

результати самоконтролю.

Отже, комп'ютерні технології посідають важливе місце в системі удосконалення навчальної діяльності студентів. Однак проблему інноваційних технологій в освітньому процесі не можна зводити лише до використання комп'ютерних новацій і розглядати як формальне оновлення застарілих освітніх технологій. Проблема є набагато ширшою. Інноваційні методи навчання базуються, в першу чергу, на модифікації методологічних орієнтацій, нових формах раціональності, що сприяють вирішенню проблем комунікативного, пізнавального та виховного характеру: розвивати уміння і навички спілкування, встановити емоційний контакт із студентами, навчити їх працювати в команді, зважати на думки і висловлювання інших.

#### **Використана література:**

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. – К. : Академвидав, 2004.
2. Педагогические основы самостоятельной работы студентов : [пособие для преподавателей и студентов / под общ. ред. О. Л. Жук]. – Мн. : РИВШ, 2005.
3. Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. Освітні технології : навчально-методичний посібник. – К. : “Видавництво А.С.К.”, 2003.

**Ногай В.П. Особенности использования инновационных технологий в процессе преподавания украинского языка студентам экономических специальностей.**

*В статье автор освещает и научно обосновывает использование инновационных технологий в преподавании украинского языка студентам экономических специальностей. Освещаются проблемы решения коммуникативного, познавательного и воспитательного характера, совершенствуя формы и методы преподавания.*

**Ключевые слова:** инновационные технологии, проблемное преподавание, новейшие методы обучения, информационные технологии, интерактивный метод, коммуникативная компетентность.

**Nogay V.P. Peculiarities of using technological innovation in teaching Ukrainian language among the students of economical specialties**

*In this article the author puts under consideration and scientifically bases the problem of using technological innovation in teaching Ukrainian language among the students of economical specialties. The problems of communicative solving, cognitive solving and educative solving are considered in a way of improving teaching forms and methods.*

**Keywords:** technological innovation, problematic teaching, information technologies, interactive method, communicative skills.

**Павленко М. И.**

**Государственное учреждение “Крымский государственный медицинский университет имени С.И. Георгиевского” (Украина)**

## **К ВОПРОСУ ОБ ОПОРАХ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВЕРОЯТНОСТНОМУ ПРОГНОЗИРОВАНИЮ**

*Статья посвящена проблеме описания языковых опор для обучения иностранных учащихся прогнозированию. В качестве примеров таких опор автор приводит однозначные и многозначные союзы и союзные аналоги.*

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, вероятностное прогнозирование, опоры для прогнозирования, однозначные и многозначные союзы, опоры-подсказки хода смыслового решения.

Обучение иностранных учащихся общению на русском языке неразрывно связано с

развитием механизмов речевой деятельности, а именно: долговременной и оперативной памяти, осмысления и вероятностного прогнозирования, которые в совокупности представляют собой единую динамическую систему. Особая роль в этой системе принадлежит **вероятностному прогнозированию**, т.к. оно включает в себя как мнемические (памяти), так и мыслительные (осмысления) компоненты. [3] Работа механизма прогнозирования наиболее важна, на наш взгляд, для рецептивных видов речевой деятельности, т.к. она катализирует процесс осмысления, сокращая количество необходимых для понимания мыслительных операций, активизируя их и тем самым ускоряя процесс смысловой переработки услышанной или прочитанной информации, но также она способствует и более эффективному протеканию продуктивных видов речевой деятельности – говорения и письма. Поэтому одной из задач методики преподавания русского языка как иностранного является разработка системы упражнений, формирующей прогностические умения у иностранных учащихся в разных видах речевой деятельности (в основном, рецептивных, но также и продуктивных). Это влечёт за собой в качестве первоочередной необходимости выделение и лингводидактического описания **единиц, способных быть языковыми опорами для формирования умений прогнозирования**. Этим вопросам в последние десятилетия было посвящено достаточно много исследований, в которых рассматривались различные языковые единицы, на базе которых могут быть сформированы прогностические умения (от слова к словосочетанию, предложению и тексту), и приводились варианты разработанных авторами систем упражнений [1, 2, 4].

