

УДК 39:[811.161.1:378.147] – 057.875-054.6(477)

Слагаемые этноориентированного подхода к обучению иностранцев русскому языку в нефилологических вузах Украины

Владимир Дмитриевич Хейлик

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ
ЗАПОРОЖСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ПРОСП. МАЯКОВСКОГО, 26, Г. ЗАПОРОЖЬЕ, 69035, УКРАИНА
e-mail: vdh@card.zp.ua
zdmu_kaf_rki@mail.ru

В статье описываются приёмы гармонизации довузовского когнитивного учебного опыта иностранцев и лингводидактических технологий формирования коммуникативной компетенции в условиях украинских вузов неязыкового профиля на основе национально ориентированного подхода.

Ключевые слова: коммуникативный подход, русский как иностранный, регионально-психологические особенности, учебные стратегии.

Постановка проблемы. Реализация на практике коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам и формирование у учащихся коммуникативной компетенции предполагает использование таких технологий обучения, которые обеспечили бы моделирование процессов общения в учебной аудитории. В основе обучения иностранным языкам как явления социального лежит совместная деятельность людей и система их взаимоотношений. В этой связи использование социальных технологий обучения является эффективным и естественным решением проблемы формирования у обучаемых умений речевого общения.

Увеличение количества полинациональных (смешанных) групп в условиях начального обучения иностранцев русскому языку серьёзно актуализирует проблему нивелирования интерферирующего воздействия системы родного языка учащихся на их произношение, лексико-грамматические навыки и соблюдение этикетных норм в речевой деятельности. Однако не менее важным нам видится как учёт этнокультурных расхождений (определение точек соприкосновения или различия между принятой у нас лингводидактической моделью и своеобразием

учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся различных регионов), так и преодоление определённых противоречий между европейской (а также американской) и характерными для стран Ближнего и Дальнего Востока, Африки и Юго-Восточной Азии специфическими национально-методическими традициями обучения языкам. Это и определило **актуальность** данной работы.

Целью статьи является анализ особенностей учебной деятельности носителей методических традиций перечисленных регионов и приёмов переориентации на устоявшиеся в нашей парадигме учебные стратегии формирования коммуникативной компетенции на основе этноориентированной модели обучения РКИ.

Проблеме систематизации методов и принципов овладения языком, способностей к его изучению и необходимых учебных умений уделялось пристальное внимание в трудах отечественных и зарубежных исследователей (М.Н. Вятютнев, А.Р. Аругюнов, А.Н. Щукин, Е.И. Пасов, И.А. Зимняя, А.В. Друзь, Р.Н. Кузьмина, Д. Дэвидсон, О.Д. Митрофанова, А.В. Рябоконт и др.).

Так, М.Н. Вятютнев считает, что основой разработки стратегии овладения коммуникативной компетенцией было выявление психологами и методистами определённых компонентов и характеристик, в сумме составляющих способности к изучению языка. Автор акцентирует внимание на наличии индивидуальных особенностей, хотя и допускает возможность при составлении учебников рассматривать факторы, связанные с особенностями овладения русским языком учащимися различных нацио-

нальных общностей, а также сложившиеся традиции в методике преподавания иностранных языков [1, с. 117–118].

По мнению Е.И. Пассова, любая человеческая способность является синтезом врождённого и приобретённого в процессе индивидуального развития. Чтобы успешно обучать иностранным языкам, нужно уметь учитывать, измерять уровень способностей учащихся и постоянно развивать их. Ученик, по мнению автора, часто не выполняет какое-либо задание только потому, что он не знает, как его выполнить, не владеет приёмами выполнения. А из этого вытекает необходимость вооружить учащихся совокупностью необходимых приёмов учения и поведения. В качестве одного из средств обучения приёмам учебной деятельности автор предлагает использовать «памятки». Под этим термином понимается вербальная модель приёма учебной деятельности, т.е. словесное описание того, зачем, почему и как следует выполнять какие-либо учебные задания. По характеру представления содержания выделяются пять видов памяток: алгоритм, инструкции, совет, показ, стимул [6, с. 58, 106–107]. Сходной точки зрения придерживается Р.Н. Кузьмина, говоря о том, что «в случае несовпадения предлагаемых способов обучения студента нужно учить учиться, формируя его индивидуальный стиль деятельности. Преподаватель может это делать, рекомендуя студенту разные приёмы и способы выполнения деятельности» [4, с. 107, 111].

