

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Сборник научных статей

Основан в 2015 году

Выпуск 3

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2017

УДК 811.11:811.13:37.091.3:81'243

Третий выпуск сборника содержит научные статьи, отражающие опыт разностороннего осмысления теоретических и прикладных проблем методики преподавания иностранных языков и формирования межкультурной компетенции. Особое внимание уделяется современным образовательным технологиям и психолого-педагогическим аспектам преподавательской деятельности. Отдельно рассматриваются актуальные проблемы лингвистики и литературоведения.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам языковых и неязыковых факультетов.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:

Л. И. Богатикова (гл. редактор), Н. В. Насон (отв. редактор),
Г. Н. Игнатюк, Е. В. Сажина, Т. М. Познякова

Рецензенты:

доктор филологических наук И. Ф. Штейнер
кандидат филологических наук И. Н. Пузенко

© Учреждение образования «Гомельский
государственный университет
имени Франциска Скорины», 2017

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 811.111:378:61

И. Ю. Абедковская, О. М. Костюшкина
(БГМУ, Минск)

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ С МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В данной статье рассматриваются возможности применения мультимедийных презентаций на английском языке в обучении студентов разным языковым аспектам и видам иноязычной речевой деятельности. Авторы описывают этапы создания студенческих презентаций, предлагают критерии оценки их эффективности, приводят примеры дополнительных заданий, которые позволят студентам избежать ряда ошибок на стадии создания мультимедийного проекта, а также повысить процент запоминания информации слушателями.

В современных условиях развития международных отношений важной задачей образования является формирование коммуникативной культуры обучающихся. Для успешного развития навыков устного и письменного речевого общения современному специалисту требуются навыки получения информации из различных источников, ее обработки и использования для самостоятельного создания нового информационного продукта.

Развитию иноязычной компетенции как нельзя лучше способствует работа с мультимедийными презентациями, которые в зависимости от целей занятия могут создаваться преподавателями или самими студентами. Широкое использование иллюстративного материала, фрагментов видеоматериалов и анимации в презентациях позволяет легко и доступно предъявить новую информацию, не прибегая к переводу на родной язык.

На занятиях по английскому языку преподаватели широко применяют обучающие презентации. Они могут классифицироваться

по видам речевой деятельности (использоваться для обучения чтению, письму, говорению, аудированию); по языковым аспектам (применяться для обучения фонетике, лексике, грамматике); по видам предъявляемых опор (содержательные, смысловые, вербальные, иллюстративные).

Как правило, мультимедийная презентация имеет сюжет, сценарий и структуру, что делает восприятие информации более удобным.

В презентациях часто используется самый распространенный способ семантизации лексики – демонстрация соответствующей картинки в тех случаях, когда изучаются слова, обозначающие конкретные предметы. Этап предъявления начинается с введения нового лексического материала на отдельном слайде и его фонетической отработки с аудиосопровождением, что, в свою очередь, позволяет осуществить многократное повторение сложных лексических единиц за диктором. Это помогает сформировать графический образ слова одновременно с его звуковым образом. Такой способ предъявления лексики позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося – и тех, у кого больше развита слуховая память, и тех, у кого преобладает зрительная память.

Объяснение сложных грамматических явлений можно также превратить в увлекательный процесс, гарантирующий более высокую степень понимания и усвоения грамматических структур и форм благодаря наглядности, применению анимации для толкования грамматических явлений и иллюстраций в дополнение к примерам.

В презентацию всегда целесообразно включать таблицы, графики, схемы, диаграммы.

На обобщающем занятии отдельные фрагменты уже показанных презентаций можно применить повторно, попросив студентов перегруппировать их (например, с целью описания патогенеза заболевания) или провести сравнение или анализ определенных явлений.

Работа окажется более продуктивной, если после объяснения материала в презентацию включить для его закрепления или контроля упражнения, которые обучающиеся могут проделать с экрана индивидуально или в группах. Возможность показать правильный ответ позволяет быстро и эффективно организовать самопроверку (например, если к упражнению на соотнесение заболеваний и их возбудителей подготовить слайд с ключами в виде стрелочек).

Таким образом, использование презентации помогает более наглядно семантизировать новый фонетический, лексический и грамматический материал, а также осуществлять опорную поддержку при обучении всем видам речевой деятельности, позволяя чередовать фронтальную, групповую и индивидуальную работу на занятии.

Привлечение студентов к подготовке мультимедийных презентаций на иностранном языке также имеет ряд неоспоримых преимуществ.

Готовя презентацию, студент учится логически правильно строить своё выступление, выражать законченную мысль, имеющую коммуникативную направленность, логически рассуждать, сопоставлять и сравнивать полученный им материал. Самостоятельная творческая работа обучающихся по созданию мультимедийных презентаций позволяет им существенно расширить свой запас активной лексики английского языка и получить актуальные медицинские, культурологические и страноведческие знания.

Мультимедийные презентации являются эффективным приёмом при развитии и совершенствовании монологических высказываний, так как в процессе своего выступления студент имеет возможность использовать ключевые слова, схемы, картинки, таблицы, которые он самостоятельно разработал. Это позволяет высказываться последовательно, развёрнуто, выразительно, с достаточной скоростью, без необоснованных пауз между фразами.

Презентация может быть использована во время проведения разных форм занятий.

В рамках занятий в группах студентов 1–2 курсов и в факультативных группах студенты Белорусского государственного медицинского университета регулярно создают презентации на английском языке при изучении тем «Наш университет», «Заболевания внутренних органов», «Выдающиеся ученые-медики», «Страны изучаемого языка», «Мой родны кут». Данные темы довольно объемны, поэтому студентам предлагается сначала самостоятельно детально изучить дополнительный материал, затем представить полученные знания в разработанной ими проектной работе и выступить с презентацией по выбранной теме перед сокурсниками, сопровождая информацию на слайдах устным докладом по теме.

С целью повышения коэффициента эффективности работы над созданием иноязычной презентации студентам необходимо объяснить, что перед созданием презентации на компьютере важно определить:

- назначение презентации, ее тему;
- примерное количество слайдов (оптимально – от 6 до 10);
- как представить информацию наиболее удачным образом;
- содержание слайдов;
- графическое оформление каждого слайда.

При составлении презентации следует помнить, что слайды не следует перегружать текстом. Лучше разместить на них короткие тезисы, даты, имена, таблицы, термины. Наиболее важный материал,

требующий обязательного усвоения, лучше выделить ярче, оригинальнее, для включения ассоциативной зрительной памяти.

Докладчикам также предлагается составить контрольные вопросы, которые они смогут задать однокурсникам после демонстрации презентации с целью проверки понимания и усвоения последними изложенного материала. Таким образом, информация, представленная в студенческих презентациях, лучше запоминается и усваивается обучающимися в максимально сжатые сроки.

Однако создание презентации и выступление с докладом не являются финальной точкой в работе над мультимедийным проектом.

Для улучшения процента запоминания информации, представляемой другими участниками семинара, студенты должны учиться активно слушать, воспринимать и преобразовывать информацию. Поэтому преподавателю целесообразно дать присутствующим задание на время прослушивания презентации, например, заполнить таблицу 1.

Таблица 1

Name of the Disease	Symptoms	Treatment and Management
1.		
...		

или ответить на ряд вопросов / оценить выступления сокурсников по следующим критериям (таблица 2).

Таблица 2

Критерии оценки	C*1	C 2	C 3	C 4	C 5
1	2	3	4	5	6
1. Степень раскрытия темы					
2. Наличие личного вклада в исследование изучаемой проблемы					
3. Подача материала (наличие оглавления, представление темы, обоснованность деления презентации на слайды)					
4. Логичность и последовательность изложения, наличие связующих компонентов, переходов от одних фактов к другим					
5. Наличие актуальной дополнительной информации по теме проекта					
6. Грамотность изложения (указать наличие грамматических ошибок)					
7. Правильность произношения (указать наличие фонетических ошибок, в частности, в произнесении медицинской терминологии)					

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6
8. Оформление презентации (насыщенность слайдов текстовой информацией, иллюстрациями и графическими объектами; обоснованность выбора фотографий, рисунков; правильность оформления схем, диаграмм; выбор профессионального или непрофессионального шрифта; единство дизайна всех слайдов презентации)					
9. Обоснованность использования мультимедийных эффектов: графики, анимации, видео, звука					
10. Наличие четко сформулированных выводов					
11. Наличие ссылок на источники информации (в том числе на ресурсы сети Интернет).					
Итого баллов					

*С – студент

Умение адекватно оценивать речевые и логические ошибки сокурсников позволяет студентам научиться избегать подобных ошибок в собственных презентациях, что в результате повышает качество их работы в дальнейшем. Приобретая опыт создания мультимедийных презентаций, с каждым разом студенты подготавливают более качественные проектные работы.

Подготовка мультимедийных презентаций стимулирует студентов к проведению научно-исследовательской работы на иностранном языке, побуждает их использовать большое количество источников информации, учит избегать шаблонов в оформлении иноязычных монологических и диалогических высказываний, что превращает работу над каждой изучаемой темой в продукт индивидуального творчества студента. Правильная организация процесса подготовки презентации помогает развить интеллектуальные функции (анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение), сформировать логику мышления, актуализировать фоновые знания обучающихся, расширить их кругозор.

Благодаря грамотно созданным мультимедийным презентациям студенты учатся извлекать из потока информации нужные факты и формулировать четкую мысль; получают возможность обмениваться друг с другом собранными и переработанными научными данными, стать участником диалога культур, в яркой, образной форме познакомиться с реалиями страны изучаемого языка, узнать больше о ее традициях и обычаях, достопримечательностях, достижениях в сфере медицины, погружаясь при этом в практику иноязычного речевого общения.

Список использованной литературы

1. Лосева, Т. В. Использование мультимедийных презентаций на уроках английского языка / Т. В. Лосева, К. В. Кузнецова, Г. М. Игейсинова // Молодой ученый. – 2015. – № 24. – С. 990–992.

2. Беляева, Л. А. Презентация Power Point и ее возможности при обучении иностранным языкам / Л. А. Беляева, Н. В. Иванова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 36–40.

3. Клевцова, Н. И. Учебный потенциал мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам / Н. И. Клевцова // Информационные технологии в процессе подготовки современного специалиста: Межвуз. сб. – Липецк: Изд-во ЛГЛУ, 2001. – Вып. 4. – Т. 1. – С. 96–107.

УДК 37.091.31:811'243

С. В. Благинина

(НГУ им. Н. Гоголя, Нежин)

ОНЛАЙН-КУРСЫ ГЁТЕ-ИНСТИТУТА В УКРАИНЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье автор поднимает вопрос профессионального сотрудничества преподавателей иностранного языка высшей школы Украины и Гёте-института, рассматривает пути внедрения методических рекомендаций методистов ФРГ в практику и методику преподавания немецкого языка в учебный процесс НГУ им. Николая Гоголя, делится опытом прохождения онлайн-курсов Гёте-института, рассматривая их как средство повышения квалификации преподавателей иностранного языка, приводит пример проекта, который является реализацией полученных знаний на практике.

