588

2456р

Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

Бронська Аліна Андріївна

УДК372. 881.116.11

СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗАРУБІЖНИХ ФАХІВЦІВ З ВИКЛАДАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

13.00.02 – теорія і методика навчання (російська мова)

Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

НБ НПУ

100207696

Київ – 2006

2573

БІБЛІОТЕКА
НПУ імені М.П. Драгоманова

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова,
Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант – доктор філологічних наук, професор
Муравицька Маргарита Миколаївна

Офіційні опоненти: – доктор філологічних наук, професор
Кудрявцева Людмила Олексіївна.
Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кафедра російської мови;

– доктор філологічних наук, професор
Озерова Ніна Григорівна.
Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні НАН України, завідувач відділу російської мови;

– доктор педагогічних наук, професор
Онкович Ганна Володимирівна.
Інститут вищої освіти АПН України, завідувач відділу теорії та методології гуманітарної освіти.

Провідна установа: Херсонський державний університет, кафедра слов'янських мов та методики їх викладання,
Міністерство освіти і наукиУкраїни, м. Херсон.

Захист відбудеться «2» листопада 2006 р. о 14 год. 30 хв. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д.26.053.07 у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

Автореферат розіслано «1» жовтня 2006 р.

Учений секретар спеціалізованої вченої ради **Л. В. Кравець**

Загальна характеристика роботи

Актуальність дослідження. Останні 10-12 років характеризуються докорінними змінами, які відбуваються у житті України, підвищується авторитет і впливовість в світі, розвиваються широкі міжнародні відносини. У багатьох країнах колишнього Радянського Союзу, зокрема і в Україні, разом з рідною мовою поширена російська мова. Це є однією з причин того, що студенти-іноземці, які приїхали в Україну одержати фахову освіту, висловлюю ть бажання оволодіти зазначеною мовою не тільки як мовою здобуття спеціальності, але навіть отримати вміння та навички навчати елементарних основ спілкування російською мовою своїх співгромадян. З цією метою іноземні студенти-нефілологи, майбутні фахівці, відвідують спецкурс з методики викладання російської мови як іноземної і в результаті його засвоєння одержують свідоцтво на право викладання початкового курсу російської мови у себе на батьківщині. Технологія навчання майбутніх філологів із зарубіжних країн базується на теоретичних засадах, відображених у методичних, педагогічних, психологічних дослідженнях. Але формуванню викладача російської мови такого специфічного контингенту, яким є студенти-іноземці нефілологічних ВНЗ, не приділялось достатньо уваги. Розв'язання цієї проблеми пов'язано з дослідженнями і теоретичним обґрунтуванням лінгводидактичної підготовки зарубіжних фахівців з методики викладання російської мови як іноземної.

У 80-х роках у Радянському Союзі з'явилося соціальне замовлення на підготовку викладачів російської мови як іноземної з числа зарубіжних фахівців – студентів-нефілологів, аспірантів і стажистів у ВНЗ. За кілька років були досліджені наукові засади підготовки викладачів російської мови як іноземної, структура їх професійної діяльності у вищій школі, однак питання викладання методики російської мови для нефілологів ще й досі не віддзеркалені в науковій та методичній літературі, не узагальнено набутий досвід, який свідчить, що навчальний процес з викладання методики російської мови як іноземної потребує вдосконалення змісту, форм і методів навчальної діяльності іноземних студентів і створення та використання нових педагогічних технологій. Для теоретичного обґрунтування необхідно враховувати досягнення методичної науки у викладанні іноземних мов у ВНЗ, російської та української мов як іноземних.

Фундаментальні дослідження лінгводидактів, методистів, психологів, психолінгвістів у галузі викладання іноземних мов сприяють розвитку методики викладання російської мови як іноземної, зокрема, вчення про поетапне формування розумових дій психолога Гальпе-

ріна П.Я., комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мов у працях Рубінштейна С.Л., Леонтьєва О.М., Зимньої І.О., психологічні аспекти методики викладання російської мови як іноземної у дослідженнях Леонтьєва О.О. Різноманітні проблеми викладання іноземних мов та російської мови як іноземної відображені у працях Капітонової Т. І., Щукіна А. М., Рожкової Г. І., Костомарова В. Г., Митрофанової О. Д., Ієвлевої З. М., Вятютнєва М. М., Верещагіна Є. М., Миролюбова О. О., Сосенко Ю. Є., Протасової Т.М. та інших. Питання викладання української мови у вищій школі висвітлені в докторських дисертаціях Онкович Г. В. та Паламар Л. М.

Однак, незважаючи на вищезгадані праці, в методичній літературі відсутні дослідження методичної підготовки студентів-нефілологів до викладання російської мови як іноземної.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження є складовою частиною науково-дослідної роботи кафедри російської та української мов для іноземців НТУУ «КПІ» «Наукове розроблення основних профілів і варіантів навчання російської і української мов як іноземних». Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 2 від 25 вересня 2003 р.) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 8 від 28 жовтня 2003 р.).

Об'єктом дослідження є процес навчання методики викладання російської мови як іноземної у вищих навчальних закладах нефілологічного профілю, де російська мова є засобом оволодіння фахом.

Предметом дослідження є система підготовки викладачів російської мови як іноземної, форми і методи навчання студентів-іноземців.

Мета дослідження: на основі узагальнення особистого досвіду читання спецкурсу з методики викладання російської мови як іноземної для студентів-нефілологів упродовж 11 років (з 1980 до 1991 рр. включно) в Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут» розробити лінгводидактичні засади методичної підготовки зарубіжних фахівців – майбутніх викладачів російської мови як іноземної на початковому етапі, виявити особливості та специфіку формування у них методичної компетенції, теоретично обгрунтувати систему навчання методики.

Гіпотеза дослідження: узагальнення досвіду методичної підготовки зарубіжних фахівців-нефілологів з викладання російської мови як іноземної в Україні та його теоретичне обгрунтування дасть змогу закласти науково-педагогічні засади навчання методики викладання російської мови як іноземної за умов:

– систематизації і наукового аналізу досвіду навчання методики викладання російської мови як іноземної для нефілологів;

– розроблення концепції методичної підготовки зарубіжних студентів-нефілологів з викладання російської мови як іноземної;

– складання системи тестів з методики викладання російської мови як іноземної, яка сприятиме оптимізації підготовки майбутніх викладачів-нефілологів.

Для досягнення поставленої мети розв'язано такі завдання:

– проаналізовано й узагальнено досвід підготовки викладачів російської мови як іноземної у Росії, Україні і зокрема в Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут» (1980–2003 р.р.);

– розроблено теоретичні засади формування базової методичної компетенції викладача-нефілолога,

– розроблено модель методичної підготовки зарубіжних фахівців з викладання російської мови як іноземної;

– визначено наукові засади базового курсу методики викладання російської мови як іноземної, і розроблено термінологічний мінімум з методики викладання російської мови як іноземної;

– представлено структуру професійної діяльності викладачів російської мови як іноземної з числа студентів-нефілологів;

– теоретично обґрунтовано систему тестових завдань для формування методичної компетенції нефілологів-викладачів російської мови як іноземної;

– визначено функції, характеристики, класифікацію тестів;

– обґрунтовано обсяг навичок і вмінь майбутніх викладачів російської мови як іноземної.

Методологічною основою дисертаційної роботи є положення про особистісно-діяльнісний підхід як психологічну основу навчання взагалі, і методики зокрема, психологічна теорія діяльності і поетапного формування розумових дій, дидактичне положення про процес навчання як складову цілісну систему, як сукупність, об'єднання взаємопов'язаних елементів цілісного утворення, дидактичні принципи навчання.

Методи дослідження:

1) теоретичні: теоретичний аналіз і синтез (на етапах визначення мети, предмета, гіпотези, завдань дослідження, розробки засобів формування методичної компетенції майбутніх викладачів, узагальнення зарубіжного і вітчизняного досвіду підготовки викладачів російської мови, типів тестових завдань та їхньої класифікації, а також в оцінці результатів дослідження); історико-логічний (під час вивчення теоретичних основ досліджуваної проблеми); моделювання (у процесі роз-

робки моделі методичної підготовки зарубіжних фахівців з викладання російської мови як іноземної);

2) емпіричні: діагностичні (бесіди, анкетування, тестування, педагогічні ситуації); обсерваційні (власні спостереження, спостереження колег, а також студентів – майбутніх викладачів за ходом навчального процесу); експериментальні (пробне навчання, якісний аналіз його результатів).

Основні етапи дослідження.

Перший етап (1967-1969). У Люблянському університеті у Словенії вивчались особливості підготовки викладачів російської мови у європейській системі освіти.

Другий етап (1970-1989) присвячений методичним розробкам для формування комунікативної і лінгвістичної компетенції у студентів-нефілологів, майбутніх викладачів російської мови.

Третій етап (1980-1991) – викладання спецкурсу «Методика преподавания русского языка как иностранного» для іноземних студентів-нефілологів. У цей період удосконалювалась методика читання лекційного курсу, велась розробка форм і засобів, добір змісту і методів підготовки викладачів.

Четвертий етап (1991-2003) теоретико-узагальнювальний, на якому підсумовувалися результати методики навчання, формулювались висновки щодо отриманих за час комплексного дослідження технологій підготовки викладачів російської мови з числа іноземних студентів-нефілологів. Вперше визначено базовий курс методики викладання російської мови як іноземної.

Наукова новизна одержаних результатів: а) уперше створено науково обґрунтовану лінгводидактичну концепцію підготовки викладачів російської мови як іноземної з числа зарубіжних фахівців; б) розроблено лінгводидактичні принципи викладання методики російської мови як іноземної для нефілологів; в) впроваджено систему тестових завдань для підготовки контингентів іноземних студентів до викладання російської мови як іноземної на початковому етапі; г) запропоновано класифікацію методичних тестів і типи завдань до них.

Теоретичне значення дослідження виявляється в обґрунтуванні лінгводидактичних засад підготовки викладачів російської мови з числа студентів-нефілологів, виявленні лінгводидактичних передумов формування базової методичної компетенції у майбутніх викладачів, визначенні форм, методів і засобів навчання методики викладання роосійської мови як іноземної. Створено модель підготовки викладачів російської мови як іноземної. Вперше уведено в обіг лінгводидактичні поняття «базовий курс методики» і «базова методична компетенція».

Практичне значення дослідження визначається тим, що розроблено і впроваджено у практику систему тестів з методики викладання російської мови як іноземної, за допомогою якої можна підготувати студентів-іноземців, а також вітчизняних студентів-нефілологів до викладацької роботи з курсу російська мова як іноземна.

Результати дослідження покладено в основу посібника «Готовимся стать преподавателями русского языка как иностранного», методичних рекомендацій і монографії "Теоретичні основи базової методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних», а також модульного словника "Терминологический минимум по методике преподавания русского языка как иностранного".

Розроблена система тестових завдань охоплює базовий курс методики викладання російської мови, яку адресовано: 1) студентам-філологам для початкового навчання методики; 2) іноземним фахівцям – студентам-нефілологам, які бажають стати викладачами РМІ в гуртках і на курсах; 3) вітчизняним студентам-нефілологам, які б змогли при нагоді викладати російську або рідну мову за кордоном; 4) викладачам російської мови в школах України з українською мовою навчання.

Особистий внесок здобувача полягає у розробці лінгводидактичної концепції підготовки зарубіжних фахівців з викладання російської мови як іноземної, у теоретичному обґрунтуванні тієї системи, яка впроваджувалася автором у ВНЗ протягом 11 років, у створенні базового максимально формалізованого курсу методики викладання російської мови як іноземної.

Вірогідність результатів дослідження забезпечена 40-річним досвідом педагогічної діяльності автора у вищій школі, 14-річним досвідом підготовки викладачів російської мови як іноземної, теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних позицій, використанням різноманітних методів дослідження, стабільністю результатів перевірки теоретичних положень у тривалому педагогічному навчанні, аналізом емпіричних даних, формуванням позитивної мотивації студентів.

Апробація і впровадження результатів дослідження

Навчальна діяльність та спостереження над нею здійснювалося: 1) в НТУУ «КПІ» з 1962 по 2003 рр. і протягом 11 років з 1980 по 1991 (методика викладання російської мови як іноземної); 2) в Люблянському університеті в Югославії (1967-1969 рр); 3) в Конакрійському університеті (Гвінея-Конакрі) в 1991 р.

У навчальному процесі підготовки викладачів російської мови як іноземної брали участь: 110 студентів в Люблянському університеті,

246 студентів в НТУУ «КПІ» і 40 студентів в Конакрійському університеті, всього 390 студентів.

Основні положення і результати дисертаційного дослідження висвітлювались у доповідях на таких науково-методичних конференціях: Международный симпозиум «Язык и специальность: обучение русскому языку студентов-нефилологов» (Баку, 1977); Международный симпозиум «Психологические и педагогические основы организации обучения русскому языку в условиях нерусской языковой среды» (Тбилиси, 1989); Международный конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания» (Москва, 1990) – два доклада; Международная юбилейная научно-практическая конференция, посвященная 25-летию подготовительного факультета для иностранных граждан «Проблемы обучения иностранных студентов: поиски, находки, перспективы» (Одесса, 2000); Принципы обучения методике преподавания русского и украинского языков как иностранных студентов-нефилологов (Москва, 2000); IX Международная конференция Института международных отношений Киевского государственного университета «Фонда гуманитарного развития «Collegium» «Язык и культура» (Киев, 2000); VI Міжнародна науково-методична конференція "Проблеми та шляхи розвитку технічної освіти" (Киев, 2002); XI-та Міжнародна конференція «Мова і культура» (Киев, 2002); Межвузовская научно-методическая конференция «Совершенствование работы с иностранными аспирантами и стажерами при обучении их русскому языку» (Ленинград,1988); Всесоюзная научно-методическая конференция «Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в практике преподавания русского языка как иностранного (Москва, 1987); Всесоюзная научно-методическая конференция «Обучение письменной речи студентов-иностранцев нефилологических специальностей» (Киев, 1987); Всесоюзная научно-методическая конференция «Преемственность этапов обучения русскому языку как иностранному в вузах нефилологических специальностей» (Ленинград, 1989); Всесоюзная научно-методическая конференция «Проблемы интенсификации обучения русскому языку студентов-иностранцев на современном этапе» (Москва, 1990); Республиканская научно-методическая конференция по вопросам преемственности между подготовительным и основным факультетами в обучении иностранцев русскому языку» (Харьков, 1966); Республиканская научно-практическа конференция «Эффективность подготовки и использования национальных кадров специалистов для зарубежных стран, пути повышения их квалификации» (Киев, 1989); Межвузовская научно-практическая конференция «Психология и ме-

тодика обучения русскому языку, языковые знания и речевые навыки» (Киев, 1985); Щорічна звітна наукова конференція Институту українознавства Київського національного університету ім. Тараса Шевченка (Киев, 2000); Ювілейна науково-методична конференція «Лінгвістичні та методичні проблеми викладання іноземних мов» (Киев, 1998).

