

РОСІЙСЬКА МОВА

УДК 81'36:811.161.2

Безкорвайная Л. С.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Штыленко Е. Л.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

ОБУЧЕНИЕ НЕПОДГОТОВЛЕННОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

В статье описывается один из возможных путей обучения иностранных студентов неподготовленному монологическому высказыванию на основе использования проблемных ситуаций. Авторы подчеркивают важность этого аспекта лингводидактики для обучения монологической речи иностранных студентов в образовательном пространстве Украины. Рассматриваются некоторые вопросы проблемного обучения в применении к изучению иностранного языка. Трактуются используемые в работе термины. Описывается содержание проблемных ситуаций, даются рекомендации по их применению, подчеркивается роль преподавателя в обучении по этой системе.

Ключевые слова: монологическая речь, проблемная ситуация, языковой барьер, речевая адаптация, роль преподавателя.

Постановка проблемы. Иностранные студенты – выпускники подготовительных факультетов ЗВО Украины – в соответствии с программными материалами должны обладать набором определенных умений порождения монологической речи. К числу основных умений относят умение «самостоятельно продуцировать связные, логичные высказывания (объем не менее 15 предложений) в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой» [6, с. 192]. Выработка соответствующих навыков и умений не происходит автоматически только в результате практического общения на изучаемом языке. «Порождение монологического высказывания – это особое и сложное умение, которое необходимо специально формировать» [1, с. 67].

В самом словосочетании – «проблемная ситуация» – просматривается два компонента: один связан с проблемным обучением, а второй – с речевой ситуацией. В такой последовательности мы их и рассмотрим.

Анализ последних исследований и публикаций. Данная проблема активно разрабаты-

вается многочисленными методистами. Можно выделить несколько направлений её изучения в зависимости от видов речевой деятельности. Так, к примеру, вопросам обучения говорению посвящены работы А. А. Акишиной, Т. И. Капитоновой, Л. В. Московкина, Г. И. Дергачевой, О. С. Кузиной, Н. М. Малашенко, В. С. Девятайкиной, В. В. Добровольской, З. Н. Иевлевой, Н. И. Ушаковой, И.А. Зимней. Вопросами проблемного обучения и содержательным аспектом проблемных ситуаций занимаются Арутюнов А.Р., Вохмина Л. Л., Дешириева Ю. Ю., Пассов Е. И. О личных качествах преподавателя как залого успешного изучения языков упоминают в своих трудах В. В. Молчановский и В. П. Павлова. Кроме того, авторитетными исследователями характеристики произвольного запоминания являются И. И. Вештак, Э. Н. Джурко, А. Б. Чистякова. Учитывая многолетний опыт работы всех вышеперечисленных ученых, мы предлагаем основные заключения и методические принципы, которые сами активно используем в работе для максимально эффективного

обучения иностранных учащихся в образовательном пространстве Украины.

Постановка задания. Следовательно, целью статьи является раскрытие потенциала проблемного обучения, а именно использование проблемных ситуаций в обучении монологической речи студентов-иностранцев на начальном этапе. Достижение данной цели требует решения ряда практических задач, таких как: раскрытие основных аспектов концепции проблемного обучения и возможностей ее применения на подготовительных факультетах и отделениях ЗВО Украины; рассмотрение методических предпосылок использования вышеуказанного метода в процессе обучения иностранных учащихся монологической речи; прослеживание взаимосвязи между личностными характеристиками преподавателя и успешным овладением студентами навыков устной и письменной монологической речи.

Изложение основного материала. Концепция проблемного обучения довольно давно присутствует в школьной и вузовской практике и, по мнению специалистов, ее применение в преподавании учебных дисциплин имеет как достоинства, так и недостатки. Один из основных недостатков состоит в том, что при проблемном обучении учащимися может быть усвоено гораздо меньшее количество учебного материала за одинаковый период времени, чем при традиционном практическом занятии. Например, системный метод «дает возможность за короткий срок ввести большой по объему материал и способствует эффективности запоминания, так как мобилизует логическую память учащихся» [5, с. 85]. Однако такой метод почти не создает элемента мотивации, не способствует формированию навыков общения, что в конечном счете ведет к ослаблению интереса к изучению языка. Опыт использования проблемного обучения на подготовительных факультетах показывает, что формирование навыков и умений общения на новом языке обычно требует большего количества учебного времени, чем при изучении естественнонаучных дисциплин. К тому же, создавать проблемные ситуации на уроках иностранного языка сложнее, чем на уроках физики, химии, или математики, так как ученик, окончивший школу, имеет представление о содержательной стороне этих предметов, и преподавателю легче подготовить проблемные ситуации на основе, например, занимательных задач, взятых из научно-популярной литературы.