Содержание, цели, принципы и методы обучения ИЯ в высших учебных заведениях Украины основываются на современных достижениях педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания ИЯ, что позволяет организовать учебный процесс с учётом современных требований, которые выдвигаются к профессиональной

подготовке будущего преподавателя ИЯ, а также определить уровень владения ИЯ, который повышается благодаря внедрению в учебный процесс инновационных технологий.

Принимая активное участие в международных проектах, методисты факультета иностранных языков Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя пришли к выводу, что преподавание методики ИЯ на родном языке не способствует изучению и анализу зарубежных методик. С целью исследования, анализа и репрезентации опыта немецких методик изучения ИЯ было принято решение о профессиональном сотрудничестве с Гёте-институтом в Украине, который разрабатывает инновационные онлайн-курсы – продолжение европейского проекта «Немецкий как язык профессионального общения в вузах стран Европы [1, с. 2]». Координаторы Гёте-института предложили участникам изучить серию учебных пособий „DLL” «учиться обучать немецкому языку», авторами которой являются профессора университетов ФРГ. Серия учебных пособий состоит из шести томов и посвящена различной методической тематике.

Цель данной статьи поделиться опытом, который мы приобрели, приняв участие в онлайн-курсах пособия № 4 „DLL” (Online- Fortbildungskurs), в котором рассматриваются задания и упражнения на занятиях немецкого языка (далее НЯ). Срок обучения курса – 4 месяца. Каждый зарегистрированный участник в течение одного месяца изучал теоретический материал в онлайн-режиме, выполняя упражнения, тесты, вступал в диалог с коллегами «Форума», имел возможность ознакомиться с точкой зрения каждого из участников. По окончании курса участник, который выполнил 75 % заданий, получил сертификат Гёте-института в Украине. В программе онлайн-курса для изучения и анализа были предложены следующие темы:

- почему важно понимать разницу между упражнением и заданием и как их рационально спланировать во время занятия;
- какие социальные процессы находят своё отражение во время проведения занятия;
- классная комната как основное место для изучения немецкого языка;
- дидактические и методические принципы планирования занятия;
- как оптимально распределить задания для коммуникации и письма;
- какое место занимает проектная работа в системе упражнений на занятии;
- планирование микро- и макропроекта;
- роль преподавателя в организации и планировании проекта;

– как научить обучаемых работать самостоятельно и креативно [2, с. 3].

Изучая различные виды упражнений и заданий, мы пришли к выводу, что их главная методическая цель – ориентация обучаемых на успех (Erfolgsorientierte Übungen). Мы экспериментировали с выбором упражнений, выстраивая их в последовательности, которая, на наш взгляд, приведет к положительному результату. Изучая методические характеристики занятий, мы познакомились с особенностями фронтального занятия (Frontalunterricht), а также индивидуальной (Einzelarbeit), партнёрской (Partnerarbeit) и групповой работы (Gruppenarbeit).

После окончания теоретической части и выполнения ряда упражнений группа из трёх участников приступила к подготовке собственного проекта. Темы выбрали сами участники.

Подготовка нашего проекта «Повышение мотивации у студентов в процессе изучения немецкого языка» начался с разработки анкеты, которая включала 20 вопросов, по ответам на которые можно сделать выводы об уровне мотивации студентов при изучении ИЯ. Обработав данные, был сделан вывод о том, что уровень мотивации студентов можно обозначить как достаточно высокий. Был разработан комплекс заданий и упражнений для групповой работы для студентов с низким уровнем владения ИЯ. После занятия предлагался просмотр их работы на видео. Студенты с высоким уровнем владения немецким языком имели возможность оказать помощь более слабым при выполнении заданий. Такая социальная форма работы на занятии даёт шанс проявить креативное мышление при решении какой-либо коммуникативной задачи на практическом занятии.

Следует отметить, что результаты нашего проекта дали импульс для активного использования групповой работы на занятиях по ИЯ, повысился уровень мотивации студентов. Упражнения и задания, которые ориентированы на низкий языковой уровень студентов, приводят к желаемому результату. Работа в группе дает возможность раскрыть индивидуальность будущего преподавателя иностранного языка, его умение анализировать, критиковать и сравнивать. Наблюдая за работой и общением своих коллег, они перенимают лидерские качества друг друга. Хочется отметить, что участие в онлайн-курсе было напряжённым, требовало большой занятости. Участие в проектах такого рода является полезным с точки зрения самообразования, саморазвития, самообразования, самоусовершенствования. Однако, по мнению коллег, такие виды работы должны предусматриваться в учебной нагрузке преподавателя и стать формой повышения квалификации преподавателя иностранного языка высшей школы.

Список использованной литературы

1. Рамкова Програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Колектив авторів: С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні, Н. Є. Беньямінова та ін. – К. : Ленвіт, 2006 – 90 с.

2. Aufgaben, Übungen, Interaktion. 4. Teil der Fortbildungsreihe Deutsch Lehren Lernen / Von Hermann Funk u.a. München: Klett-Langenscheidt, 2014. – 184 S.

УДК 811.133.1`243: 378.147:004.77

Н. В. Брянцева, Л. И. Ландова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья посвящена возможностям использования Интернета в образовательном процессе. В ней рассматриваются новые учебные интернет-ресурсы: хотлист, мультимедийный скрэпбук, трэжа хант, сабджект сэмпла и вебквест, призванные стимулировать познавательную деятельность студентов и развивать их коммуникативные, творческие и когнитивные способности. Предлагаются методические рекомендации по использованию данных видов учебных интернет-ресурсов в обучении французскому языку.

В последнее время все большее значение приобретает использование современных информационных технологий в системе образования, в том числе в изучении иностранных языков. В связи с этим сетевые ресурсы рассматриваются как средство и материал для реализации инновационных методических технологий.

Интернет-ресурсы – это «вся совокупность информационных технологий и баз данных, доступных при помощи этих технологий и существующих в режиме постоянного обновления» [1, с. 9].

В процессе изучения иностранного языка большинство студентов склонно концентрироваться на грамматике и словарном запасе. Очень важно на этой стадии не потерять интерес к учебному процессу. Поэтому обеспечение положительной мотивации студентов является важной задачей при обучении иностранному языку.

Интернет создает уникальные условия для ознакомления студентов со страноведческим материалом изучаемого языка, что далеко не всегда может дать традиционный учебник по иностранному языку [2, с. 12].

Веб-сайты предоставляют широкий спектр информации: таблицы, транскрипции, печатный материал, изображение объектов действительности как в статике (картинки), так и в динамике (видеозапись, аудиозапись).

Таким образом, интернет-ресурсы позволяют индивидуализировать обучение, повышают мотивацию студентов, что способствует развитию их познавательной деятельности.

В настоящее время возникла необходимость в разработке новых учебных интернет-ресурсов, направленных на формирование и комплексное развитие аспектов иноязычной коммуникативной компетенции; коммуникативно-когнитивных умений осуществлять поиск и отбор, производить обобщение, классификацию и анализ полученной информации; умение использовать интернет-ресурсы для образования и самообразования [3, с. 363].

К учебным интернет-ресурсам относятся: хотлисты (hotlists), мультимедийный скрэпбук (multimedia scrapbook), трэжа хант (treasure hunt), сабджект сэмпла (subject sampler), вебквест (webquest), подкастинг (podcasting). Все вышеперечисленные интернет-ресурсы могут быть использованы в учебном процессе при обучении иностранному языку для решения определенных учебных задач.

Хотлист – представляет собой список ссылок по изучаемой теме, которые будут содержать только текстовый материал. Такой вид интернет-ресурсов экономит время, необходимое для поиска информации, поэтому удобен в использовании. Алгоритм заключается в том, что необходимо ввести ключевое слово в поисковую систему Интернета и вы получите нужный хотлист.

Например:

Тема: «Nouvel An»

Список по теме:

<https://www.lawlessfrench.com/listening/nouvel-an-en-france/>

<http://irgol.ru/temy/prazdniki-frantsii-fetes-et-jours-feries-en-france/nouvel-an-en-france-novyj-god-po-frantsuzski/>

https://fr.wikipedia.org/wiki/Jour_de_l'an

Мультимедиа скрэпбук представляет собой своеобразную коллекцию мультимедийных ресурсов, в которой содержатся ссылки не только на текстовый материал, но и на графическую информацию.

Файлы могут быть использованы студентами в качестве информационного и иллюстративного материала при изучении определенной темы.

Например:

Тема: «Nouvel An»

Сайты мультимедиа скрэпбука:

Аудиопрограммы:

<http://www.frenchtoday.com/blog/noel-dans-nos-familles-francaises-with-audio>

(French Christmas Dialogue with Audio)

<http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2007/12/le-pere-noel-en-france.html>

Текстовые файлы с картинками:

http://nathaliefle.com/noel-france/#Noel_en_France_la_carte_interactive

<http://www.lepetitjournaldesprofs.com/blog/2012/12/20/fetes-et-traditions-activites-de-noel-fle/>

<http://ca.france.fr/fr/infosredac/noel-traditions-culinaires-provence>

Трежа Хант – представляет собой ряд ссылок, содержащих вопросы по содержанию сайта и заключительный вопрос проблемного характера.

С помощью этих вопросов преподаватель направляет поисковую деятельность студентов. В конце студентам может быть задан один более общий вопрос на целостное понимание темы. Развернутый ответ на него будет включать ответы на предшествующие более детальные вопросы по каждому из сайтов.

Например:

Тема: «Les Sports»

Вопросы:

Est-ce que tu aimes le sport?

Est-ce que tu pratiques le sport en amateur ou en professionnel?

Quelles qualités doit avoir un sportif?

Quels sports se pratiquent en hiver? En été?

Quel est votre sport préféré? Parlez-en.

Интернет-ресурсы:

<http://online-teacher.ru/french/dialogi-na-francuzskom-o-sporte>

<http://french-online.ru/sports-top/>

Общий вопрос:

Qu'est-ce que tu fais comme sport?

Следующий ресурс – сабджект сэмпла. Данный ресурс содержит задания, направленные на обсуждение изученной темы. Здесь также

содержатся ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет. После изучения каждого аспекта темы студентам необходимо ответить на поставленные вопросы. Однако в отличие от трэжханта, с помощью которого происходит изучение фактического материала, сабдъект сэмпла направлен на обсуждение актуальных тем. Студентам необходимо не просто ознакомиться с материалом, но и выразить свое собственное мнение по изученному вопросу.

Например:

Тема: «La langue française dans le monde»

Интернет-ресурсы:

<http://french->

films.myl.ru/publ/teksty_na_francuzskom_jazyke/teksty_na_francuzskom_jazyke/la_langue_francaise_dans_le_monde/17-1-0-724

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/promouvoir_FR_p-p.pdf

Вопросы:

Quel est le nombre général des francophones dans le monde?

Однако наиболее сложным типом учебных интернет-ресурсов является вебквест, который включает в себя элементы всех выше перечисленных ресурсов и представляет собой проект с использованием сети Интернет.

Например:

Project: Les départements et territoires d'outre-mer

Introduction:

Cette cyberquête est dédiée aux DOM-TOM (departements et territoires d'outre-mer).