Результати дослідження обговорювалися і отримали позитивну оцінку на засіданнях кафедри української і російської мов для іноземців НТУУ «КПІ» та кафедри методики викладання російської мови та світової літератури Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Положення цих досліджень були предметом спеціальних навчальних курсів: "Современный русский язык" (Любляна, 1967-1969), "Методика преподавания русского языка как иностранного" (1980-1991, Київ, КПІ), "Фонетика современного русского языка" (Конакрійський університет, 1991), а також наукових робіт стажистів «Формирование потенциального словаря на начальном этапе обучения на основе интернациональной лексики».

Навчальний посібник «Готовимся стать преподавателем русского языка как иностранного» використовувався викладачами під час навчального процесу в НТУУ «КПІ», на філологічному факультеті Київського національного університету імені Тараса Шевченка та Московського державного університету імені М.В. Ломоносова (Росія).

Матеріали дослідження впроваджено в навчальний процес Національного медичного університету імені О.О. Богомольця (довідка № 120 / КТ-22 від 27 квітня 2004 р.), Харківського Національного автомобільно-дорожного університету (довідка № 1089 / 65 від 28 квітня 2004 р.), Київського славістичного університету (довідка № 375 - п від 5 квітня 2004 р.), Міжнародної школи україністики Національної академії наук України (довідка № 153 / 378 від 10 червня 2004 р.),

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображені у 53 публікаціях автора. Серед публікацій є монографія, 22 статті у наукових фахових виданнях, навчальний посібник, 19 брошур і методичних рекомендацій для студентів-іноземців, 10 тез. Одноосібних публікацій – 38.

Обсяг і структура дисертації. Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що включає 411 найменувань, із них іноземною мовою - 10. Обсяг дисертації 387 сторінок, вона містить 7 схем, 2 таблиці, 1 діаграму. Є 1 додаток. Повний обсяг роботи 432 сторінки.

Основний зміст дисертації

У вступі обґрунтовано актуальність теми, визначено концептуальні підходи дослідження, виділено об'єкт, предмет і мету дослідження, висунуто гіпотезу і визначено завдання роботи, схарактеризовано методологічні засади дослідження, розкрито новизну, теоретичне й практичне значення дослідження.

У першому розділі – „Джерела і напрямки розвитку методики викладання російської мови як іноземної" проаналізовано праці лінгвістів, дидактів, психологів, в яких розглядаються питання теорії і практики викладання іноземних мов, російської і української мов як іноземних та пробне навчання іноземних студентів-нефілологів з методики викладання російської мови як іноземної, яке здійснювалося в Київському політехнічному інституті.

Джерелом розвитку методики викладання російської мови як іноземної є фундаментальні праці з методики викладання іноземних мов. У працях Миролюбова О. О., Пассова Ю.І., Бім І. Л., Ляховицького М. В., Гез Н. І., Миньяр-Белоручева Р. К., Китайгородської Г. О., Шатілова С. Ф., Ніколаєвої С. Ю., Бухбіндера В. А. висвітлено теоретичні питання методики навчання іноземних мов: цілі, зміст, принципи і методи, засоби навчання, організація процеса навчання іноземних мов (підручник, система занять, система вправ, контроль навичок і умінь), навчання видів мовленнєвої діяльності і мовного матеріалу тощо.

На розвиток лінгводидактики і методики викладання іноземних мов, російської мови як іноземної мали значний вплив лінгвістичні і методичні погляди російського вченого академіка Щерби Л. В. Він висунув концепцію триєдиного аспекту мовних явищ, яка лежить в основі методики засвоєння будь-якої іноземної мови. Його праці стали підґрунтям для розвитку методики викладання всіх іноземних мов.

У контексті дослідження фундаментальне значення мали праці лінгвістів, психологів, методистів, на які доводилося спиратися під час практичного втілення тих або інших ідей. Так, на думку Бім І. Л., унаслідок тренування забезпечується поетапне засвоєння, поступове кероване залучення автоматизмів до особистого досвіду учнів. І чим більше розчленування зазнає ця дія, тим швидше відбувається даний перехід, тим швидше формуються навички й уміння. Зазначена думка про роздрібненість дій знайшла втілення в розробленій нами системі тестових завдань.

У колишньому СРСР російську мову вивчали у всіх школах національних республік, тому в методиці з'явився напрям викладання російської мови неросіянам. Стало очевидним, що процес засвоєння нерідної мови не аналогічний процесу засвоєння рідної мови (Лапидус Б.А.).

Український дослідник Бахтіярова Х. Ш. спільно з московським вченим Щукіним А. М. дослідили питання становлення і розвитку методики викладання російської мови як іноземної. Вони виділили основні етапи становлення теорії навчання і виявили тенденції розвитку найважливіших методичних концепцій і проблем, які мають першорядне значення для подальшого удосконалення методики викладання російської мови як іноземної.

Теоретичні дослідження російської мови як іноземної віддзеркалено у працях Леонтьєва О. О., Рожкової Г. І. ,Ієвлевої З. М., Сосенко Є. Ю., Протасової Т. М., Пулькіної І. М., Щукіна А. М., Костомарова В. Г., Верещагіна Є. М., Лариохіної Н. М., Метс Н. А., Остапенко В. І., Вятютнєва М. М., Арутюнова А. Р. та інших. У цих працях знайшли відображення лінгвістичні основи викладання російської мови як іноземної, навчання граматики, лексики і мовленнєвої діяльності на різних етапах навчання, питання побудови підручника російської мови, лінгвокраїнознавча методика викладання російської мови як іноземної (Верещагін Є. М. і Костомаров В. Г.).

Методика РМІ як наука сформувалась пізніше, ніж методика викладання іноземних мов, але вони мають спільний об'єкт – навчання іноземної мови, і тому методика РМІ увібрала в себе всі досягнення методики викладання іноземних мов.

Методика викладання іноземних мов в Україні має власний напрямок розвитку, свої національні традиції. У працях Ніколаєвої С. Ю., Бухбіндера В. А., Дем'яненко М. Я., Лазаренко К. А., Мельник С. В., Жлуктенко Ю. О., Китайгородської Г. О. приділяється велика увага технології навчання іноземних мов, зокрема розглядаються особливості психічних процесів у навчанні (увага, сприйняття, пам'ять, інтелектуальні процеси порівняння, аналізу, синтезу, абстракції), методика інтенсивного навчання іноземних мов, індивідуалізація в навчанні, а також психологічна природа мови, типова програма підготовки вчителя іноземної мови.

До 90-х років XX століття склалася українська школа методики викладання російської мови як іноземної, до якої належать, зокрема, такі науковці як Карпенко М. О., Макарова Г. І., Вовк П. С., Воробйова С. Г., Зайченко Н. Ф., Левченко Т. І., Присяжнюк Н. К., Бахтіярова Х. Ш. та інші. Особливістю її було широке використання реалій нашої країни, її культури, традицій і менталітету нашого народу.

Аналіз лінгвістичної і методичної літератури дав змогу виявити основні напрямки і обґрунтування змісту методики викладання російської мови як іноземної. Спираючись на дослідження Макарової Г. І., було визначено рівень сформованості у слухачів курсу комуні-

кативної і лінгвістичної компетенції і використано комбінаторіку методів навчання з метою формування у студентів методичної компетенції, а також особливості моделювання змісту навчання російської мови (за працями Зайченко Н. Ф. і Воробйової С. А.)

Отже українські вчені сформували свої школи з розроблення методики викладання іноземних мов і російської мови як іноземної. Наявні дослідження з методики викладання української мови як іноземної необхідно враховувати, аналізуючи розвиток методики викладання російської мови як іноземної в Україні, оскільки дослідження засад викладання української мови можуть прислужитися в процесі викладання іноземцям російської мови.

У 80-і роки, коли з'явилося замовлення на підготовку викладачів російської мови з числа студентів-нефілологів, методична наука викладання російської мови іноземцям вже досягла високого рівня розвитку: були досліджені дидактичні основи викладання, зокрема методи навчання, методи контролю і самоконтролю, засоби навчання, розроблена теорія урока і підручника, психологічні основи навчання, висунута лінгвістична концепція навчання, широко обговорювались методичні основи викладання, зокрема питання комунікативності, моделі навчання, принципи навчання, інтенсифікація тощо.

У зазначений момент з'явилося два напрями у викладанні методики російської мови: для іноземних філологів і нефілологів. У лінгводидактичних джерелах (Єлісеєва Т. Ю, Єсаджанян Б. М.) зафіксовано особливості формування професіограми викладача-філолога, розглядаються складники професійної компетенції, педагогічні функції, проблеми організації педагогічної практики філологів тощо, але зовсім не висвітлено проблеми навчання і методичної підготовки нефілологів з викладання російської мови.

Практичне впровадження курсу методики викладання російської мови для студентів-нефілологів зіткнулося з певними труднощами: яким чином оптимізувати процес навчання, як врахувати рівень володіння студентами російською мовою, як краще підготувати студентів І-ІІІ курсів до слухання спецкурсу, як індивідуалізувати процес навчання, яку модель для навчання обрати, щоб досягти позитивних результатів. Нерозробленість цих питань потребувала великої уваги з боку викладачів як до навчального процесу, так і до теоретичного обґрунтування професійної підготовки студентів-нефілологів, майбутніх викладачів РМІ. І тому протягом кількох років було опубліковано декілька посібників з методики викладання російської мови як іноземної. Особливо показові в цьому праці Костомарова В. Г., Митрофанової О. Д., Дев'ятайкіної В. С., Добровольської В. В., Василенко О. І. та інших.

У цьому розділі також подано огляд теоретичних і методичних праць з методики викладання української мови (Масальський В. І., Чавдаров С. Х., Шкільник М. М., Бєляєв О. М., Онкович Г. В., Паламар Л. М.), які мають значення для розвитку методики викладання російської мови як іноземної. Так, у працях ученого-методиста лінгводидакта Бєляєва О. М. подано аналіз навчання української мови у школах з російською мовою навчання. Необхідно зазначити, що навчання іноземців як української, так і російської мови в Україні здійснюється в умовах двомовності, що стає каменем спотикання для іноземців. Тому питання білінгвізму в Україні і врахування його впливу на засвоєння іноземцями російської мови є дуже актуальним.

Заслуговує на увагу твердження Бєляєва О. М., що типологія уроків української мови у школах з російською мовою навчання загалом є однакова з типологією уроків російської мови, проте співвідношення їх у системі занять трохи інше: тут ширше використовуються уроки, що пов'язані з формуванням практичних умінь і навичок. Учений вважає, що структура уроку української і російської мови може бути подібною, коли вивчається специфічний матеріал, або може значно відрізнятися, якщо матеріал в обох мовах є однаковим.

Для розгляду закономірностей викладання української мови як іноземної важливими є докторські дисертації Онкович Г. В. та Паламар Л. М.

У докторській дисертації Г. В. Онкович [169] презентує пресодидактичний підхід, який дає можливість залучити до навчального процесу масовокомунікативні джерела з метою забезпечення студентам-нефілологам сприятливих умов для оволодіння українською мовою як засобом спілкування, так і засобом отримання фаху, що є актуальним для навчання студентів, які вивчають російську мову як іноземну.

У докторській дисертації Л. М. Паламар дано глибокий аналіз розвитку методики викладання української мови у ВНЗ. Вона уперше в науковій літературі відзначила три відгалуження методики викладання української мови: як рідної, як спорідненої, як іноземної.

Дослідник загострює увагу на тому, що методика викладання української мови як іноземної (це стосується також російської мови як іноземної) повинна бути неоднаковою для п"яти різних груп іноземців: 1) іноземних студентів-філологів, журналістів і тих, для кого мова стане основою професійного спілкування; 2) іноземців-нефілологів, для яких мова є засобом опанування майбутнім фахом; 3) іноземців ділових кіл, які приїхали в Україну на короткий термін з метою бізнесу, туризму тощо; 4) іноземних громадян, котрі прибули на короткотермінові курси української мови; 5) для всіх, хто перебуваючи за межами Ук-

раїни, бажає вивчати російську або українську мову за допомогою спеціальних радіо- і телекурсів, відеокурсів, комп"ютерізованих програм і навчальних матеріалів.

Методика викладання української мови як іноземної є новою галуззю лінгводидактики, що значною мірою завдяки дослідженням Онкович Г. В. та Паламар Л. М. стала новою наукою і дисципліною у вищий школі. Науково-теоретичні основи цієї методики базуються на досягненнях лінгводидактичної науки і розробках українських педагогів, методистів, психологів і психолінгвістів в галузі викладання іноземних мов і російської мови як іноземної.

Таким чином, джерелом розвитку методики викладання російської мови як іноземної є фундаментальні роботи з лінгводидактики, зокрема з викладання іноземних мов. Навчання рідної мови і навчання нерідної мови мають свої лінгвістичні, психологічні, дидактичні і методичні особливості. Методика викладання російської мови як іноземної досягла високого розвитку, коли стала предметом навчання. Зазначена методика має два відгалуження: для філологів і нефілологів.