И.А. Зимняя, подчёркивая в контексте личностно-деятельностного подхода к обучению важность формирования студента как субъекта учебной деятельности, указывает на необходимость обучения его умению учиться, планировать, организовывать свою деятельность. Такая постановка вопроса, по мнению исследователя, требует изначально определения наиболее эффективных учебных действий. В связи с этим необходимо решение следующих задач: составление программы выполнения учебных действий и чёткая организация упражнений по их формированию. Сюда можно отнести приёмы смысловой переработки текста и культуру чтения, приёмы запоминания, концентрации внимания, поиска дополнительной информации, подготовки к экзаменам, зачётам, семинарам, лабораторным работам, рациональной организации времени и общие правила гигиены труда [3, с. 70–71, 99].

Д. Дэвидсон и О.Д. Митрофанова призывают в рамках единого коммуникативного подхода реализовывать методический плюрализм, учи-

тывать личностные цели и психологические характеристики учащихся. Под этим подразумевается разработка различных коммуникативных программ и технологий обучения. Исходя из осознания различных способностей учащихся к изучению языка, авторы критически относятся к подготовке учебников русского языка как иностранного без учёта разных стратегий и тактик овладения языком [3, с. 22].

Антропоцентрический подход, всё увереннее занимающий передовые позиции в современной теории и практике преподавания иностранных языков, проявляется, прежде всего, в том, что в центр системы обучения ставится личность обучаемого во всей совокупности её внутренних свойств, устремлений и внешних проявлений, и задача методиста сводится к тому, чтобы выделить из всего многообразия факторов, определяющих специфику этнокультурного облика личности, те, которые окажутся значимыми в учебном процессе, и предложить такую модель, где образовательная специфика учащихся будет учитываться с целью оптимизации учебного процесса.

При анализе зарубежных публикаций в рамках так называемого культурного профилирования (cultural profiling) следует особое внимание обратить на учебные стили (learning styles) и приёмы или способы учения (study modes), поскольку «характерные стили учения и обучения наряду с языком признаются частью национальной культуры» [12, с. 8].

Многолетние наблюдения над контингентом приезжающих на учёбу в украинские университеты иностранцев позволили нам выделить наиболее типичные черты их характеров. В общем виде можно отметить следующее: стремление к метафоричности и образности в речи арабских студентов, что проявляется в их многословии, эмоциональности и экспрессивности, в отличие от студентов из стран центральной Африки (Нигерия, Кения, Танзания, Конго, Замбия и др.), которые излишне прагматичны как в быту, так и в речи, сдержанны и максимально конкретны. И, что немаловажно, они дистанцированы по отношению как к ближне-, так и дальневосточным студентам. Следует заметить, что и арабговорящие граждане существенно разнятся в силу исторических причин. Так, на представителях стран Магриба (Марокко, Тунис, Алжир и др.) значительно отражается французская (а значит, европейская) образовательная система, в отличие от «сугубо восточных» сирийцев, ливанцев, египтян и иракцев [8, с. 184].

Уместно в этой связи и замечание суданского исследователя А.Х. Сумейи о том, что

«арабоязычные социумы стран Магриба и Судан являются достаточно далёкими по своим историческим, социально-экономическим, политическим, культурно-психологическим особенностям. Судан — это не чисто арабская страна. Для неё характерен определённый исторически сложившийся дуализм. Так, в силу различных причин наиболее близкой страной арабского мира для Судана является Египет, при этом наибольшее тяготение существует у Судана к центральноафриканским странам. Даже из этих коротких замечаний можно понять, насколько суданцы отличаются от жителей стран, расположенных на побережье Средиземного моря» [7, с. 13].

Учебная манера ближневосточных учащихся описана в работе Т. Дадли-Эванса и Дж. Свейлса. Они высказывают тезис о том, что различия в системах образования (европейской и арабской) есть не что иное, как «разница поколений», так как методические постулаты и приёмы, широко применяемые в этом регионе сегодня, часто очень напоминают те, что были характерны для Запада полувековой давности: непререкаемый авторитет преподавателя, упор на усвоение знаний в форме, в которой они преподносились, стиль письма в традициях беллетристики и т.д.