Pour ce séminaire, la classe sera divisée en plusieurs groupes. Chaque groupe traitera une partie différente du sujet. Votre tâche inclura:

A Préparation préalable:

- étudier les ressources Web en utilisant les liens suggérés;
- effectuer des recherches supplémentaires concernant le problème sur Internet si nécessaire;
- répondre aux questions;
- diviser équitablement entre les membres de votre groupe le contenu à présenter aux autres groupes;
- préparer vos présentations (rapports).

B Activité en classe:

- présenter à l'ensemble de la classe ce que vous avez appris du problème assigné à votre groupe.

Phase 1 – Informations générales.

Pour ce séminaire, j'ai décidé de déviser le sujet en 5 parties. Chaque groupe étudiera uniquement une partie et présentera à la classe entière ces caractéristiques principales et ses sujets.

Phase2 – Rôles.

Vous travaillerez en équipe. Vous devrez assigner vous-mêmes les rôles au sein de chaque équipe. Pour plus d'efficacité, il devrait y avoir un chef d'équipe, qui organisera le travail et répartira les problématiques de chaque sujet afin de s'assurer que l'ensemble du sujet est couvert et qu'il n'y a pas de redites. Toutefois, tous les membres doivent présenter des informations à la classe, quelque soit leur rôle durant le processus de préparation.

Conclusion: Maintenant que vous avez appris de nouvelles choses concernant les Dom-Tom, quel sujet vous a paru le plus intéressant?

Особое место среди интернет-ресурсов, используемых при изучении иностранных языков, занимает подкастинг. Подкастинг – это «процесс создания и распространения звуковых или видео материалов (подкастов) во всемирной сети (обычно в формате MP3, AAC или Ogg/Vorbis для звуковых и Flash Video и других для видео передач)» [4].

В заключение следует отметить, что использование в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий, в частности, вышеперечисленных интернет-ресурсов, позволяет не только активизировать познавательную деятельность студентов, но и развивает их коммуникативные, творческие и когнитивные способности, а также способствуют формированию их информационной культуры.

Список использованной литературы

1. Абалуев, Р. Н. интернет-технологии в образовании: Учебно-методическое пособие / Р. Н. Абалуев и др. – Калининград: Издательство ТГТУ, 2002. – С. 9–12.

2. Сысоев, П. В. Языковое поликультурное образование: Что это такое? / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2–14.

3. Сысоев, П. В. Использование новых учебных интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США) / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Вестник Тамбовского университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2008. – № 2(58). – С. 363–371.

4. Краснокутский, А. Что такое подкаст и зачем он нужен? / А. Краснокутский // [Электронный ресурс]. Режим доступа: – http://www.luksweb.ru/view_post.php?id=266. – Дата доступа: 22.01.2017.

И. М. Веренич

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Автор данной статьи раскрывает сущность понятия «мультимедийная презентация», описывает преимущества и недостатки использования данной технологии в процессе изучения иностранных языков. Мультимедийная презентация представляет собой обучающее средство общения. В образовательном процессе презентации весьма полезны и эффективны благодаря своей интерактивности и гибкости, а также интеграции разнообразных обучающих средств, которые способствуют продуктивному процессу обучения с учетом индивидуальных особенностей обучаемых и повышают мотивацию к изучению иностранных языков.

I. M. Verenich

(GSU, Gomel)

MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN TEACHING AND LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES

This article deals with the term of a multimedia presentation, benefits and some disadvantages of using it in the process of learning and teaching of foreign languages. A multimedia presentation is viewed as a learning tool and a means of communication. Presentations are very helpful and fruitful in education due to their characteristics of interactivity, flexibility, and integration of different media that can support the process of teaching and learning, take into account individual differences of learners and increase their motivation in learning of foreign languages.

Learning of foreign languages is very essential and important nowadays. Foreign languages are socially demanded, especially today, when scientific and technological progress has resulted in an explosion of knowledge and has contributed to an endless overflow of information.

Learning of a foreign language (particularly English) is not an easy thing. It is a long and slow process that takes a lot of time and patience.

Reading books in the original, listening to the English channels, communicating with the English speaking people will help a lot [1].

Teaching and learning English as a foreign language at schools and universities, we do not emphasize the function of English as a tool for communication but instead focus on knowledge of grammatical forms and structures that are often required and assessed at exams. As a consequence, students work hard to pass the exam in order to please teachers and parents rather than develop an internal thirst for knowledge and experience. It is not surprising that students often lose motivation in English learning as a result. Even after years of study, few foreign language learners are competent to communicate freely with native speakers [2].

Applying information technology at the English lessons is very important, as it helps to provide teachers and students with a great choice of multimedia applications and devices, which help to create more exciting, energetic and interactive lessons.

Multimedia presentations empower both teachers and students to organize, present and consume information in novel ways. At the English lessons different presentations may be prepared according to the topic with the help of a computer and projector. Lessons with audio and video components encourage more students to participate in class and raise their level of understanding [1].

Traditionally teachers stand in front of students in the classroom, giving explanations, informing, and instructing their actions. They usually use chalk to write something on the blackboard. Application of multimedia presentations in classroom cannot be denied anymore. That gives more opportunities for students to enjoy the process of learning during the course. Compared with traditional classrooms, that have seats in rows and a chalkboard in front, in the multimedia classrooms students' seats can be modified according to the situation needed. Inside the classrooms, all the equipment is available and makes the students feel comfortable to study [3]. But the problem is that today many people feel terrified when asked to make their first public talk. Some of these initial fears can be reduced by good preparation that also lays the groundwork for making an effective presentation.

So, what is a presentation? A presentation is a means of communication that can be adapted to various speaking situations, such as talking to a group, addressing a meeting or briefing a team. A presentation is the process of presenting a topic to an audience. It is typically a demonstration, introduction, lecture, or speech meant to inform, persuade, or build good will [4].

A multimedia presentation is a powerful education learning tool. Today the word "multimedia" is one of the biggest buzzwords around in education at this age of computer technologies. But what exactly is it and how

does it affect the classroom learning situation? How do students learn? What do they learn?

Multimedia is short for multiple media and simply means using computers to bring together words, photographs, sounds, animations and video. It is a very powerful way for students to learn and for teachers to reinforce and complement traditional studying.

The benefits of multimedia presentations are becoming increasingly apparent. They have set new horizons for classroom activities. Multimedia presentations provide a medium to transform students from passive recipients of information to active participants in their own learning process [5].

There are many advantages of preparing multimedia presentations in teaching and learning of foreign languages. It is widely believed that presentations with attractive images and animations are visually more appealing than static texts. Students can decide on their own how to explore the materials, adjust their own learning processes according to their abilities and preferences, and work according to their interests, revise material as much as they want.

Presentations enhance the importance of interaction between teachers and students. A major feature of a multimedia presentation is to train and improve students' ability to listen and speak, and to develop their communicative competence. Making presentations increase practice in students' listening, speaking, reading and writing skills and mobilize students to participate in different class activities. The teacher's role is a facilitator during this process.

While preparing multimedia presentations students become increasingly enthusiastic and eager to begin their English class. They develop greater confidence in their ability to use English because they need to interact with the Internet through reading and writing. Students gather information for their presentations through media that encourages their imagination, interests.

Multimedia presentations make English lessons more interesting, lively and vivid, which therefore stimulate students' interest in learning the language. Making presentations encourages and enhances the students' abstract and deep reflective thinking, and makes the content easier. When used effectively, animated content can improve learning. Students should also be provided with opportunities to integrate what they have learned with their everyday life. Feedback is an important part of the learning process. Feedback helps students stay engaged, and reinforces what has been learned [6].

Of course, there are at the same time some disadvantages that we should be aware of and keep in mind when preparing a multimedia presentation. Multimedia technology should not be overused.

- Some learners are not able to handle the freedom provided by multimedia, and master the massive amount of information.
- The human short-term memory is limited. Students can only concentrate on some pieces of information and ignore others.
- Creating graphical materials, audio and video is more difficult than creating ordinary texts.
- Making multimedia presentations is time consuming, as this process takes much time.
- Not all students have free access to the Internet and specific hardware devices.
- For some people the content on computer screens is not as easy to read as the content on paper. That is why while making a presentation it is preferable to use some additional printouts.

All in all, multimedia presentations as an assisting instrument, cannot replace the dominant role of teachers and it is only a part of the teaching process. It integrates the visual and textual demonstration with teachers' or students' experience and knowledge to enhance the overall improvement of listening, speaking, reading and writing skills. One should keep in mind that multimedia presentations are just a motivating factor and helping tool for the classical teaching process [7].

References

1. Rodinadze, S. The Advantages of Information Technology in Teaching English Language [Электронный ресурс] / S. Rodinadze, K. Zarbazoia. – 2012. – Режим доступа: http://www.academia.edu/2464880/The_Advantages_of_Information_Technology_in_Teaching_English_Language. – Дата доступа: 17.06.2017.
2. Yousefi, S. The Effect of Multimedia Teaching on English Language Learning [Электронный ресурс] / S. Yousefi. – 2014. – Режим доступа: http://www.academia.edu/6266992/The_Effect_of_Multimedia_Teaching_on_English_Language_Learning. – Дата доступа: 17.06.2017.
3. Joshi A. Multimedia: A Technique in Teaching Process in the Classrooms [Электронный ресурс] / A. Joshi. – 2012. – Режим доступа: <http://www.cwejournal.org/pdf/vol7no1/CWEVO7NO1P33-36.pdf>. – Дата доступа: 17.06.2017.
4. Presentation Skills. What is a presentation? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.skillsyouneed.com/present/what-is-a-presentation.html> – Дата доступа: 17.06.2017.
5. Simeone, P. Multimedia Presentations: A Powerful Education Learning Tool [Электронный ресурс] / P. Simeone. – 2002. – Режим доступа: http://acce.edu.au/sites/acce.edu.au/files/pj/journal/AEC_vol1

7_2_2002%20Multimedia%20presentations%20-%20A%20powerful%20educa.pdf. – Дата доступа: 17.06.2017.

6. Gilakjani, A. P. The Effect of Multimodal Learning Models on Language Teaching and Learning [Электронный ресурс] / A. P. Gilakjani, H. N. Ismail, S. M. Ahmadi. – 2011. – Режим доступа: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol01/10/07.pdf> – Дата доступа: 17.06.2017.

7. Andresen, B. B. Multimedia in Education: Curriculum [Электронный ресурс] / B. B. Andresen, K. Brink. – 2013. – Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214723.pdf>. – Дата доступа: 17.06.2017.

УДК 81-13:811

Г. К. Волкова
(ЗГМУ, Запорожье)

УЧЕБНАЯ АВТОНОМИЯ В СИСТЕМЕ ПЛЮРИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы развития такого личностного качества, как учебная автономия, которое является основой «пожизненного» обучения. Отмечается, что основными направлениями, которые способствуют формированию и развитию учебной автономии, являются различные формы дистанционной работы, ресурсные центры самостоятельной работы, непрерывное языковое образование, работа с образовательными проектами, учение с элементами исследования, обучение в форме решения проблем, языковой обучающий контроль.