У дисертаційній роботі йдеться про зарубіжних фахівців – студентів-нефілологів, аспірантів, стажистів і їх підготовку в Україні. У нефілологічних ВНЗ України понад 85 кафедр і секцій РМІ здійснювали вузькоспрямовану підготовку іноземних студентів-нефілологів як викладачів російської мови. Для теоретичного обґрунтування положень з методики викладання російської мови як іноземної були залучені найкращі наукові сили з методики і психології, що розробляли загальні лінгводидактичні засади цього спецкурсу. І все ж питання про ефективне формування методичної компетенції з урахуванням значно нижчого рівня сформованості у студентів у порівнянні з філологами комунікативної і лінгвістичної компетенції, не знайшло відображення у літературі. У наполегливому процесі пошуків, спроб і помилок склалася система базової підготовки з методики РМІ.

Вперше з 1980 до 1991 року на базі Київського політехнічного інституту студенти-іноземці, аспіранти, стажисти навчалися методики викладання російської мови як іноземної. Метою цього курсу було підготувати із зарубіжних фахівців майбутніх викладачів російської мови для роботи в гуртках і на курсах на їх батьківщині.

У результаті спостереження дійшли висновку, що традиційна форма лекції, яка є монологічним висловлюванням упродовж півтори години, для іноземних студентів-нефілологів не є ефективною. Тому виникло перше припущення: оптимальною формою лекції для них буде виклад інформації з опорою на мовний і мовленнєвий досвід студентів з активним залученням їх до аналізу матеріалу, що стимулюватиме

розумову активність студентів, підтримуватиме зворотний зв'язок, здійснюватиме контроль міри сприйняття нової інформації, забезпечуватиме розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності.

Друге припущення: якщо відібрати терміни для кожної лекції, які забезпечують розуміння наукової інформації, і в той же час не перевантажувати студентів зайвими термінологічними поняттями, це сприятиме підвищенню ефективності лекції.

З цією метою подаються прийоми проведення лекції-бесіди з методики: лекція-міркування, пояснення-диктант, діалог-полілог або мінідискусія. З метою залучення студентів до дискусії використовуються комунікативні завдання: з прогнозування; завдання ретроспективного характеру; контрольні комунікативні, пошукові, ілюстративні, проблемні завдання. Зазначені прийоми активізації діяльності студентів на лекції, залучення їх до аналізу лінгвістичного і методичного матеріалу забезпечують формування власне методичного, лінгвістичного і лінгвокраїнознавчого компонентів компетенції, прищеплюють смак до педагогічної діяльності. Форма лекції-бесіди виявилась ефективною, що засвідчило зростання активності студентів на заняттях.

Традиційна форма обговорення питань з тієї чи іншої теми на семінарі за участю студентів в умовах іноземної аудиторії виявилася неефективною, тому що майбутні інженери були здатні виражати свої думки лише за допомогою формул, символів, таблиць тощо. До того ж вони не розуміли методичних термінів. Виникла необхідність забезпечити семінар дидактичними матеріалами. Це сприяло активізації зусиль студентів і підвищенню ефективності навчання. Тому в 1985 році було запропоновано іншу схему проведення семінару, що передбачала самостійну роботу, за допомогою якої можна було перевірити рівень засвоєння студентами нового матеріалу. Крім того, до кожного семінару готувалися: план лекції, тлумачення певних термінів, питання до семінарського заняття, список обов'язкової та додаткової літератури. Семінарське заняття одержало методичне забезпечення, що дало змогу підняти активність студентів.

Для того, щоб студенти поетапно і всебічно засвоїли весь матеріал, необхідно було впровадити систему контролю. Тому виникло припущення: якщо здійснювати контроль знань, навичок та умінь з кожної теми, тоді процес засвоєння їх буде знаходитися під керівництвом викладача, який зможе корегувати опанування всього навчального матеріалу.

Під час розроблення контрольних завдань виникло два припущення: 1) контрольні завдання необхідно формалізувати, тобто представити у тестах і тестових завданнях, і забезпечити ключами; 2) конт-

рольні завдання не повинні бути однаковими, доцільно виділити три групи у відповідності з вимогами програми. Це уможливить формування не тільки знань, але й педагогічних навичок й умінь, забезпечить умови для самостійної роботи студентів як в аудиторії, так і вдома.

У 1988–1989 роках до спецкурсу були підготовлені «Контрольні завдання»: матеріали поточного контролю і матеріали підсумкового контролю, орієнтовані на вимоги до рівня знань слухачів спецкурсу, а саме: дати знання з методики викладання російської мови як іноземної, сформувати практичні навички та уміння, що забезпечуватимуть ефективність їх викладацької діяльності, підвищити рівень володіння російським мовленням і мовними знаннями. Особливістю поточного контролю є його навчальний характер. Практика показала, що висунуті припущення правильні. Підвищення успішності навчання спостерігається як за підсумками поточного контролю, так і за результатами випускних іспитів. Внаслідок залучення всіх студентів до тестування вдалося забезпечити засвоєння ними всього матеріалу курсу Підтвердилось припущення про оптимальну форму контролю, якою стали тести з методики викладання російської мови як іноземної. На той час у цій галузі тестування було застосовано уперше.

Оцінка знань, навичок і умінь у процесі поточного контролю спонукала до наступного припущення: ефективною буде така оцінка знань, що спроможна врахувати успіхи студентів: а) в аудиторних самостійних роботах; б) у самостійній роботі поза аудиторією; в) у засвоєнні кожного модуля, який перевіряється у процесі індивідуальної роботи, а також у педагогічній практиці. Це і є модульно-рейтингова оцінка знань, яка у той час ще не мала своєї назви.

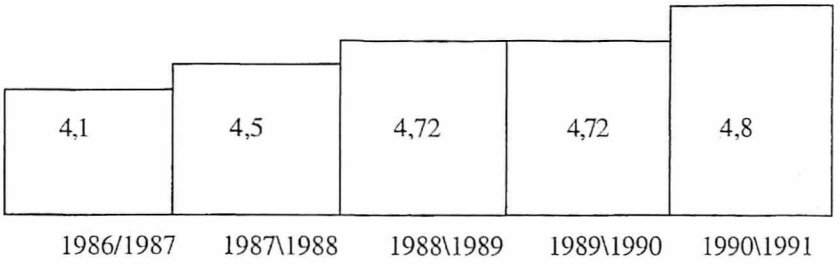
Наступним кроком у цьому пошуку було рішення, що одиниця навчання, тут – модуль, повинна охоплювати не одну тему, а кілька, об'єднаних спільною концепцією. З'явилося нове припущення: матеріал курсу методики необхідно поділити на модулі, у кожному з них подати рекомендації до самостійної роботи, запитання і завдання для самоконтролю, список літератури, а також термінологічний мінімум, щоб студент зміг самостійно опрацювати тему або цілий модуль і скласти його індивідуально викладачеві.

Таким чином, інтеграція всіх форм навчального процесу забезпечила його модульну організацію, яка підтвердила свою життєздатність і доцільність, і виявилася найефективнішою, оскільки чітко визначала дози навчального матеріалу, контролювала його засвоєння і створювала сприятливі умови для активізації навчальної діяльності студентів.

Діаграма успішності навчання зарубіжних фахівців з 1987 по 1991 рік свідчить, що середній бал за результатами випускних іспитів по-

ступово підвищувався, а таблиця успішності навчання студентів у 1989-1990 роках за підсумками поточного контролю розкриває труднощі, з якими зустрілися студенти під час виконання тестових завдань з тієї чи іншої теми.

Діаграма успішності студентів з 1987 по 1991 р.р.
(середній бал за результатами випускних іспитів)



Таблиця успішності навчання студентів (23 особи) у 1989 – 1990 році за підсумками поточного контролю (середній бал)

Теми	"5"	"4"	"3"	"2"	Середній бал
1. Фонетика	2	12	8	1	3,6
2. Граматика	3	10	10	-	3,7
3. Лексика	3	13	7	-	3,78
4. Наголошення та інтонація	4	14	4	-	4
5. Підручник	6	14	3	-	4,1
6. Мовленнєва діяльність	9	10	4	-	4,2

На відміну від семінарів практичні заняття мають орієнтацію на роботу студента як викладача під час підготовки до уроку та під час проведення уроку у формі ділової гри. Ділова гра сприяла формуванню навичок і умінь, необхідних для проведення педагогічної практики. Залишалося завдання усунути суперечність між потребою здійснювати навчальний процес у групах початкового рівня і відсутністю у майбутнього викладача практичних навичок. Тому з'явилося припущення: якщо формувати ці елементарні педагогічні навички ще до прове-

дення педагогічної практики на семінарах і практичних заняттях, то це сприятиме успішному навчанню. Реалізація цього припущення уможливила досягнення чіткої практичної спрямованості всієї роботи зі студентами і підвищення якості підготовки їх до педагогічної практики.

Після довгих пошуків була висунута гіпотеза, що найбільш мінімізовано і водночас у повному обсязі можна подати матеріал із методики у формі тестів, адже тести задовольняють потреби студентів у самостійному вивченні та повторенні теоретичного курсу, в тренуванні, поглиблюють, розширюють і вдосконалюють знання та навички з методики РМІ, сприяють підвищенню їхньої пізнавальної активності.

Незважаючи на певні успіхи в удосконаленні навчального процесу після впровадження тестів, актуальною стала проблема мінімізації змісту методики викладання російської мови як іноземної, тобто виділення базового курсу, оволодіння яким забезпечило б відповідний обсяг знань, потрібний для роботи зарубіжного фахівця – майбутнього викладача.

Щоб забезпечити підвищення ефективності навчального процесу, потрібно виділити і теоретично обґрунтувати базовий курс методики, визначити і обмежити методичну компетенцію обсягом, який буде достатнім для початкового етапу, в умовах гуртків і курсів, а також розробити систему формування навичок та умінь до початку педагогічної практики, виділити термінологічний мінімум.

Розроблені нами заходи для більш результативного викладання методики: а) лекція-бесіда; б) модульна організація вивчення курсу методики; в) система тестів і тестових завдань, які мають поліфункціональне призначення; г) застосування тестових завдань для самостійної роботи студентів, – дали змогу підвищити ефективність навчального процесу і забезпечити високий рівень підготовки випускників.

У другому розділі – «Теоретичні основи формування методичної компетенції викладачів на початковому етапі» – обґрунтовується необхідність виділення базового курсу методики викладання російської мови як іноземної, формування базової методичної компетенції у майбутніх викладачів, а також подаються лінгводидактичні основи формування цієї компетенції.

Під час спостереження навчального процесу було встановлено, що з об'єктивних причин рівень сформованості лінгвістичного, комунікативного та лінгвокраїнознавчого компонентів методичної компетенції у нефілологів значно нижчий, ніж у філологів, і вони не володіють понятєвою базою методики, лінгвокраїнознавства, лінгвістики, а це перешкоджає глибокому розумінню теорії і використанню її на практиці. З огляду на сказане виникає необхідність виділення базового курсу методики викладання російської мови іноземцям.

Під базовим курсом розуміємо навчальну дисципліну, яка забезпечує формування мінімального обсягу знань, педагогічних навичок і вмінь, достатніх для здійснення навчання мови на початковому етапі в гуртках і на курсах.

Базовий курс побудовано за принципами: мінімізації, транспозиції, урахування етапу навчання іноземної мови, взаємопов'язаності знань, навичок і умінь, формування комплексної методичної компетенції, принципу системності.

Принцип мінімізації є найважливішим для методики викладання іноземної мови. Проблеми добору і мінімізації методичного матеріалу ще не обговорювалися, тому що ніколи раніше не навчали зарубіжних фахівців-нефілологів методики і не готували їх до цієї діяльності. Тому з'явилася необхідність формування базового мінімального курсу, що включає набір методичних термінів і понять, обов'язкових для засвоєння, а також навичок і умінь, які забезпечують певний рівень методичної компетенції, потрібної для навчання іноземної мови на початковому етапі.

Вивчаючи структуру і зміст професіограми викладача російської мови, було з'ясовано, що обов'язковими компонентами методичної компетенції є комунікативний, лінгвістичний, лінгвокраїнознавчий та власне методичний. Зіставлення термінологічного потенціалу програми спецкурсу з чинними посібниками показало, що понятійна база останніх перевищує програму в 5-7 разів. Це свідчило про перенасиченість навчального матеріалу термінологією, тому виникла необхідність добору лінгвометодичного мінімуму.

У дисертації знайшли відображення деякі результати колективного дослідження лінгвометодичної термінології (Бахтіярова Х. Ш., Бронська А. А., Компанієць Н. І., Присяжнюк Н. К.). В межах цієї роботи автором дисертації було розроблено термінологічний мінімум з теми "Навчання видів мовленнєвої діяльності", в який увійшло 144 терміни. Весь термілогічний мінімум з навчальної літератури і програми за ознаками частотності вживання склав 641 одиницю. Пропонований термінологічний мінімум є базовим, адже він включає мінімальний обсяг термінів із лінгвістики і лінгводидактики, яким повинен володіти будь-який викладач російської мови як іноземної.

Таким чином, принцип мінімізації забезпечує можливість відбору понять, які необхідні для педагогічної діяльності на початковому етапі вивчення мови, формування в комплексі педагогічних знань, навичок та умінь для здійснення навчального процесу під час педагогічної практики, визначення базового курсу методики викладання російської мови як іноземної та виділення на його основі термінологічного мінімуму.

У процесі мінімізації враховувалися лінгводидактичні засади

транспозиції методів, принципів та прийомів викладання російської мови як іноземної на засвоєння інших мов з урахуванням спорідненості або розбіжностей їх лексико-граматичної будови. Наприклад, мета, принципи, методи навчання для російської і інших слов'янських мов можуть бути спільними.

Принципи формування базового курсу враховують **етап навчання**. Базовий курс методики викладання російської мови як іноземної обмежений рамками тільки початкового етапу. Концентрація уваги на закономірностях і особливостях цього етапу дає змогу цілеспрямовано та ефективно підготувати зарубіжних фахівців до викладання мови.

