранцами страноведческих аспектов и повышения мотивации обучаемых.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Латфуллин, И. М. Семантический анализ двузначных ФЕ в русском языке (полисемия, фразеосемантический вариант, интегральная сема, дифференциальная сема, коннотация) / И. М. Латфуллин // Вестник ЧГУ. – 2008. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskij-analiz-dvuznachnyh-fe-v-russkom-yazyke-polisemiya-frazeo-semanti-cheskiy-variant-integralnaya-sema-differentsialnaya>. – Дата доступа: 10.06.2016.
2. Рычкова, Л. В. Лингвистический корпус СМИ Гродненщины: технология создания, направления использования: монография / Л. В. Рычкова, А. Ю. Станкевич; под науч. ред. Л. В. Рычковой. – Гродно, ГрГУ, 2017. – 115 с.
3. Рычкова, Л. В. Русская фразеология в контексте «двойной культуры» (на материале корпуса СМИ Гродненщины) / Л. В. Рычкова, И. А. Чепикова // Славянская фразеология в синхронии и диахронии : сб. науч. ст. – Вып. 2. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. – С. 173–176.
4. Хомякова, Н. А. Фразеологизмы как барьер в межкультурной коммуникации / Н. А. Хомякова // Русский язык в контексте культуры : сб. науч. статей / под общ. ред. Т. Г. Михальчук. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2010. – С. 133–137.
5. Чепкова, Т. П. Русские фразеологизмы : Узнаем и Учим : учеб. пособие / Т. П. Чепкова, Ю. Б. Мартыненко, Е. В. Степанян. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2014. – 104 с.

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Савко О.В.,

Белорусский государственный университет культуры и искусств

В статье говорится о необходимости учета коммуникативного поведения студентов-иностранцев, а также о важности овладения ими коммуникативным поведением, принятым в стране изучаемого языка, в рамках занятий по русскому языку как иностранному.

CONSIDERING THE PECULIARITIES OF FOREIGN STUDENTS' COMMUNICATIVE BEHAVIOR IN TEACHING THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Sawko O. V.,

Belarusian state university of culture and arts

The article talks about the need to take into account the communicative behavior of foreign students, as well as about the importance of their mastering the communicative behavior adopted in the country of the language, at the lessons of Russian language as a foreign.

Преподавание любого иностранного языка неразрывно связано со знанием мира изучаемого языка и национального сознания. Национальное сознание – явление базисное по отношению к языку.

Каждый язык имеет национальную специфику, которая помогает обнаружить легко узнаваемые черты народа, говорящего на нем. Именно язык формирует и своего носителя, и его национальный характер, и особенности общения на этом языке. Системное описание таких особенностей представляет собой описание коммуникативного поведения этого народа. Термин «коммуникативное поведение» (далее – КП) был введен в 1989 г. профессором И.А. Стерниным [1].

Под коммуникативным поведением понимается совокупность норм и традиций общения народа, социальной, возрастной, гендерной, профессиональной и т. п. групп, а также отдельной личности [1, с. 279-282]. Выделяются вербальное и невербальное коммуникативное поведение.

Изучение КП пересекается со страноведением и лингвострановедением.

Проблематику лингвострановедения составляют два типа вопросов: лингвистические и методические. Лингвистические вопросы касаются анализа языковых единиц с целью выявления заключенного в них национально-культурного компонента: безэквивалентной лексики, невербальных средств общения, фоновых знаний, характерных для говорящих на русском языке (в случае преподавания РКИ) и обеспечивающих речевое общение, языковой афористики и фразеологии, которые рассматриваются с точки зрения отражения в них культуры и национальных особенностей людей, говорящих на русском языке. Методические вопросы касаются способов введения, закреп-

ления и активизации специфичных для русского языка единиц национально-культурного содержания, встречающихся в изучаемых текстах.

Таким образом, систематическое описание КП того или иного народа имеет важную линводидактическую основу. При обучении иностранному языку обучение коммуникативному поведению должно осуществляться параллельно с обучением собственно языковым навыкам, таким, как говорение, чтение, письмо, аудирование и перевод [2, с. 6].

Можно выделить два аспекта обучения коммуникативному поведению: рецептивный, ограничивающийся только пониманием КП другого народа, и продуктивный, подразумевающий умение строить свое КП по законам КП народа изучаемого языка.

Несомненно, одной из главных целей обучения иностранному языку является обучение КП в рецептивном аспекте в полном объеме (иностранец должен понимать коммуникативное поведение страны изучаемого языка). Что касается продуктивного аспекта, то здесь необходим дидактический отбор материала: нужно учить речевому этикету (КП в стандартных речевых ситуациях), а также КП в тех ситуациях, когда реализация норм связана с понятием вежливого, статусного общения. Важно обратить внимание на этикетное, культурное невербальное поведение, чтобы научить студентов избегать неадекватного, а порой и оскорбительного для другого народа невербального поведения.

Вот лишь некоторые типичные нестандартные ситуации, в которых оказываются китайские студенты в Беларуси, не зная особенностей местного КП и культурных традиций: звонить преподавателю домой после 22.00; спрашивать у женщины о ее возрасте (для Китая это нормальное явление); обращаться к преподавателю по должности, а не по имени-отчеству и др.

Китайская цивилизация за тысячелетия своего существования выработала свою речемыслительную культуру, которая опирается на этические принципы конфуцианства и даосизма. Согласно им мудрый человек должен жить достойно, то есть жить согласно ритуалам и правилам. Он должен идти путем золотой середины, быть уравновешенным, сдерживать проявление эмоций, знать свое место, не нарушать установленный порядок, не выставять своих достоинств напоказ. Эти этические принципы и по сей день играют значительную роль в жизни китайцев. Такое значение этикета в Китае в русском языке обозначается фразеологизмом «*китайские церемонии*», который имеет негативную семантику – «излишнее проявление вежливости, излишние условности в отношениях».

Китайское представление о правилах хорошего тона разительно отличается от европейских. Например, в Китае действует старое конфуцианское правило, согласно которому мужчина и женщина, подающие или берущие что-либо, не должны касаться друг друга. Недопустимо касаться женщины, брать ее под руку, помогать надевать пальто. Поэтому китайский мужчина не станет помогать на улице незнакомой женщине или девушке, поскольку такой жест может быть воспринят как приставание. У нас же подобная помощь является проявлением вежливости.

Китайцы не извиняются за мелкие нарушения. У нас же принято извиняться за самые незначительные беспокойства. Это обязательное правило вежливого общения. Китайцы более либерально, чем мы, относятся к опозданиям. У нас опоздание более чем на 10-15 минут рассматривается как проявление неуважения к тому, кого заставляют ждать. Обращаясь к незнакомому человеку, в Китае можно использовать наименование его профессии: *учитель, водитель, руководитель, профессор*. Так, к преподавателю там обращаются по должности, а в России и Беларуси – только по имени и отчеству.

Одним из ключевых понятий китайского этикета является *меньцзы* (лицо), и самым страшным для китайца является потеря этого самого лица. Поэтому следует избегать ситуаций, в которых китайский студент может почувствовать себя неловко, оскорбиться. Это не означает, что нельзя делать ему замечания, стыдить его, однако такого рода беседы должны происходить тет-а-тет.

Важное место в китайском обществе отводится понятию *гуанси*, охватывающему отношения между людьми. Китайцы практически возвели в культ хорошие отношения и связи. Они высоко ценят личный контакт, помогающий людям решить многие проблемы, и стараются найти с преподавателем точки общения личностного характера, при этом субординация всячески подчеркивается.

Огромную роль в китайской философии и культуре играет понятие *кеци* – вежливость, скромность, покорность. Китайцы обычно довольно сдержанны и скупы в проявлении чувств, поэтому необходимо соблюдать некоторую дистанцию и проявлять к собеседнику уважение. По конфуцианскому этикету не приветствуется любое проявление гнева, раздражения и даже радости. Вежливым считается в беседе избегать взгляда собеседника и все время посматривать вниз.

Хотя китайское общение по содержанию и форме более серьезное, чем русское, китайцы тоже очень любят шутки, юмор, анекдоты. Однако их чувство юмора не всегда понятно нам. Например, ассоциации, вызываемые у них некоторыми понятиями, предметами и животными, подчас разительно отличаются от тех, к которым привыкли мы.

Так, в нашей картине мира собака традиционно символизирует верность и преданность, воспринимается как всеобщий любимец. В китайской же культуре это крайне несимпатичное животное. Лексемы *gǒu* ‘собака’, *qiǎn* ‘пес’ входят в состав слов и выражений с негативной семантикой: *zǒu gǒu* (‘идти’ + ‘собака’ → прихвостень), *gǒu tuǐ zi* (‘собака’ + ‘нога’ → лакей), *lài pí gǒu* (‘парша’ + ‘кожа’ + ‘собака’ → паршивая собака), *sàng jiā zhī qiǎn* (‘траур в доме’ + ‘пес’ – приблудный пес), *gǒu zuǐ lì tǔ bu chū xiàng yá* (букв.: из собачьей пасти не жди слоновой кости; *сравни.*: от такого негодяя доброго слова не услышишь; свинья соловьем петь не может) и др. Как видим, все слова и выражения с компонентами *gǒu* ‘собака’, *qiǎn* ‘пес’ несут отрицательный смысл и даже зачастую являются бранными.