Нашей задачей является описание одной из возможных опор для прогнозирования, которая ранее была недостаточно полно изучена и внедрена в процесс обучения иностранных учащихся русскому языку в вузе. Ими являются **союзы и союзные аналоги**, которые, помимо чисто грамматической, связующей функции, приспособлены по своему семантическому содержанию к выражению смысловых отношений между связываемыми единицами, например, самостоятельными предложениями в научных текстах (на материале медицинского подязыка которых мы будем приводить примеры).

Все научные тексты характеризуются, как известно, большим количеством эксплицитно выраженных союзных средств связи, с помощью которых достигается строгая и логическая последовательность научного изложения. Наличие союза или союзного аналога, связывающего самостоятельные предложения в тексте, сигнализирует о том, что следующее за ним предложение будет иметь определённый смысл, заданный семантикой этого союзного средства. Поэтому эти союзные средства являются для читающего (или слушающего) информативными сигналами для составления прогноза о последующем содержании, а в ряде случаев – и логической структуре дальнейшего изложения – разъяснения, аргументации и т.д. В связи с этим М.В. Ляпон отмечает, что в союзных средствах связи отражена направленность участника коммуникативного акта: автора, реализующего свой коммуникативный замысел в форме определённого письменного текста, и читателя, декодирующего этот замысел [5, с. 196].

Понятно, что с опорой на семантику союзов и союзных аналогов читающий (или слушающий) выдвигает общие абстрактные гипотезы. Знание предшествующего контекста и семантики союзного средства позволяют выдвинуть одну абстрактную смысловую гипотезу или несколько таких гипотез (если союзное средство многозначно) и много вербальных гипотез – конкретных языковых реализаций. В этом смысле однозначные союзы или союзные аналоги обладают более точной прогностической силой. Смысловая гипотеза может уточняться, а количество вербальных гипотез – сужаться, если учащимся будут предъявлены “опоры-подсказки хода смыслового решения” (по терминологии Н.И. Гез), в качестве которых, в результате проведённых нами исследований, могут выступать тема или рема последующего за союзным средством связи предложения, а также расширенный контекст.

Продemonстрируем это на примере предложений, соединённых однозначными союзными аналогами **НАОБОРОТ** и **НАПРОТИВ**, которые имеют значение контрастного противопоставления. Это значение поддерживается употреблением лексических и контекстных антонимов, которые создают два центра противопоставления: тема предыдущего предложения противопоставлена теме следующего предложения, рема предыдущего предложения – реме следующего предложения.

Рассмотрим на примере:

**Электрический компонент не изменяется после удаления кальция. Наоборот, медиаторный компонент утрачивается.**

Если при обучении прогнозированию в предложении с союзом **НАОБОРОТ** мы подскажем один из противопоставляемых объектов, рема – второй противопоставляемый объект – легко восстанавливается.

Способы подсказки могут быть разными:

а) демонстрация темы в предложении с союзом:

**Увеличение глюкозы в крови повышает секрецию инсулина. Наоборот, уменьшение уровня глюкозы ...**

б) демонстрацию ремы в предложении с союзом:

**Увеличение глюкозы в крови повышает секрецию инсулина. Наоборот, ... снижает секрецию инсулина.**

в) демонстрация противопоставляемого объекта в расширенном контексте:

**Увеличение глюкозы в крови повышает секрецию инсулина. Наоборот, ... Таким образом, изменение количества глюкозы в крови влияет на секрецию инсулина.**

в) посредством формулировку задания:

Закончите предложение. Помните, что вам надо сравнить электрический и медиаторный компоненты.