Не менш важливим є і **принцип урахування взаємопов'язаності знань, навичок та умінь.** Серед головних суперечностей, які було виявлено під час пробного навчання з методики викладання російської мови як іноземної, є суперечність між можливістю активізації навчальної діяльності студентів і браком форм навчальної роботи, які б могли забезпечити ефективність навчального процесу з учнями. Інша суперечність полягає в єдності формування всіх компонентів методичної компетенції, тобто знань, навичок і умінь та браком взаємозв'язку між теорією і практикою. Отже, головною ознакою виділеного нами базового курсу з методики викладання російської мови як іноземної є приділення особливої уваги формуванню навичок і вмінь до педагогічної практики за допомогою системи тестів і тестових завдань. У тестовому завданні студент повинен знайти методичне розв'язання ситуації, властивої навчальному процесу. Тому тестові завдання поділено на три групи. У першій групі тестові завдання формують знання, у другій – навички та уміння, у третій – їх застосування на практиці. У таких умовах зв'язок між знаннями, навичками та умінням не порушуватиметься, бо вони формуються паралельно.

Таким чином, реалізація названого принципу забезпечує підвищення ефективності навчального процесу за рахунок подолання вищезазначених суперечностей.

Необхідність виділення **принципу формування комплексної методичної компетенції** виникла з огляду на те, що зарубіжні фахівці слухають лише скорочений курс методики викладання російської мови як іноземної. Обсяг їх лінгвістичної, комунікативної, лінгвокраїнознавчої і саме методичної компетенції не збігається з обсягом тих компетенцій, якими володіє студент-філолог, тому не може йтися про формування кожної компетенції у студентів-нефілологів, а йдеться про формування усіх складових одночасно у межах курсу методики. Методична компетенція (предметна компетенція з методики) – це сукупність знань, навичок і умінь, необхідних для реалізації педагогіч-

ної діяльності з викладання іноземної мови. Базова методична компетенція – це сукупність знань, навичок і умінь, необхідних для викладання іноземної мови (російської) на початковому етапі, в умовах гуртків і курсів. У процесі оволодіння методикою подальше формування комунікативного, лінгвістичного, лінгвокраїнознавчого компонентів компетенції залишається завжди актуальним.

Принцип системності – це базова категорія методики, і тому за принципом системності повинні бути організовані системи навчання: система методичних термінів, система вправ і т. ін. Принцип системності використовується як один з принципів добору методичного матеріалу, представленого у термінах, поняттях і явищах, що знаходяться у певних відношеннях і взаємозв'язку і створюють єдність.

Для ефективного розвитку викладацьких навичок та умінь необхідно виявити **лінгводидактичні передумови формування методичної компетенції**.

На основі вивчення й аналізу психологічної літератури, зокрема праць Виготського Л. С., Леонтьєва О. М., Рубінштейна С. Л., Гальперіна П. Я., Бєляєва Б. В., Леонтьєва О. О., Рябової Т. Я., Зимньої І. О., виявлені положення, які мають важливе значення для формування методичної компетенції. У відповідності з теорією поетапного формування розумових дій Гальперіна П. Я. у тестових завданнях є орієнтувальна та виконавча частини. Як відзначає Рябова Т. Я., всі навчальні предмети мають на меті формування умінь і навичок, тобто здатності здійснювати діяльність у будь-якій предметній сфері. З огляду на це в тестових завданнях є формулювання, які спрямовують студентів на здобуття знань, а інші – на формування навичок і умінь.

Категорія «підхід до навчання» відіграє важливу роль у процесі формування методичної компетенції, зокрема особистісно-діяльнісний підхід є оптимальнішим під час оволодіння методикою викладання іноземної мови, він визначається рівнем засвоєння знань, здобуттям умінь.

Згаданий підхід при навчанні методики викладання російської мови як іноземної реалізується, коли студент інтеріоризує методичні прийоми і методи, розв'язує методичні питання під час складання конспектів, планів, педагогічної практики, самостійного здобуття знань, навичок і умінь тощо. Найефективнішими для цього є тести, за допомогою яких у студентів формується методичне мислення, тобто здатність знаходити відповіді на методичні ситуації під час навчального процесу, поєднувати теорію з практикою.

На основі досліджень Виготського Л. С. , Гальперина П. Я., Жинкіна М. І., Леонтьєва О. М., Леонтьєва О. О., Рябової Т. Г.та інших

учених розглянуто психолінгвістичні питання. У працях Гальперина П.Я. висловлюється думка, що внутрішня діяльність людини тісно пов'язана із зовнішньою діяльністю, тобто практичною. Особливо це виявляється, коли людина, яка засвоює іноземну мову, порівнює явища рідної та іноземної мов, щоб перенести мовленнєві навички і уміння з рідної мови на іноземну, проте нерідко спостерігається міжмовна інтерференція, що породжує різні помилки. Це явище психолінгвістичне, адже помилки виникають під час мовлення. Тому урахування інтерференції та її подолання є одним із принципів у процесі базової підготовки викладачів з огляду на майбутню діяльність з викладання російської мови як іноземної.

Важливим у психолінгвістиці є положення про те, що мовлення відбувається за допомогою психофізіологічних механізмів, які розробив психолог М. І. Жинкін. Психолінгвістична теорія має велике значення для методики викладання російської мови як іноземної, тому що формування цих механізмів сприяє розвиткові мовленнєвих умінь студентів і їхніх майбутніх учнів.

Дидактичні категорії «принципи» і «методи» є основними при формуванні методичної компетенції.

Принципи навчання опрацьовувалися багатьма педагогами. Значний внесок у цю галузь зробили чеський педагог Коменський Я. А., французький філософ і педагог Ж. Ж. Руссо, швейцарський педагог І. Г. Песталоцці, німецький філософ і педагог І. Ф. Гербарт і видатний український педагог Ушинський К. Д. Із сучасних учених і методистів відомі Г. Ващенко, Бабанський Ю. К., Алексюк А. М., Онищук В. О. та ін.

Оскільки категорія «методи навчання» найважливіша в дидактиці, учені розглядали її у своїх дослідженнях на різних етапах розвитку педагогіки: (Коменський Я. А., Г. Ващенко, Алексюк А. М., Бабанський Ю. К., Онищук В. А., Бім І. Л., Щукін А. М., Капітонова Т. І. та ін.)

У 80-х роках XX ст. закріпився поділ методів на загальнодидактичні та методичні. Саме поняття «метод навчання» набув нового визначення як система упорядкованих засобів взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, спрямованої на досягнення цілей освіти.

Для навчання методики викладання російської мови як іноземної використовувались: словесні методи: розповідь, лекція, бесіда, робота з підручниками, книгою; наочні методи навчання; практичні методи навчання: метод вправ, лабораторний метод, навчально-виробнича робота.

Крім цього, нами було запропоновано модульний метод навчання, зумовлений потребою самостійного пошуку знань студентами у процесі підготовки їх до викладання російської мови як іноземної, а також

інтеграції різних форм навчання, здійснення індивідуалізації засвоєння матеріалу з орієнтацією на активне здобуття студентами знань, навичок і умінь.

Підготовка студентів-нефілологів до викладання будь-якої іноземної мови передбачає знайомство з цією мовою та мовленням як діяльністю людини. Ці питання розглядаються у працях В. Гумбольдта, Щерби Л. В., Ахманової О. С., Лентьєва О. О. та інших учених.

Відповідно до концепції академіка Щерби Л. В., який виділяє три аспекти мовних явищ (мову, мовлення і мовний матеріал), зарубіжних фахівців необхідно орієнтувати на розрізнення цих явищ, тому що вказане положення має практичне значення для методики викладання російської мови як іноземної. Студент-нефілолог повинен мати уявлення про мовну систему, як сукупність частин мови і членів речення, їх взаємозв'язок, про парадигматичні і синтагматичні відношення, про мовний матеріал, який зустрічається у будь-якому тексті або вправі без певної організації, що на початковому етапі мовний матеріал вивчається за принципом комунікативної доцільності, що порядок вивчення відмінків відрізняється від порядку їх розташування у теоретичній граматиці.

Одиниці мовної системи не збігаються з одиницями мовлення. На початковому етапі мовний матеріал вивчається залежно від поставленої комунікативної мети, йдеться про фонетику, лексику і синтаксичні конструкції.

Пасивна і активна граматика, виділена Щербою Л. В., уможливлює ефективно засвоювати більш значущі для оволодіння мовленням «будівельні елементи» мови. Учений ще їх називає службовими або граматичними словами. Знання їх, як вважав учений, більш важливе знання повнозначних, тому що кількість «будівельних елементів» у кожній мові обмежене, а кількість повнозначних — нескінченне, саме тому перші потрібні завжди і повсюди, а частотність інших залежить від інтересів того, хто вивчає мову. Щерба Л. В. підкреслював, що перші потрібно вивчити і знати, а щодо других, то багато про що можна здогадатися при пасивному опануванні мови і багато чого можна уникнути при активному. До таких «будівельних елементів» належать прийменники, займенники, сполучники, зв'язки, деякі дієслова і прикметники, а також флексії.

Лінгвістичною основою методики є також моделювання, яке має місце на рівнях слова, словосполучення, речення, тексту, тому що за допомогою моделі можна навчити учнів розпізнавати і створювати нові одиниці, які ще не зустрічалися в досвіді мовця. Так, мовець може розрізнювати в тексті нові слова, розширюючи свій потенційний слов-

никовий запас. Оскільки речення є основною одиницею спілкування, то найбільш важливою роботою на початковому етапі є вивчення і застосування певних моделей речень (мовленнєвих зразків). Використовуючи зразок, мовець може комбінувати взаємозамінювані елементи і складати за аналогією речення, які він ще не зустрічав у своїй мовній практиці. Все це сприяє формуванню уміння продукувати самостійне висловлення. Через те на початковому етапі найбільш поширене моделювання на рівні речення.

У методиці розрізняють мовну модель і мовленнєвий зразок. На початковому етапі навчання мови граматика подається за допомогою мовленнєвих зразків, що уможливлює швидке і ефективне її засвоєння. У методиці моделювання використовується також на рівні тексту.

Важливою передумовою формування методичної компетенції для стимулювання розвитку навичок мовлення є виділення і перелічення стереотипних формул спілкування. Стереотипні формули спілкування входять у поняттєво-комунікативний мінімум початкового етапу. Методика вивчає стереотипні формули спілкування для того, щоб рекомендувати їх для запам'ятовування і використання у відповідних ситуаціях.

Крім лінгвістичних положень про рівневу структуру мови, її конституючі одиниці, граматичну будову і її формальні категорії, необхідно звернути увагу на комунікативну лінгвістику. В працях Леонтьєва О. О., Бацевича Ф. С., Почепцова Г.Г., Львова М. Р., Гойхмана О. Я., Надеїної Т. М. та інших розглядаються проблеми мовленнєвої діяльності. Вважаємо необхідним знайомство студентів з положеннями комунікативної лінгвістики про обмін інформацією, вербальні і невербальні засоби спілкування, екстралінгвістичні чинники комунікації, а також з базовими категоріями комунікативної лінгвістики; наприклад, "текст", "вербальне і невербальне мовлення", "мовленнєві тактики", "мовленнєвий акт", "повідомлення" і таке інше. Це – важливі умови для формування педагогічних навичок та умінь. Адже основною метою викладача мови на початковому етапі є навчити своїх учнів спілкуванню іноземною мовою, тому положення і категорії комунікативної лінгвістики необхідно враховувати під час методичної підготовки студентів-нефілологів.

Отже, в результаті нашого дослідження виділено базовий курс методики викладання російської мови як іноземної та базову методичну компетенцію, що дало можливість уникнути стихійного, невмотивованого скорочення метеріалу, зокрема обмеження списку лінгвометодичної і лінгвістичної термінології, а також знань, навичок і вмінь; в той же час це забезпечило надання студентам повного обсягу навчаль-

ного предмету і тих навичок і умінь, які необхідні їм для викладання мови саме на початковому етапі.

Третій розділ – «Модель базової методичної підготовки зарубіжних фахівців з викладання російської мови як іноземної» присвячено теоретичній розробці всіх елементів системи: цілей і завдань, структури професійної діяльності викладачів російської мови як іноземної, підходу до вивчення методики, змісту, принципів і методів навчання.

Про визначну роль учителя в навчальному процесі і необхідність володіння певними якостями говорили Коменський Я. А., Ушинський К. Д., Каптерєв П. Ф., Гоноболін Ф. Н., Крутецький В. А., Синиця І. О. та інші. Результати їх досліджень були враховані у розділі дисертації, коли йшлося про особливості підготовки зарубіжних фахівців, а саме про виховання особистості викладача іноземної мови.

При навчанні методики викладання іноземних мов йдеться про реалізацію в навчальному процесі трьох цілей: практичної, загальноосвітньої і виховної. У цих рамках знаходиться формування особистості викладача і здатності наших випускників приймати на себе дві соціальні ролі: фахівця професіонала (агронома, інженера, лікаря тощо) і викладача іноземної мови – російської, яка потребує високого рівня сформованості комунікативної компетенції і високої «щільності комунікації».

Серед якостей викладача, які необхідно сформувати у зарубіжних фахівців, слід виділити педагогічний такт і мистецтво спілкування, вміння враховувати національні особливості учнів, щоб запобігти культурному шоку і забезпечити сприятливий психологічний клімат в аудиторії.

Формування особистості викладача має також на меті навчити майбутнього фахівця готуватися до уроків, вміти працювати над текстом, виділяючи і опрацьовуючи лінгвістичні явища, також усвідомлювати текст як джерело інформації, сформувати інтелектуальні здібності, які забезпечуть вміння класифікувати, ідентифікувати, узагальнювати, діяти за аналогією тощо.

Всі три види цілей формування майбутнього викладача тісно взаємопов'язані.

З цілями навчання методики повинні узгоджуватися функції викладача в професійній діяльності, структура якої дає змогу моделювати професіограму викладача іноземної мови на початковому етапі.

У розділі розглянуто 5 функцій, їх реалізацію під час викладання мови зарубіжними фахівцями, а також обґрунтовано виділення нової – операційної функції, яка полягає у виконанні методичних дій з лінгвістичним матеріалом, текстом. Лінгвістична, мовленнєва або комунікативна компетенція не передбачають таких умінь. Цими компетенціями володіє будь-яка людина, здатна спілкуватися іноземною

мовою, але під час спілкування вона не виконує методичних дій з мовним матеріалом. Це сфера діяльності викладача. Сформованість лінгвістичної компетенції, безумовно, сприяє виконанню операційної функції. Викладач повинен пояснювати лінгвістичні явища, виходячи з системи мови. Це набуває особливої актуальності при викладанні синтетичних мов, якою є російська.