Определенную смысловую нагрузку в восприятии китайцев несут символика цвета и символика чисел, которые тоже не всегда совпадают с привычной нам. Например, у нас не принято дарить парные предметы или четное число цветов, а в Китае это считается хорошим символом. Четные цифры (2, 6, 8) символизируют свадьбу, богатство, счастливую судьбу.

Значительную роль в процессе коммуникации играют невербальные средства общения (жесты, позы, мимика и выражение лица). Они по праву могут считаться наиболее удобными, наиболее экономными, наиболее эффективными средствами общения после звучащей речи. Вот почему к ним очень часто, толкуя то или иное слово, понятие, прибегают преподаватели в процессе работы в иноязычной аудитории, иногда при этом рискуя быть не всегда правильно понятым, так как значение многих жестов может частично совпадать или полностью не совпадать с тем значением, которое существует в родном для обучаемых коммуникативной поведении.

Таким образом, общение посредством русского языка может быть дополнено и другими средствами коммуникации, использование которых поможет достигнуть более высоких результатов как преподавателю, так и тем, кого он обучает.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Стернин, И. А. О понятии коммуникативного поведения / И. А. Стернин // *Kommunikativfunktionale Sprachbetrachtung*. – Halle, 1989. – S. 279–282.
2. Прохоров, Ю. Е. Русские : Коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – 4-е изд., стереотип. – М. : Флинта-Наука, 2011. – 328 с.
3. Большой китайско-русский словарь [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://bkrs.info/>

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Ушакова Е.А.,

Белорусская государственная академия музыки

В статье рассматриваются различные способы освоения языка специальности в группах музыкального профиля.

PROFESSIONALLY-ORIENTED LANGUAGE STUDYING IN THE UNIVERSITIES OF MUSIC

Ushakova E. A.,

Belarusian state academy of music

The article covers various ways of learning professional language in music profile groups.

Для иностранных учащихся, обучающихся в высших учебных заведениях, большое значение имеет овладение коммуникативной компетенцией, обеспечивающей способность общения в своей профессиональной среде.

В этом случае особые требования предъявляются к преподавателю РКИ, на которого возлагается ответственность не только за создание языковой компетенции, но и за выработку предметной. В условиях увеличивающегося количества слушателей в группах и принадлежности их к разным специальностям, все меньше времени приходится уделять отдельному учащемуся. Поэтому ограничиваться лишь традиционными методами обучения не представляется воз-

возможным, а новые образовательные технологии могут помочь в индивидуализации учебных заданий с учетом специализации каждого слушателя.

Таким образом, задача преподавателя РКИ заключается в правильном сочетании различных способов обучения, а также в тщательном подборе материала, который соответствовал бы как учебной программе вуза, так и профильному направлению обучающихся в группе.

Профессионально-ориентированное обучение традиционно начинается с ознакомления с терминологической лексикой, которая объединяется в тематические группы и подается блоками на протяжении всего учебного года, например, «*Название звуков и их сочетаний*», «*Характеристика звука*», «*Знаки нотного письма*», «*Опера*», «*Оркестр*» и др. Сначала преподаватель читает подборку слов, объединенных одной темой, а студенты записывают их на диктофоны смартфонов для дальнейшего прослушивания и повторения в свободное время, затем слова читаются повторно, а студенты вслух проговаривают их.

Далее в работе над специальной лексикой используется «Краткий музыкальный словарь для учащихся» Ю. Булчевского и В. Фомина, а также электронный музыкальный словарь, в которых представлено профессиональное толкование каждой лексемы. В процессе прочтения обращается внимание и на морфолого-синтаксические характеристики терминов, которые отрабатываются при выполнении тренировочных упражнений.

Иллюстрации в виде предметных рисунков, связанных между собой тематически, в процессе освоения презентуемых лексических единиц постоянно присутствуют на занятиях, например, демонстрационный материал «*Музыкальные инструменты*». Использование различного рода схем, таблиц, мини-репродукций в учебном процессе существенно позволяет сократить объем разъяснительного инструктажа преподавателя и, как следствие, способствует экономии времени.

Далее предлагаются различные виды упражнений для проработки и закрепления новых терминологических единиц с одновременным повторением фонетических, лексических и/или грамматических навыков. Они, как правило, имеют различную степень сложности, что дает возможность выбрать задания в зависимости от уровня знаний и языковой подготовки слушателей. Это могут быть упражнения следующего характера: 1) объяснить неодушевленные имена существительные *пианино, скрипка, гобой, саксофон, арфа, гармонь, песня, вокал* и т.д.; 2) объяснить одушевленные имена существительные *пианист, скрипач, гобоист, гармонист, певец, вокалист* и т.д.

Можно усложнить задание, предложив преобразовать неодушевленные имена существительные, являющиеся названиями музыкальных инструментов, в одушевленные, обозначающие род деятельности человека, и дать им разъяснение, например, «*Гармонист – это...*»; «*Скрипач – это ...*»; «*Дирижер – это...*» и т. д.

На следующем этапе в продвинутых группах целесообразно предложить индивидуальный набор терминов для каждого учащегося по его специализа-

ции, значение которых он должен попытаться самостоятельно объяснить другим слушателям без использования дополнительных источников с последующей проверкой трактовки, предлагаемой кратким музыкальным словарем.

В качестве творческого индивидуального домашнего задания можно предложить составление мини-рассказов на тему специальности, таких, например, как *«История саксофона»*, *«Флейта и ее разновидности»*, *«Арфа»*, *«Ударные музыкальные инструменты»*, *«История создания кларнета»*, *«Вокальные жанры»* и т. д.

На всех этапах профессионально-ориентированного обучения многие цели и задачи преподавателю помогает реализовать Интернет с его неограниченными возможностями. В этом отношении интересен такой сайт, как info@trigger.culture.ru. Его можно активно задействовать как в подаче нового материала, так и в процессе закрепления и повторения полученных знаний.

При помощи этого сайта можно проиллюстрировать практически любой презентуемый материал, продемонстрировав картины, фрагменты из опер, балетов и кинофильмов. Например, при повторении биографий композиторов, членов «Могучей кучки», и систематизации знаний о них можно вывести на интерактивную доску цветную иллюстрированную схему, на которой слева представлены краткие биографические сведения и достижения раннего периода творчества композитора, в центре – портрет с датами рождения и смерти, далее – основные творческие и профессиональные достижения зрелости, а также последних лет жизни; справа же перечислены сведения о вкладе каждого из «кучкинистов» в общее дело, об их исторической и просветительской роли в российской музыкальной культуре; а в нижнем правом углу представлены сведения о фольклорных экспедициях музыкантов.

Эту схему можно использовать для обучения вычленению главного из большого потока информации и конспектированию, так как материал представлен краткими простыми фразами.

На занятиях особое место отводится текстам художественной литературы, изучение которых предусмотрено учебной программой Белорусской государственной академии музыки. На сайте (в разделе литература) можно найти аудиокниги, тексты которых имеют различную степень сложности и рассчитаны на разный уровень подготовки студентов. Например, в исполнении актеров А. Леонтьева и И. Кваши можно прослушать басни И. А. Крылова *«Музыканты»*, *«Кукушка и петух»*, *«Соловьи»*, *«Кошка и соловей»* и др.

Накануне памятных дат и значимых событий в области культуры и искусства на сайте публикуются малоизвестные и любопытные факты из жизни и творчества выдающихся музыкантов и исполнителей, композиторов и дирижеров, поэтов и писателей. Таким образом, преподаватель может отобрать наиболее интересный материал, соответствующий учебной программе любой степени сложности как на начальном, так и на продвинутом этапе обучения для аудитории любой степени подготовки.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: «ЦЕЛЬ – МЕТОД – РЕЗУЛЬТАТ»

Хоронек С.С.,
Военная академия Республики Беларусь

Рассматривается парадигма «цель – метод – результат» при обучении русскому языку как иностранному, а также прием обратного перевода как наиболее эффективный.

LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN: “GOAL – METHOD – RESULT”

Horoneko S.S.,
Military Academy of the Republic of Belarus

Considered the paradigm “goal - method - result” is considered when teaching the Russian language as a foreign language, and also the method of reverse translation as the most effective.

