

Таким образом, при проведении тестов с помощью компьютера следует учитывать и стараться сгладить их недостатки. Используя тесты закрытого типа, нельзя проконтролировать такой важный навык речевой деятельности, как говорение и письмо. Поэтому по окончании тестирования желательно проводить второй этап контроля в форме собеседования. Так же всегда необходимо проводить анализ студенческих работ. Разбор ошибок поможет обучаемым избежать их в будущем.

Список источников:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Азимов Э.Г., Щукин А.Н. – М.: Из-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного) / Балыхина Т.М. - Моск. Гос.ун-т печати. – М.: МГУП, 2003. - 242 с.
3. Капустина Н.А. Лингвометодические основы контроля в послевузовском курсе обучения иностранных учащихся русскому языку (как иностранному) / Н.А. Капустина // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – М.: РАН, 2011. –№3. –С. 302-318
4. Клобукова Л.П. Коммуникативная компетенция как объект тестирования. / Клобукова Л.П. // Конструирование педагогических тестов по русскому языку как иностранному. Материалы конференции. ЦМО МГУ им. М.В.Ломоносова 15-16 апреля. – М.: МГУ, 2003. - 116 с. – С.12.
5. Разуваева Л.В. Тестирование как способ контроля знаний по РКИ// Разуваева Л.В. // Филологические науки/5. Методы и приемы контроля владения иностранным языком. http://www.rusnauka.com/36_PVMN_2012/Philologia/5_120522.doc.htm
6. Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография / Под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. – М.: Российский университет дружбы народов, 2002. – 186 с.

Моделювання та презентації при вивченні української мови як іноземної на початковому етапі

Котик Л.Л.

старший викладач кафедри російської та української мов

Київського національного лінгвістичного університету

м. Київ, Україна

При навчанні різних іноземних мов за моделями використовуються синтаксичні опори для побудови модельних фраз. Цього недостатньо для української мови, яка відрізняється від інших мов розгалуженою флективною системою. У моделі не відображено те, що пов'язане з наступним моментом розуміння і значення, і змісту: морфологічне оформлення слів і словосполучень. Проблема ж навчання морфології в українській мові стоїть більш гостро, ніж, наприклад, в англійській і навіть французькій. Відсутність на початковому етапі опори, яка відображала б не лише синтаксичні, але й морфологічні характеристики, негативно позначається на формуванні навичок. Знання студентів не завжди актуалізуються в момент побудови мовленнєвого висловлювання, що пов'язане з відсутністю морфологічних опор у період формування навичок. У результаті можливі хибні узагальнення, автоматизація ж операції та дій на їх основі приводить до появи усталених помилок у мовленнєвій діяльності студентів. Тому для навчання української мови на початковому етапі є недостатнім використання моделей, які відображають лише синтаксичну основу речення. Їх доцільно доповнити морфологічними показниками компонентів речення.

Таким чином, створюється новий тип моделі, типова схема речення, яка включає в себе модель речення в її традиційному розумінні й узагальнені морфологічні показники.

Коли мова йде про навчання іншомовної мовленнєвої діяльності, перед викладачем постає необхідність здійснення принаймні декількох типів моделювання: моделювання мовної одиниці навчання як основи для презентації й практичного засвоєння мовних фактів, моделювання орієнтовної основи для здійснення інтеріоризованих граматико-мовленнєвих дій, моделювання самого навчання як основи для реалізації навчальної мовленнєвої діяльності, в процесі якої і має реалізовуватися формування комунікативної компетенції.

З'ясовуючи проблему моделювання мовної одиниці навчання, яка розрахована на презентацію й засвоєння того чи іншого мовного факту як засобу комунікації, ми маємо виходити з розуміння, що така одиниця навчання сама по собі буде носити комплексний характер. Вона повинна включати у свій зміст весь комплекс структурних компонентів, як синтаксичних, так і морфологічних, необхідних для того, щоб дана одиниця виступила як одиниця комунікації. Таким чином, мова має йти саме про комплекс, з цілою системою макромоделей, які здатні відобразити всю сукупність значущо-змістових і формально-структурних аспектів, які розраховані на практичне засвоєння мовних фактів.

Назвемо складові загальної моделі мовної одиниці навчання, що необхідні для використання її як орієнтовної основи граматико-мовленнєвих дій, які формуються.

Синтаксична модель зразкового речення. Вона має складатися зі схеми, яка подає модель синтаксичної структури, і мовного зразку, що виступає як лексично наповнена модель. Ця модель дозволяє сприймати дану структуру як потенційну комунікативну одиницю, яка має конкретний ситуативно-співвіднесений значеннєвий зміст.

Ситуативна модель, що подана малюнком і передає узагальнену типову ситуацію, яка відповідає зразковому реченню й відображає потенційний ситуативно-значущий значеннєвий зміст синтаксичної структури. Особлива роль при побудові наочної моделі мовної одиниці навчання як орієнтовної основи граматико-мовленнєвих дій має бути відведена прийомам і засобам наочності, які мають забезпечити об'єктивацію внутрішніх асоціативних зв'язків між відповідними структурними компонентами ситуативного змісту й мовного оформлення. Об'єктивація асоціативних зв'язків може бути забезпечена використанням таких наочних прийомів дидактичного впливу, як шрифтове виділення, інтенсивність кольору, нарешті, кольорове розташування змістових акцентів всередині окремих моделей і всієї моделі в цілому.

Перелічені компоненти моделі можуть задовольняти принципові вимоги, що необхідні з точки зору можливості використання наочної моделі мовної одиниці навчання як орієнтовної основи для здійснення граматико-мовленнєвих дій.