У проблемного обучения иностранным языкам есть несомненные достоинства. Проблемные ситуа-

ции обеспечивают быстрый переход от возникновения коммуникативного намерения к речевому акту, в то время как заучивание нужных текстов, списков слов и стандартных высказываний оказывается бесполезным при возникновении реальной ситуации общения и не обеспечивает перенос полученных речевых навыков в новую ситуацию общения. Проблемное обучение заставляет студента принимать активную позицию в процессе иноязычного общения. «Наиболее ценным компонентом методической системы проблемного обучения являются задания на собственную интерпретацию, оценку, выражение отношения к полученной информации, его обоснование, сравнение фактов, которые встретились в тексте, с теми, которые есть в личном опыте студента» [14, с. 67]. При таком подходе коммуникативные навыки формируются быстрее, лексический запас пополняется активнее, возрастают интерес и степень самостоятельности и активности учащихся.

Как показали проведенные исследования, использование проблемных задач-ситуаций является также необходимым условием повышения продуктивности произвольного запоминания. Авторы эксперимента отмечают, что «опора на произвольное запоминание позволяет сократить число стадий формирования навыков и умений говорения» [3, с. 182].

Отдельно стоит сказать и о психологической стороне преодоления языкового барьера. Известно, что языковой барьер проявляется в боязни человека, уже немного знающего иностранный язык, использовать его для общения. Боязнь показаться смешным, нелепым может надолго затормозить вовлечение в реальную коммуникацию. И дело здесь не в уровне знания языка. Во многом это результат неверно организованной практики общения. И если студент все знает, но сказать не может, значит, у него не сформированы коммуникативные навыки, хотя грамматика и словарь могут быть на должном уровне. На начальном этапе формировать навыки общения в группе иностранных студентов в определенном смысле легче, так как все участники находятся в одинаковых условиях, у всех уровень языковой подготовки находится примерно на одном уровне.

Современная методика обучения иностранным языкам предлагает различные подходы в обучении неподготовленному монологическому высказыванию. Отметим, что в нашем случае под монологическим высказыванием мы понимаем небольшой текст (чаще всего это сверхфразовое единство, содержащее 5-7 предложений), стимулированный проблемной ситуацией.

Большинство методистов склоняется к мысли, что обучение устной речи с помощью речевых ситуаций в значительной мере обеспечивает необходимый уровень говорения. Опубликовано большое количество работ, рассматривающих ситуацию как в методике обучения неродному языку, так и в теории создания учебников и учебных пособий. Прежде чем предложить свой вариант использования ситуаций в обучении устной речи, изложим некоторые положения, касающиеся рассматриваемого подхода. Несмотря на давно и широко используемое понятие речевой ситуации следует признать, что пока отсутствует общепризнанная трактовка этого сложного явления. В настоящее время продолжается процесс накопления методического опыта, который может стать основой для построения общей теории обучения устному общению с использованием речевых ситуаций. Особый интерес представляет использование в практике обучения устному общению именно проблемных речевых ситуаций. Несмотря на их высокую эффективность в формировании навыков и умений порождения монологического высказывания, этот подход еще не получил достаточного распространения.

В целом предлагаемые методические решения выполнены в русле идей, высказанных в многочисленных исследованиях Е. И. Пассова. В методике существует множество определений речевой ситуации, что объясняется концентрацией внимания исследователей на разных сторонах этого сложного явления в зависимости от исповедуемой методической концепции. В общем виде «речевой ситуацией можно назвать такую совокупность обстоятельств, которая вызывает необходимость обращения к речи в целях коммуникации» [4, с. 16].