Особистісно-діяльнісний підхід до навчання є психологічною основою його організації. Сформульований у працях Виготського Л. С., Рубінштейна С. Л., Леонтьєва О. М. і Зимньої І. О. стосовно навчання іноземної мови, він знайшов подальший розвиток і при вивченні інших дисциплін. Під час викладання методики зазначений підхід є органічним і ефективним. Він полягає в тому, що навчальний процес підпорядковується цілям, мотивам індивідуальної особистості при активній формі пізнання, оволодіння навичками і вміннями.

У межах особистісно-діяльнісного підходу будь-які знання, навички і вміння студенти повинні здобувати через діяльність. У дисертації розроблена система тестових завдань, яка забезпечує оволодіння методикою через діяльність, формує не тільки знання, але навички і вміння. Завдання відрізняються від інших вправ тим, що при експлікації змісту (як у питальній, так і у відповідній частинах) змушують тестованих студентів здійснювати складні логічні дії аналізу, синтезу, порівняння і т. ін. У цей час відбувається мимовільне запам'ятовування, яке є більш глибоким і міцним у порівнянні з довільним.

Зміст навчання є основною методичною категорією. У дисертації доведено, що при вивченні методики змістом є не тільки знання, навички та вміння, а також теми, тексти і ситуації педагогічного спілкування.

Всебічний аналіз лінгводидактичних знань, термінів, якими повинен оволодіти зарубіжний фахівець – майбутній викладач, і врахування різного ступеня узагальненості дав змогу визнати необхідним їх диференціацію. Знання поділяються на три масиви: 1) загальнодидактичні знання, терміни і категорії, які є адекватними для методики викладання будь-якої дисципліни; 2) лінгводидактичні знання, терміни й поняття, на яких будується методика викладання будь-якої іноземної мови; 3) лінгвометодичні знання, терміни і поняття, специфічні для викладання конкретної іноземної мови, вони зумовлюються особливостями цієї мови, її системою як лінгвістичним феноменом.

Лінгвокраїнознавча теорія викладання іноземних мов (Верещагін Є. М., Костомаров В. Г.), обґрунтовує тезу, що під час навчання необхідно знайомити з культурою країни, де засвоюють іноземну мову, і тому викладач російської мови як іноземної ВНЗ має враховувати історіко-культурні реалії України, де одержує освіту іноземець. Коли

йдеться про лінгвокраїнознавчий компонент методичної компетенції, мається на увазі чотири елементи: по-перше, сформованість на певному рівні міжкультурної компетенції, по-друге, володіння лінгвокраїнознавчою термінологічною базою; по-третє, уміння виділяти лінгвокраїнознавчі об'єкти у тексті; по-четверте, вміти пояснювати логоепістеми у процесі навчання, тобто давати лінгвокраїнознавчий коментар.

Іншим компонентом змісту навчання є навички та уміння, обсяг яких визначається базовою методичною компетенцією.

Щоб навчити зарубіжних фахівців взаємодіяти з учнями, підвищувати мотивацію оволодіння іноземною мовою, залучити учнів до спільної навчальної діяльності, створювати сприятливі умови для вироблення навичок спілкування тощо, майбутніх викладачів необхідно навчати педагогічного спілкування. Це завдання особливо актуальне саме для зарубіжних фахівців, котрі за основним фахом не є педагогами. Важливим елементом змісту навчання вважаємо ситуації педагогічного спілкування. Спостереження над навчальним процесом дали змогу виділити такі ситуації педагогічного спілкування: навчальні ситуації, що виникають у процесі навчання іноземної мови (пояснення слова, лінгвістичного явища, категорії, терміна тощо); поведінкові чи соціальні ситуації – вони виникають внаслідок тих чи інших стосунків між викладачем і студентом, їх неможливо передбачити; навчальні методичні ситуації, які створюються штучно викладачем, щоб відтворити реальні процеси під час педагогічної діяльності і щоб студент знайшов рішення, яке йому необхідно прийняти.

Вивчення педагогічних ситуацій і тренування у виконанні навчальних методичних ситуацій уможливить краще підготувати зарубіжних фахівців до педагогічної діяльності.

У дисертації докладно розглянуто коло питань, пов'язаних з принципами навчання.

Загальнодидактичні принципи зумовлюють ефективну організацію процесу навчання методики викладання іноземних мов, але ґрунтовний аналіз навчального процесу і його закономірностей дав змогу виділити специфічні для викладання методики лінгводидактичні принципи: 1) принцип урахування рівня сформованості комунікативної компетенції у зарубіжних фахівців. У результаті недостатньо високого рівня цієї компетенції у процесі сприйняття методичного матеріалу одразу виникає кілька перешкод: незрозумілий предметний зміст, нова термінологічна і почасти абстрактна лексика, вербальне вираження змісту. Подолати ці труднощі можливо шляхом впровадження лекції-бесіди, індивідуальної роботи з практикантом і системою тестів, тес-

тових завдань. Тому суть цього принципу полягає у спрощенні як самого матеріалу з погляду лексики і синтаксичної побудови висловлювання, так і форми його подання. Матеріал добирається відповідно до рівня комунікативної компетенції студентів; 2) принцип урахування рівня сформованості лінгвістичної компетенції вимагає будувати навчальний процес відповідно до лінгвістичного досвіду зарубіжних фахівців (маючи на увазі як рідну, так і інші іноземні мови), їхніх знань про лінгвістичну систему російської мови, поглиблювати і розширювати їх, дбати про формування цієї системи, забезпечувати термінологічним, лінгвістичним і методичним мінімумом, що служить понятійною базою для засвоєння методики, уникати нових незрозумілих конструкцій, котрі можуть перешкодити розумінню висловлювання тощо; 3) принцип доступності матеріалу для самостійного засвоєння предмета полягає у доборі, спрощенні і мінімізації матеріалу за допомогою системи тестових завдань, яка є засобом організації матеріалу методики, у забезпеченні цієї системи ключами для самостійного і відстроченого контролю. Потреба самостійного вивчення методики викладання російської мови як іноземної пов'язана насамперед із високим ступенем мотивації, реалізацію якої необхідно забезпечити у такій формі, яка дає змогу засвоїти знання, сформувати навички і уміння за умови недостатньо високого рівня комунікативної і лінгвістичної компетенції у зарубіжних фахівців; 4) принцип добору і мінімізації матеріалу полягає у виділенні мінімального обсягу методичних знань, навичок та вмінь, який відповідає цілям і завданням навчання і адекватно віддзеркалює повноту методики для цього ступеня освіти. Цей принцип уможливлює засвоєння зарубіжними фахівцями мінімального базового курсу методики викладання російської мови як іноземної, формування базової методичної компетенції, яка є комплексом чотирьох компонентів – комунікативного, лінгвістичного, лінгвокраїнознавчого та саме методичного, і яка забезпечить готовність майбутніх викладачів до педагогічної діяльності на початковому етапі; 5) принцип прогнозування інтерференції та її подолання випливає з того, що у студентів з'являються типові й стійкі помилки, які виникають з відмінностей навичок і вмінь, характерних для мовлення рідною та іноземною мовами. Для їх подолання треба навчити зарубіжних фахівців – майбутніх викладачів – розрізняти помилки щодо належності їх до трьох груп лінгвістичних явищ: а) до тих, які збігаються у рідній мові і у мові, яку вивчають; б) які частково збігаються; в) які не збігаються, їх треба формувати заново. Для вирішення цих завдань необхідно мати на увазі наявність орієнтованих на певну мову підручників і посібників, з яких зарубіжні фахівці повинні самі добирати засоби, вправи тощо для по-

долання інтерференції; 6) принцип урахування стану мовної підготовки і профілю навчання забезпечується добором змісту, методу, засобів навчання залежно від етапу (початкового, основного і просунутого), а також профілю (філологічного, нефілологічного); 7) принцип урахування умов навчального процесу вимагає будувати навчальний процес відповідно до концентрації навчального часу (скільки годин – 12 або 20 – на тиждень працюють студенти), наповнення груп (5 або 12), до вікових та індивідуальних особливостей студентів.

Всі ці лінгводидактичні принципи пов'язані між собою і в комплексі регулюють не тільки сам процес навчання, а й методичне забезпечення.

Найбільш значущим компонентом системи є метод навчання, вибір якого залежить від цілей і змісту навчання. Спостереження за навчальним процесом показало, що викладання методики вимагає комбінаторики методів. У системі загальних методів навчання виділяються: словесні, наочні і практичні методи.

Провідними методами формування методичної компетенції виступають практичні методи: лабораторний метод, навчально-виробнича робота і метод вправ. Лабораторним цей метод називається умовно, оскільки педагогічною лабораторією є семінар, де досліджуються, обговорюються, складаються конспекти для окремих фрагментів уроку, аналізується методичний і мовний матеріал підручника, проводяться дискусії з методичних або етично-педагогічних питань тощо. Цей семінар є новою формою, яка відрізняється від традиційного семінару, що вимагає довготривалих вербальних висловлювань студентів.

Навчально-виробнича робота полягає у безпосередньому виході майбутнього викладача – зарубіжного фахівця у сферу професійної діяльності. Це педагогічна практика, спрямована на врахування принципів, закономірностей, методів і форм організації навчання методики. Цей етап вимагає від практикантів мобілізації всіх їхніх знань, навичок і вмінь, уже здобутих у процесі попереднього навчання. Педагогічна практика сприяє формуванню методичної компетенції, яка необхідна для практичної роботи в гуртках або на курсах на батьківщині, оскільки практикант виконує комплекс всіх потрібних для педагогічної діяльності дій, що визначаються як професійно-педагогічні функції. До виробничо-навчальної роботи слід віднести і практичні заняття з методики, метою яких є вироблення навичок використання знань із теорії мови та методики її викладання. На практичних заняттях студенти виконують роль викладача як під час підготовки уроку, так і під час його проведення.

Численні педагогічні спостереження навчальної діяльності зарубіжних фахівців довели, що традиційний підхід до навчання методики викладання російської мови як іноземної не дає необхідних резуль-

татів. Порівняння процесу навчання іноземних мов і російської мови як іноземної, де досягнуто визначних успіхів, з опануванням методики дали змогу зробити висновок, що визначальним фактором ефективності навчання в умовах дефіциту часу і недостатнього рівня сформованості комунікативної і лінгвістичної компетенції у студентів є необхідність подрібнення матеріалу, а також забезпечення вправами для формування методичної компетенції. Цей факт, а також виділення українськими ученими-педагогами Алексюком А. М. і Бєляєвим О. М. методу вправ як практичного зумовили вибір цього методу як головного для формування навичок і умінь до початку педагогічної практики.

Подальше спостереження в ході навчального процесу і його результатами виявило, що діюча система не забезпечує контрольованого поетапного засвоєння матеріалу і не залучає студентів до самостійного здобування знань і формування навичок і умінь.

Спираючись на праці українського дидакта Алексюка А. М., нами було зроблено висновок, що в основі навчального процесу повинна лежати одиниця, котра включала б різні форми і види роботи, а також контроль за засвоєнням студентами змісту навчання. Такою одиницею став модуль, що визначає як зміст навчання, так і його форму.

У результаті аналізу навчального процесу стало очевидним, що модуль курсу методики викладання російської мови як іноземної має містити такі компоненти: лекцію-бесіду, семінар, практичне заняття, письмову самостійну роботу в аудиторії, позааудиторну самостійну роботу, читання методичної літератури, звіт (під час індивідуальної бесіди з викладачем ВНЗ). Кожен компонент модуля повинен мати методичне забезпечення, яке дає змогу зробити перерозподіл часу у бік збільшення самостійного засвоєння змісту модуля. Отже, під змістом модуля слід розуміти засвоєння знань, навичок і умінь, якими повинен оволодіти студент з огляду на поставлену дидактичну мету. Обов'язковими компонентами методичного забезпечення самостійної роботи є: 1) рекомендації до самостійної роботи; 2) план вивчення матеріалу; 3) термінологічний мінімум з теми, яка вивчається в даному модулі; 4) запитання до матеріалу теми; 5) обов'язкова й додаткова література з теми; 6) методичні завдання до теми; 7) самостійна робота до теми; 8) ключі; 9) запитання та завдання для самоконтролю.

Особливістю модуля є можливість переміщення різних форм і їх співвідношень у навчальному процесі. Від студента не вимагається складання заліку чи іспиту, а звіт за всі модулі зараховується як іспит відповідно до набраних студентом балів. Крім того, у таких умовах формуються доброзичливі, довірчі стосунки між студентом і викладачем. Студент з об'єкту впливу перетворюється в суб'єкт навчального процесу.

Використання модульної організації курсу методики забезпечує значне підвищення ефективності навчання за рахунок поетапного контролю виконання студентами всіх компонентів, індивідуалізації навчання, залучення до самостійного пошуку знань і самостійного формування навичок і умінь. Ідея самостійного пошуку знань є продуктивною в плані підготовки майбутнього викладача, вона забезпечує самостійність його педагогічних дій, уможливлює ретроспективний аналіз процесу навчання, враховує особистісний підхід до навчання і є основою успішної педагогічної діяльності.

У результаті пробного навчання та аналізу методичного забезпечення і навчального процесу з методики викладання російської мови як іноземної зроблено висновок, що завдяки своєму інтегральному характеру та рейтинговій оцінці знань, навичок і вмінь модульний метод, який було нами впроваджено у 1985–1993 рр., є оптимальним методом для вивчення та опанування цієї дисципліни.

Одним із компонентів моделі базової методичної підготовки зарубіжних фахівців з викладання російської мови як іноземної є засоби навчання, серед яких виділяється підручник, де повинні висвітлюватися всі питання викладання певної мови.