Различают системы и отношение к религии. С одной стороны, — секуляризм (межрелигиозная толерантность) западного образования, с другой — исламизированная восточная образовательная традиция, лежащая в основе подготовки к экзаменам. В частности, для Судана характерно специфическое механическое рутинное запоминание — дословный пересказ прочитанного вслух самому себе (идя из точки А до точки Б, студент вслух читает порцию материала, а возвращаясь обратно, воспроизводит прочитанное по памяти). Вторым способом запоминания является трудоёмкий процесс многократного переписывания материала. Как резюмируют авторы, знания, накопленные таким образом, не всегда воспроизводятся при селективном припоминании для приведения нужной в данный момент аргументации на экзамене, чаще всего отсутствует так называемая ассоциативная память [9, с. 96 — 98].

В отличие от арабов несколько пассивны в выражении своих мыслей представители Юго-Восточной Азии (Китай, Малайзия, Таиланд, Вьетнам и др.), для которых характерна боязнь «потерять лицо», что способствовало укоренению коллективного заучивания на основе зрительной наглядности с опорой на текст, хорошего произношения и письменной фиксации. В

соседних же Кампучии и Лаосе дети воспитывались на устной традиции восприятия как сказок, так и более крупных письменных произведений: назидательных сочинений, романов и религиозной литературы, что в определённой мере объясняет отсутствие навыков чтения.

Р. Хоукей и Ч. Накорнчай [10, с. 70 — 78] на контрастивной основе через призму изучения иностранного языка описали особенности тайской школьной системы. Культурный профиль контингента составлен из трёх отдельных групп факторов: *образовательно-методических* (состав групп из 35 человек и более; привычка к общеклассному обучению, хоровым ответам; отсутствие индивидуальных видов работ, семинарской или наставнической работы; ориентация сугубо на учебник, что принижает авторитет и методический уровень преподавателя, сдерживает развитие критических и креативных способностей учащихся; въевшаяся традиция натаскивания на ответы к тестам и экзаменам на основе содержания учебника; дальнейшая профессиональная дифференциация на основе количества баллов и др.), *образовательно-культурных* (руководящая и контролирующая роль преподавателя на всех этапах обучения; привычка «учиться из ложечки», выполнять только пассивную роль в учебном процессе — прямое и безоговорочное усвоение презентованных преподавателем знаний, что не способствует формированию у учащихся уверенности в себе и самомотивации; механическое и рутинное учение как следствие перечисленных нюансов) и *общих характерных черт* (невозмутимость и спокойный нрав, традиция сдерживания чувств, тенденция «сохранения лица», основанная на отсутствии поводов для критики, воспринимаемой как оскорбление и др.).

В исследовании П. Харвея [11, с. 183 — 186] проанализированы китайские методы учения, называемые в тексте также и «учебными стратегиями» (*learning strategies*), и характеризуются они следующими чертами: концентрацией на интенсивном чтении как основе изучения языка, вниманием к грамматической структуре языка в ущерб коммуникативно значимым аспектам речевой деятельности, механической зубрёжкой как основой усвоения знаний, широким использованием перевода как стратегии и учения, и обучения. По мнению исследователя, тяготение к печатному слову приводит, в основном, к выработке «экстенсивных навыков учения» (*extensive learning skills*).

В этой связи отметим, что учащихся с европейскими традициями изучения иностранных языков отличают вербальное ассоциирование,

контекстуальная догадка, анализ (членение, выявление взаимосвязей между частями, осознание принципов организации частей в целом; словообразовательный, контрастивный, языковой, семантический, этимологический текстовой анализ), формально-логическое абстрагирование (категоризация, классификация, концептуализация) и др.

Переориентация китайских учащихся на новые учебные стратегии и технологии должна происходить на основе методически целесообразного использования лингводидактических традиций Китая, характеризующихся приоритетом чтения, письма, изучения грамматики, накопления словаря, системного контроля, путём логичного и последовательного наращивания новых приёмов обучения и постепенного замещения учебно-познавательных приёмов, характерных для системы китайского образования.