По наблюдениям Л. Л. Вохминой, в речевой ситуации присутствуют две взаимозависимых ситуации: для одной (ситуации общения) релевантными чертами являются сами участники коммуникации и их взаимоотношения, а для другой (ситуации действительности) релевантными чертами являются отношения между предметами реальной действительности [4, с. 17]. Или, говоря по-другому, практически в каждой речевой ситуации можно выделить два аспекта: говорящий–слушающий и предмет их разговора. Сразу отметим, что отношение говорящий–слушающий, т.е. межличностные отношения участников коммуникации, обстановка общения, условия коммуникации и т.п. в настоящей статье затрагивается только частично.

В обучении иноязычной коммуникации Е. И. Пассов рассматривает ситуацию как единицу общения и дает следующее определение: «Ситуация есть динамическая система взаимоотношений двух (и более) субъектов, отраженная в их сознании, порождающая потребность к целенаправленной деятельности в решении речемыслительных задач и питающая эту деятельность» [9, с. 23]. Позднее, развивая свою концепцию, Е. И. Пассов с соавторами включает в понятие системы взаимоотношений общающихся четыре типа ситуаций: 1) ситуации статусно-ролевых отношений; 2) ситуации социальных взаимоотношений; 3) ситуации отношений совместной деятельности; 4) ситуации нравственных взаимоотношений [11, с. 79–80].

Вполне понятно, что переход от подготовительных упражнений к неподготовленной монологической речи требует серьезной предварительной работы. К сожалению, в существующих материалах для обучения неподготовленной устной речи не всегда учитываются, что студент – это личность со своими интересами, жизненным опытом, индивидуально-психологическими особенностями, морально-нравственными ориентирами. А рекомендуемые виды работ для начального этапа: придумать заголовки, описать картинку, составить ситуацию, охарактеризовать действующих лиц [7, с. 115] – далеко не всегда вызывают желания вступить в коммуникацию, выразить свое мнение. А ведь «целью общения на занятиях по русскому языку должно быть (помимо постоянного удовлетворения познавательных интересов студента) установление взаимопонимания, которое было бы основано не только на уровне официальных, корректных отношений и даже не только на уровне симпатии, а на наиболее высоком уровне – эмпатии» [12, с. 5].

Часто преподаватели увлекаются пересказами, которые создают иллюзию того, что студент долго и правильно говорит. На самом деле очень часто пересказ – результат запоминания или заучивания учебного текста. Такие виды работ вряд ли вызывают у учащихся желание говорить.

Выскажем еще ряд замечаний, которые необходимо учитывать при построении монологического высказывания. Поскольку «монологический текст представляет собой серию предложений, связанных между собой по смыслу, расположенных в логической последовательности и соединенных друг с другом при помощи специальных языковых средств (союзов, наречий и т.д.)» [13, с. 94], необходимо самое серьезное внимание уделять

логичности изложения и средствам межфразовой связи, выражающим различные смысловые отношения (причина-следствие, сопоставление, противопоставление, последовательность, уточнение, вывод, обобщение и другие).

А. Р. Арутюнов считает основной единицей обучения иноязычному общению речевое действие. Здесь нет противоречий с данным выше определением Е. И. Пассова. В определении Е. И. Пассова основное внимание уделено стимулирующей части ситуации, а в определении А. Р. Арутюнова говорится в большей степени о реализации коммуникативного намерения, разрешении ситуации в форме высказывания. Речевое действие, по Арутюнову, формируется на трех уровнях и реализуется в умении порождать/воспринимать: а) грамматически правильные предложения; б) содержание речевых высказываний; в) коммуникативные намерения, заложенные в высказывании [2, с. 92].

Традиционно считается, что переходить к обучению на основе проблемной ситуации необходимо после овладения элементарными составляющими монолога: сначала на уровне одного-двух ситуативно обусловленных предложений, затем обучать развертыванию высказывания до 3-4 предложений, объединенных смысловым единством, и только после этого переходить к достаточно протяженному монологическому высказыванию. Ничуть не отрицая правомерности принципа от простого к сложному, заметим, что проблемная речевая ситуация также является удобной формой работы сразу со всеми тремя уровнями сообщения. Только порции лексико-грамматического материала должны быть четко привязаны к конкретной проблемной ситуации. «Один из секретов мастерства многих выдающихся преподавателей (...) состоял в интуитивном умении пройти на занятии всю цепочку учебных действий от формально-языковых упражнений до самостоятельного решения учащимися актуальных коммуникативных задач. При этом оказывается не очень важным, начинает ли преподаватель с формы, семантики или прагматики. Важно, чтобы занятие кончалось реальной или правдоподобной коммуникацией» [2, с. 144].