К постановке проблемы. Сегодня вопрос использования наиболее эффективных методов и приемов обучения русскому языку иностранных граждан является наиболее актуальным в лингводидактике. Парадигмы обучения меняются, динамика педагогических взглядов также меняется. Приоритет отдается то коммуникативной направленности, то компетентностному подходу и др. Возникло новое направление в теории и методике преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) – стратегическая методика С.И. Лебединского [2]. Как представляется, назревает конфликт в теории методов обучения русскому языку как иностранному. Этот конфликт усиливается фактическим отсутствием некоторых необходимых составляющих образовательного процесса иностранных граждан. Например, существует проблема выбора основного учебника как на подготовительном факультете (кроме БГМУ и БГУ, где разработаны собственные учебники), так и на продвинутом уровне. Также сложным является вопрос об обеспечении учебниками и учебными пособиями по профилю обучения. В этой связи можно говорить о важнейшей проблеме – невозможности существования (по объективным причинам) единого учебника для всех иностранных граждан. И, как следствие, наличие огромного количества учебников, имеющих самые разные оценки, порой противоположные. Выбор основного учебника и дополнительных учебных пособий всегда диктует методы и приемы работы в обучении иностранцев РКИ. Неоднозначность оценок учебника или учебного пособия всегда продиктована субъективным отношением преподавателя к тому или иному методу работы. Также проблема профиля обучения диктует преподавателю выбор наиболее эффективных методов работы.

Важнейшие вопросы лингводидактики в области РКИ.

1) Чему учить? Необходимо наличие не только типовой программы, но и профессионально ориентированных программ по обучению профессио-

нальной и специальной лексике. Кроме того, актуальным является вопрос о преподавании страноведения – науки, смежной для методики обучения РКИ, изучающей общие закономерности страны или крупных регионов. Вопрос о наполнении учебных программ по «Страноведению» остается открытым. Существует проблема количественного соотношения белорусских и российских реалий, предлагаемых иностранцам для обучения. Каково разумное соотношение реалий? Русские живут в России, в Беларуси – русскоязычные белорусы, а страна изучаемого языка, в первую очередь, – Россия. Возникает вопрос: какие российские реалии обязательны к изучению? Вопрос является дискуссионным.

2) Как учить? То есть каковы эффективные методы обучения в зависимости от профиля? Например, для военнослужащих самым эффективным, как оказалось, стал грамматико-переводной метод. Думается, что при обучении гуманитариев этот метод будет менее эффективным. Там, скорее, эффективным будет коммуникативный метод, хотя для китайской аудитории он не самый лучший.

3) Какие знания, умения и навыки должны получить иностранные граждане, окончив подготовительный факультет? То есть какие компетенции должны быть сформированы к 1 курсу обучения? Необходимо учитывать, что должны быть сформированы основные виды речевой деятельности: чтение, письмо, говорение, аудирование. Как их эффективно сформировать? Кроме того, нужны ли такие навыки речевой деятельности, как конспектирование и перевод? В практике преподавания РКИ о них говорят и пишут очень мало и, очевидно, недооценивают такие приемы работы.

4) Как правильно определить уровень владения языком? То есть как подвести итоги обучения на подфаке? Какова форма итоговой аттестации? Поскольку в Республике Беларусь отсутствует Центр сертификационного тестирования иностранных граждан, выдающий свидетельство и подтверждающий уровень владения русским языком, то каждый университет сам определяет форму итоговой аттестации и виды заданий, поэтому в этом вопросе также имеются существенные разногласия. То есть целевая установка на результат, как представляется, несколько виртуальна. Общим мнением является лишь факт, что в итоге нужно проверять 4 вида речевой деятельности: чтение, письмо, говорение, аудирование.

Самым важным обстоятельством, затрудняющим процесс обучения, является тот факт, что не решен вопрос о форме итоговой аттестации на подготовительных факультетах.

Формы итоговой аттестации как результаты обучения в различных вузах настолько разнообразны, что говорить об унификации результатов обучения сложно. Об этом нужно говорить в связи с необходимостью приема на 1 курс обучения иностранных граждан с уровнем владения русским языком не ниже, чем В1. Определение этого уровня в Республике Беларусь, фактически, субъективно. В Российской Федерации сдается экзамен ТРКИ и в последнее время с целью определения способности слушателя обучаться по

конкретной специальности разрабатывается система экзаменов В1+, где будут задания на определение уровня владения языком специальности.

Опыт кафедры русского языка и культуры речи (далее – кафедра) Военной академии Республики Беларусь. Как представляется, для решения вопроса об эффективности обучения следует четко обозначить цель обучения и ожидаемые результаты.

Задача обучения: за один учебный год кафедра должна подготовить китайских офицеров с нулевым уровнем владения русским языком к обучению в магистратуре. То есть за 1 год нужно освоить учебную программу по русскому языку от алфавита до сложноподчиненного предложения, а также курс военной терминологии и специальной лексики.

Основной метод работы преподавателей при обучении специальной лексике – грамматико-переводной, поскольку самым эффективным способом семантизации сложной военной и инженерно-технической лексики является только перевод. Например, трудно объяснить слова *фюзеляж*, *почвозацеп*, *бомбометания* и под. Эффективной также является наглядная семантизация – беспереводной способ передачи информации.

Кроме того, результатом одного года обучения должны стать сформированные навыки и умения по 4-м видам речевой деятельности, а также научный стиль речи в письменной форме. Поскольку письменная форма научного стиля речи – один из самых сложных видов речевой деятельности и требует особой подготовки, то в лингводидактических целях кафедрой активно использовался прием обратного перевода. «Обратный (двусторонний) перевод – письменный перевод текста с иностранного языка на родной язык, затем перевод этого текста на иностранный язык с последующим сопоставлением с оригиналом» [1, с. 158].

Обратный перевод как один из наиболее эффективных приемов обучения. Чтобы получить перевод, соответствующий в высшей степени тексту оригинала, необходимо обеспечить максимальную эквивалентность на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях. Наиболее эффективные методы изучения иностранного языка основаны на очень простой идее: понимание + воспроизведение = усвоение. Качественный обратный перевод помогает максимально обнаружить и усвоить разницу в структуре языков, способах выражения, а также помогает «расшифровать» логику изучаемого языка. Практикуя технику обратного перевода, слушатель может научиться автоматически реорганизовывать свои мысли, выражая их на новом языке. Чтобы сократить разрыв между уровнем понимания языка и его воспроизведением, необходимо как можно больше переводить с родного языка на язык специальности.

Кроме того, обратный перевод является сильнейшим мотивирующим фактором по изучению иностранцами РКИ, поскольку ни одно лингвистическое явление не выходит из поля зрения, наличие ошибок и неточностей при переводе становится очевидным. Именно наличие ошибок и отражает уровень владения языком. Например, для обратного перевода был предло-

жен текста специальности объемом 300 слов. Критерии оценки учитывают как количество перевода (30 слов – 10 % = 1 балл), так и качество перевода – наличие ошибок с учетом классификации (фонетических, словообразовательных, лексико-грамматических, синтаксических, стилистических). Дальнейшая работа направлена на анализ ошибок, установление типологии ошибок и отработку навыков.

Выводы. 1. Эффективность обучения РКИ предполагает огромное количество слагаемых: профессионально ориентированные программы, учебники, учебные пособия, правильное соотношений методических действий по принципу «цель – метод – результат»; анализ эффективности методов и приемов работы. 2. Обучение языку специальности – приоритетное направление в лингводидактике. 3. Наиболее эффективным методом инженерно-технических специальностей является грамматико-переводной метод. 4. Обратный перевод как методический прием – комплексный вид обучения, поскольку предполагает обучение сразу всем видам речевой деятельности, одновременно эксплицируя ошибки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Глухов, Б. А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного / Б. А. Глухов, А. Н. Щукин. – М.: Рус. яз., 1993. – 371 с.
2. Лебединский, С. И. Стратегии понимания и интерпретации устной научной речи / С. И. Лебединский. – Минск: БГУ, 2011. – 408 с.

ПОДГОТОВКА К ТВОРЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЕ В РАМКАХ ОЛИМПИАДЫ ПО РКИ

Чупик В.В.,

Белорусский государственный университет,

Лапуцкая И.И.,

Белорусский государственный экономический университет

В статье даются практические рекомендации по подготовке иностранных студентов к написанию сочинения.

PREPARATION FOR CREATIVE WRITTEN WORK FOR OLYMPIADS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Chupic V. V., Laputskaya I. I.,

Belarusian state university, Belarusian state economic university

The article gives practical recommendations on how to prepare foreign students for writing an essay.

Показателем овладения иностранным языком является способность выразить собственную мысль средствами изученного языка. Умения правильно формулировать мысли, подбирать необходимые слова для их выражения, выстраивать фразы, создавать текст реализуются в процессе написания сочинения. Данный вид творческого задания предполагает самостоятельное изложе-

ние мыслей в соответствии с предложенной темой. Однако многие участники олимпиады с трудом выполняют это задание, так как не могут соотнести свои «заготовки» с предложенной темой и пишут, используя имеющийся шаблон. Типичными ошибками участников олимпиады являются несоответствие текста сочинения теме и невыдержанная композиция.

Методику написания сочинения можно передать следующей структурой:

- 1) анализ предложенной темы, главной мысли;
- 2) условное деление работы на три основные части:
 - вступление (*что я хочу сказать?*),
 - содержание (*как я это могу доказать?*, т.е. привести свои минимум три примера в подтверждение главного тезиса),
 - заключение (*зачем я это говорю?*).