В целях поддержания мотивации китайских учащихся в овладении РКИ и оптимизации обучения важно опираться на развитые и устойчивые стороны этнопсихики: высокий уровень мнемических способностей (запоминание, классифицирование), развитую интуицию, зрительный канал восприятия и зрительно-двигательный тип памяти, активное использование аналогии, контекстуальной догадки и др.

Особенности китайского менталитета: стремление к «сохранению лица», приоритет семьи над личностью и государства над человеком, жёсткая иерархия и контроль, склонность к монотонному труду, уточнению, детализации, конкретизации; прагматизм как ориентация на полезный результат, актуальность конфуцианского принципа самосовершенствования и самообразования — причина того, что индивидуализация обучения китайских учащихся РКИ должна сочетаться с коллективными формами работы, результатом систематического контроля должен быть в большей степени анализ, нежели критика.

Введение в систему обучения этноориентированных контрольно-измерительных (оценочных) средств повышает эффективность овладения РКИ при условии личностной, учебной, социальной (от «социализация») значимости их содержания и методики выполнения, постепенного освобождения от национальных дидактических стереотипов: зрительной наглядности, использования в семантизации толкования и перевода, чёткого инструктирования, дедуктивного способа изложения материала, использования вопросно-ответной формы и др.

Перспективными для выходцев из дальневосточных стран могут быть моделирующие

упражнения, целью которых является составление образов и моделей единиц обучения (фонетических и лексико-грамматических), что совпадает со склонностью к образным ассоциациям у представителей этого региона. Это *презентативные* (наблюдение за звуко-буквенным соответствием на основе *зрительной модальности* и нейрофизиологической моторики), *мнемические* (формирование оперативной и долговременной памяти), *образно-ассоциативные*, *прогностические*, *ситуативные*, *аналитико-синтетические*, *имитативно-аналоговые*, *реконструктивные* и др. задания, имеющие характер переориентационной стратегии «от визуальности к невизуальности» в овладении речевыми единицами, например преодоление «сонорной глухоты» («Укнаина» и «Уклаина»), тяготения к «музыкальной» акцентуации и сингармонизму согласных в окончаниях («Наса унивелситета») или проблемы с шипящими («Холоса Маса, да не наса!») у китайских студентов. В силу разнокодowości двух языковых систем необходимость введения специальных тренировочных упражнений на развитие слуховой модальности становится очевидной.

Полученные в результате проведённого исследования данные послужили мотивационной базой для отбора учебного материала, разработки этноориентированных подпрограмм и выбора проблематики гибких циклов занятий. Критерии для их создания могут быть представлены в виде следующей таблицы (табл. 1).

По *характеру межпоколенной передачи опыта* социальные общности принято подразделять на три типа: *постфигуративные*, *префигуративные* и *конфигуративные*. Эта концепция предложена М. Мид [5, с. 322 — 361]. Связывая межпоколенные отношения с темпом общественного развития и господствующим типом семейной организации, она различает в истории человеческой цивилизации три типа культур: *постфигуративные*, в которых дети учатся главным образом у своих предшественников; *конфигуративные*, в которых дети и взрослые учатся прежде всего у равных, сверстников; и *префигуративные*, в которых взрослые не только обучают детей, но и сами учатся у них.

Касательно *учебных стратегий* следует заметить, что термин «стратегия» был впервые употреблен Л. Селингером [15, с. 213], который к процессам изучения неродного языка относил использование стратегий учения и стратегий коммуникации. Учебные стратегии, по мнению учёного, связаны с действиями учащегося с учебным языковым материалом, стратегии коммуникации — с его коммуникацией с препода-