Концепция автономного обучения развивалась постепенно в течение многих лет и наконец заняла почетное место в языковом образовании. Различные разработки как из сферы преподавания языка, так и из других сфер внесли заметный вклад в эту концепцию. Автономное обучение является термином, который используется во многих смыслах. Частично он пересекается по смыслу с понятием независимого обучения и может иметь следующую коннотацию – способность студента работать независимо и контролировать учебный процесс. Однако автономное обучение может быть просто описанием режима

обучения: обучение, которое происходит без преподавателя, но при этом может им контролироваться (как в случае с компьютерным языковым обучением, которое высоко управляемо и может вытеснить традиционные формы контроля со стороны преподавателя).

Целью статьи является анализ современных подходов к организации изучения иностранного языка и определение возможностей воплощения идей автономного изучения иностранных языков для будущих специалистов в системе языкового образования в Украине.

Требования современной системы образования обуславливают необходимость подготовки учащихся и студентов к обучению в течение всей жизни. Большая роль в этом принадлежит самостоятельной работе, которая призвана не только способствовать овладению иноязычной компетенции, но и формированию учебной компетенции. Повышение самостоятельности и роли самостоятельной учебной деятельности при изучении иностранных языков тесно связано с концепцией автономии учащихся и автономного обучения (*learner autonomy and autonomous / self-directed learning*). Личностная настойчивость является основой активного отношения к знаниям, систематичности и серьезности в обучении, положительных результатов и успешного непрерывного образования. В условиях стремительного развития общества, науки и техники, постоянного обновления информации школа и университет не могут предоставить ученикам абсолютно все знания, умения и навыки, которые понадобятся каждому в будущем. Важно развивать в человеке умение мыслить и учиться, научить быть готовым к новым условиям быстро меняющегося мира. Старинная китайская мудрость гласит: «Дайте человеку рыбу, и он будет сыт один день. Научите его ловить рыбу, и он будет сытым всю жизнь».

В современной языковой политике, в том числе в области иностранных языков, в последнее время утвердился личностно-ориентированный подход к обучению. Одним из основных положений этого подхода является направленность на развитие личности ученика как активного субъекта учебной деятельности и его всесторонняя подготовка к непрерывному процессу самообразования, саморазвития и самосовершенствования в течение жизни.

Основная цель этого подхода заключается в том, что достижение автономии означает желание и способность ученика брать на себя управление своей учебной деятельностью по овладению изучаемого языка: ученик решает, что он хочет изучать и как он хочет это изучать, и берет на себя ответственность за принятие данных решений, а также за их осуществление. Автономное обучение – это качественно новый вид образования, специфика которого определяется тем, что

значительная часть времени отводится на самостоятельную работу. Перед преподавателем возникают задачи организации самостоятельной работы учащихся и создания новых способов и методов обучения, направленных не только на получение конкретных знаний, но и на выработку определенной стратегии поведения во время самостоятельной работы с учебным материалом. Автономия студента – это отдельное проявление независимого процесса его самоутверждения как личности в контексте ее социализации и индивидуализации. Формирование личностной автономии в овладении иностранным языком в разных учебных ситуациях в условиях вариативного учебного контекста позволяет поддерживать и развивать особую систему непрерывного и постоянного саморазвития, позволяет самостоятельно поддерживать и совершенствовать свой общий уровень в русле разнообразия образовательных систем и меняющихся потребностей в разных направлениях знаний, в области иностранных языков в том числе.

Теория и практика автономного обучения связана с реформаторской педагогикой, которая развилась в начале 20-го века. Она отстаивала идею превращения ученика из пассивного объекта обучения, которым руководит учитель, в активного субъекта, который способен самостоятельно и ответственно управлять своей собственной учебной деятельностью. На практике в неязыковом университете мы видим, что формирование креативных способностей у студентов высшей школы на занятиях по иностранному языку часто осложняется негативным опытом изучения этой дисциплины, полученным ими во время обучения в школе. Из бесед с учениками становится понятным, что этот опыт мог быть ситуативно обусловлен (неудачный учебник, некачественные уроки и т. д.), но он заставил молодых людей сделать ошибочные выводы об отсутствии у них способностей к иностранным языкам, что, в свою очередь, снизило мотивацию к изучению данного предмета.

Именно автономное обучение сегодня способно сломать негативное отношение к изучению языка. Автономное обучение развивается на основе современных информационных технологий, что привело к появлению большого количества таких методов, при использовании которых происходит взаимодействие ученика с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других учащихся.

Автономия связана с исследованиями индивидуальных особенностей языкового обучения, таких как способности, характер и стиль обучения, и во многом зависит именно от индивидуальных различий. Автономия также влияет на языковое обучение; большая автономия может привести к более высокому уровню уверенности и более позитивному самовосприятию, что связано с психологическими исследо-

ваниями подходов к обучению, таких как активный против реактивного. Все больше молодых людей нуждаются в условиях, отличных от традиционных. Теперь они могут учиться не только аудиторно, но и дома или на работе, а также в специализированных учебных центрах, или получить другие формы поддержки, такие как экспертная поддержка в Интернете или языковой советник, доступный по электронной почте. Такие возможности делают процесс обучения более гибким, у обучающихся появляется больше свободы при выборе места, времени и содержания обучения.

Разработка новых технологий способствует появлению новых педагогических разработок, а также различных инноваций, что имеет первостепенное значение при привлечении потенциальных студентов. Обучение с использованием новых технологий часто означает автономное обучение, что, в свою очередь, приводит к необходимости рассматривать педагогические и методические последствия таких форм обучения.

Сосредоточение на учебных стратегиях как средстве сделать обучение более эффективным и комфортным в настоящее время является обычным явлением во всем мире. Есть разные типы стратегий, некоторые из которых явно более связаны с повышением осведомленности студентов, чем другие. Когнитивные стратегии (такие как способы улучшения содержания словарного запаса) полезны, но без учета метакогнитивных стратегий (например, выявление языковых потребностей), не ведут к автономии – ученики могут прекрасно справиться с изучением словарного запаса, но не в состоянии самостоятельно решить, когда и какие слова учить в первую очередь.

Другая общая реакция от педагогов заключается в поиске альтернативных средств поддержки изучения языка. Создание специализированных центров подготовки является популярным вариантом. Другое недавнее дополнение к арсеналу образовательных средств включает в себя (компьютерное) дистанционное обучение и электронное обучение. Это является ответом на потребность в большей гибкости и упрощении доступа к образованию. Выше представлено всего лишь несколько примеров, где сталкиваются сопутствующие обстоятельства. С одной стороны, наблюдается увеличение числа людей, изучающих языки. Кроме того, мы видим, что изменения – как внутри, так и вне образовательных учреждений – требуют определенной степени независимости в обучении. Различные реакции на эти проблемы со стороны образовательных учреждений, как правило, включают повышенную поддержку языкового обучения, представленного в различных формах.

Таким образом, изучение отечественных и зарубежных источников, а также опыт практической деятельности позволяют сделать вывод о том, что на современном этапе идет активный поиск путей совершенствования организации работы студентов с целью модернизации процесса преподавания иностранных языков в высшей школе. Усложнение требований к выпускникам высших учебных заведений и реалии жизни ставят перед преподавателями цель изучать и внедрять в учебную практику наиболее эффективные методики и технологии, сочетать традиционные и инновационные методы в обучении и организации работы учащихся, творчески развивать приобретенный практический и теоретический опыт преподавания иностранных языков.

Дальнейшие перспективные научные разработки в рамках данной проблемы будут проводиться с целью исследования процесса формирования профессиональной автономии выпускника университета в подготовке к международному экзамену по английскому языку.

Список использованной литературы

1. Аникина, Ж. С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в XXI / Ж. С. Аникина // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 344. – С. 149–152.
2. Бурденюк, Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Г. М. Бурденюк. – Кишинев, 1992. – 558 с.
3. Корозникова, А. А. Сущность понятия «учебная автономия» и обучение стратегиям автономной учебной деятельности в образовательном процессе по иностранному языку / А. А. Корозникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 761–765.
4. Нефёдов, О. В. Формирование автономии студента в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе / О. В. Нефёдов // Приволжский научный вестник, 2014. – № 3-1 (31). – С. 101–104.
5. Benson, Ph. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning / Ph. Benson. – Harlow: Longman/Pearson Education, 2007. – 238 p.
6. Dickinson, L. Self-Instruction in language Learning / Leslie Dickinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 188 p.
7. White, C. Language Learning Strategies in Independent Language Learning: An Overview / C. White // Language Learning Strategies in Independent Settings. – Clevedon, England: Multilingual Matters, 2008. – P. 3–24.

О. Д. Гладкова, З. И. Коннова
(ТулГУ, Тула)

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННЫХ
И СМАРТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

Статья посвящена вопросам применения информационных и смарт-технологий при подготовке будущих переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Авторы отмечают целесообразность, а также рассматривают специфику применения этих технологий при формировании профессиональной иноязычной компетенции будущих переводчиков. В качестве примера авторы приводят линейку инструментов на базе информационных и смарт-технологий, используемую при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации на кафедре иностранных языков ТулГУ, а также делают выводы о результатах внедрения.

Программа профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», ставшая за последние 10–15 лет востребованным элементом дополнительного образования в российских вузах, ставит своей целью целостную и комплексную подготовку будущего специалиста-переводчика в области межкультурной коммуникации в сфере его основной узкоспециализированной профессиональной деятельности. В идеале такой подход предполагает то, что специалист по данному профилю подготовки готовится к следующим видам профессиональной деятельности:

- организационно-коммуникационная,
- информационно-аналитическая и
- научно-исследовательская.

Эти виды деятельности являются доминирующими, и эта доминанта обусловлена тем, что в государственных и коммерческих структурах значительно востребованы специалисты, компетентные в области ведения межкультурной иноязычной коммуникации, перевода узкоспециализированных документов и гражданско-правовых договоров, подготовки аналитических обзоров внешнеэкономической деятельности международных компаний, вопросов организации международных

связей, осуществления на иностранном языке профессиональной и научно-исследовательской деятельности в составе международных коллективов и др.

Исходя из вышеизложенного, необходимо отметить, что наряду с освоением важных аспектов переводческой и организационно-коммуникационной деятельности выпускник-переводчик (согласно ФГОС ВО) должен обладать еще и такими профессионально значимыми компетенциями [1], как:

– «способность применять основные методы, способы и средства получения, хранения, обработки информации, использовать компьютер как средство для управления информацией, в том числе в глобальных компьютерных сетях» (ОК-10);

– «способность использовать современные образовательные и информационные технологии для повышения уровня своей профессиональной квалификации и общей культуры, самостоятельно осуществлять поиск профессиональной информации в печатных и электронных источниках, включая электронные базы данных» (ПК-5);

– «способность применять методику ориентированного поиска информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях» (ПК-15).

Безусловно, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) зарекомендовали себя как эффективный инструмент в общей линейке методик и инструментов для подготовки специалистов со знанием иностранного языка, так как они, как правило, дают возможность делать упор на активизацию всех типов речевой деятельности как при аудиторной, так и при самостоятельной / дистанционной работе обучающихся.

Ценным представляется мнение о том, что использование ИКТ при обучении студентов в рамках учебной дисциплины, например, «Иностранный язык», косвенно способствует развитию у них так называемой информационно-аналитической компетенции. Эта компетенция является профессионально значимой наряду с такими умениями современного специалиста, как работа с компьютером и программными продуктами, глобальными компьютерными сетями, электронными справочными материалами и пр.