Каждая часть направлена на раскрытие темы в соответствии с поставленными вопросами. Студент должен четко понимать, для чего он пишет каждое предложение, как оно соотносится с темой;

3) определение связей между частями сочинения (лексические, синтаксические);

4) графический набросок будущей работы;

5) выделение ключевых слов каждой части, несущих основную смысловую нагрузку;

6) вывод – это итог сказанному. Поэтому вывод должен присутствовать после каждой микротемы и в конце сочинения. Заключение-вывод может стать следствием всех приведенных доказательств. Он не должен буквально повторять формулировку тезиса, но перекликаться с тезисом должен обязательно. Можно резюмировать все то, о чем рассуждали ранее, т.е. кратко повторить основную мысль (тезис) и микротезисы. В заключении также можно отразить (т.е. подчеркнуть) цель – ради чего автор писал этот текст.

Наиболее распространенные ошибки и речевые недочеты, допускаемые при написании сочинения:

- 1) ошибочное образование слов / форм слова;
- 2) ошибки в согласовании, управлении;
- 3) нарушение видовременной связи;
- 4) ошибки в построении предложений с причастными и деепричастными оборотами;
- 5) ошибки в построении предложений;
- 6) смешение прямой и косвенной речи;
- 7) нарушение границ предложений;
- 8) употребление слова в несвойственном ему значении;
- 9) нарушение лексической сочетаемости;
- 10) тавтология;
- 11) неудачное употребление личных и указательных местоимений;
- 12) бедность и однообразие синтаксических конструкций;
- 13) неудачный порядок слов;
- 14) фактические ошибки;

15) погрешности в логике изложения: нарушение четкого порядка мыслей (и частей) работы, логический пропуск (отсутствие связи между мыслями, неумелый переход от одного положения к другому);

16) неумение выделить абзац и неумение пользоваться красной строкой для отражения и оформления логико-композиционного членения текста.

При подготовке студента к написанию сочинения следует обратить внимание на три важных элемента: тема, структура, собственное мнение. Первое, что необходимо увидеть, понять и из чего исходить – это тема. Ошибочным представляется заучивание готовых вариантов сочинения. Необходимо отрабатывать план написания эссе и составить инструкцию действий при выполнении данного творческого вида работы.

Приведем примерный вариант инструкции написания сочинения:

- 1) восприятие темы;
- 2) ассоциации, связанные с темой;
- 3) написание ключевых слов (глаголы, прилагательные, существительные);
- 4) варианты восприятия темы (например, что по этой теме скажет старшее поколение / что скажет молодежь? и т.д.);
- 5) определение структуры сочинения;
- 6) составление плана;
- 7) написание сочинения.

Рекомендуется написать несколько сочинений под руководством преподавателя, чтобы на практике отработать созданную теоретическую инструкцию написания сочинений.

Можно писать коллективные сочинения в группе по схеме. Такие тренинговые сочинения играют большую роль в формировании навыка управления собственной мыслью. При написании тренинговых сочинений следует предлагать опорные слова, словосочетания, вопросы с вариантами ответов и сочинения-образцы.

Инструкция помогает активизировать механизмы порождения мысли. Просто написать сочинения по заданной теме достаточно сложно, так как включаются механизмы психологической блокировки. Мысль закладывается в рамки темы и не идет дальше. Необходимо дать направление мысли при помощи открытых структур: например, *«Я прочитал тему, но...»*, *«Я согласен с темой, но...»*, *«Никогда не задумывался над темой, а сейчас...»*, *«Эта тема актуальна и...»* и т.д. Такие структуры снимают психологическое напряжение и открывают механизмы порождения собственных мыслей. Таким образом раскрывается творческий потенциал студентов.

Студентам надо предлагать различные творческие задания:

- 1) сочинение за 5 минут (эссе может быть небольшим, но обязательно выделяющим трехчастную структуру);
- 2) табу на шаблон (высказать свое мнение по теме; сказать так, как никто не скажет: необычно, оригинально, весело, трагично и т.д.);

3) творческие разминки (Расскажу себе о себе. Что скажу по этой теме я / мой друг / А.С. Пушкин? и т.д.).

Следующим этапом работы выступает развитие навыка концентрации мысли в рамках темы. Каждый абзац – это новая мысль в рамках темы. Все последующие предложения должны развивать и подтверждать высказанную мысль.

Чтобы не отходить от темы, предлагаем студентам следующее задание: сравнить каждое предложение с темой. Если, читая отдельное предложение, мы не можем догадаться, какая тема, – значит в этом предложении студент «ушел» (отклонился) от темы и предложение надо откорректировать.

Например, тема сочинения – «Язык помогает понять себя». В основной части сочинения есть предложение *С помощью языка человек выражает свои мысли и познает окружающий мир*. Сравнив предложение с темой, можно предложить следующий вариант: *С помощью языка человек выражает свои мысли и познает окружающий мир. Таким образом человек понимает мир, людей и себя как часть мира*.

Для развития и подтверждения темы можно ответить на вопросы *Где? Как? Почему? Зачем?* и т.д. Вопросы должны быть связаны с темой. Богатый словарный запас будет помощником в умении формулировать мысли.

В зависимости от темы сочинения возможны варианты схемы, по которой будет написан творческий текст:

1. Схема «за и против». Название говорит само за себя. Такая схема подойдет, например, для раскрытия тем «Жизнь в мегаполисе», «Интернет в современном мире».

2. Схема «собственное мнение». При написании таких сочинений должны быть раскрыты все аспекты и представлена серьезная аргументация. Схема подойдет для раскрытия тем «Русский язык в моей жизни», «Русский язык и дружба».

3. Схема «решение проблемы». Необходимо предложить варианты решения проблемы и аргументировать свои предложения. Схема подойдет для раскрытия темы «Феномены понимания, непонимания и недопонимания в языке и культуре».

Главные критерии сочинения – это соответствие теме и раскрытие темы.

Основные правила написания сочинения: 1) внимательно прочитать тему; 2) придерживаться структуры; 3) выбрать схему написания сочинения; 4) рассматривать все аспекты темы; 5) расширять тему, но не выходить за ее рамки; 6) каждое предложение сравнивать с темой; 7) в конце обязательно прочитать свое сочинение; 8) быть лаконичным, не использовать лишних слов; 9) использовать слова, которые помогают раскрыть тему; 10) аргументировать свое мнение; 11) использовать слова связки; 12) контролировать стиль изложения (серьезный, нейтральный, ироничный и т.д.); 13) использовать разнообразную лексику и грамматику; 14) выражать в сочинении свое я; 15) проявлять уважение к себе и к своей работе.

По-русски писать достаточно сложно. Главный совет – тренироваться! Чтобы улучшить грамматику сочинений иностранцев, предлагаем следующие тренировочные упражнения:

1. Написание группы сочинений близких по теме («Мой друг» / «Моя дружба с русским языком», «Дружба в современном мире», «С чего начинается дружба?»).

2. Написать сочинение, используя предложенные глаголы. Глаголы отрабатываются, затем студент должен сформулировать тему и написать небольшое сочинение. Например, глаголы *встречаться – встретиться, договариваться – договориться, назначать – назначить, ждать – подождать – дожидаться, опаздывать – опоздать, передавать – передать, назначать – назначить*. Пример работы, выполненной студентом-иностранцем: *Воробей и бабочка часто встречались на поляне около ручья. Но сегодня они договорились встретиться на ветви клена. Воробей назначил бабочке свидание. Он ждал долго, но так и не дождался ее. Пришла осенняя девушка, которая опоздала на неделю, передала воробью письмо от бабочки. В письме бабочка прощалась с ним и назначала ему свидание весной, еще она просила воробья рассказать ей о духе и красоте осени во время следующей встречи.*

3. Написать сочинение, используя предложенные слова. Слова использовать в том порядке, как они предъявлены в списке.

4. Написать сочинения на разные темы, используя данные глаголы.

Такие виды работы позволяют студентам научиться использовать изученные конструкции в разных ситуациях, что существенно улучшит грамматику творческой работы.

КОГНИТИВНЫЙ ДИССОНАНС В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Шапец Ю.В.,

Барановичский государственный университет

В статье рассматриваются варианты проявления когнитивного диссонанса, испытываемого как учащимися, так и преподавателями в процессе обучения русскому языку как иностранному.

COGNITIVE DISSONANCE IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Sharets Y. V.,

Baranovich state university

The article discusses options for the manifestation of consensual dissonance experienced by both students and teachers in the process of learning Russian as a foreign language.

Человек очень дорожит достигнутой им внутренней гармонией. Но непрерывная познавательная деятельность непременно влечет за собой состояние, сопровождающееся неким психологическим дискомфортом, в психологии называемым «когнитивным диссонансом». Это состояние вызвано в первую

очередь столкновением в сознании человека уже имеющихся представлений (идей, верований, ценностей и т. д.) с вновь полученными. Даже в отсутствие новых, непредвиденных событий или информации диссонанс — феномен каждодневный. Ведь любая ситуация, требующая от человека сформулировать свое мнение или сделать какой-либо выбор, влечет диссонанс между осознанием предпринимаемого действия и уже известными субъекту мнениями, которые подразумевают иной вариант развития событий. Ситуации, в которых диссонанс является почти неизбежным, довольно многочисленны.