**Электрический компонент не изменяется после удаления кальция. Напротив, ...**

В случае, если союз многозначен (например, противительные союзы **НО** или **ОДНАКО** могут выражать противительно-ограничительное, противительно-сопоставительное и противительно-уступительное значения), в методических целях необходимо провести анализ контекстов с этими союзами и выявить те языковые элементы, которые маркируют или поддерживают то или иное значение данного союзного средства связи. Именно эти языковые средства станут “опорами-подсказками” при обучении прогнозированию на материале многозначных союзов.

**Проведённый нами анализ показывает, что**

1) противительно-ограничительное значение союзов **НО** и **ОДНАКО** (когда в предшествующей союзу части делается утверждение, верное для всего класса объектов, а в последующем за союзом контексте даются различного рода ограничения) в предложении после союза маркируется различными лексическими средствами, например, *не все, не всякий (-ая,-ое,-ые), не всегда, не полностью, не полный (-ая,-ое,-ые), отдельные участки, отдельные элементы, только, лишь, в некоторых случаях, в ряде случаев, у части больных, у части здоровых* и т.д. с ограничительным значением. При этом достаточно часто утверждение, характерное для всего класса объектов, поддерживается эксплицитно выраженными показателями “нормативности”: *как правило, наиболее часто, обычно, при всех формах* и т.п.

**Приведём пример:**

Наиболее часто лица, страдающие заболеваниями почек, жалуются на боли в пояснице, отёки, головные боли, головокружения. Однако *в ряде случаев* заболевания почек могут протекать без клинической симптоматики.

2) противительно-сопоставительное значение союзов **НО** и **ОДНАКО** (когда соединяются два предложения, в которых сопоставляется один объект по двум

основаниям, два объекта по одному основанию или два объекта по двум основаниям) поддерживается лексическими или контекстуальными антонимами при наличии синтаксического параллелизма в построении предложений или отсутствии его.

Рассмотрим пример:

**Кесарево сечение проводится в плановом порядке до начала родовой деятельности. Однако оно также проводится и при родах.** (Сопоставляется один объект – кесарево сечение - по одному основанию – времени проведения; противительно-сопоставительное значение поддерживается синтаксическим параллелизмом в построении предложений и контекстуальными антонимами: до начала родовой деятельности ≠ при родах).

3) противительно-уступительное значение союзов **НО** и **ОДНАКО** (когда соединяются два предложения, информация второго из которых противоположна ожидаемому из первого предложения следствию) в предложении после союза поддерживается глаголами с отрицательной частицей *не*, лексико-семантической группой глаголов со значением сомнения в верности и т.д.

Приведём пример:

Межклеточное вещество обладает высокой гидрофильностью. Однако крупные белковые молекулы *не проходят* через него.

При обучении прогнозированию с опорой на многозначные союзные средства связи целесообразно давать одновременно несколько разных “опор-подсказок хода смыслового решения”: языковые элементы, поддерживающие разные значения многозначного союза, а также расширенный контекст. Например, расширенный контекст с противительными союзами, как правило, характеризуется наличием в нём объяснения или доказательства причины уступки или ограничения, выраженных причинной связью.

Таким образом, сведения, полученные на основе анализа функционирования союзных средств связи в тексте с точки зрения семантической, создают реальную основу для использования результатов теоретического исследования в практике обучения иностранным языкам, русскому как иностранному в частности, например, при формировании вероятностного прогнозирования. Анализ, проведённый нами на данный момент только на материале противительных союзов и их аналогов, предусматривается расширить за счёт союзных средств связи с другими значениями с целью выделения языковых элементов, поддерживающих то или иное значение союзных средства связи, и дальнейшего их использования в системе упражнений по обучению прогнозированию.

#### **Используемая литература:**

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. – М. : Русский язык, курсы, 2002.
2. Жималенкова Т.М. Обучение пониманию смыслового содержания текста в опоре на конъюнктеры в процессе чтения : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М. : Русский язык, 1989.
4. Левашов А.С. Предвосхищение в речевой деятельности // Иностранные языки в высшей школе. – Вып. 17. – М. : Высшая школа, 1982. – С. 19 – 29.
5. Ляпон М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст. К типологии внутритекстовых отношений. – М. : Наука, 1986.