Работу с проблемными ситуациями можно организовать по-разному. С нашей точки зрения, ее удобно проводить в рамках аналитического подхода, который предполагает «движение от текста-образца к составлению собственного монологического высказывания» [6, с. 198]. Проблемная ситуация в таком случае будет представлена в виде

письменного текста (хотя в некоторых случаях она может быть озвучена преподавателем). При необходимости проводится анализ лексико-грамматических особенностей и общее понимание самой проблемы. Текст обязательно включает несколько вариантов решения проблемы. Последующие этапы включают такие виды работы: выбор одного из предложенных вариантов, высказывание своего мнения, его обоснование, оспаривание чужого мнения, разыгрывание ситуации, подведение итогов.

Наши наблюдения показывают, что начинать подобную работу можно приблизительно после двух месяцев обучения на начальном этапе вузовской языковой подготовки. Ведь даже в самом начале обучения можно создавать элементарные проблемные ситуации, дополняя известные уже синтаксические конструкции вопросом «почему». Например: *Откуда вы приехали? Когда вы приехали? Куда вы приехали? Почему вы приехали в Украину (а не в Турцию)? Почему вы приехали в Харьков (а не в Киев)? Почему вы приехали в Украину (а не хотели учиться на родине)?* Включение проблемных вопросов подготавливает студента к порождению более сложных высказываний. Вообще приближенное к естественному общению должно быть обязательным компонентом аудиторного занятия. Не надо бояться и «лишних» разговоров, спонтанно возникшее и умело направляемое общение – это хороший шанс, который преподаватель не должен упускать.

Работа с ситуацией на уроке носит многоплановый характер. Приведем в качестве примера некоторые аспекты работы с ситуацией «Ограбление. Как вы поступите?». Текст ситуации можно предварительно написать на карточках или продемонстрировать на экране. Вот пример проблемной ситуации. «Поздним вечером в темном месте вас неожиданно останавливают трое неизвестных и требуют отдать деньги, телефон, золотые украшения. Ваши действия:

- 1) сразу отдаете все, что они требуют;
- 2) начинаете сопротивляться, пытаетесь убежать или громко позвать на помощь;
- 3) притворяетесь глухим (немым, ненормальным), чтобы выиграть время и успеть принять верное решение;
- 4) пытаетесь договориться или превратить все в шутку (например, скажете, что сейчас денег нет, но завтра вы готовы пойти в банк и принести требуемую сумму);
- 5) ваш вариант».

Каждый студент выбирает близкий ему по духу вариант поведения или предлагает свой вариант.

Затем каждый студент обосновывает свой вариант поведения и приводит мотивировку отказа от других вариантов разрешения ситуации. При обосновании выбора преподаватель обращает внимание на средства связности текста и типичные формулировки для выражения когнитивных умений (дать аргументацию, доказательство, опровержение, возражение, рассуждение и т.п.). Например: *Я не согласен с мнением Ахмеда о том, что... И вот почему. Во-первых, ... Во-вторых, ... В-третьих, ... Наконец, ...*

На этом этапе хорошо разыгрывать сценки, создавать диалоги. После разыгрывания ситуации преподаватель также может предложить студентам оформить свое отношение к ситуации в письменном виде.

Полноценное развитие говорения как средства общения может осуществляться на основе значимых для участников общения проблем. Касаясь содержательной стороны проблемных ситуаций, Е. И. Пассов замечает: «Чем разнообразнее перечень проблем, используемых в овладении иноязычной коммуникацией, чем больше предметов обсуждения «задействовано», тем больше объем различных знаний актуализируется в сознании каждого обучаемого по разным проблемам и, следовательно, тем богаче становится опыт его общения и сами высказывания» [11, с. 83].