Причинами, из-за которых человек может почувствовать внутреннюю неудовлетворенность, могут быть логические разногласия; если мнение одного человека не сходится с общим; если индивид не хочет следовать устоявшейся культуре какой-либо страны, где обычаям иногда следуют больше чем официальному закону; если уже имеющийся опыт входит в конфликт с похожей новой ситуацией.

Если говорить об образовательном процессе, то познавательной активности больше всего способствуют именно те ситуации, которые приводят учащегося в состояние когнитивного диссонанса, характеризующееся противоречием в знаниях. А разрешение таких противоречий способствует формированию личностных качеств учащихся, развивает мышление и является, по сути, мотивирующим фактором.

Примером когнитивного диссонанса в учебной деятельности для учащегося может являться несовпадение ожиданий от формы проведения занятий, от способов контроля полученных знаний с реально существующими. Также примером может являться тот факт, когда учащийся не оправдывает надежд, возлагаемых на него преподавателем.

Наибольшее количество проявлений когнитивного диссонанса, возможно, наблюдается в процессе обучения именно русскому языку как иностранному, что связано со спецификой самой дисциплины, с ее грамматическим и лексическим наполнением. Так, культурные обычаи могут вызывать состояние диссонанса как у учащегося, так и у преподавателя (так как оба являются носителями разных культур).

Студенты из Туркменистана, например, в целях привлечения удачи или благоприятного решения какого-либо вопроса угощают знакомых сладким. Делают они это искренне и от души, не привязывая к какому-либо праздничному событию. Белорус же связывает это действие с каким-либо праздником (так как в нашей культуре угощения в основном связаны с днем рождения, свадьбой и т. д.). Другой пример: жители Индии едят руками, что у белорусов также может вызвать диссонанс, который возникает по той простой причине, что именно данная культура определяет, что прилично, а что нет. Ведь индусы считают, что кушать следует именно руками, используя свои пять пальцев, которые представляют собой пять божественных элементов (воду, огонь, эфир, воздух, небо). И когда человек берет пищу с тарелки руками, то это благоприятное действие распространяется и на весь человеческий организм. Благодарность и уважение к Учителю, выраженные индийскими уча-

щимися низким поклоном в ноги, также может вызвать когнитивный диссонанс у преподавателя.

Намного больший диссонанс возникает, в случае, когда учащийся не стремится подготовиться к экзамену, хоть и знает, что уровень его знаний не является достаточным для успешной сдачи экзамена.

Степень проявления диссонанса на протяжении всего обучения различна. Тревожность учащихся начинается с простой контрольной работы, промежуточного контроля знаний и заканчивается сессией. Даже обычная встреча с преподавателем по поводу курсовой работы, а также необходимость выступления на семинарском занятии могут создать у студентов чувство тревожности или даже страха. Следует отметить, что в начале учебы (на первом-втором курсах) учащиеся сталкиваются с большим количеством проявлений когнитивного диссонанса по сравнению с последними курсами. Это, возможно, связано с накоплением опыта и умением решать проблемные ситуации, не загоняя себя в состояние психологического дискомфорта. Да и преподаватель, больше узнавая о культуре обучаемых, постепенно приходит к состоянию консонанса, когда ожидаемая и полученная информации соответствуют друг другу.

Возможно, диссонансом может быть и несоответствие между протестующим сознанием и вынужденным поведением, когда учащийся не хочет что-то делать во время обучения, но вынужден подчиниться требованиям, чтобы сохранить свое положение в вузе. Возможны расхождения между ценностным признанием специальных знаний (их пониманием и принятием) и гуманитарным знанием.

Обнаруживается расхождение и между размерами обязательного для учащихся объема информации и уровнем контролируемого спроса. У учащихся, представляющих тип максималистов, навязываемой или лишней информации не будет. Для тех, кто относится к обучению как к вынужденному делу, навязываемой окажется любая строго рекомендуемая информация.

Высшей степенью проявления когнитивного диссонанса является фрустрация – состояние тяжелого напряжения, чувства безысходности и тревожности. Это психическое состояние возникает в результате неудачи, обмана, тщетного ожидания, неосуществления замыслов, при невозможности удовлетворения потребностей или несоответствии желаний имеющимся возможностям. Фрустрацию рассматривают как травмирующее эмоциональное состояние.

Опасность такого состояния заключается в том, что под ее влиянием человек изменяется в худшую сторону. Крушение планов провоцирует разочарование в себе, подрывает веру в свои профессиональные способности и умение общаться с людьми. При этом значительно снижается эффективность учебной и профессиональной деятельности. Поэтому преподавателю необходимо приложить все усилия, чтобы не допустить состояния фрустрации.

Существование диссонанса порождает стремление к тому, чтобы уменьшить, а если это возможно, то и полностью устранить диссонанс. Интенсивность этого стремления зависит от степени диссонанса. Другими словами, диссонанс действует ровно таким же образом, как мотив, потребность или

напряженность. Наличие диссонанса приводит к действиям, направленным на его уменьшение, точно так же, как, например, чувство голода ведет к действиям, направленным на то, чтобы устранить его.

Однако далеко не всегда бывает возможным устранить диссонанс или даже существенно его уменьшить, только изменяя соответствующее действие или чувство.

Есть у когнитивного диссонанса и положительная сторона, когда высокая степень проявления психологического дискомфорта, постановка проблемных вопросов провоцируют коммуникативную активность учащихся, и этим может воспользоваться преподаватель в целях повышения уровня владения русским языком как иностранным.

О ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ И ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ

Шикунова С.В., Семенчуков В.В.,

Белорусский государственный университет

В статье говорится об особенностях формирования языкового сознания и интеллекта у студентов-инофонов.

ON THE FORMATION STUDENTS-INOFOONS' LANGUAGE CONSCIOUS- NESS AND INTELLIGENCE

Shikunova S.V., Semenchukov V.V.,

Belarusian state university

The article deals with the peculiarities of the formation of language consciousness and intelligence among foreign students.

Обучение иностранному языку есть процесс овладения новыми знаниями о языке и мире. В этом процессе значительную роль играют языковое сознание, выступающее как часть сознания, как феномен, а также интеллект.

Как отмечает В. В. Красных, «сознание – высшая форма отражения действительности, <...> интеллект – умственная способность» [1, с. 22]. Сознание формируется при участии языка.

Сознание – сложный социокультурный феномен, его возникновение – результат длительного развития человеческого общества, завершившегося созданием языка как ненаследственной памяти человечества.

Благодаря языковой природе язык занимает позицию всеобщего опосредования, соединяя различные формы культурного пространства человечества. Язык – достижение определенного уровня культуры развития общества, он представляет собой универсальное и совершенное средство экспликации и закрепления накопленного социального опыта и знаний об окружающем мире в языковых единицах на уровне слова, высказываний в форме речи (внешней и внутренней), а также в виде текстов, дискурсов и т. д.

Язык как основа памяти в ее опосредованной форме определяет специфику сознания [6, с. 652]. Языковое сознание – это не только языковая компетенция, позволяющая концептуализировать окружающий мир в языковых категориях, но и умение выражать определенную мысль, чувство, идею для формирования которых необходимы знания, опыт, определенный интеллектуальный уровень и уровень социально-культурного развития.

Языковое сознание – это часть сознания, обеспечивающая механизмы языковой (речевой) деятельности: порождение речи, восприятие речи и, что очень важно – хранение языка в сознании [4, с. 45].

Система языковых единиц с их разнообразными значениями хранится в сознании и является принадлежностью языкового сознания.

Существует несколько уровней описания языкового сознания, в числе которых уровень традиционного лингвистического описания. Он предполагает обобщенное описание значений и употребление языковых единиц и структур в отвлечении от психологии говорящего человека и психологической реальности выполняемого описания, т. е. язык изучается как система единиц и правил их употребления.

Чтобы судить о степени сформированности языковой и социокультурной компетенции у студентов, необходимо обратить внимание на их речевые ошибки. Языковая компетенция указывает на уровень владения языковой картиной мира. По А.А. Леонтьеву, языковая картина мира понимается как «мир в зеркале языка» [2, с. 16].

Следует различать два типа ошибок: ошибки лингвистические (вызванные нарушением правил языковой системы и правил функционирования языковой нормы изучаемого языка) и лингвокультурологические (возникающие в результате нарушения узуса).

Рассмотрим некоторые речевые ошибки в китайской аудитории. Русский и китайский языки демонстрируют значительные различия в устройстве грамматических систем. Прежде всего, большинство грамматических категорий, свойственных русской языковой системе, отсутствуют в китайской, что можно, на наш взгляд, рассматривать как демонстрацию специфического языкового сознания китайцев. К примеру, это ошибки, связанные с выражением категорий, не свойственных китайскому языку. Это категории: рода, падежа (у существительных, прилагательных, местоимений), лица, числа, наклонения (у глаголов), степени сравнения (у прилагательных, наречий): *Мой тетрадь лежит в портфеле; Когда я была совсем маленький; Я часто встречаюсь с друзьями; Мой болезнь с вашим болезнем одинаковы.* Ошибки в употреблении глаголов движения и возвратных глаголов (*Я уже ходил родину; Утром я пошел от сестры из Одессы*) или же перенесением с китайского особенностей функционирования отдельных лексико-грамматических групп (*Зритель начали хлопать; Мои родственники еще работают*).