Важно отметить, что на сегодняшнем этапе развития общества – смарт-общества – образование приобретает статус электронного и массового. Оно наделяется столь необходимой для иноязычного образования чертой – широкой доступностью разных видов иноязычных материалов (как обучающих, так и аутентичных). Доступность знаний в глобальном информационном пространстве диктует необходимость

использовать при подготовке будущих переводчиков не только ИКТ, но и смарт-технологии – т. е. «умные», гибкие, высокотехнологичные инструменты для иноязычного обучения в интерактивной образовательной среде с помощью иноязычного аутентичного контента со всего мира, находящегося в свободном доступе.

В нашем исследовании мы придерживаемся мнения о том, что при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации важно помнить, что информационные и смарт-технологии служат двум целям: формирование собственно профессиональной иноязычной подготовки обучающегося и его лингво-переводческой компетенции.

Под «профессиональной иноязычной подготовкой обучающегося» мы понимаем его коммуникативную компетенцию, проявляющуюся во всех видах речевой деятельности преимущественно как способность осуществлять профессионально ориентированное коммуникативное речевое поведение в соответствии с задачами гипотетических искусственно смоделированных ситуаций иноязычного общения [2].

Исходя из этого определения, основной целью рационального использования информационных и смарт-технологий с этой позиции является именно развитие коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности за счет применения мультимедийных учебников, электронных образовательных сред, облачных технологий, подкастов, каналов видеохостинга, образовательных порталов преподавателей, возможностей социальных сетей и т. п.

В свою очередь, «лингво-переводческая компетенция» трактуется нами как способность осуществлять адекватный и эквивалентный полный и сокращенный письменный перевод с иностранного языка на русский научно-исследовательской, учебной, технической, общественно-политической, экономической и другой узкоспециализированной литературы, патентных описаний, переписки с зарубежными организациями, документов съездов, конференций, совещаний, семинаров и т. п. [3].

Такой подход к сущности и специфике этой компетенции определяет средства, а именно: возможности узкопрофильных переводческих интернет-ресурсов (например, «Город переводчиков»), многоязычных электронных и онлайн-словарей (Multilex, Multitran, ECTACO и ETS, Lingvo от АBBYY и др.), моноязычных онлайн-словарей и тезаурусов (Oxford Dictionaries, Cambridge Dictionary, Webster Dictionary и др.), Британского национального корпуса и других корпусов, онлайн-переводчиков (Google Translate, Yandex Translate и др.), информационно-справочных материалов по отраслям и пр.

Согласно Н. Н. Елистратовой [4], применение информационных и смарт-технологий при обучении иностранному языку и, в частности,

переводу значительно расширяет методический арсенал за счет таких форм работы, как, например, совместные сетевые переводческие проекты, деловые компьютерные игры, работа с поисковыми системами, онлайн-словарями и электронными базами данных и т. п.

Немаловажным является и то, что на современном этапе в российских вузах в рабочих программах по дисциплинам «Иностранный язык» и «Практический курс перевода» интерактивным технологиям, как правило, отводится 35-38% от общего объема педагогического и методического сопровождения.

Рассмотрим *линейку инструментов*, успешно используемую при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации на кафедре иностранных языков ТулГУ. Стоит отметить, что эта линейка адаптируема и вариативна в силу того, что ее конструкты определяются, как правило, многими факторами, среди которых можно отметить следующие: уровень подготовки обучающихся, их направление подготовки по основной специальности/профилю, степень сформированности иноязычной профессиональной компетенции, навыки владения ИКТ и смарт-технологиями и пр. В нашей работе эта линейка включает в себя следующие лингводидактические инструменты, выступающие в качестве фундамента с возможностью надстройки, а именно: мультимедийные обучающие ресурсы, персональный интернет-портал преподавателя вуза, подкасты, гипертексты, электронные справочные материалы, профессионально ориентированные кейс-стади. Остановимся подробнее на некоторых из них.

Мультимедийные учебники по иностранному языку предоставляют обучающемуся свободу действий при обучении, обеспечивают принципы наглядности и доступности, способствуют получению максимально яркого и четкого впечатления от осваиваемого материала, что гарантирует более глубокое его запоминание и стимулирует дальнейшее саморазвитие и познавательный интерес.

За последние годы коллективом кафедры иностранных языков ТулГУ созданы мультимедийные учебно-методические ресурсы по трем преподаваемым языкам – английский, немецкий и французский. Остановимся подробнее на описании возможностей мультимедийного комплекса “English” [5].

Вот уже в течение нескольких лет подготовка студентов-переводчиков на базе этого электронного учебно-методического ресурса показывает достойные результаты. Например, для улучшения навыков аудирования курс содержит в себе аутентичные аудио и видеоматериалы известных англоязычных медиакомпаний по актуальным общим и общепрофессиональным темам. Навыки чтения нарабатываются

на базе данного курса с помощью современных аутентичных текстов с аудио-поддержкой, имеющих профессионально ориентированную составляющую. Для формирования и развития грамматических навыков обучающихся в мультимедийном курсе предлагается широкий спектр разнообразных заданий для тренинга, контроля и самоконтроля. Они отражают современное состояние грамматики английского языка в профессионально ориентированной сфере и учитывают различия между британским и американским вариантами английского языка.

Персональный сайт преподавателя. В качестве примера можно привести персональный образовательный сайт преподавателя кафедры иностранных языков ТулГУ канд. пед. наук О. Д. Гладковой <http://efl-gladkova.ru>. На сайте имеются встроенные обучающие видео- и аудиоподкасты и презентации, обеспечен доступ к необходимым справочным ресурсам, размещенным онлайн. Сайт содержит практические задания по различным аспектам переводческой деятельности (в удобных для скачивания и просмотра форматах), теоретический и лекционный материал (в виде гипертекстовых страниц), онлайн-словари, справочные материалы по общепереводческим и узкоспециализированным вопросам, ссылки на полезные источники для будущих переводчиков.

Отдельно стоит отметить размещенный на этом сайте банк интерактивных профессионально ориентированных кейсов, разработанных группой преподавателей кафедры. Являясь практико-ориентированным лингводидактическим инструментом, кейс-стади (содержащий узкоспециализированную практическую проблему) вносит, на наш взгляд, существенный вклад в развитие иноязычного профессионально ориентированного тезауруса и терминологической базы будущего переводчика. Кейс-стади позволяет учитывать профессиональную подготовку обучающихся, их интересы, выработанный стиль мышления и поведения, что дает возможность широко использовать этот инструмент для обучения иностранному языку и переводу в рамках будущей профессии [6].

Использование подкастов. В настоящий момент технология подкастов (аутентичных аудио/видеозаписей, находящихся в свободном доступе в Интернете и пригодных для скачивания и/или прослушивания онлайн на любом устройстве) внедряется на кафедре иностранных языков ТулГУ на базе Интернет-платформы <http://efl-gladkova.ru>.

Мы полагаем, что применение этого инструмента эффективно способствует формированию речевых навыков, позволяет вводить и отрабатывать новый аутентичный материал (например, узкоспециализированную лексику, термины, реалии, фразовые аналоги, лексические соответствия и т. п.), развивать межкультурную компетенцию, активно

способствует развитию навыков аудирования и восприятия различных стилей речи с разными акцентами и интонациями (что является немаловажным навыком для будущего переводчика).

Следует отметить, что в целом применение современных информационных и смарт-технологий создает широкий спектр новых возможностей при обучении иностранному языку и переводу в вузе. К ним, прежде всего, стоит отнести следующие:

- обеспечение посредством Интернета доступа обучающемуся к аутентичным профессионально ориентированным, лингвистическим, лингводидактическим, переводческим, справочным ресурсам, каналам видеохостинга, подкастам и пр. для формирования у них элементов лингво-переводческой компетенции;

- оперативная обратная связь между преподавателями и обучающимися посредством информационных и смарт-технологий (публички в социальных сетях, e-mail, Skype и т. п.);

- визуализация учебной информации.

Мы полагаем, что в эпоху смены образовательных парадигм применяемые нами информационные и смарт-технологии обучения целесообразны для использования в процессе подготовки будущих переводчиков как в аудиторной работе, в том числе для презентации учебного материала, его закрепления, проведения всех видов контроля и промежуточных срезов по изучаемым темам, так и для организации самостоятельной работы обучающихся (как индивидуальной, так и групповой) вне стен университета.

Однако следует отметить, что информационные и смарт-технологии обучения сами по себе не способны изменить сущность образовательной парадигмы вуза. Не следует принимать их за «панацею» от всех трудностей, с которыми сегодня сталкивается образование [7]. Их ценность в полной мере может быть обеспечена лишь при грамотной организации образовательного процесса как со стороны руководителя программы профессиональной переводческой переподготовки, так и профессорско-преподавательского состава, реализующего эту программу.

Список использованной литературы

1. ФГОС ВО по направлению подготовки (специальности) «Перевод и переводоведение», Приказ МИНОБРНАУКИ РФ от 24 декабря 2010 г. – № 2048. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/3/2067>. – Дата доступа: 02.03.2017.

2. Гладкова, О. Д. Организация и осуществление профессиональной языковой подготовки будущих специалистов на базе инновационных

подходов в неязыковом вузе: монография / О. Д. Гладкова, З. И. Коннова. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2015. – 182 с.

3. Тимакина, О. А. Интегрированный подход к содержанию образования при формировании лингво-переводческой компетенции будущих переводчиков / О. А. Тимакина, О. Д. Гладкова, З. И. Коннова // Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации: сборник науч. тр. по мат. междунар. науч.-метод. конф.-вебинара: в 2-х ч. – Курск: КГМУ, 2016. – С. 173–182.

4. Елистратова, Н. Н. Мультимедийный метод обучения в ВУЗе в системе открытого образования / Н. Н. Елистратова // Современная педагогика, 2012. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2012/12/796>. – Дата доступа: 17.06.2015.

5. Гладкова, О. Д. Электронное издание “English. Part 1” / О. Д. Гладкова, З. И. Коннова, О. А. Тимакина. – ФГУП НТЦ «Информрегистр»: депозитарий электронных изданий, регистрационное свидетельство № 19046, государственная регистрация № 0321000683. М. – 2010.

6. Гладкова, О. Д. «Кейс-стади» при профессиональной иноязычной подготовке специалистов с позиции когнитивного моделирования в образовании / О. Д. Гладкова, З. И. Коннова // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки, 2013. – № 3-2. – С. 44–53.

7. Бордовская, Н. В. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Н. В. Бордовская. – М., 2010. – 432 с.

УДК 378 : 811

И. А. Горская

(Речицкий государственный педагогический колледж, Речица)

**МОДЕЛЬ САМОУПРАВЛЯЕМОГО ОВЛАДЕНИЯ
УЧАЩИМИСЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ
В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ**

В статье рассматривается учебная автономия как осознанный процесс учения и формирования культуры самоуправления овладения иностранным языком. Выделены значимые характеристики учебной автономии при профессиональной подготовке учителя иностранного языка. Описываются компоненты модели организации самоуправления овладения учащимися иностранным языком в условиях учебной автономии с использованием индивидуального

набора познавательных стратегий. В контексте личностно-ориентированного подхода предлагаются приемы реализации каждой группы стратегий для становления профессионально-методической компетенции учащихся педагогического колледжа.