Отже в результаті пошуку оптимального варіанту моделі методичної підготовки зарубіжних фахівців з викладання російської мови як іноземної було розроблено і виявлено її структурні елементи. Складання моделі дало змогу виокремити особливості професіограми викладача іноземної мови на початковому етапі, описати зміст даного типу навчання, зокрема новий елемент – ситуації педагогічого спілкування і дати характеристику лінгвокраїнознавчої комптенції викладача російської мови як іноземної, визначити принципи викладання означеної методики, довести, що найбільш ефективною для цієї дисципліни є модульна організація навчання, а для формування методичної компетенції – метод вправ у формі тестів.

Четвертий розділ – "Система тестів і тестових завдань та її апробація" присвячено розкриттю суті системи, функціям тестів, вимогам до них, а також класифікації тестів і типів тестових завдань.

Два фактори – необхідність членування матеріалу та потреба використання вправ для формування методичних навичок – зумовили вибір тестів як одну із форм подання методики.

Внаслідок практичної роботи та пошуку ощадливих і адекватних завданням методів зроблено висновок, що вправи у вигляді тестових завдань найефективніші для іноземців, оскільки студенти через недосконале володіння чужою мовою часто неспроможні передати вербально те, що сприймають і передають засобами рідної мови, а тестові завдання допомагають їм подолати ці труднощі.

Під час виконання тестів і тестових завдань завдяки розумовим діям, як от: аналізу, порівнянню, ідентифікації, класифікації тощо, відбувається мимовільне запам'ятовування матеріалу. Ці знання в результаті послідовних навчальних дій перетворюються в навички й уміння протягом 4 етапів: 1-й – етап засвоєння теоретичного положення; 2-й – опосередкований контроль засвоєння теоретичного положення шляхом методичного тестування; 3-й етап – конкретизація контролю засвоєння теоретичного положення на мовному матеріалі; 4-й етап– практичне творче застосування засвоєного теоретичного положення.

У роботі основна увага приділяється розглядові методичного тестування, яке займається розробкою і використанням методичних тестів і яке було впроваджене ще в 1988-1993р.р. Об'єктом тестування є методична компетенція, тобто знання, навички та вміння, необхідні для професійної педагогічної діяльності, на відміну від лінгводидактичного тестування, об'єктом якого є навички та вміння всіх видів мовленнєвої діяльності, тобто у читанні, говорінні, аудіюванні та письмі. Для тестування вибрано універсальні знання з лінгводидактики і методики викладання іноземної мови.

При формуванні системи тестових завдань враховується ступінь сформованості лінгвістичного та комунікативного компонентів компетенцій. Поворот теоретичних знань у практичну площину забезпечує формування стійких навичок та вмінь відповідно до двох груп цілей: 1) здобуття знань, навичок та вмінь для формування в учнів лінгвістичної і комунікативної компетенцій, а також умінь навчати різних видів мовленнєвої діяльності; 2) формування умінь вести навчальний процес.

Відомо, що в практиці навчання іноземних мов основним завданням тестів є функція контролю знань, навичок і умінь.

Спостерігаючи над навчальним процесом з використанням зазначеної системи, було помічено, що у методичному тестуванні тести і тестові завдання є багатофункціональними. Виділяються загальнодидактичні і методичні функції тестів. Відповідно до основних дидактичних цілей у дисертації розглядаються загальнодидактичні функції: 1) навчальна; 2) розвивальна і 3) виховна. Серед навчальних можна виділити: 1) власне навчальну; 2) функцію організації самостійної роботи; 3) функцію самоконтролю і контрольну функцію. Серед розвивальних – пізнавальну, власне розвивальну і виховну. До методичних функцій віднесено функцію добору та мінімізації навчального матеріалу.

Функція організації самостійної роботи є найважливішою для тестових завдань з методики, забезпечує ефективне тренування учнів при самостійному виконанні завдань і терміновий контроль знань, навичок та вмінь. Організація самостійної роботи вимагає, з одного боку,

зняття труднощів засвоєння такого різнорідного матеріалу, яким є методика, а з другого – зацікавленості і гарантії в успішному виконанні завдань.

Тестові завдання також дають змогу учням самостійно здобувати знання, навички та вміння, активізувати розумову діяльність, розвивати творчі здібності та забезпечувати ефективність засвоєння знань.

Контрольна функція полягає у перевірці рівня засвоєння студентами знань, а також сформованості їх навичок та вмінь. Методичні тести відрізняються від лінгводидактичних саме своєю спрямованістю на формування педагогічних навичок і умінь.

Функція самоконтролю забезпечує терміновий та відстрочений контроль під час самостійної роботи. Ця функція успішно реалізується завдяки ключам, поданим для кожного завдання.

Пізнавальна функція реалізується, коли у визначених умовах при методичному тестуванні формуються нові знання, навички та вміння. При лінгводидактичному тестуванні для тестів береться лише той матеріал, який уже вивчено. На відміну від лінгводидактичних тестів при методичному тестуванні тести можуть включати зовсім нові знання або яку-небудь інформацію про той чи інший компонент навчального процесу тощо.

Власне – розвивальна функція тестів полягає в тому, що тести згідно з принципом розвивального навчання, який вимагає оптимальних умов для всебічного гармонійного розвитку учнів, дають змогу розвивати інтелект учнів. Учні оволодівають прийомами порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікації, систематизації, аналізу, синтезу тощо.

Виховна функція реалізується у всіх без винятку тестах, тому що тести дають упевненість у собі, а також в об'єктивній оцінці знань, дисциплінують учнів, активізують, підвищують мотивацію навчання.

Методичні функції тестів реалізуються під час підготовки до навчального процесу. З їх допомогою можна встановити вихідний рівень володіння методичною компетенцією, одержати визначені дані при педагогічному експерименті, підготувати навчальний матеріал до роботи.

Функція добору та мінімізації навчального матеріалу реалізується за рахунок опущення надмірної інформації з точки зору доцільності використання її для нефілологів, за рахунок стислого викладу теоретичних положень. Ця функція тестів у навчанні зарубіжних фахівців набуває пріоритетного значення.

Серед методичних тестів виділяються об'єктивні та суб'єктивні. При виконанні завдань об'єктивних тестів ініціатива студентів обмежена, тому що він має вибрати правильну відповідь, адже серед них є і

неправильна. Коли учні виконують суб'єктивні тести, вони активно використовують усе те, що знають з цього питання.

Основна класифікація методичних тестів пов'язана з формуванням методичної компетенції.

Вивчення тестів, а також умов, за яких вони були створені, дало змогу виділити кілька основних типів: по-перше, це ті, які пов'язані з лінгвістикою, по-друге, – ті, що пов"язані з методикою, по-третє, – з мовленнєвою діяльністю, по-четверте, – з лінгвокраїнознавчими об-'єктами. Тому вони поділяються на 4 групи.

Лінгвістичні тести присвячені роботі з мовним матеріалом. Вони поділяються на поняттєві та операційні. Поняттєві лінгвістичні тести містять мовний матеріал, розширюють знання майбутнього викладача з системи мови. Операційні лінгвістичні тести спрямовані на вироблення навичок роботи з лінгвістичним матеріалом, формують елементарні навички та вміння, необхідні для педагогічної практики та готують студентів до ведення навчального процесу з російської мови.

Комунікативні тести, які розділяються на власне-комунікативні, понятійні та операційні. Понятійні тести спрямовані на формування теоретичних знань, потрібних для розуміння психолінгвістичних процесів, які властиві для реалізації мовленнєвої діяльності. Понятійні комунікативні тести присвячені тлумаченню й роз'ясненню термінів і понять, які необхідно засвоїти майбутнім викладачам. Власне-комунікативні тести безпосередньо формують або удосконалюють комунікативну компетенцію майбутніх викладачів. До них можна віднести складання діалогів чи мікродіалогів, перетворення діалогу в монолог тощо. Операційні комунікативні тести містять практичні дії, потрібні при навчанні мовленнєвої діяльності.

Лінгвокраїнознавчі тести містять інформацію про країну, мова якої вивчається, а також методику роботи з цим матеріалом. Серед лінгвокраїнознавчих тестів в дисертації виділено: понятійні, інформаційні і власне лінгвокраїнознавчі.

Понятійні лінгвокраїнознавчі тести включають пояснення до лінгвокраїнознавчих термінів: лексичний фон, лексичне поняття, реалії, фонові слова і т. ін. Такі тести формують у майбутніх викладачів понятійну базу лінгвокраїнознавства.

Інформаційні тести містять інформацію про певне явище і лінгвокраїнознавче джерело.

Власне лінгвокраїнознавчі тести відрізняються від понятійних та інформаційних тим, що в них безпосередньо пропонується робота з лінгвокраїнознавчим текстом.

Власне методичні тести, у яких наявні всі питання організації на-

вчального процесу: загальні питання, форми навчання, засоби навчання тощо. Вони поділяються на понятійні та інформаційні.

Понятійні методичні тести містять загальні питання методики викладання і зв'язок з іншими науками: мова як засіб спілкування і мовленнєва діяльність як спілкування, комунікативність як категорія методики, навчальний процес, мета навчання тощо. Особливістю цих тестів є експліцитне вираження інформації.

Інформаційні тести присвячені особливостям навчального процесу. У них нема роз'яснень термінів, але в результаті розв'язання завдань майбутній викладач отримує інформацію про певну сторону навчального процесу.

Власне методичні тести формують методичну компетенцію і складають той елемент предметної компетенції викладача, без якого не може відбутися викладач, адже лінгвістичний, комунікативний і лінгвокраїнознавчий компоненти компетенції тією чи іншою мірою сформовані у студента-нефілолога під час навчання на підготовчому факультеті та на I-III курсах основних факультетів.

З метою глибокого проникнення в суть процесу активізації розумової діяльності студентів тестові завдання за характером розумових дій поділено на 7 типів:

1) завдання, які вирішуються на основі **абстрагування**. Ця розумова дія, базується на вичленуванні якоїсь сторони, якості предмета і відокремлення (абстрагування) її від решти (визначення кількості реплік у діалозі);

2) завдання, що вирішуються на основі **конкретизації**, яка полягає в тому, що певне загальне положення висвітлюється або ілюструється явищами, предметами, категоріями, правилами (добір прикладів, пояснення категорії, явища за допомогою схеми і т. ін.);

3) вичленування відбувається за допомогою порівняння і виділення на основі певних характеристик (тест множинного вибору, вибір відповіді, визначення типу інтонації, суті терміна на основі зіставлення експліцитної інформації тощо);

4) завдання, що вирішуються на основі **актуалізації**;

5) завдання, що вирішуються на основі **аналізу й узагальнення**;

6) генералізація – це застосування набутих раніше знань до нової ситуації (встановлення послідовності вивчення певних явищ. категорій; аналіз помилок; пояснення їх, перетворення діалогічного тексту у монологічний і навпаки, розміщення матеріалу за ступенем складності, формулювання завдань і т. ін.);

7) завдання, які вирішуються на основі **синтезу**.

У дисертації викладено вимоги до методичних тестів. Більшість з

них характерні і для лінгводидактичних. Але для методичних тестів висуваються деякі специфічні вимоги. Головною вимогою до них є **експлікація матеріалу**. Вона відповідає загальнодидактичному принципові доступності навчання. У методичних тестах експліцитно кваліфікується матеріал, який подається до аналізу, а також експліцитно подається відповідь. Завдання для студента полягає в тому, щоб співвіднести інформацію у матеріалі і відповідній частині і вирішити, яка відповідь відноситься до тієї чи іншої інформації.

Градуювання тестів. Відповідно до принципу поетапного формування знань, навичок і вмінь одна група тестових завдань присвячена формуванню методичних знань, друга – їх контролю, третя – контролю засвоєння теоретичних положень на мовному матеріалі, а четверта – творчому використанню цих знань. Таким чином, тести розміщені не хаотично, а складають градуйовану систему, що дає змогу поступово сформувати певну навичку, яку студент зможе застосувати під час педагогічної практики.

Спонукання учнів до розумової активності. Щоб запобігти неефективному засвоєнню знань, навичок та вмінь, доцільно, щоб учні формували знання, навички та вміння самостійно. Це було досягнуто завдяки різноманітним розумовим діям, за допомогою яких студенти розв'язували тести. Йдеться про сім типів розумових дій, які спонукають учнів до розумової активності, і виділено сім типів завдань, що будуються на основі абстракції, конкретизації, вичленування, актуалізації, аналізу й узагальнення, генералізації та синтезу. Так, під час засвоєння особливостей подачі граматики спочатку студенти дізнаються, як реалізується лінійне викладання граматики та функціональний підхід при її викладанні. Це відбувається на підставі розумової дії абстракції. Потім дається негативна характеристика різних підходів до вивчення граматики. Студент повинен знайти, де йдеться про функціональний підхід, для чого йому необхідно використати розумові дії порівняння та актуалізації. В цих двох завданнях майбутній викладач засвоює знання про наявність різних шляхів викладання граматики: лінійного та функціонального. Наступний складніший етап передбачає аналіз методичних дій у процесі викладання граматичного матеріалу з погляду вивчених методичних підходів і даються два варіанти послідовності вивчення частин мови. Студент повинен визначити, де який підхід (це відбувається за допомогою вичленування). Далі студент використовує функціональний підхід під час подачі граматичного матеріалу, тобто дає відповідь, як він це буде робити (на основі розумової дії генералізації). Таким чином, різні розумові дії спонукають студента до розумової активності.

Отже, система тестів і тестових завдань дала змогу розв"язати низку проблем: подати курс методики російської мови як іноземної через комплекс тестів, що реалізує його функцію як засіб навчання; забезпечити керування самостійною роботою студентів з метою засвоєння теоретичного і практичного матеріалу курсу; презентувати основні поняття методики і лінгводидактики, спрямовуючи студентів не на формальне запам"ятовування визначень, а на їх усвідомлення; сформувати базову методичну компетенцію студентів; сприяти активізації розумової діяльності студентів; навчити аналізувати педагогічний процес; створити орієнтовну основу діяльності викладача при визначенні стратегії і тактики викладання .

Загальні висновки

У дисертації подано теоретичне узагальнення проведеного дослідження, пропонується нове розв"язання наукової проблеми навчання студентів-нефілологів методики викладання РМІ, що виявляється в розробці і теоретичному обґрунтуванні лінгводидактичної моделі підготовки зарубіжних фахівців з викладання російської мови як іноземної.