Теперь остановимся на некоторых примерах лингвокультурологических ошибок. *Сестра купила килограмм яиц. Я выпил тарелку супа.* Данные рече-

вые ошибки являются результатом переноса страноведческих знаний студента из китайской аудитории в русскую.

Таким образом, специфика языкового сознания для целей обучения иностранному языку определяется национальными особенностями культуры, проявляющимися в различных единицах языка, языковых формах и в том, как своеобразно они отражают окружающий нас мир и какой колорит вносит этот язык своими языковыми средствами выражения и законами, действующими в языке.

С языковым сознанием неразрывно связан интеллект. Интеллект существует как наиболее общая умственная способность, включающая способность к логическому мышлению, решению проблем, абстрактному мышлению, быстрому обучению и обучению на основе опыта.

По утверждению А.П. Лобанова, понятие интеллекта триедино – это и разум, и рассудок, и здравый смысл [5, с. 282]. Интеллект более, чем другие системы измерений, связан со сферами образования и экономики, социальной сферой.

Личность не рождается с неизменным уровнем интеллекта. Процесс обучения студентов предполагает его постоянное развитие. Вся программа учебного процесса от 1 до 5 курсов связана с совершенствованием усвоения знаний, умений и навыков. К примеру, на 1-ом курсе студенты пишут тезисы и резюме, а на 4-м – рефераты-обзоры. Ими изучается художественная литература (произведения А.С. Пушкина, Л.Толстого, А.П. Чехова, В. Шукшина и многих других авторов), а также пишутся сочинения по прочитанным произведениям. Безусловно, перечислены далеко не все способы многостороннего развития интеллекта.

Однако наряду с работой преподавателя требуются значительные усилия со стороны студентов. Как пишет М.А. Холодная, необходима интеллектуальная саморегуляция, т.е. «умение произвольно управлять собственной интеллектуальной деятельностью и, главное, целенаправленно строить процесс самообучения» [6, с. 150].

Конечно, требуются значительные усилия со стороны и студентов, и преподавателей. Поэтому, понимая, что для развития интеллекта студентов требуются большие усилия, преподаватели часто практикуют проведение экскурсий по Минску, поездки по Беларуси, походы в театры и кинотеатры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих», миф или реальность? / В. В. Красных – М., 2003.
2. Леонтьев, А. А. Языковое сознание и образ мира / А. А. Леонтьев // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М., 1993.
3. Лобанов, А. П. Когнитивная психология : от отношений до интеллекта / А. П. Лобанов. – Минск : Новое знание, 2008.
4. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. В. Стернин. – Воронеж, 2007.

5. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – М., 2004.
6. Энциклопедический словарь по культурологии. – М. : Изд-во «Центр», 2001.

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ТРАНСПОЗИЦИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Шимко В.О.,

Белорусский государственный университет

В статье рассматривается одна из самых острых проблем обучения русскому языку как иностранному – интерференция. В исследовании выявляются особенности учета межязыкового переноса и интерференции при организации процесса обучения русскому языку как иностранному. Приводятся доказательства того, что обращение к родному языку учащихся или языку-посреднику в процессе обучения русскому языку как иностранному считается методически оправданным и целесообразным, а также позволяет повысить эффективность учебного процесса.

INTERFERENCE AND TRANSPOSITION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Shimko V.O.,

Belarusian state university

The article considers one of the most acute problems of Russian as a foreign language teaching – interference. The study reveals the peculiarities for transposition and interference in the organization of the process of Russian as a foreign language learning. It is concluded that addressing the native or an intermediate language is methodologically justified in the process of learning Russian as a foreign language and it helps to increase the efficiency of the training process.

В методике преподавания иностранных языков большое внимание уделяется таким явлениям, как положительный перенос и межязыковая интерференция, которые оказывают существенное влияние на процесс овладения иностранным языком.

В контексте приобретения навыков использования неродного языка “*перенос*” в целом характеризует влияние родного языка учащегося на изучаемый язык. Когда влияние родного языка приводит к ошибкам в процессе приобретения или использования изучаемого языка, выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного, мы говорим о том, что происходит отрицательный перенос, или *интерференция*. Когда же влияние родного языка не вызывает в изучаемом языке нарушения нормы, но стимулирует уже существующие в нем закономерности (т.е. позволяет учащимся использовать в своей языковой деятельности то, что в их предыдущем опыте уже использовалось для решения аналогичных задач), мы говорим о положительном переносе, или *транспозиции*. Таким образом, интерференция представляет собой явление, оказывающее отрицательное влияние на овладение новым языком, в то время как положительный перенос делает процесс изучения языка гораздо более простым.

В настоящее время в прикладной лингвистике основное внимание фокусируется преимущественно на отрицательном переносе, нежели на положительном, т.к. традиционно считается, что именно отрицательная межъязыковая интерференция представляет собой проблемы для обучения и изучения иностранных языков. Однако последние исследования показывают, что такой подход является в корне неверным. При обучении языку следует придерживаться положительного переноса и избегать создания искусственных несовпадений, т.к. это может привести к отчуждению изучаемого языка и утрате понимания учащимися его логики. В то же время положительный перенос знаний, умений и навыков в область изучаемого иностранного языка способствует ускорению процесса его изучения, а также быстрому и адекватному построению модели языкового явления в сознании учащегося.

Многолетние исследования методики обучения русскому языку как иностранному показывают, что на начальном этапе обучения, при освоении фонетической системы русского языка (особенно системы согласных, русских интонационных конструкций), большее влияние на усвоение знаний оказывает родной язык обучаемых, в то время как уже на более продвинутом уровне, при изучении грамматического и синтаксического строя, русский язык подвергается интерферирующему влиянию первого иностранного языка обучаемого.

Межъязыковая интерференция проявляется абсолютно на всех языковых уровнях. Но самому большому влиянию подвергаются именно синтаксические конструкции, выражающие акт мысли, восприятие речи, желание, волю, поиск информации; конструкции, выражающие причинные, временные и целевые отношения, т.е. конструкции, несущие большую смысловую нагрузку [2, с. 33].

Для преодоления отрицательного влияния межъязыковой интерференции используется анализ родного и русского языков. Сравнительно-сопоставительный анализ помогает выявить лексические явления, представляющие собой наибольшие трудности, дифференцированный подход поможет устранить перегрузку учебного материала. Подбор текстов и упражнений, составление управляемых самостоятельных работ с учетом межъязыковой интерференции является одним из самых важных элементов организации эффективного обучения. Учитывая возможность проявления межъязыковой интерференции при изучении иностранного языка, мы можем предупредить некоторые ошибки, сократить их количество, и тем самым, облегчить и значительно ускорить процесс обучения, что является немаловажным в условиях постоянного дефицита аудиторного времени. Особенно эффективными в случае трудных правил и ситуаций выступают межъязыковые контрастирующие упражнения с опорой на межъязыковые сопоставления, задействование механизмов самоконтроля и семантизация (этот путь не всегда является кратчайшим, зато он мобилизует познавательные силы обучаемых и связан с активной мыслительной деятельностью).

Также с целью предупреждения и ограничения влияния интерференции видится необходимым знание расхождений между контактирующими языками.

ми, учет их при организации учебного процесса, презентации и закреплении изучаемого языкового материала, при составлении упражнений и подборе лексики. Стоит всегда учитывать потенциальные зоны межъязыковой интерференции при составлении типов упражнений, которые предупреждают и нейтрализуют отрицательное действие. Ввиду этого жизненно важно изучать и анализировать ошибочные речевые действия обучаемых *постоянно*, чтобы точно определять источники интерференционных ошибок. Преподавателю следует не оставлять без внимания ни одной ошибки, если не был установлен источник ее происхождения. Только зная причину ошибки, можно грамотно нейтрализовать ее, чтобы она не стала “глубинной” и устойчивой [1, с. 60].

Сопоставление дифференциальных признаков контактирующих языков дает нам возможность определить отрицательные параметры переноса, найти причины ошибок, чтобы на практике ограничить влияние интерференции. Нахождение подобных языковых явлений, положительных параметров переноса позволяет найти оптимальные пути в изучении русского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лебединский, С. И., Гербик, Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик – Минск, 2011. – 309 с. (электронная версия)
2. Розанова, С. П. Преподавателям РКИ : Сто сорок семь полезных советов : учеб.-метод. пособие / С.П. Розанова. – 4-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2017. – 240 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Яранцева Т.В., Григорьева Н.К.,

Белорусский государственный университет

Статья посвящена вопросу применения инновационных образовательных технологий в преподавании русского языка как иностранного на примере технологии критического мышления через чтение и письмо.

INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE THE ARTICLE IS DEVOTED TO THE PROBLEM OF DISCURSIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

Yarantseva T.V., Grigorjeva N.K.,

Belarusian state university

The article is devoted to the problem of innovative educational technologies in teaching Russian as a foreign language using the technology of critical thinking through reading and writing as an example.

Инновационные образовательные технологии предполагают целенаправленное изменение и управление педагогической деятельностью через

разработку и введение новых способов работы, управления, средств, организационных форм, которые включают в себя два аспекта: *формальный* (электронные ресурсы) и *содержательный* (концептуальные новые принципы обучения и технологии обучения). Данной проблемой занимается ряд исследователей (Е.С. Полат, Е.А. Козырь, Д. Халперн, В.С. Лазарев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская и др.).

Наряду с такими технологиями, как метод проектов, кейс-технология, квест-технология, технология обучения в сотрудничестве, технология языкового портфолио, выделяют технологию критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП), направленную на формирование навыков работы с информацией в процессе чтения и письма. ТРКМЧП способствует развитию критического мышления, характеризующегося высоким уровнем восприятия, понимания, объективности, рефлексии, коммуникативности, креативности и т.п. [1].

Модель урока в технологии критического мышления через чтение и письмо проходит через несколько этапов (вызов, осмысление, рефлексия), которые соответствуют стадиям процесса познания человека. На стадии вызова, продолжительность которого 5-15 минут, формируется внутренний мотив к обучению и актуализация имеющихся знаний. На этом этапе нет места для анализа и критики. Здесь используют такие приемы, как: проблемные вопросы, мозговой штурм, «Корзина идей», ассоциации, «Верю – не верю», инвентаризация, «Круги по воде» и т.п. [2].

В соответствии с темой занятия можно подготовить проблемные вопросы, которые записываются на доске перед занятиями. Примерами таких вопросов могут быть следующие: *Как ритм города влияет на здоровье человека? Как развитие телекоммуникаций и интернета способствует общению между людьми?*

В ходе мозгового штурма озвучивается проблема, которую группа пытается решить, выдвигая всевозможные гипотезы. *Как можно улучшить экологическую обстановку города?* Создается банк идей, происходит обсуждение и выбираются наиболее перспективные решения.

Интересным заданием на фазе вызова является предъявление фраз с откликом на них студентов (правда или ложь). *В 2025 году более 60 % мирового населения, а это предположительно 8 миллиардов человек, будет проживать в городах. Более 90 мегаполисов будут иметь более 5 миллионов жителей (в 1950 году таких городов было всего 5).*

«Корзина идей» представляет собой сбор любой известной информации по поставленной проблеме. Каждый студент записывает в тетрадь то, что он знает, и затем идет обмен информацией в парах. Затем каждая пара называет одно сведение или факт, а преподаватель записывает на доске в «корзине». После записи всех вариантов происходит обсуждение, исправляются ошибки, дополняется новая информация.

Составление ассоциаций – удачный вариант для активизации лексики по теме. В центре доски записывается слово, например, город, от которого в

разные стороны рисуются лучи с предложенными студентами ассоциациями. Когда все ассоциации будут записаны, предлагается составить предложения с использованием записанных слов.

Интересен прием «Круги по воде», при котором нужно написать на доске ключевое слово (например, *мегаполис*) и предложить придумать слова на каждую его букву.

Возможна также неязыковая фаза вызова, при которой на доске записывается ряд высказываний и предлагается выбрать, какое из них отражает лучше суть. Например по теме «Мегаполис» можно спросить, какое высказывание лучше всего по мнению студентов раскрывает тему *«В большом городе можно много увидеть, зато в маленьком – больше услышать (Жан Кокто). Города нужно строить в деревне, где воздух гораздо лучше (А.Мурье). Москва – город одиноких сердец. Чем для крестьянина является его дом, тем для культурного человека становится город (Освальд Шпенглер). Мы любим не те города, где родились, а те, что завоевали (Бернард Шоу)»*.

Фаза осмысления направлена на получение, освоение и систематизацию новой информации, соотнесение ее с уже имеющимися знаниями на протяжении 25-60 минут. Используются такие приемы, как: чтение с маркировкой (при котором на полях ставятся отметки: нравится, понятно, согласен или противоположные), кластер, ранжирование, «Кольца Венна», «Зигзаг» и т.п.

Составление кластера (схемы) происходит посредством выделения из текстов ключевых единиц в виде схем. В центре доски записывается ключевое слово, от него рисуются стрелки-лучи в разные стороны к другим понятиям, связанным с ключевым словом; от них тоже расходятся лучи и т.д. В процессе уточнения информации кластер видоизменяется. Подобным образом можно работать и с художественным текстом. Также эффективен прием ранжирования, когда после получения новой информации студент пишет 5 предложений и ранжирует их по степени важности.

«Кольца (диаграмма) Венна» как графический способ сравнений двух и более понятий или явлений направлен на выявление различий и систематизацию знаний по теме. *Мегаполис и город-миллионник. Что общего и чем отличается жизнь в этих городах? Город или деревня? Плюсы и минусы.* На доске рисуется диаграмма в виде частично наложенных друг на друга окружностей и заполняются все три части.

«Зигзаг» эффективно применять на стадии осмысления при работе с достаточно большими текстами, которые делятся на части по количеству человек в подгруппах или в группе, если она маленькая. Каждый работает над своей частью, составляет план или таблицу, схему и т.д. Затем студенты, читающие одну и ту же часть, объединяются и обсуждают ее, после чего возвращаются в исходные группы и каждый рассказывает свою часть текста. Таким образом, все знакомятся с полной версией текста. Работа в группах развивает самостоятельность, умение работать в команде.

На фазе рефлексии происходит закрепление, обобщение информации и присвоение нового знания. Важна эмоциональная или рациональная оценка

своей работы. На этом этапе принято обмениваться мнениями в группах, писать эссе, составлять синквейны.

Синквейны состоят из пяти строк (существительное (тема синквейна), два прилагательных или причастия, три глагола, сентенция / пословица, позволяющая выразить свое отношение или сделать вывод, существительное (резюме, дающее новую интерпретацию темы)).

Это белый стих, в котором выражено личное отношение к теме и понимание занятия.

Можно также составлять «толстые» вопросы (*Где? Когда? Кто? Что?*), которые требуют простого однозначного ответа и «тонкие» (*Почему? Каковы последствия? В чем различия?*).

Развитие критического мышления на занятиях по иностранному языку позволяет оживить занятия, поддерживать мотивацию студентов, способствует продуцированию спонтанных высказываний и речи в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Стил, Дж. Основы критического мышления : междисциплинарная программа : пособие / сост. Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. – М. : Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997. – 235с.
2. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : Пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2004.

РАБОТА НАД РУССКИМИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ МОДЕЛЯМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Яцевич Е.А., Андреева Л. С.,
Белорусский государственный университет

Статья посвящена анализу проблем, возникающих при формировании словообразовательной компетентности студентов-иностранцев при работе над языком специальности будущих юристов в целях подготовки их к осуществлению профессиональной коммуникации. Отмечается пролонгированный характер процесса формирования словообразовательной компетентности, необходимость поэтапного введения материала, а также подчеркивается важность использования системной репрезентации словообразовательных моделей.

WORK ON RUSSIAN WORD-BUILDING MODELS IN TEACHING THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY OF FOREIGN STUDENTS OF THE FACULTY OF LAW

Jacevich E.A., Andreeva L.S.,
Belarusian state university

The article is devoted to the analysis of problems that arise when forming the word-formation competence of foreign students when working on the language of the profession of future lawyers in order to prepare them for the implementation of professional communication. The prolonged nature of the process of formation of word-building competence, the

need for a phased introduction of the material is noted, and the importance of using systemic representation of word-building models is emphasized.

Разработчики профессионально-ориентированных методических моделей обучения русскому языку как иностранному уделяют большое внимание словообразовательным аспектам своих концепций, указывают на необходимость учета словообразовательной ценности отбираемого терминологического материала [2, с. 13; 1], в силу того что, как справедливо подчеркивается Т. Г. Никитиной, «словообразовательная компетентность иностранных студентов является немаловажным фактором успешного освоения языка их будущей специальности» [6, с. 138].