Личностно-ориентированная образовательная парадигма предусматривает формирование у учащихся потребности к самообразованию, т. е. постоянно получать новые знания, воплощать в жизнь приобретенные навыки и умения, овладевать познавательными стратегиями.

Важное качество поликультурной многоязычной личности – ее способность и готовность к автономному, осознанному изучению языка и освоению иноязычной культуры. Поэтому одна из задач преподавателя иностранного языка, особенно в процессе профессиональной подготовки будущего учителя, и заключается в том, чтобы обеспечить целенаправленный процесс самообучения и самовоспитания поликультурной личности, сформировать культуру самоуправляемого овладения иностранным языком.

Учебная автономия трактуется как осознанный процесс учения, при котором учащиеся самостоятельно и мотивированно принимают решения, связанные с различными аспектами своей образовательной деятельности [1]. В нашем случае образовательная деятельность нацелена на профессионально-методическую подготовку будущего учителя иностранного языка (ИЯ).

Представляется, что значимыми характеристиками учебной автономии при подготовке учителя ИЯ являются:

- создание условий для саморазвития учащегося как поликультурной личности;
- устойчивая мотивация учащегося к самообразованию, нацеленного на самореализацию в профессии учителя ИЯ как результат динамики внутренних познавательных процессов;
- моделирование учебных ситуаций «контекстного типа», обеспечивающих включение учащегося в решение проблемных творческих задач, которые получают динамическое развитие в коллективных формах работы участников образовательного процесса (по А. А. Вербицкому);
- опора на саморегуляцию и самокоррекцию учебной деятельности;
- включение в сотрудничество всех субъектов учебной деятельности через:
 - а) размышление о полученной из разных источников информации и совместный анализ личного опыта изучения ИЯ для решения методических задач;

б) диалогическое взаимодействие по обсуждению и оцениванию эффективности использования педагогических технологий и творческой разработке фрагментов уроков.

В этой связи самоуправляемое овладение учащимися иностранным языком предполагает умения:

- ставить себе реальные цели и адекватные задачи,
- устанавливать сроки выполнения конкретных заданий,
- выбирать формы и способы их реализации,
- развивать способность самоконтроля и самокоррекции своей учебной деятельности, рефлексии и рефлексивной самооценки,
- осуществлять перенос полученных результатов сначала в сферу квазипрофессиональной деятельности, а в последующем и в будущую педагогическую деятельность.

Модель организации самоуправляемого овладения учащимися иностранным языком в условиях учебной автономии включает такие компоненты, как целеполагание, исполнительный, контрольно-оценочный.

Целеполагание, т. е. «смыслообразующие» мотивы по А. А. Леонтьеву, направлено на развитие у учащегося умений осознавать свои коммуникативные потребности в области изучения языка и культуры; соотносить их с целями использования языка; оценивать зоны ошибочных действий и потенциальные трудности овладения иностранным языком и, исходя из этого, формулировать конкретные учебные задачи по овладению различными аспектами языка для достижения личностного образовательного продукта; выбирать рациональные стратегии и приемы учебной работы.

Иными словами, у учащихся должны формироваться когнитивные схемы, образующие внутренний план педагогической деятельности и позволяющие осуществлять отбор познавательных стратегий для овладения и обучения ИЯ.

Для развития умений целеполагания используются анкеты и опросники, открытые таблицы и деловая игра, а также эффективно целенаправленное наблюдение учащихся за деятельностью учителя, который, в свою очередь, комментирует методический смысл использованных приемов на одном из этапов занятия.

Исполнительный компонент самоуправляемого овладения учащимися иностранным языком ориентирован на выполнение профессионально-ориентированных упражнений и заданий, обеспечивающих общение и одновременно обучение общению в ситуациях межкультурной коммуникации с использованием индивидуального набора познавательных стратегий, а именно: когнитивных, метакогнитивных, аффективных, компенсаторных стратегий учебного и социального

взаимодействия, которые преломляются в области изучения языка и культуры и составляют технологическую базу компонента [2].

Так, когнитивные стратегии обеспечивают общие процессы познавательной мыслительной активности и направлены на извлечение, переработку и присвоение нужной информации. Они включают такие приемы, как выделение нужной информации, дедукцию и индукцию, сравнение и классификацию фактов, использование образцов, языковой и контекстуальной догадки, обобщение, систематизацию и письменную организацию материала (схемы, таблицы, простой и сложный план, тезисы, графические организаторы), выводы и умозаключения, критическую оценку и соотнесение с личным опытом учащегося.

Под метакогнитивными стратегиями понимаются информационные стратегии, которые обеспечивают процессы информационно-познавательной текстовой деятельности – поиска, получения, переработки информации и продукции собственных информационных сообщений. Для них характерны следующие приемы: найти факт, выделить цепочку аргументов, отделить основную информацию от второстепенной, предвосхитить смысловую информацию, определить отношение автора, сделать выводы, а также микропреподавание.

Аффективные стратегии связаны с созданием психологически благоприятной атмосферы в процессе овладения иностранным языком, направленной на эмоционально-волевую саморегуляцию учащегося для успешного выполнения задания и снятия стресса, и включают контроль своего эмоционального состояния, позитивную самоустановку на предстоящую деятельность, одобрение и самопоощрение.

Компенсаторные стратегии восполняют разрыв в недостающих языковых средствах и, тем самым, обеспечивают процесс общения за счет компенсации собственно языковых средств и поиска различных опор. Для этой группы стратегий характерны следующие приемы: выделение графических / интонационных опор и сигнальных указателей в тексте задания, использование эквивалентных замен и экстралингвистических средств, перифраз, адекватное понимание многозначных слов, опора на контекст и личный опыт учащегося.

Стратегии учебного и социального взаимодействия обеспечивают учащимся актуализацию межличностного сотрудничества, способность к взаимодействию в процессе решения учебных задач и передаче индивидуального опыта другим учащимся. К этой группе стратегий относят приемы постановки вопросов с целью уточнения задания, обсуждение полученной информации и выяснение мнения речевых партнеров, составление иллюстративных схем для обучения в микрогруппах, редактирование и оценку устных и письменных сообщений [3].

Контрольно-оценочный компонент самоуправляемого овладения учащимися иностранным языком направлен на развитие умений оценивания результата коммуникативной и учебной деятельности с помощью метастратегий.

Метастратегии реализуются через стратегии самоконтроля и самокоррекции, рефлексии и рефлексивной самооценки, предполагающие в целом оценку успешности учебной деятельности учащихся и включающие, в частности, следующие приемы: анализ трудностей и типичных ошибок, самоконтроль и взаимоконтроль осуществляемых действий, оценку / самооценку качества речи и опыта учебной деятельности, рефлексивную самооценку эффективности использованных познавательных стратегий.

В качестве инструментов метастратегий выступают шкалы оценки и графики прогресса, дневники самооценки и контрольные листы рефлексивной самооценки.

Успешное формирование готовности учащихся к осуществлению самоуправляемого овладения ИЯ в условиях учебной автономии предполагает специальную организацию образовательного процесса, когда преподаватель формирует у будущего учителя умение анализировать языковые явления с точки зрения их презентации в классе, акцентируя внимание на тех познавательных стратегиях, которые в данном случае целесообразно применить.

Подобная организация самоуправляемого овладения иностранным языком и иноязычной культурой позволяет учащемуся осознавать себя в качестве субъекта диалога культур, поддерживать систему языкового образования, обеспечивая автономное развитие поликультурной личности и возможность совершенствовать свой языковой уровень в различных учебных ситуациях и, как результат, способствует становлению компонентов профессионально-методической компетенции будущего учителя.

Список использованной литературы

1. Кашенкова, И. С. Роль преподавателя в условиях учебной автономии при обучении иностранному языку / И. С. Кашенкова // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 1. – С. 9–13.

2. Oxford, R. Foreign Language Learning Strategies: What Every Foreign Language Teacher Should Know / R. Oxford. – New York: Newbury House, 1990.

3. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : Аркти, 2002. – 176 с.

Т. В. Ларина
(НГУ им. Н. Гоголя, Нежин)

КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ТЕКУЩЕГО И ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ

В статье рассматриваются приемы формирования оценочной компетентности будущих учителей. Автор выделяет основные этапы этого процесса с опорой на соответствующие методические положения. Основное внимание уделяется механизму формирования оценки как средству повышения успеваемости обучающихся.

T. V. Larina
(Nizhyn Gogol State University, Nizhyn)

CONSTRUCTING FUTURE TEACHERS' FORMATIVE ASSESSMENT COMPETENCE

In the article the way of constructing formative assessment competence of future teachers is presented. The article is based on the session given in the methodology course, the stages and the rationale of the procedure are described. The main emphasis is laid on formative assessment tools as the knowledge management practical kit that can enhance students' excellence.

The greatest attention in the education world today is paid to the questions of quality of education, its components, the ways of improvement and assessment. There has been a body of research, which shows the importance of forming a student of a new kind. This student is believed to be highly-motivated, able to construct his own knowledge base and develop his skills. The role of a modern teacher is viewed in creating conditions for this process, putting the student in the center of it, providing him with all the necessary assistance. However, the traditional view on a student as a passive receiver of the ready-made material, the object of control and assessment is still prevailing in education system. There can be a lot of explanations of the situation, starting with the lack of students' motivation and crisis of traditional education system in general. Another

circle of concern is connected with external independent testing as a tool to evaluate the quality of education. There has been a situation when teachers make use of summative assessment mostly, drill the students for the exam, leaving the development of some important language skills unattended. Creating conditions for students to construct their understanding is definitely time-consuming, but it makes the student take the responsibility for his / her success. From this perspective, the issue of formative assessment (further referred to as FA), the ability of teachers to implement knowledge management tools can be considered to have a large impact on students' achievements.

The session on FA in the course of methodology gives a big picture of knowledge management tools and shows how they can be implemented on all the stages: 1) identification of the knowledge gap, 2) creating knowledge, 3) storing the base, 4) sharing experience, 5) application of the knowledge. The basic idea about FA, students are introduced to, is that evidence of students' learning rules the lesson, shapes teachers' instructions and leads to overall improvement.

On the first stage of identification of knowledge gap students are given the task to brainstorm the idea about FA and represent them on the flip chart. The tool helps to activate student' knowledge, learn from each other. Brainstorming technique can bring about a lot of thoughts about the components of FA. At this point the students are asked to work out the criteria for grouping the components (when it takes place, who information is intended for, what the purpose of gathering info is, what the focus of info is). Gaining the initial understanding of FA, the students can formulate the objectives of the session, identifying the questions, they want to find the answers to. The teacher is advised to ask for students' expectations before representing his objectives. It is useful to discuss the criteria to which the students' work will be evaluated. Understanding what constitutes good work has great impact on the achievement as it gives the clear ground for peer assessment and self-assessment.

When the purposes of the session are clear, the work is proceeded with creating the working definition of FA and comparing it with the definitions given by scholars. For analysis of definitions and their evolution two examples are offered:

1. The Use of FA is to provide feedback and correctives to each stage in the teacher-learning process. By formative evaluation we mean evaluation by brief tests used by teachers and students as aids in the learning process [1, p. 50].