Представлено досвід навчання іноземних студентів-нефілологів методики викладання російської мови як іноземної з 1980 по 1991 рр., накопичений в Україні, який дає змогу підготувати зарубіжних фахівців, що навчаються на нефілологічних факультетах, до педагогічної діяльності викладача іноземної мови (російської) на початковому етапі, зокрема в гуртках і на курсах, сформувати у них методичну компетенцію за умови добору мінімально достатнього навчального матеріалу, який реалізує зміст навчання.

Практика виявила необхідність мінімізації змісту методики викладання російської мови як іноземної, а саме: виділення базового курсу методики викладання російської мови як іноземної, термінологічного мінімуму, визначення і обмеження методичної компетенції обсягом для початкового етапу, тобто базової методичної компетенції.

Базовий курс методики викладання російської мови як іноземної було сформовано за шістьма принципами, які враховують особливості засвоєння дисципліни студентами-нефілологами: принципом мінімізації, транспозиції, урахування етапу навчання, взаємопов'язаності знань, навичок і умінь, формування комплексної методичної компетенції і принципом системності.

Однією з умов подолання суперечностей у процесі навчання методики є дослідження лінгводидактичних засад формування базової методичної компетенції. Вони включають психологічні і психо-

лінгвістичні основи розвитку методичної компетенції, лінгвістичні положення про рівневу структуру мови, модель і мовленнєвий зразок, стереотипні формули спілкування і положення комунікативної лінгвістики.

Результати пробного навчання зарубіжних фахівців переконали, що найдійовішою і найефективнішою є модульна організація навчання, яка забезпечує самостійний пошук студентами знань і самостійне формування навичок і умінь, а також поетапне кероване відпрацювання всіх елементів модуля; впровадження модульно-рейтингової методики оцінки знань, навичок і умінь. Аналіз успішності навчання після забезпечення матеріалами контролю, тобто системою тестових завдань, студентів-нефілологів засвідчив підвищення успішності з середнього бала 4,1 у 1986/87 навчальному році до 4,8 бала у 1990/91 роках.

Підтвердилась ефективність теоретичного обґрунтування і методичного забезпечення вдосконаленої структури лекцій, семінарських занять, самостійної роботи.

Лекція-бесіда, запропонована дисертантом, включає такі елементи, як міркування або пояснення, фіксація певного матеріалу (диктант) та діалог або полілог. Щоб лекція-бесіда набула характеру неформального спілкування і щоб залучити студентів до розбору і аналізу теоретичних положень, використовуються кілька типів завдань: 1) на прогнозування; 2) завдання ретроспективного характеру; 3) контрольні комунікативні завдання; 4) пошукові; 5) завдання на ілюстрування теоретичних положень; 6) проблемні комунікативні завдання.

Теоретичне осмислення лінгводидактичних основ формування методичної компетенції майбутніх викладачів, результати пробного навчання підтверджують правомірність припущень, які висувались на кожному етапі дослідження.

Результати теоретичного аналізу закономірностей навчального процесу дали змогу побудувати модель базової методичної підготовки зарубіжних фахівців з викладання іноземної мови (російської).

Загальнодидактичні принципи як вихідні, основні положення організації навчання, зумовлюють ефективну організацію навчання методики. Специфічні лінгводидактичні принципи разом з загальнодидактичними регулюють процес навчання методики. Вони становлять систему, компоненти якої тісно взаємопов'язані. Провідними є принципи добору й мінімізації навчального матеріалу, принцип урахування рівня сформованості комунікативної і лінгвістичної компетенції студентів, а також принцип прогнозування інтерференції та її подолання. Важливими для навчання методики є також принципи доступності матеріалу з метою самостійного оволодіння предметом, урахування

ступеня мовної підготовки і профілю навчання учнів та урахування умов навчального процесу.

Доведено, що разом з загальноприйнятими елементами змісту навчання – знаннями, навичками, уміннями, темами і текстами, необхідно вивчати і опановувати ситуації педагогічного спілкування трьох типів: навчальні, навчальні методичні і соціальні.

Метод вправ є реалізацією одного з загальних практичних методів навчання, відомих в українській дидактиці. Тести задовольняють потреби студентів у самостійному вивченні і повторенні теоретичного курсу, в тренуванні для формування методичних навичок і умінь. Крім того, вони дають можливість студентам отримувати теоретичний і практичний матеріал малими дозами, як це було під час засвоєння мови. Тести поділяються на три групи відповідно до мети, яка досягається внаслідок їх виконання. У першій групі пропонуються тести на засвоєння теоретичного матеріалу, у другій групі – на розпізнавання тих чи інших методичних явищ на тлі засвоєних теоретичних знань, а в третій – на розв'язання різних методичних завдань на базі мовного матеріалу.

Пробним навчанням доведено, що розроблена нами система тестових завдань (для нефілологів – 276, для філологів – 343), в якій віддзеркалюється базовий курс навчання методики, є ефективним засобом формування методичної компетенції майбутніх викладачів. Цей курс є мінімізований, максимально формалізований за рахунок тестової системи і може мати електронну версію.

Практичний досвід, теоретичні дослідження, спостереження за навчальним процесом підтверджують, що визначений нами обсяг методичної компетенції можна вважати базовим для підготовки з методики викладання іноземних мов (російської та інших), а запропоновані тести адекватно вимірюють цей базовий рівень.

Дослідження показало, що методичні тести є багатофункціональними, що впровадження їх у навчальний процес підвищує мотивацію навчання, вдосконалює професійну діяльність викладача у зв'язку з появою реальної можливості в умовах колективного способу навчання здійснювати індивідуальний підхід до студентів, збільшуючи час на вивчення нового матеріалу, посилювати контроль за засвоєнням студентами знань, за формуванням їх умінь.

Розроблена на основі лінгводидактичної концепції модель підготовки зарубіжних фахівців з викладання російської мови як іноземної придатна для включення в програму мовної підготовки іноземних та вітчизняних студентів нефілологічного ВНЗ.

Узагальнення досвіду навчання студентів-нефілологів методики викладання російської мови як іноземної та його теоретичне обґрун-

тування, яке виявилося у лінгводидактичній моделі підготовки зарубіжних фахівців з викладання російської мови як іноземної, розробці базового курсу методики викладання російської мови як іноземної та системи тестових завдань, виділенні базової методичної компетенції, дає підстави вважати сформованими і обґрунтованими науково-педагогічні засади навчання методики викладання російської мови як іноземної, тобто робочу гіпотезу підтверджено, мети досягнуто.

Пропоноване дослідження – це лише перший крок у розв'язанні дуже складної проблеми підготовки викладачів РМІ. До перспективних напрямків подальших досліджень слід віднести розробки типології та практичного втілення у формі навчального посібника ситуацій педагогічного спілкування, розробки лінгвокраїнознавчих тестів, в яких віддзеркалюватимуться реалії України, педагогічний експеримент з метою втілення розробленої концепції на матеріалі іншої мови.

Основні положення дисертації викладено в таких публікаціях автора:

І. Монографії

1. Бронська А.А. Теоретичні основи базової методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних: Монографія. - К.: Толока, 2002. – 207 с.

ІІ. Статті у фахових виданнях

2. *Бронская А.А.* Особенности обучения научно-технической речи на продвинутом этапе. //В помощь преподавателям русского языка как иностранного. – М.:Издательство Московского университета, 1968. – С.22-48.

3. *Бронская А.А.* Отбор и планирование грамматического материала на основе статистического анализа. //В помощь преподавателям русского языка как иностранного. – М.:Издательство Московского университета, 1969. – С.168-179.

4. *Бронская А.А.* Синтаксические связи в бессоюзных сложных предложениях. //Научные доклады высшей школы. Филологические науки. – 1975. – № 1. – С. 74-82.

5. *Бронская А.А.* Обучение иностранных учащихся составлению информативного реферата на занятиях по русскому языку. //Русский язык для студентов-иностранцев. Вып.20. – М.: Русский язык, 1981. – С. 133-141.

6. *Бронская А.А.* Лабораторные работы как средство оптимизации процесса обучения русскому языку иностранных учащихся при подготовке к слушанию лекций по истории КПСС. //«Проблемы высшей школы»: Республиканский научно-методический сборник. Вып.67. – К.: Вища школа, 1989. – С. 34-44.

7. *Бронская А.А.* Эффективный тип учебной лекции.// «Русский язык за рубежом». – 1988. – № 6. – С. 79-84.

8. *Лингвометодическая* компетенция при подготовке студентов-иностранцев. Бронская А.А., Бахтиярова Х.Ш., Компаниец Н.И., Присяжнюк Н.К. //Методика обучения студентов-иностранцев: Сборник методических статей. Вып. 14. – К.: Вища школа, 1990. – С. 9–12. (Автором розроблено термінологічний мінімум з теми "Розвиток мовленнєвої діяльності").

9. *Бронська А.А.* Формування методичної компетенції викладача української мови як іноземної (викладання граматики). // Іноземні мови. – 1997.– № 4. -

С. 31-33.

10. *Бронська А.А.* Формування базової комунікативної компетенції викладача української або російської мови як іноземної. //Система і структура східнослов'янських мов: Збірник наукових праць.– Київ. – 1999. – С. 246-248.

11. *Бронська А.А.* Функції тестів з методики викладання української та російської мов як іноземних. //Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. Вип. 19. – К., 1999. – С. 198-211.

12. *Бронська А.А.* Методична компетенція викладача як об'єкт тестування. // Дивослово. – 2000. – № 3. – С. 21-24.

13. *Бронська А.А.* Деякі принципи методики викладання української та російської мов як іноземних. //Рідна школа. – 2000. – № 2. – С. 22-25.

14. *Бронська А.А.* Принципи навчання базового курсу методики викладання української та російської мов як іноземних. //Вісник КДЛУ. Серія педагогіка та психологія. Вип 2. – 2000. – С. 203-208.

15. *Бронська А.А.* Методичні тести. Типи завдань за характером розумових дій. //Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. Вип. 21. – К., 2000. – С. 32-41.

16. *Бронська А.А.* Лінгвокраїнознавчий аспект у викладанні української мови як іноземної. //Дивослово. – К., 2000. – № 7. – С. 43-44.

17. *Бронська А.А.* Українська як іноземна: складові успіху. //Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – К. – 2000. – № 5. – С. 99-109.

18. *Бронська А.А.* Какой ты учитель? (Тесты для самоконтроля Вашей методической компетенции). // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – К. – 2000. – № 5. – С. 59-61.

19. *Бронська А.А.* Диференціація знань з методики викладання української та російської мов як іноземних. //Наука і сучасність: Збірник наукових праць. Вип. 1, частина 3.– Київ, 2000. – С. 29-41.

20. *Бронська. А.А.* Модульна організація базового курсу методики викладання української і російської мов як іноземних. // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. Вип. 28. – К., 2000. – С. 102-111.

21. *Бронська А.А.* Тестування з лінгвокраїнознавства майбутніх викладачів української мови як іноземної. //Мова і культура. Вип. 3. – К., 2001. – Том 5. – С. 32-38.

22. *Бронська А.А.* Класифікація тестів з методики викладання української та російської мов як іноземних. // Рідна школа. – К., 2001. – № 3. – С. 53-56.

23. *Бронська А.А.* Тестування з методики викладання української мови як іноземної студентів-нефілологів. //Студії з україністики. Мова. Культура. Лінгводидактика: Збірник наукових праць. Вип 2. – К., 2002. – С. 175-190.

III. Методичні рекомендації

24. *Бронская А.А.* Готовимся стать преподавателем русского языка как иностранного: Учебное пособие. – К.: ІСДО, 1993. – 312 с.

25. *Методические* разработки к текстам для занятий по русскому языку для студентов-иностранцев. Бронская А.А., Иванова Е.В., Матковская М.М., Павловская Т.П., Федоренко Н.К. – К.: КПИ, 1970. – 90 с. (Автором підготовлено методичну розробку до тексту "Путеводные сигналы из космоса").

26. *Бронская А.А., Алексюк Е.И., Иванова Е.В.* Методические указания к занятиям по русскому языку (на материале специальности). – К.: КПИ, 1979. – 56 с. (Автором підготовлено методичні розробки до текстів "Ассемблеры", "Загрузчики" та розроблено теорію стиснення тексту).

27. *Методические* указания к изучению грамматического материала на занятиях по русскому языку для студентов-иностранцев I-II курсов. Бронская А.А., Алексюк Е.И., Бутник-Сиверская С.Б., Давыдова М.П., Рушковский А.Н.. Вып. 1. –

К.: КПИ, 1980. – 48 с. (Автором розроблено методику викладання теми "Выражение субъектно-предикатных отношений").

28. *Методические* указания к практическим занятиям по грамматике на материале общетехнических дисциплин и истории КПСС. Бронская А.А, Бутник-Сиверская С.Б., Федоренко Н.К., Ивашина Н.Ю., Рушковский А.Н. Вып. 2. – К.: КПИ, 1981. – 55 с. (Автором розроблено методику викладання теми "Выражение объектных отношений").

29. *Бронская А.А.* Методические указания к занятиям по научному стилю речи. Для студентов-иностранцев старших курсов. - К.: КПИ, 1981.-55 с.

30. *Бронская А.А., Бузовская В.И., Маланчук В.Е.* Лабораторные работы по аудированию на материале лекций по истории КПСС. Для студентов-иностранцев.– К.: КПИ, 1981. – 44 с. (Автором розроблено теорію словосполучення і відповідно до неї складено вправи).

31. *Бронская А.А., Иванова Е.В.* Методические указания к занятиям по русскому языку (на материале специальности). – К.: КПИ, 1983. – 54 с. (Автор розробив теорію стиснення тексту та підготував методичні розробки до трьох текстів).

32. *Методические* указания к занятиям по грамматике на материале общетехнических дисциплин. Для студентов-иностранцев. Бронская А.А., Дзюбенко Л.И., Чернухин Е.К., Алексюк Е.И., Федоренко Н.К., Бутник-Сиверская С.Б. Вып. 3. – К.: КПИ, 1984. – 66 с. (Автор розробив методику подачі складного речення в науковому стилі).