Таблица 1

Критерии создания этноориентированных программ РКИ

Критерий дифференциации		Отличительные признаки		
1	Характер межпоколен-ной передачи опыта	<ul style="list-style-type: none"> • Постфигуральная; • конфигуративная; • префигуративная 	Взаимодействие тенденций	
			Степень влияния	
2	Доминирующая концепция воспитания	Раннее дисциплинирование	Изучение методом «проб и ошибок»	
			Отсроченное дисциплинирование	Традиция «сохранения лица»
			Иные концепции	
3	Религиозные традиции воспитания	<ul style="list-style-type: none"> • Христианство; • ислам; • индуизм; • буддизм; • иные верования 	Степень ортодоксальности	
			Традиции изучения священных текстов	
4	Традиции функциони-рования языков	Родной язык	Формальное изучение	
		Государственный язык	Усвоение с целью активной коммуникации	
		Иностранный язык		
5	Ментальные особенности	<i>Особенности:</i> <ul style="list-style-type: none"> • мировоззрения; • этнопсихологии; • национальной логики; • ценностных ориентаций; • эстетического восприятия; • морально-этических норм 		
6	Традиции образова-тельной системы	<i>Особенности:</i> <ul style="list-style-type: none"> • образовательных заведений; • учебного процесса; • средств обучения; • педагогического этикета; • технологии обучения; • учебного стиля учащихся 		
7	Эмоционально-пове-денческие традиции	Стереотипы поведения		
		Принадлежность к классу, страте, касте		
		Стиль взаимоотношений в обществе		
		Степень внутрисоциальной мобильности		
		Эмоциональная дистанция		
8	Применение различных наборов учебных стра-тегий в познавательной деятельности	«Прямые» стратегии (учебные действия, связанные с непосредственным использованием языкового материала)		
		«Непрямые» стратегии (интенсифицирующие процесс изучения языка стратегии, не связанные с непосредственными действиями с языковым материалом)		

вателем, партнёром или носителем языка. В разработке теории учебных стратегий (УС) можно выделить три стадии, или периода. Интерес исследователей к этому явлению не ослабевает и до сегодняшнего дня. Наиболее удачное определение, которое принимается нами в качестве рабочего, принадлежит Дж. Ригни [14, с. 183—186]. Стратегии — это обычно осознанные шаги или поступки, используемые учащимися при изучении языка для того, чтобы интенсифицировать овладение им, улучшить усвоение, удержание, припоминание и использование новой информации. На выбор и употребление стратегий учащимися влияют многие факторы. К основным из них относятся следующие: изучаемый язык, этап обучения, применяемый метод, возраст, пол, мотивация и национальную при-

надлежность учащихся. Этносоциальная основа предпочтения тех или иных видов стратегий подчёркивается во многих источниках (Дж. Рейд, Г. Поте, Р. Оксфорд). Анализ факторов, влияющих на выбор учащимися стратегий учения, позволяет сделать следующие выводы:

- очевидно, можно говорить о когнитивном диссонансе системы обучения с алгоритмом овладения знаниями, сформированным у учащихся предшествовавшим опытом обучения, имеющим под собой этническую основу;
- предпочтения в выборе стратегий хотя и обладают некоторой инерцией, всё же способны изменяться под влиянием изменяющихся условий, что даёт теоретическую базу для обоснования возможности обучения по той или иной технологии;

• обучение стратегиям должно строиться на основе дефицита их набора, обусловленного прошлым опытом обучения, по отношению к набору учебных стратегий, предполагаемому особенностями технологии обучения в новых условиях.

Классификация стратегий Р. Оксфорда строится на выделении двух больших классов стратегий: прямых и непрямых. К прямым относятся учебные действия, связанные с непосредственным использованием языкового материала, к непрямым – интенсифицирующие процесс изучения языка стратегии, не связанные с непосредственными действиями с языковым материалом [13, с. 281 – 283].

Прямые стратегии подразделяются на следующие группы: *стратегии памяти*, используемые для ввода и удержания информации; *когнитивные стратегии*, используемые для действий с языковым материалом, а также *стратегии понимания и продукции* значимых единиц речи; *компенсационные стратегии*, используемые для преодоления нехватки языковых средств в процессе коммуникации.

Непрямые стратегии подразделяются на *метакогнитивные*, используемые для организации процесса учения и оценки его эффективности; *аффективные*, используемые для контролирования эмоциональных состояний и отношений;

социальные, используемые для коллективных способов учения.

Учёт национальных методических традиций возможен по двум направлениям: в русле *социально-психологической* и *учебной* адаптации. Первое направление реализуется использованием первых семи компонентов предлагаемой модели (см. табл. 1). Знание особенностей обучаемого контингента по этим позициям может стать базой этнокультурной компетенции преподавателя, способствовать созданию благоприятной атмосферы в отношениях с учащимися и показать возможности «подстраивания» технологии и средств обучения к национальной специфике контингента.