К числу проблемных ситуаций мы относим и ситуации, содержащие проблемы морально-нравственного выбора. По мнению Е. И. Пассова, такие ситуации обладают наибольшим методическим эффектом, «имеют интегративный характер, пронизывают все сферы жизнедеятельности людей, являются неотъемлемым атрибутом любой разновидности человеческих взаимоотношений, имеют ключевое значение для создания ситуаций, так как постоянно «просвечиваются» в повседневной жизни, в поступках людей. Эти отношения обладают наибольшей «ситуагенностью» [10, с. 55]. Необходимость привлечения ситуаций такого рода можно объяснить тем, что естественное стремление человека к гармонии выражается в морально-нравственных ценностях общества, причем основные нравственные постулаты у разных народов не сильно отличаются. Нравственное совершенствование идет по двум направлениям: во-первых, по пути борьбы с недостатками, разрушающими гармонию, и, во-вторых, путем утверждения некоторых образцов, идеалов для подражания. Ключевыми словами в ситуациях, критикующих человеческие пороки, слабости, недостатки, являются следующие: обидчивость, невоспитанность, коры-

столюбие, страх, предательство, безволие, черствость, невежество, трусливость, бездуховность, деспотичность, ненависть, неряшливость, пессимизм, застенчивость, непорядочность, лживость, гордыня, несправедливость, бессовестность, лень, строптивость, агрессивность, навязчивость, жадность, раболепие, жестокость, мягкотелость, упрямство. Ключевыми словами в ситуациях, прославляющих положительные человеческие качества, достоинства, являются такие: альтруизм, благожелательность, благородство, бесстрашие, верность, вера, гармоничность, доблесть, духовность, доброта, любовь, любознательность, милосердие, мудрость, надежда, настойчивость, надежность, обязательность, оптимизм, честность, почитательность, порядочность, рассудительность, решительность, смелость, самообладание, справедливость, скромность, совестливость, трудолюбие, тактичность, честность. Понятно, что данный список не носит закрытый характер и может уточняться и дополняться. При этом не следует забывать, что есть запретные темы, связанные с религиозной, конфессиональной, политической принадлежностью студентов. Таких проблем следует избегать. Но даже в тех случаях, когда казалось бы, студентам должно быть интересно (темы о сексе, наркотиках, малоприятных национальных блюдах, жестоких национальных обычаях и традициях), надо стараться их избегать, чтобы не спровоцировать конфликт.

Приведенный список помогает «увидеть» за любым ключевым словом будущую ситуацию, которую надо суметь развернуть. Например, невоспитанность можно представить в такой ситуации: молодой человек толкнул пожилую женщину. Вы видели это. Вы: а) промолчите, б) сделаете замечание, в) заставите его вернуться и извиниться, г) дома расскажете, какие бывают невоспитанные люди; д) ваш вариант.

Непременным условием эффективности метода проблемного обучения является создание картотеки проблемных ситуаций для каждого этапа обучения, содержательно соотнесенных с уровнем языковой подготовки студентов.

На первый взгляд, предлагаемая работа может показаться слишком трудоемкой, однако по мере накопления навыков и умений в связной речи работа с ситуацией превращается в увлекательное занятие, при этом существенно повышается эффективность общения и в других сферах деятельности студента.

Практика показывает, что работа с проблемными ситуациями имеет ряд преимуществ и позволяет:

1) «раскрепостить» студента, создать на занятии атмосферу, максимально приближенную к естественному общению;

2) индивидуализировать общение, поскольку реакция на ситуацию всегда лично окрашена, и характер выражаемого суждения зависит от интересов студента, его жизненного опыта, индивидуально-психологических особенностей, нравственно-этических критериев;

3) осуществлять перенос полученных навыков и умений на новые ситуации общения;

4) наполнить речь студента стандартизованными высказываниями, конструкциями разговорной речи, вводными словами, связочными и прагматическими элементами, обеспечивающими вербализацию коммуникативной задачи.

Можно еще отметить, что лексико-грамматические единицы, использованные в ситуации, лучше запоминаются, а речевые навыки, сформированные под влиянием внутренней мотивации, в меньшей степени подвержены процессу забывания.