Наступним важливим у методичному плані етапом організації навчання граматичного аспекту є етап моделювання структури навчальної діяльності, а також окремих її компонентів, таких як здійснення конкретних граматико-мовленнєвих дій,

що спрямовані на своє особисте опрацювання в процесі реалізації навчально-комунікативних настанов.

Питання моделювання навчальної діяльності можна розділити на два великих розряди: по-перше, питання, що пов'язані з моделюванням навчального процесу в цілому, тобто з методичною організацією загальної структури навчальної діяльності на даному етапі; по-друге, питання, що пов'язані з моделюванням операційно-дійової структури окремих фрагментів навчальної діяльності, які спрямовані на здійснення конкретних граматико-мовленневих дій, необхідних для виконання комунікативно-орієнтовних дій.

Модель методичної організації навчання відповідно до концепції комунікативно-діяльнісного підходу й за умов цілеспрямованого використання різних засобів і прийомів зорової наочності у навчальному процесі буде виглядати таким чином: подання комунікативно-орієнтовного завдання, що передбачає продукування мовленнєвого висловлювання відповідно до заданої синтаксичної структури, яка має бути практично засвоєна; подання зразкового речення, чи мовного зразка, що втілює в собі зразкову реалізацію комунікативного завдання й виступає основою для продукування мовленнєвих висловлювань за аналогією; подання ситуативної моделі, що відповідає синтаксичній структурі, яка має бути засвоєна й розкриває її потенційний ситуативно-значеннєвий смисловий зміст, що знаходить свою реалізацію у мовному зразку; подання самої синтаксичної структури, що складає конструктивну основу мовленнєвого висловлювання, яке програмується, знаходить вербальне вираження у мовному зразку й виступає як основний об'єкт практичного засвоєння; подання системно-структурних граматичних закономірностей як будівельних елементів граматичної системи мови, що вивчається, і як функціональних компонентів, що необхідні для реалізації синтаксичної структури, яка засвоюється, на комунікативному рівні; подання алгоритму граматико-мовленневих дій, який розкриває послідовність і призначення мовних маніпуляцій з наочно поданими модельними компонентами з метою здійснення граматичних операцій і граматико-мовленневих дій, що спрямовані на реалізацію мовленнєвого висловлювання за заданою програмою; здійснення граматичних операцій і граматико-мовленневих дій, що забезпечують продукування структурно зумовленого мовленнєвого висловлювання на основі поданого алгоритму й спрямованих на формування діяльних компонентів комунікативної компетенції; багаторазове продукування мовленнєвих висловлювань за аналогією і відповідно до комунікативно-орієнтовного завдання, що має на меті поступове переведення граматико-мовленневих дій, які здійснюються за зовнішньо матеріалізованими опорами, у внутрішній план і їх автоматизацію з одночасним підсвідомим засвоєнням системно-структурних граматичних і синтаксичних закономірностей; розвиток і вдосконалення формуючої мовленнєвої здатності в процесі комбінованого продукування мовленнєвих висловлювань у відповідь на комунікативні завдання змішаного типу, які передбачають використання всіх засвоєних раніше синтаксичних конструкцій у процесі умовно вільної комунікації; розвиток і вдосконалення формуючої мовленнєвої здатності у структурі

різних видів мовленнєвої діяльності на базі різної комунікативної, тематичної й лексичної номенклатури.

Відповідно до методичної концепції, що розглядається, формування граматичного механізму з наступним виходом набутих знань і граматичних навичок у мовлення відбувається через ряд етапів. Гносеологічно доцільно виділити три етапи: 1) етап орієнтування, 2) етап стандартизації і 3) етап варіювання [4:128].

Метою першого етапу є виявлення орієнтовної основи дії, куди входить ознайомлення з моделлю й алгоритмом дії. Ознайомлення з моделлю, інакше кажучи, сприйняття ситуативно-значеннєвого змісту моделі, що розрахована на засвоєння, а також окремих її складових, подання структурних закономірностей оформлення даного змісту вербальними засобами мови, що вивчається, передбачає комплексне використання всіх змістових і формальних компонентів, які наочно презентуються і входять у модель мовної одиниці навчання.

Особливу методичну проблему становлять питання, що пов'язані з презентацією змісту комунікативного завдання й алгоритму навчальних граматико-мовленнєвих дій, спрямованих на їх виконання.

Видається найкращим наочний спосіб презентації як змісту комунікативного завдання, так і номенклатури дій та операцій, необхідних для його реалізації в навчальних умовах. Наочний спосіб не варто протиставляти вербальному способу. Ідеальним варіантом є паралельне використання обох названих способів.

Основний зміст другого етапу – етап стандартизації – складають навчальні граматико-мовленнєві дії, що пов'язані з різним лексичним наповненням модельної структури, інакше кажучи, генералізація моделі, вироблення граматичних навичок у процесі реалізації відповідних навчальних граматико-мовленнєвих дій.

Останній етап – етап варіювання – становить рівень розвитку мовленнєвих умінь, тобто рівень практичної комунікативної реалізації граматичних навичок, що засвоюються.

На даному етапі мовлення завдання, які передбачають продукування комплексних за своїм характером монологічних та діалогічних мовних єдностей, доцільно виконувати з опорою на серію ситуативних малюнків, що були використані раніше при засвоєнні мовних структур у процесі реалізації попередніх етапів, які дають підставу застосовувати такі малюнки як стимули, наочні опори при продукуванні граматичних коректних мовленнєвих висловлювань на задану тему чи в межах загальної проблемно-мовної ситуації.

Список джерел:

1. Леонтьев А.А. (1970) Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – М.: Изд-во Московского университета. – 83с.
2. Рахманов И.В. (1965). Модели и их использование при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. - №4. – С. 24-30.
3. Степанов Ю.С. (1981) В поисках прагматики (проблема субъекта) // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 40с.
4. Щукин А.Н. (1981) Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному) – М. – 128с.