Выводы. Резюмируя сказанное, отметим, что стадиальность введения речевых единиц, чёткая алгоритмизация учебных действий с учётом этнокультурного потенциала студентов подводит преподавателя к постепенной унификации содержания и средств обучения. Таким образом, создаётся основа для формирования в дальнейшем на продвинутом этапе у учащихся этой категории профессионально ориентированной коммуникативной компетенции в рецептивно-продуктивных комбинированных речевых актах (чтение-говорение, слушание-письмо), что в достаточной степени соотносится с их речевыми потребностями в условиях вузовского обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Вятютнев М. Н.** Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – М. : Рус. яз., 1990. – 144 с.
2. **Митрофанова О. Д.** Функционирование русского языка: методический аспект / Д. Дэвидсон, О. Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 2. – С. 23–26.
3. **Зимняя И. А.** Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного) / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 222 с.
4. **Кузьмина Р. Н.** К вопросу об индивидуальном стиле деятельности студента / Р. Н. Кузьмина // Пути интенсификации обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете. – М. : Изд-во УДН. – 1988. – С. 104–114.
5. **Мид М.** Культура и мир детства (избранные произведения) / М. Мид. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
6. **Пассов Е. И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
7. **Сумейя А. Х.** Теоретические основы создания программы и национально ориентированного учебника для начального этапа обучения русскому языку в Судане : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сумейя Абдельазиз Хасан. – М., 1998. – 170 с.
8. **Хейлик В. Д.** Корреляция национальных методических традиций и стратегий обучения русскому языку иностранных студентов в вузах Украины / В. Д. Хейлик // Учёные записки ТНУ им. В.И. Вернадского. – Симферополь, 2012. – Т. 25 (64). – № 1, часть 1. – С. 182–187. – (Серия «Филология. Социальные коммуникации»).
9. **Чжао Юйцзян.** Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования на примере китайских учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чжао Юйцзян. – М., 2008. – 297 с.
10. **Dadley-Evans T.** Study modes and students from the Middle East / T. Dadley-Evans, J. Swales // ELT documents. – 1980. – № 109. – P. 91–103.

11. **Hawkey R.** Thai students studying / R. Hawkey, Ch. Nakornchai // ELT documents. – 1980. – № 109. – P. 70–78.
12. **Harvey P.** A lesson to be learned : Chinese approaches to language learning / P. Harvey // ELT Journal. – 1985. – Vol. 39. – № 3. – P. 183–186.
13. **Oxford P.** Language Learning Strategies / P. Oxford. – Heinle and Heinle, 1990. – 342 p.
14. **Rigney J. W.** Learning Strategies: A Theoretical Perspective Learning Strategies / J. W. Rigney ; [ed. H. O’Neil]. – N.Y. : Academic, 1987.
15. **Selinker L.** Interlanguage / L. Selinker // International Review of Applied Linguistics. – 1972. – Vol. 10. – № 2. – P. 201–231.