Необходимо подчеркнуть огромную роль преподавателя в организации и проведении занятий по обучению монологической речи и особенно его умение создать атмосферу свободного лично окрашенного общения. «Специфика обучения иностранных учащихся практическому владению русским языком заставляет преподавателя выступать в различных педагогических ситуациях в роли артиста, режиссера, сценариста, журналиста, диктора, дипломата, гида, менеджера, специ-

алиста по рекламе, ученого-исследователя и т.д.» [8, с. 240]. Отмечаемое сходство в деятельности преподавателя и артиста может проявляться в психических состояниях, которыми преподаватель должен учиться управлять. На наш взгляд, умение продуктивно работать с проблемными ситуациями предполагает владение определенными состояниями. Среди выделенных В. В. Молчановским 13 групп состояний наиболее значимыми для описываемого подхода будут следующие: 1) творческие состояния (вдохновение, воодушевление, подъем, желание работать, увлеченность, эмоциональная приподнятость); 2) ориентационные состояния (заинтересованность, удивление, любознательность); 3) позитивные гуманитарные состояния, связанные с общением (симпатия, доброжелательность, увлеченность, дружба, удовольствие). Преподаватель также должен уметь преодолевать отрицательные состояния: безразличие, апатию, сомнение, недоброжелательность, сонливость и др. [8, с. 244–245].

Выводы и предложения. Как видим, чтобы стать мастером своего дела, преподавателю надо постоянно самосовершенствоваться, становиться гармоничной интересной личностью. В целом это направление нуждается в дальнейшей разработке, включающей создание каталога ситуаций для каждого этапа и профиля обучения, нахождение более четких принципов и критериев отбора ситуаций, учет психологических характеристик студентов группы.

Список литературы:

1. Акишина А. А. Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. 2 изд., испр. и доп. Москва, 2002. 256 с.
2. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания русского языка для иностранцев. Москва, 1990. 168 с.
3. Вештак И. И., Джурко Э. Н., Чистякова А. Б. Учет закономерностей произвольного запоминания при формировании речевых навыков и умений у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения. Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. метод. статей. Москва, 1976. Вып. 16. С. 176–182.
4. Вохмина Л. Л. Определение речевой ситуации в теории и методике обучения языку. Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. метод. статей. Москва, 1987. Вып. 24. С. 15–22.
5. Дешириева Ю. Ю. К вопросу о тематических и ситуативных учебных текстах. Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. метод. статей. Москва, 1984. Вып. 23. С. 85–91.
6. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Санкт-Петербург, 2006. 272 с.
7. Дергачева Г. И., Кузина О. С., Малащенко Н. М. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. 2-е изд., перераб. и доп. Москва, 1986. 239 с.
8. Молчановский В. В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. Москва, 2002. 320 с.
9. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. Москва, 1977. 216 с.
10. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва, 1989. 276 с.
11. Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методическое пособие для русистов. Санкт-Петербург, 2007. 200 с.

12. Павлова В. П. Личность преподавателя русского языка как иностранного и некоторые проблемы педагогического мастерства. Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. метод. статей. Москва, 1981. Вып 20. С. 4–14.

13. Девятайкина В. С., Добровольская В. В., Ивлева З. Н. Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов. Москва, 1984. 184 с.

14. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины). Харьков, 2009. 263 с.

НАВЧАННЯ НЕПІДГОТОВЛЕНОГО МОНОЛОГІЧНОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ НА ОСНОВІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ

У статті описується один із можливих шляхів навчання іноземних студентів невідготовленого монологічного висловлювання на основі використання проблемних ситуацій. Автори підкреслюють виняткову важливість даного аспекту лінгводидактики для навчання монологічного мовлення іноземних громадян в освітньому полі України. Розглядаються деякі питання проблемного навчання в застосуванні до вивчення іноземної мови. Трактуються використовувані в роботі терміни. Описується зміст проблемних ситуацій і даються рекомендації щодо їх застосування, підкреслюється роль викладача в навчанні за цією системою.

Ключові слова: монологічне мовлення, проблемна ситуація, мовний бар'єр, мовна адаптація, роль викладача.

TEACHING MONOLOGICAL STATEMENTS BASED ON PROBLEMATIC SITUATIONS

The article describes one of the possible ways of teaching foreign students to an unprepared monological statements based on the use of problematic situations. The authors stress the importance of this particular aspect of teaching Russian as the Second Language in the process of learning monologue speech by foreign students in the Ukrainian educational curriculum. Some problems of such teaching methods in application to the study of a foreign language are considered in this article. The terms used in the work are interpreted, the content of problem situations is described and recommendations for their application are given. Besides, the role of the teacher in training on this system is emphasized, especially in regard to studies of RSF.

Key words: monological speech, problem situation, language barrier, speech adaptation, teacher's role.