**Павленко М. І. Щодо питання про опори для навчання іноземних студентів прогнозуванню.**

Стаття присвячена описанню лінгвістичних опор для навчання іноземних студентів прогнозуванню. Як приклад таких опор автор наводить однозначні та багатозначні сполучники та їх аналоги.

**Ключові слова:** російська мова як іноземна, прогнозування, опори для прогнозування, однозначні та багатозначні сполучники, опори-підказки ходу смислового рішення.

**Pavlenko M. To the question on pillars for training foreign students to forecasting.**

*This article is dedicated to the problem of description of linguistic elements, which can be used for training the foreign students forecasting about following sense of the text.*

**Keywords:** *Russian as a foreign language, linguistic elements for forecasting, monosemantic and polysemantic conjunctions, pillars of the line of semantic conclusion.*

**Першина Л. В.**

**Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського (Україна)**

## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ПІД ЧАС ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ**

*У статті розглядаються особливості формування комунікативної компетенції, а саме її різновиду – мовленнєвої компетенції, студентів спеціального факультету, визначається її суть та структура. Представлено шляхи формування комунікативних навичок під час домашнього читання.*

**Ключові слова:** *комунікативна компетенція, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, комунікативні навички, домашнє читання, художній текст.*

**Актуальність дослідження.** Основною метою навчання іноземній мові є формування комунікативної компетенції. Термін "компетенція" був уведений у науковий обіг, американським ученим Н. Хомським. Цей термін означав знання системи мови на відміну від володіння нею в реальних ситуаціях спілкування. Пізніше з'явився термін **комунікативна компетенція**, під якою розуміли здатність здійснювати спілкування через мову, тобто передавати й обмінюватися думками в різноманітних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками, правильно використовувати систему мовних і мовленнєвих норм та вибирати комунікативну поведінку, адекватну автентичній ситуації спілкування [4; 54].

Н. Хомський звертав увагу на можливості абстрактних мовців продукувати певною мовою граматично правильно оформлені речення. А теорія комунікативної компетенції американського лінгвіста Д. Хаймза спрямована на визначення того, що має знати мовець, аби бути компетентним у спілкуванні, робиться акцент на необхідності зосереджуватися у навчанні мови на формуванні **комунікативних навичок** більше, ніж на знаннях граматичних структур.

У науковій психолінгвістичній, педагогічній та методичній літературі існують різні підходи до визначення комунікативної компетенції. Серед науковців, які займалися цією проблемою, можемо назвати наступних зарубіжних та вітчизняних лінгвістів та вчених, наприклад, М. Халідей, Д.А. Вілкінз, Р. Валетт, Ш. Гез, М. Фіноккіаро, С. Савіньон, Р. Белл, Л. Біркун, Л. Брахман, Д. Шейлз, С. Брумфіт, О. Волобуєва, Р. Джонсон, Г. Китайгородська, С. Козак, С. Мельник, Е. Пассов, М. Свейн, Д. Хаймс, В.Д. Ширшов, Л. Щерба, В.Л. Скалкін, І.О. Зимня, Є.М. Верещагін, В.Г. Костомаров, Г.Д. Томахін, Н.Ф. Бориско, Н.Б. Ішханян, Т.О. Вольфовська, І. Божович, В.М. Топалова, О.П. Петрашук, Л.П. Смелякова, Т.В. Опанасенко).

Психологи, психолінгвісти, дидакти й методисти доводять, що комунікативна компетенція – не лише навчальна мета, а й одна з визначальних умов оволодіння знаннями на різних рівнях освіти.

Комунікативна компетенція є складним, системним утворенням. Питанням структури комунікативної компетенції займалися М. Кенел та М. Свейн, Л. Бахман, А. Палмер, М. Халідей, Р. Кліффорд, М.М. Вятютнев, В.О. Коккота, Н.І. Гез,