Дифференциация понятийного содержания категорий «компетенция» и «компетентность» нашла отражение в работах многих ученых, среди которых следует назвать О. В. Акулову, М. Т. Баранова, В. П. Беспалько, Е. А. Быстрову, И. А. Зимнюю, В. И. Капиноса, В. В. Серикова, А. В. Хуторского [9], Н. М. Шанского. Так, А. В. Хуторской определяет термин компетенция как нечто отчужденное, заранее заданное социальное требование (норму) к образовательной подготовке обучаемого, необходимое для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность же понимается как совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере [9]. Различая понятийное содержание терминов «компетенция» и «компетентность», Г. К. Селевко делает акцент на когнитивной деятельности субъекта обучения: компетенция есть готовность субъекта эффективно организовать внутренние (знания, умения, навыки, способы деятельности, психологические особенности, ценности и т. д.) и внешние ресурсы (социальные и общественные связи) для постановки и достижения цели, а компетентность – качество, приобретенное через проживание ситуаций, рефлексию опыта [7, с. 14]. Нельзя не обратить внимание на общность в понимании компетентности как качества, формируемого в рамках динамичного процесса деятельности, основанной на личностном опыте. Именно деятельностный подход, предполагающий самостоятельную творческую активность каждого субъекта обучения, в единстве с процессуально-результативным подходом, в рамках которого эффективность процесса обучения проявляется в результате деятельности обучаемого, обеспечивают в итоге достижение основной цели учебной деятельности, определяемой в рамках современной методики РКИ как развитие коммуникативной компетенции. Под коммуникативной компетенцией традиционно понимают «совокупность знаний о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимания суждений других, о национально-культурных особенностях носителей изучаемого языка, о специфике различных типов дискурсов; это способность изучающего язык его средствами осуществлять общение в различных видах речевой

деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и порождать связанные высказывания» [5]. Коммуникативная компетенция включает в себя следующие компетенции: лингвистическую (языковую), речевую (социолингвистическую), дискурсивную, стратегическую (компенсаторную), социальную (прагматическую), социокультурную, предметную, профессиональную. Следовательно, словообразовательная компетентность выступает как неотъемлемая часть коммуникативной компетенции и предполагает решение таких задач, как:

- формирование умений и навыков анализировать морфемную структуру лексической единицы;
- выводить значение лексической единицы на основе знания его составляющих;
- усвоение иностранными учащимися наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

Применительно к языку специальности важно подчеркнуть, что обладание даже минимальными сведениями о словообразовательной системе позволит инофону различать такие слова, как, например, *продукт, продукция, продуктивность, общество – общественность, хозяйствование – хозяйственность*.

З.А. Шерипова высказывает весьма важную мысль, отмечая, что формирование умений и навыков правильного моделирования русских лексических единиц по знакомым словообразовательным моделям и уместного их употребления в речи, а также правильного их написания будет эффективным, если учащиеся осознают значение морфемы и ее влияние на лексическое значение слова, будут пользоваться словообразовательным анализом для осознания сущности того или иного языкового явления [10, с. 4].

Но в то же самое время Т.Г. Никитина, проведя анализ пособий, применяемых при обучении языку специальности будущих юристов, делает вывод о том, что несмотря на манифестацию необходимости отражения словообразовательной парадигматики в учебных материалах для иностранцев при формировании профессиональной компетенции, в большинстве случаев словообразование в пособиях по языку специальности представлено фрагментарно и несистемно [6, с. 138]. Автор обосновывает свою позицию разрывом между содержанием учебных пособий и лингво-статистическими данными диссертационных исследований, в которых исследовались тексты юридической сферы. Т. Г. Никитина подчеркивает [6, с. 139], что, исследуя термины уголовно-процессуального права, М.В. Жукова выявляет здесь 32 суффиксальные словообразовательные модели и 8 префиксальных, отмечает высокую продуктивность безаффиксного способа словопроизводства [4]. Однако учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов-юристов 1 курса под ред. Л.П. Клобуковой [3] предлагает учащимся поупражняться в моделировании терминов лишь по пяти словообразовательным моделям (отглагольные существительные со значением действия, образуемые с помощью суффиксов *-ниј-, -ениј-, -тиј-, -иј-*, отафглагольные существительные со значением качества и суффиксом *-ость-*), хотя требования к уровню владения

русским языком на данном этапе предполагают распознавание иностранцами и других моделей, актуальных в том числе и для языка юридической сферы: существительные со значением лица (суффиксы *-тель-*, *-ник*, *-ниц(а)*, *-чик*, *-чиц(а)*, *-к(а)*, *-ец*, *-ик* и др.), существительные со значением качества, признака и суффиксами *-ств(о)*, *-к(а)*, *-ациj-(а)*, прилагательные с суффиксами *-н-*, *-енн-*, *-ск-*, *-ов-*, *-ическ-* [8, с. 11-12].

На наш взгляд, данные расхождения могут быть нивелированы при применении корпусного подхода к обучению РКИ, что позволит не рассуждать, основываясь на субъективных ощущениях, а перейти в плоскость вероятной употребляемости, базируемой на количественных закономерностях. Корпусные ресурсы позволяют выявить основные деривационные модели, оценить глубину и широту их отражения на определенном этапе преподавания РКИ, оптимизировать способы репрезентации инофону, а также скоординировать работу над ними.

Кроме того, в грамматике указывается, что категории вида и залога производящего глагола не проявляются в производном существительном, что ведет к тому, что в учебных материалах часто приводится любой глагол из видовой пары и отглагольное существительное. Но собранный нами материал доказывает, что при рассмотрении моделей образования отглагольных существительных, важно указывать инофонам именно на тот глагол, который является производящим. В противном случае при случайной выборке глагола из видовой пары возникает проблема при правильном определении мотивирующей базы, при прогнозировании чередований как гласных, так и согласных или усечения основы при деривации. Также процесс образования отглагольных существительных затруднителен для инофов в виду наличия в системе большого количества словообразовательных формантов. Кроме указания на чередования в основе (типа *торговать – торговля*), нужно обязательно обращать внимание и на усечение основы, например: *воздействовать – воздействие, банкротиться – банкротство*.

Важно обратить особое внимание инофонов на такой способ словообразования, как переход из одной части речи в другую (*обвиняемый, заключенный* и т.д.), и после разбора примеров предложить задания на самостоятельное моделирование контекстов для различения лексических единиц. Например, *Человек, обвиняемый в совершении преступления, имеет право... не подвергаться жестокому, бесчеловечному или унижающему достоинство наказанию (обвиняемый – форма причастия от глагола обвинять) – Следствие установило, что обвиняемый болен шизофренией (обвиняемый – имя существительное)*.

Навыки оперирования словообразовательными моделями формируются поэтапно. При введении новой лексики целесообразно применять словообразовательную семантизацию, например: *законопроект – проект закона, руководитель – тот, кто руководит* и т.д. Важно работать не только со словообразовательными парами, но и со словообразовательными цепочками (*закон –*

законный – законность; монарх – монархия – монархический и т.п.), что позволяет лучше понимать семантизацию производных слов.

Задания разработаны с целью обеспечения большей эффективности усвоения деривационных моделей инофонами. Задания систематизированы и распределены на определенное количество занятий и в целом направлены на решение комплексной задачи по формированию профессиональной коммуникативной компетентности будущих юристов.

Несомненно, что работа над словообразовательными моделями имеет пролонгированный во времени характер, так как требует усвоения большого количества лингвистической информации и поэтапного формирования умения применения полученных знаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Барут Озге. Лингвометодические основы создания учебных материалов по обучению турецких студентов деловому общению на русском языке (в сфере строительства): автореф. дисс. ... к. пед. н. : 13.00.02 / Барут Озге ; [Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина]. – М., 2013. – 22 с.

2. Бочарникова, О. Н. Обучение иностранных студентов-социологов терминологической лексике русского языка в аспекте профессионального общения: автореф. дисс. ... к. пед. н. : 13.00.02 / О. Н. Бочарникова ; [Московский государственный педагогический университет]. – М., 2006. – 16 с

3. Ваулина, А. В. Русский язык для юристов: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся первого курса юридических вузов и факультетов России / А. В. Ваулина, Л. П. Клобукова, О. И. Судиловская, В. Л. Чекалина ; под ред. Л. П. Клобуковой. – М. : Русский язык. Курсы, 2011. – 360 с

4. Жукова, М. В. Морфологические способы словообразования современной юридической терминологии (термины уголовно-процессуального права) [Электронный ресурс] / Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». – № 4 (14). – 2011. – Режим доступа: URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1325226420.pdf> (дата обращения: 05.10.2018).

5. Литвинко, Ф. М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие / Ф. М. Литвинко // Коммуникативная компетенция : принципы, методы, приемы формирования : сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2009. – Вып. 9. – С. 87.

6. Никитина, Т. Г. Русские словообразовательные модели в пособии по языку специальности для иностранцев / Т. Г. Никитина // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 12 (79). – С. 138-140.

7. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.

8. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. М. – СПб. : Златоуст, 2007. – 32 с.

9. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – Режим доступа : <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (Дата доступа: 05.10.2018)

10. Шерипова, З. А. Система обучения приставочному способу словообразования русских глаголов в 5-6 классах кумыкской школы : автореф. дисс. ... к. пед. н. : 13.00.02 / З. А. Шерипова. – Махачкала, 2011. – 23 с.

Научное издание

ЛИНГВОДИДАКТИКА
НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ

Материалы
V Республиканского
научно-практического семинара

Минск, 19 октября 2018 г.

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *Е. И. Абрамова*

Подписано в печать 13.12.2018. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Ризография. Усл. печ. л. 8,68. Уч.-изд. л. 10,63.

Тираж экз. Заказ

Белорусский государственный университет.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.

Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Республиканское унитарное предприятие

«Издательский центр Белорусского государственного университета».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 2/63 от 19.03.2014.

Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.