2. An assessment functions formatively to the extent that evidence about students achievement is elicited, interpreted, and used by the teachers,

learners, or their peers to make decisions about the next step in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they have made in the absence of that evidence [2, p. 39].

Highlighting the key words in both definitions can lead students to understanding of the essence and importance of new components of the latter definition.

At the stages of storing and sharing knowledge the students are given cases for analysis and identification whether they represent formative assessment or not. The examples of such cases are: 1. Each semester the students are asked to complete a test which shows the level of their knowledge and get the grades. 2. The students are regularly asked to complete a test to identify the areas to be strengthened in the following process.

The main features of FA being defined, the session proceeds with identifying the major strategies of FA. To do it they can reflect on learning that take place in the session (clarifying, sharing and understanding the objectives; eliciting evidence of students' understanding of the material).

The further eliciting of students' understanding of the subject in question is to analyze the lessons, to give examples of assessment they had, to identify it as FA or summative assessment, and come up with ideas of FA tool implementation. Some participants of the session are definitely acquainted with such knowledge management FA tool as "Hand Signal", when students respond with the help of their hands (thumb up means agreement, understanding, thumb down stands for disagreement) or "Traffic Lights" technique (similar to the previous but done with the help of green, red, yellow cards). Some other tools can be represented in the mode of "Jigsaw" reading or matching activity. This session presented information about the following tools.

1. One minute essay	A very narrowed question that shows the quality of students' learning
2. 3-minute pause	The tool gives a student a chance to stop and reflect on learning. To make it easier a set of sentence beginnings can be provided: It has become clear...
3. Exit card	A student leaves the classroom handing the teacher the card with the answer to the question
4. A-B-C summary	Students give the term or a word starting with alphabet letters, related to the topic
5. 3-2-1	A student gives 3 things that he found out, 2 interesting things, 1 unclear thing
6. RSQC2	Within 2 minutes students recall and list what they learnt, another 2 minutes are devoted to summarizing the points in one sentence and making 1 question they still have.

One more area of FA implementation can be defined as Feedback, given by the teacher or peers. At this point students summarize their experience on getting feedback. They can be asked to work out features of effective feedback (the modes are: pair work, group editing, FA tool “Think-Pair-Share”). Students are provided with the examples of different kind of feedback for further analysis. The teacher gives the sample of the feedback that focuses on the task, causes students to reflect on their performance, and includes the steps for further improvement. As examples of knowledge management tool concerning giving feedback, the students are introduced to “Feedback Sandwich”, when positive statements about the performance are made, areas for improvement are discussed, and then more positive statements are given at the end, and “Stop-Start-Continue”, the tool which enable students to discuss the areas 1) they feel they should stop doing, 2) areas they should start doing, 3) areas they wish to continue doing.

Peer assessment and self-assessment are powerful tools to activate and engage students. The students always feel more comfortable to interrupt the peer than a teacher for clarification. The potential of relationships cannot be underestimated. The students can be asked to reflect on how these strategies were realized at the session (instead of giving the answer to the student’s question at once the teacher made use of “C3B4Me”, the student had to address three other students, the teacher gave the answer in the last turn). Among other FA tools are peer evaluation of homework, error classification, when the students have errors highlighted. “End of topic question” FA tool, practiced at the end of the session makes cooperative groups of students come up with one question, which requires eliciting all muddy points, discussing and choosing the most unclear one. Referring to the objectives of the lesson, the discussion on whether they have been met or questions have been answered serves a powerful tool for peer and self-assessment.

The ideas and tools presented at the session are mostly known, the new emphasis is laid on the implementation of the rich repertoire of formative assessment techniques that help to create a new kind of a student, raise his awareness of what he does, why he does it this way.

Constant implementation of these tools in the lesson is sure to change the culture of learning.

References

1. Bloom, B. S. Some theoretical issues relating to educational evaluation / B. S. Bloom // Educational evaluation: New roles, new means. National Society for the Study of Education Yearbook [editor R. W Tyler]. –

Chicago, IL: University of Chicago Press., 1969. – Vol. 68, Part 2, – P. 26–50.

2. Wiliam, D. Embedded formative assessment – practical strategies and tools for K-12 teachers / Dylan Wiliam. – Solution Tree, 2011. – 200 p.

УДК 372.881.1

О. А. Лиденкова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

С учетом меняющихся стратегий образования проблема взаимосвязанного изучения дисциплин приобретает все большую актуальность. В статье описывается опыт проведения педагогического эксперимента по внедрению междисциплинарного подхода в преподавании предметов «Домашнее чтение», «Анализ письменного текста», «Стилистика» и «Литература Великобритании и США» на факультете иностранных языков. Практика показала, что изучение данных дисциплин с учетом принципа интегративности предоставляет уникальные возможности как для совершенствования уровня коммуникативной компетенции студентов, так и для формирования и развития одной из ее неотъемлемых составляющих – читательской компетенции.

В настоящее время меняются требования к отечественной высшей школе. Среди основных образовательных стратегий – сокращение сроков обучения, внедрение практико-ориентированных технологий, минимизация экономических затрат, и, при всем этом, высокая и немедленная результативность. Все вышесказанное предопределяет необходимость внедрения более эффективных способов организации учебного процесса в отечественных вузах. В этом плане хорошо себя зарекомендовал междисциплинарный подход, который в данный момент в высшей школе реализуется, к сожалению, лишь частично. Между тем, именно междисциплинарные связи разрешают существующее в системе обучения противоречие: с одной стороны – разрозненность, несогласованность программ по взаимосвязанным

дисциплинам, не всегда логичная последовательность их изучения (например, когда курс стилистики изучается после истории литературы). С другой – необходимость формировать у студентов цельное, всестороннее представление о предмете для его последующего комплексного применения на практике.

Методологической основой междисциплинарности является интегративный подход в профессиональном образовании, который трактуют как обеспечение целостности учебного процесса [1, с. 94]. Под междисциплинарными связями понимают взаимную согласованность учебных программ, обусловленную системой наук и дидактическими целями. То есть необходимо располагать отдельные учебные дисциплины в учебном плане таким образом, чтобы изучение одного предмета могло опираться на знания, излагаемые в другом [1, с. 95]. Этот подход включает в себе больше возможностей для интеллектуального развития личности, формирования способности мыслить аналитически, последовательно и логично [1, с. 97].

Цель данной статьи – рассмотреть возможные направления междисциплинарной интеграции на факультете иностранных языков на примере таких дисциплин, как «Домашнее чтение», «Анализ письменного текста», «Стилистика», «Зарубежная литература». Данные предметы изучаются с первого по четвертый курсы, охватывая весь период обучения.

Разработка стратегий работы с иноязычным художественным текстом представляется одним из наиболее актуальных направлений методических исследований, направленных на оптимизацию процесса обучения иностранному языку [2]. В современных реалиях объем информации, научные знания сменяются очень быстро, уже к тому моменту, как студент окончит вуз, усвоенный им материал может оказаться недостаточным и даже частично устаревшим. Без сформированной на достаточном уровне читательской компетенции, студент не может считаться подготовленным к профессиональной деятельности [3].

Дисциплина «Домашнее чтение», которая изучается на первом курсе факультета иностранных языков, в настоящее время нередко рассматривается лишь как источник пополнения словарного запаса и материал для высказываний диалогического и монологического характера. Однако при должной организации этот предмет может стать базой для эффективного совершенствования элементов читательской компетенции. На первый взгляд, эту задачу должно решать школьное образование, однако оно далеко не всегда с этим справляется в полной мере. Опыт последних лет подтверждает, что первокурсники

в большинстве своем слабо подготовлены к самостоятельной познавательной деятельности. Работа с оригинальными художественными текстами зачастую осложняется небольшим кругозором студентов и ограниченным словарным запасом. Слабо сформирован навык независимого анализа и осмысления прочитанного, способность видеть скрытый подтекстовый смысл произведения, символику, инносказательность. Нуждаются в выработке даже элементарные умения смыслового свертывания и развертывания текста, способность выделять главное и второстепенное. В связи с введением тестирования вместо вступительных экзаменов насущной необходимостью стало обучение первокурсников умению логично, обоснованно и последовательно излагать свои мысли, интерпретируя художественный текст, формулировать собственное мнение по поводу прочитанного, подтверждать свои выводы цитатами из произведения.

Первым этапом междисциплинарной интеграции является систематизация материала внутри самого предмета по принципу постоянного развития от простого к сложному. Например, при составлении профиля персонажа сначала ставится задача просто описать его внешность, жилище и т. д., а затем на этой основе обрисовать характер героя и выявить мотивы его поступков. Позже, используя готовый профиль, студентам предлагается самим сформулировать теоретические положения – вывести способы прямой и непрямой характеристики персонажей. Еще одно упражнение, которое неизменно вызывает интерес – объяснить название текста, найти и расшифровать говорящие имена, дать самостоятельную оценку происходящему. В процессе обсуждения прочитанного студенты учатся рассуждать, оформлять свои выводы в связной, последовательной, доказательной речи (устной или письменной). Подобные стимулы, связанные с самостоятельным поиском знаний, создают условия для формирования устойчивой положительной мотивации, при этом теория и новые понятия запоминаются глубже и прочнее. Студенты, незаметно для себя, в ходе обсуждений, дискуссии знакомятся с необходимыми понятиями теории литературы, общими принципами анализа текста.

Уже на первом курсе целесообразно не просто развивать и совершенствовать навыки просмотрового, изучающего или других видов чтения, но учить оперировать терминологией, выделять сюжетные элементы: экспозицию, завязку, кульминацию, развязку, определять типы конфликтов. При этом используются специально разработанные опоры в виде графиков, простой план анализа с начальными фразами, что обеспечивает системное, последовательное усвоение знаний, поощряет самостоятельную работу по интерпретации и

осмыслению художественного произведения. Роль преподавателя – лишь направлять и стимулировать способность студентов к критическому мышлению, умение самостоятельно формировать свое мнение о прочитанном.

Проблемность материала, интеллектуальный поиск в сочетании с эмоциональной окрашенностью значительно повышают мотивированность обучения, поэтому эффективно на примере на первый взгляд простого рассказа продемонстрировать студентам, насколько вдумчивое осмысленное чтение раскрывает новые уровни смысла и замысла автора. Примером может служить «*Skylight room*» О. Генри. Простой романтический сюжет неизменно вызывает интерес у первокурсников, и они достаточно легко справляются с первичным анализом. Однако уже простой вопрос о жанре произведения заставляет студентов более внимательно отнестись к тексту, заодно разъяснить некоторые авторские сравнения и трансформации героев, которые студенты иногда просто выпускают из виду или игнорируют ввиду непонятности (перифраз *Clara – dark goblin*). Заодно на самом простом уровне объясняется понятие интертекста *Erebus of the skylight room..., Momus, Mr. Parker be a cicerone, stygian darkness*). В данном тексте почти все аллюзии взяты из древнегреческой мифологии и студентам несложно их обнаружить. Этот же рассказ позволяет продемонстрировать значимость говорящих имен (*Mr. Hoover, Miss Longnecker*) и возможности аллитерации в прозаическом произведении (*fourty-five, fat, flush and foolish*).