33. *Бронская А.А.* Методические указания к проведению семинаров по методике преподавания русского языка как иностранного. Вып. 1. – К.: КПИ, 1985. – 62 с.

34. *Бронская А.А.* Методические указания к проведению семинаров по методике преподавания русского языка как иностранного. Вып. 2. – К.: КПИ, 1986. – 66 с.

35. *Методические* указания к проведению занятий по русскому языку в учебно- профессиональной сфере (на материале математических дисциплин и начертательной геометрии). — Бронская А.А., Лозовик В.Т., Максимова Н.В., Дорошенко Л.А., Яценковский В.В, Кузина А.С. – К.: КПИ, 1987. – 76 с. (Автор розробив концепцію видання і підготував одну методичну розробку).

36. *Бронская А.А.* Контрольные задания к спецкурсу «Методика преподавания русского языка как иностранного». Вып. 1. – К.: КПИ, 1988. – 54 с.

37. *Методические* указания к выполнению лабораторных работ по аудированию лекций в учебно-профессиональной сфере Бронская А.А., Василенко И.Е., Ивашина Н.Ю., Хорошилова Т.П., Гончарук А.Б., Лосицкая Л.Г., Юрачковский П.А., Лозовик В.Г., Максимова Н.В. – К.: КПИ, 1989. – 52 с. (Автор розробив концепцію видання і підготував одну методичну розробку).

38. *Бронская А.А.* Контрольные задания по методике преподавания русского языка как иностранного. Вып. 2. – К.: КПИ, 1989. – 82 с.

39. *Методические* указания к самостоятельной работе по русскому языку для студентов-иностранцев I-III к. Бронская А.А., Боримчук С.П., Бортничук С.П., Бузницкая В.В., Ващенко В.В., Иваненко И.И., Останина В.С., Саглова О.В. – К.: КПИ, 1990. - 87 с. (Автор розробив теорію стиснення тексту і методику формування потенціального словника).

40. *Методические* указания к проведению самостоятельной работы по русскому языку. Для студентов-иностранцев старших курсов. Бронская А.А., Дзенькевич Л.А., Дорошенко Л.А., Иванченко Е.Г., Литвиненко Л.Д., Лошкарев О.О., Останина В.С., Савчук Т.В., Скопинцева О.А., Сорокина Л.Н. – К.: КПИ, 1990. – 67 с. (Автор розробив концепцію видання і методику складання реферату-огляду).

41. *Бронская А.А.* Методические указания к самостоятельной работе по методике преподавания русского языка как иностранного. Раздел «Обучение видам речевой деятельности». – К.: КПИ, 1991. – 84 с.

42. *Бронская А.А., Богатыренко Т.И., Юшко Т.Т.* Методические указания к

занятиям по русскому языку на подготовительном факультете для студентов-иностранцев. Вып. 1. – К.: КПИ, 1993. – 56с. (Автор розробив концепцію видання).

43. **Бронская А.А., Богатыренко Т.И., Юшко Т.Т.** Методические указания к занятиям по русскому языку на подготовительном факультете для студентов-иностранцев. Вып. 2. – К.: КПИ, 1993. – 54с. (Автор розробив концепцію видання).

IV. Тези, виступи на конференціях

44. *Бронская А.А.* Особенности обучения научно-технической речи на продвинутом этапе. //Республиканская научно-методическая конференция по вопросам преемственности между подготовительным и основным факультетами в обучении иностранцев русскому языку. Тезисы докладов и выступлений. - Х.: Издательство Харьковского университета, 1966. – С. 4-6.

45. *Бронская А.А.* Изучение научного стиля студентами-иностранцами в технических вузах, поэтапное планирование (для славян и неславян). //Международный симпозиум «Язык и специальность». Обучение русскому языку студентов-нефилологов. Тезисы докладов и сообщений. – Баку, 1977. – С. 356-357.

46. *Бронская А.А.* Лингвистическая основа взаимосвязанного обучения рецептивным видам русской речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере. //Всесоюзная научно-методическая конференция «Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в практике преподавания русского языка как иностранного». Тезисы докладов. – М., 1987. – С. 53-54.

47. *Бронская А.А.* Психолого-педагогические основы самостоятельной работы по методике преподавания русского языка как иностранного. //Психолингвистические и педагогические основы обучения русскому языку в условиях нерусской языковой среды. Тезисы докладов. – Тбилиси, 1989. – С. 48-49.

48. *Бронская А.А.* Обучение русскому речевому этикету при помощи компьютера. //VII Международный конгресс МАПРЯЛ. Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Тезисы докладов и сообщений. Том 2. – М.: «Русский язык», 1990. – С. 293-294.

49. *Роль* лингвистической компетенции в подготовке студентов-нефилологов по русскому языку. Бахтиярова Х.Ш., Бронская А.А., Компаниец Н.И., Присяжнюк Н.К. //VII Международный конгресс МАПРЯЛ. Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Тезисы докладов и сообщений. Том 2. – М.: «Русский язык», 1990. – С. 223-224. (Автор розробив термінологічний мінімум з теми «Розвиток мовленнєвої діяльності»).

50. *Бронская А.А.* Функции тестов при методическом тестировании. //Ювілейна науково-методична конференція. Лінгвістичні та методичні проблеми викладання іноземних мов. Програма і тези доповідей. – К., 1998. – С. 37-40.

51. *Бронська А.А.* Тестування в курсі методики викладання української і російської мов як іноземних для студентів-нефілологів. //Проблемы обучения иностранных студентов: поиски, находки, перспективы. Материалы международной юбилейной научно-практической конференции. - Одесса, 2000. – С. 75-76.

52. *Бронская А.А.* Принципы обучения методике преподавания русского и украинского языков как иностранных студентов-нефилологов //Проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Вып. 4. – М., 2000. – С. 59-60.

53. *Бронська А.А.* Концепція підготовки викладачів української мови як іноземної в гуртках і на курсах у нефілологічному вузі. //VI Міжнародна науково-методична конференція «Проблеми та шляхи розвитку технічної освіти». Тези доповідей. – К., 2002. – С. 243-245.

Анотація

Бронська А.А. Система методичної підготовки зарубіжних фахівців з викладання російської мови як іноземної. – Рукопис.

Дисертація на здобуття вченого ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання російської мови. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова МОіН України, Київ, 2005.

Дисертація присвячена обґрунтуванню і розробці лінгводидактичної концепції базової методичної підготовки зарубіжних фахівців – студентів, аспірантів і стажистів нефілологічних факультетів з викладання російської мови як іноземної; науково обґрунтовано і опрацьовано лінгводидактичну модель, яка включає такі компоненти: цілі і завдання, підхід до навчання, принципи і методи, зміст і засоби навчання методики, структуру педагогічної діяльності викладача. Визначено та описано сім лінгводидактичних принципів навчання методики російської мови як іноземної в умовах нефілологічного (технічного, медичного, сільськогосподарського) ВНЗ; з'ясовано особливості початкового рівня володіння мовою тих, хто приступає до вивчення методики, а також специфіку навчального процесу, його структуру і спрямованість.

Уперше виділено базовий курс методики викладання російської мови як іноземної на основі шістьох принципів, а також обсяг і зміст базової методичної компетенції. У межах базового курсу досліджені теоретичні основи формування базової методичної компетенції і складено термінологічний мінімум з методики викладання російської мови як іноземної; дістала подальшого розвитку теорія про структуру професійної педагогічної діяльності викладача, а також про зміст навчання методики; впроваджено модульний метод викладання методики російської мови як іноземної для зарубіжних фахівців-нефілологів, а також нові форми організації навчального процесу з нефілологами.

Розроблена система тестів і тестових завдань для формування педагогічних знань, навичок і умінь. Дана класифікація і якісна характеристика тестів, досліджені їхні функції, виділені типи завдань за характером розумових дій.

Ключові слова: система, базовий курс, базова методична компетенція, принцип, функція, метод, методичний тест, модель, термінологічний мінімум.

Аннотация

Бронская А.А. Система методической подготовки зарубежных специалистов для преподавания русского языка как иностранного. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения русскому языку. – Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова МОиН. Украины, Киев, 2005.

Диссертация посвящена обоснованию и разработке лингводидактической концепции базовой методической подготовки студентов-нефилологов, аспирантов и стажеров для преподавания русского языка как иностранного.

В исследовании развивается новое направление – методическая подготовка инженеров, агрономов, врачей в условиях нефилологического вуза для педагогической деятельности, целью которой является распространение русского языка в мире и через него сведений о культуре, истории и науке украинского народа.

Проанализирован и обобщен накопленный в течение 11 лет личный опыт обучения иностранных студентов-нефилологов методике преподавания русского языка как иностранного, имевший место в Киевском политехническом институте в 1980 – 1991, а также в вузах Украины: содержание, формы работы, организация учебного процесса, теоретическая база.

Разработана лингвометодическая модель обучения зарубежных специалистов, основное внимание сосредоточено на изучении всех элементов этой системы: целей и задач, подхода к обучению методике, содержания, принципов обучения методике, структуры професиональной деятельности преподавателей русского языка как иностранного, методов и средств обучения.

Выявлены особенности начального уровня владения языком тех, кто приступает к изучению методики, а также специфика и структура учебного процесса, его направленность.

Впервые определен базовый курс методики преподавания русского языка как иностранного, который воплощен в системе тестов и тестовых заданий в минимизированном, максимально формализованном виде. В рамках базового курса выделен терминологический минимум по методике преподавания русского языка как иностранного и исследованы теоретические основы формирования базовой методической компетенции у будущих преподавателей: психологические и психолингвистические аспекты подготовки к педагогической деятельности, дидактические основы и лингвистические предпосылки формирования методических знаний, навыков и умений.

Определены специфичиские линводидактические принципы, благодаря которым стало возможным эффективное обучение методике преподавания иностранным языкам (русскому) в условиях технического вуза: учет степени сформированности коммуникативной и лингвистической компетенции у студентов-нефилологов, доступность материала для самостоятельного изучения предмета, отбор и минимизация материала, прогнозирование интерференции и её преодоление, учет языковой подготовки учащихся и профиля их обучения, учет условий учебного процесса. Эти лингводидактические принципы регулируют не только сам процесс обучения, но и методическое обеспечение, которое создавалось в соответствии с этими принципами.

В содержание обучения методике вместе с общепринятыми элементами – знаниями, навыками и умениями, а также темами и текстами — включен новый элемент – ситуации педагогического общения, которые разделяются на учебные, социальные и учебно-методические. Анализ лингводидактических знаний, которыми должен овладеть будущий преподаватель, обус-

ловил их дифференциацию: 1) общедидактические; 2) лингводидактические; 3) частные лингвометодические знания, термины и понятия.

Внедрен модульный метод обучения методике преподавания русского языка как иностранного для зарубежных специалистов- нефилологов, а также новые формы организации учебного процесса, которые позволили поднять его эффективность.

Напла дальнейшее развитие теория о структуре педагогической деятельности преподавателя-языковеда, и выделена новая функция — операционная.

Обоснован выбор метода упражнений – тестовых заданий как основы обучения методике преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов. Разработана и апробирована в практике обучения методике преподавания русского языка иностранных специалистов система тестов и тестовых заданий, в которой нашел отражение базовый курс упомянутой дисциплины. Тестовые задания построены в соответствии с этапами формирования умственных действий, т.е. в них есть ориентировочная и исполнительская части, а также возможность проверить правильность своих действий. Формирование у студентов-иностранцев практических навыков педагогической работы происходило с помощью специально разработанной методики.

Составлена классификация тестов, в которой в зависимости от того, какую часть компетенции они формируют, выделяется 4 группы тестов: лингвистические, коммуникативные, лингвострановедческие и собственно методические.

Изучены функции тестов при методическом тестировании и выделены общедидактические и методические функции. Среди первых описаны: собственно обучающая, функция организации самостоятельной работы, самоконтроля, контролирующая, познавательная, собственно развивающая, воспитательная функции, среди вторых — функция отбора и минимизации материала.

Представлены также типы заданий в тестах в зависимости от характера умственных действий, на основе которых решаются тесты: абстракция, конкретизация, вычленение, актуализация, анализ и обобщение, генерализация, синтез.

Выработаны и изложены требования к методическим тестам, среди которых выделяются специфические: экспликация материала в задании и в ответной части, градуирование тестов, побуждение учащихся к мыслительной активности.

Путем анализа содержания обучения выявлены условия, при которых можно осуществить транспозицию этой концепции на подготовку преподавателей любого славянского языка как иностранного.

Ключевые слова: система, базовый курс, базовая методическая компетенция, принцип, функция, метод, методический тест, модель, терминологический минимум.

Annotation

Bronskaya A.A. The system of methodical training of the foreign spesialists in teaching Russian language as foreign. – Manuscript.

Dissertation in order to get the doctorate degree in Pedagogics by speciality 13.00.02 – Theory and Methods of teaching (Russian). The National M.P. Dragomanov University of Pedagogies. M.E.S. of Ukraine, Kyiv, 2005.

Dissertation is devoted to the development of linguistics and didactic conception of the fundamental training of the foreign specialists: postgraduate students, non – philologist students, probationers in teaching Russian language as foreign. The dissertation deals with the definition and mastering the components of this system: aims and tasks, approach to training, content and principles of teaching, as well as methods and means of teaching, structure of the teachers professinal activity.

Terminologic minimum in methods of teaching Russian language as foreign and investigations in the theory of basic methodic competence of the future teachers are chosen. The system of tests is created. It is analized from the point of view of the educational content as well as typological tests (form and character of the mental activity of the person who is tested).

Key words: system, basic course, basic methodical competence, principles, functions, methodical tests, method, model, terminological minimum.

Поверніть книгу не пізніше зазначеного терміну

ТОВ «Трансфер».

Підп. до друку 30.06.2006. Формат 60×84 1/16. Папір офс. Гарнітура Times.
Спосіб друку – ризографія. Ум. друк. арк. 2,56 . Обл.-вид. арк. 4,25 .
Зам. № 6-153. Наклад 100 пр.

НТУУ «КПІ» ВПІ ВПК «Політехніка»
03056, Київ, вул. Політехнічна, 14, корп. 15
тел./факс (044) 241-68-78