REFERENCES

1. **Viatutnev M. N.** Teoriya uchebnika russkogo yazika kak inostrannogo (metodicheskiye osnovi) [The manual’s theory of Russian as a foreign language (methodical bases)]. – M. : Rus. yaz., 1990. – 144 s.
2. **Mitrofanova O. D., Davidson D.** Funktsionirovaniye russkogo yazika: metodicheskiy aspekt [Functioning of the Russian language: methodical aspect] // Russkiy yazik za rubezhom. – 1990. – № 2. – S. 23–26.
3. **Zimniaya I. A.** Psihologiya obucheniya nerodnomu yaziku (na materiale russkogo kak inostrannogo) [The psychology of learning a foreign language (based on Russian as a foreign language)]. – M. : Rus. yaz., 1989. – 222 s.
4. **Kuzmina R. N.** K voprosu ob individualnom stile deyatel’nosti studenta [On the individual style of the student activities] // Puti intensivatsiyi obucheniya russkomu yaziku kak inostrannomu na podgotovitel’nom fakultete. – M. : Izd-vo UDN, 1988. – S. 104–114.
5. **Mid M.** Kultura i mir detstva (izbranniye proizvedeniya) [Culture and the world of childhood (selected works)]. – M. : Nauka, 1988. – 429 s.
6. **Passov Ye. I.** Osnovi kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazichnomu obshcheniyu [Basics of communicative teaching methods foreign language communication]. – M. : Rus.yaz., 1989. – 276 s.
7. **Sumeyya A. H.** Teoreticheskiye osnovi sozdaniya programmi i natsionalno oriyentirovannogo uchebnika dlya nachalnogo etapa obucheniya russkomu yaziku v Sudane [Theoretical basis for the creation of national programs and oriented textbook for the initial stage of learning the Russian language in Sudan] : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – M., 1998. – 170 s.
8. **Kheylik V. D.** Korrelyatsiya natsionalnih metodicheskikh traditsiy i strategiy obucheniya russkomu yaziku inostrannih studentov v vuzakh Ukraini [Correlation of national methodical traditions and strategies of Russian as a foreign language teaching in Higher Educational Establishments of Ukraine] // Uchioniye zapiski TNU im. V.I. Vernadskogo. – Simferopol, 2012. – T. 25 (64). – № 1, chast 1. – S. 182–187. – (Seriya «Filologiya. Sotsialniye kommunikatsiyi»).
9. **Chzhao Yuytszian.** Lingvodidacticheskiye osnovi etnooriyentirovannogo obucheniya russkomu yaziku i testirovaniya na primere kitayskih uchashchihsya [Lingvodidactical bases of ethnically oriented teaching Russian language and testing on the example of Chinese students] : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – M., 2008. – 297 s.
10. **Dadley-Evans T., Swales J.** Study modes and students from the Middle East // ELT documents. – 1980. – № 109. – P. 91–103.
11. **Hawkey R., Nakornchai Ch.** Thai students studying // ELT documents. – 1980. – № 109. – P. 70–78.
12. **Harvey P.** A lesson to be learned : Chinese approaches to language learning // ELT Journal. – 1985. – Vol. 39. – № 3. – P. 183–186.
13. **Oxford P.** Language Learning Strategies. – Heinle and Heinle, 1990. – 342 p.
14. **Rigney J. W.** Learning Strategies: A Theoretical Perspective Learning Strategies / [ed. H. O’Neil]. – N.Y. : Academic, 1987.
15. **Selinker L.** Interlanguage // International Review of Applied Linguistics. – 1972. – Vol. 10. – № 2. – P. 201–231.

Elements of the ethnically oriented approach to Russian as a foreign language teaching in non-philological Higher Educational Establishments of Ukraine.

Kheylik V. D., PhD (Pedagogics), Senior Lecturer of the Language Training Department, I-st International Faculty, Zaporozhye State Medical University, 26 Mayakovsky Avenue, Zaporozhye, 69035, Ukraine, e-mail: vd@card.zp.ua; zdmu_kaf_rki@mail.ru.

The common activity of people and a system of their relationship is in the basis of learning languages. Using social technologies of teaching is one of the effective ways to solve problem of forming communicative skills. Increasing the number of the polynational (mixed) groups in terms of primary teaching Russian as foreign language seriously actualizes the problem is not only leveling the interfering effects of the native language of students on their pronunciation, lexical and grammatical skills and adherence to standards of etiquette in speech activity, but also taking into account ethnic and cultural differences (search of points of contact or the difference between the linguo-didactical model of Ukraine and originality of educational-cognitive activity of foreign students from different regions), overcoming a certain bipolarity between the European and typical of the Middle and Far East, Africa and South-East Asia specific national and methodological traditions of language teaching. The aim of the article is to analyze the features of learning activities carrier’s methodological traditions these regions and refocus on established techniques in our paradigm of industrial strategies formation of communicative competence on the basis of ethnically oriented model of learning Russian.

The article deals with the issue of methods of harmonization of pre-university cognitive educational experience of foreigners and linguodidactical technologies of communicative competence formations on the principles of nationally oriented approach in the conditions of Ukrainian Higher Educational Establishments of non-linguistic profile.

Keywords: communicative approach, Russian as a foreign language, regional and psychological features, learning strategies

Хейлік В. Д. Складові етноорієнтованого підходу до навчання іноземців російської мови у нефілологічних ВНЗ України.

У статті описуються прийоми гармонізації довузівського когнітивного навчального досвіду іноземців та лінгводидактичних технологій формування комунікативної компетенції в умовах українських ВНЗ немовного профілю на засадах національно зорієнтованого підходу.

Ключові слова: комунікативний підхід, російська як іноземна, регіонально-психологічні особливості, навчальні стратегії.