В дальнейшем, на втором курсе студенты более подготовлены к предмету «Анализ письменного текста», остается только углубить их знания, совершенствуя способности к интерпретации и осмыслению незнакомого произведения. Такое распределенное во времени усвоение учебного материала, основанное на принципе повторяемости, обеспечивает перевод знаний в долговременную память. К окончанию курса студенты уже достаточно хорошо владеют материалом, чтобы самостоятельно подготовить фрагмент занятия по анализу незнакомого рассказа для своих одноклассников (включая упражнения на отработку лексического материала и художественный перевод его фрагментов). Одновременно такая форма занятий является хорошей практикой для будущей профессиональной деятельности.

В ходе изучения дисциплины «Анализ письменного текста» студенты также учатся определять особенности функционирования в англоязычном литературном произведении изобразительно-выразительных средств, выявлять особенности стиля конкретного писателя, что, при должном внимании к этому аспекту анализа текста,

становится подготовительной ступенью к курсу стилистики английского языка. Студенты склонны недооценивать важность стилистической грамотности, между тем, это неотъемлемый компонент речевой культуры. Все это свидетельствует в пользу необходимости системной организации работы по стилистике с учетом внутрипредметных и межпредметных преемственно-перспективных связей. В рамках дисциплины «Анализ письменного текста» целесообразно акцентировать внимание студентов на ограниченной выборке наиболее привычных тропов и стилистических приемов (метафора, метонимия, гиперболо, ирония), чтобы, во-первых, выработать навык оперировать литературоведческими терминами, а во-вторых, привычку обращать внимание на значимые в смысловом и художественном плане детали произведения, а в случае изучения ситуационной или драматической иронии – видеть внутреннюю логику сюжета. Позже в курсе стилистики узнавание уже изученных стилистических явлений будет вызывать положительную реакцию студентов на задание, создавать устойчивую мотивацию. Одновременно студенты будут осмысливать пройденное на новом, более высоком уровне, благодаря чему качество знаний, умений и навыков повышается.

Дисциплины «Домашнее чтение» и «Анализ письменного текста» также могут быть направлены на расширение общего кругозора и подготовки к курсу по литературе Великобритании и США. Например, при изучении рассказов Э. По большой интерес у студентов вызвало параллельное ознакомление и общий анализ отдельных стихотворений автора, которые положены на музыку современными зарубежными группами. После ознакомления со стихами Э. По студенты, например, научились не только находить и объяснять характерные для автора стилистические приемы и сквозные образы, но и получили общее представление об особенностях готической прозы и американского романтизма.

Полезным представляется изучение рассказов с достаточно высокой интертекстуальной плотностью (произведения М. Атвуд, Г. К. Честертон, А. Кристи, О. Генри). Изучение аллюзий обладает высоким потенциалом для формирования навыков контекстуального восприятия художественного текста, учит выстраивать ассоциации, видеть преемственность литературных явлений [4]. Для изучения различных видов межтекстовых связей (эпиграф, цитата, подражание, пародирование и др.) используется выстроенная последовательность изучения текстов (например, рассказы М. Атвуд и Д. Вуда, основанные на стихотворениях Р. Браунинга, «Usher II» Р. Бредбери в связке с соответствующими рассказами Э. По).

Таким образом, при изучении указанных дисциплин, присутствуют различные типы интеграционных связей (по классификации М. В. Булановой-Топорковой): усвоение одной дисциплины базируется на знании другой, предшествующей по времени изучения; понятия и термины одной научной дисциплины используются при изучении другой, чем обеспечивается преемственность в развитии понятий, методов работы с текстом, их наполнение и обогащение новым содержанием [4]. Все это обеспечивает высокий уровень формирования читательской компетенции, которая необходима студентам для решения учебных и профессиональных задач. Организация учебного процесса, в основе которой лежит принцип интегративности, то есть учет межпредметных связей, делает содержание учебных дисциплин более информационно емким и, одновременно, доступным для восприятия.

Список использованной литературы

1. Диагностика состояния актуальных проблем математического образования : коллективная монография / Т. С. Полякова [и др.]. — Ростов-на-Дону : Издательство Южного федерального университета, 2014. — 206 с.

2. Стрекалова, М. Д. Методика преподавания аспекта «домашнее чтение» на младших курсах языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 [Электронный ресурс] / М. Д. Стрекалова. — Ярославль, 2008. — 257 с. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/metodika-prepodavaniya-aspekta-domashnee-chtenie-na-mladshikh-kursakh-yazykovogo-vuza#ixzz4cXJw5hyV>. — Дата доступа: 25.03.2017.

3. Разуваева, Т. А. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 [Электронный ресурс] / Т. А. Разуваева. — Тула, 2006. — 234 с. — Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/307800.html>. — Дата доступа: 24.06.2016.

4. Дронова, Е. М. Стилистический прием аллюзии в свете теории интертекстуальности (На материале языка англо-ирландской драмы первой половины XX века) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 [Электронный ресурс] / Е. М. Дронова. — Воронеж, 2006. — 182 с. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/stilisticheskii-priem-allyuzii-v-svete-teorii-intertekstualnosti-na-materiale-yazyka-anglo-i#ixzz4cndhirZh>. — Дата доступа: 20.05.2017.

Н. А. Овсянко

(Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск)

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Знания, приобретенные в вузе, остаются актуальными в течение ограниченного отрезка времени. Образование должно формировать основу для последующего непрерывного самообразования с целью поддержания квалификации обучаемых и инновационного потенциала на современном уровне. На примере успешной проектной деятельности инновационной площадки кафедры иноязычной коммуникации автор показывает новый подход к обучению наиболее актуальным компетенциям в условиях динамичной рыночной среды.

В настоящее время особенно остро встает вопрос внедрения инноваций в вузах с целью повышения качества знаний и умений студентов, обучения их актуальным компетенциям, обеспечивающим их соответствие потребностям меняющейся рыночной среды. Деятельность высшей школы должна быть «направлена на повышение конкурентоспособности образования и формирование имиджа Республики Беларусь как высококачественного образовательного и научного центра» [1, с. 96]. Мировая глобализация способствует появлению межкультурной коммуникации как нового направления в обучении иностранным языкам и профессиональной подготовке, требующего от системы общего и профессионального образования выбора инновационных технологий, методов, средств обучения. Однако на современном этапе межкультурная коммуникация должна рассматриваться не только как ведущая личностная и профессиональная характеристика современного специалиста, основная задача которой заключается в подготовке студентов к усвоению особенностей национально-культурной специфики речевого (вербального и невербального) поведения носителей языка, но и как инструмент профессиональной деятельности.

Обучение профессиональной межкультурной коммуникации возможно лишь в рамках широкого социокультурного подхода с элементами имитации профессиональной деятельности, так как обучение языку вне его культуры и бизнес среды создает социокультурные

психологические барьеры в общении и деловом сотрудничестве. Актуальность данного вида обучения также продиктована потребностью современного общества в высококвалифицированных специалистах, способных не только владеть иностранным языком, но и решать практические вопросы взаимодействия, взаимовлияния и взаимоотношения с представителями различных народов, стран и культур на вербальном и невербальном уровнях. Студенты должны быть готовы к выполнению профессиональных функций в области профессиональной межкультурной коммуникации. В свою очередь, процесс формирования готовности студентов к коммуникации на профессиональном уровне требует особых условий организации учебного процесса.

Образовательные технологии реализуются наиболее полно при осуществлении инновационного процесса обучения. Внедрение инноваций в вузе предполагает одновременное участие обучающегося в образовательном процессе и в процессе инновационного развития высшего учебного заведения, при этом он совершенствует собственные знания и компетенции и косвенно повышает инновационный потенциал вуза.

«Изменение содержания образования требует непрерывного поиска новейших технологий обучения» [2, с. 5]. Необходимо четкое определение того, чему обучать в эпоху глобальных инноваций и различных изменений, происходящих во всех странах мира. Этот вопрос решается в ходе осуществления инновационной деятельности. Обучение языковым умениям и средствам общения происходит на разных этапах реализации инновационных проектов и создания инновационных продуктов для заказчика-представителя другой культуры. Такое обучение предполагает активное использование различных составляющих общения (тексты, ситуации общения, специфические речевые умения и др.). Организация подобной деятельности на базе вуза как малое инновационное предприятие, взаимодействующее с предприятиями Республики Беларусь и за ее пределами, тренирует знание иностранных языков и знакомит с экономической культурой будущих деловых партнеров.

Анализ учебных программ, учебников, методических пособий и опыта работы высших языковых учебных заведений показал, что даже в новейших методиках не разработана отдельная система формирования умений общения при подготовке студентов к профессиональному межкультурному взаимодействию. Однако возможность приблизить процесс обучения к условиям профессиональной деятельности в ходе инновационной деятельности помогает не только создавать инновационные продукты, но и осуществить при этом процесс

межкультурного взаимодействия, поскольку известно, что различные средства невербального общения (жесты, мимика, поза, взгляд, дистанция) в ходе решений профессиональных задач являются более действенными, чем слова.

Как показывает практика в образовательной сфере Республики Беларусь, отсутствие полноценных связей профессионального образования с практической деятельностью приводит к тому, что содержание образования и образовательные технологии не отвечают современным требованиям и задачам обеспечения конкурентоспособности образования на мировом рынке образовательных услуг. Это негативным образом влияет на способность системы образования к интеграции в мировое образовательное и экономическое пространство. Осуществление инновационной деятельности на базе кафедры иноязычной коммуникации Академии управления при Президенте Республики Беларусь продиктовано объективной потребностью подготовки обучающихся к профессиональной межкультурной коммуникации и проведением системной работы в этом направлении. При этом вырабатывается технология обучения студентов вербальным и невербальным умениям межкультурного общения, сочетающая личностно-ориентированный, лингвострановедческий, системно-деятельностный, культурологический, ситуативно-ролевой подход. В ходе работ над проектом «PlacesToGo» одной из первоочередных задач, стоящих перед студентами, была подготовка презентаций, которые можно было впоследствии использовать в качестве рекламной продукции туристических объектов. В каждой команде были обеспечены условия для совместной работы для эффективной реализации проекта с технологической и языковой точки зрения. Очень важно было создать условия для развития навыка работать и удаленно, и в команде, что необходимо для будущих фрилансеров. Работа над различными проектами была организована таким образом, чтобы происходила ротация, при которой участников переводят из одной команды в другую. Это обеспечивает горизонтальный рост будущих профессионалов, при котором развиваются и вырабатываются профессиональные компетенции.

Данный опыт внедрения инноваций в сферу профессиональной межкультурной коммуникации, ее практическая направленность, привлек внимание не только представителей высших учебных заведений Республики Беларусь, но и мировую общественность. Завоевание проектом «PlacesToGo», созданного в рамках деятельности инновационной площадки кафедры иноязычной коммуникации,

чемпионского титула в рамках форума Всемирной встречи на высшем уровне по вопросам информационного общества в г. Женева, Швейцария, а также презентация данного проекта руководителем инновационной площадки кафедры Овсянко Н. А. на региональном семинаре, посвященном экономике знаний, проводимым Экономической и социальной комиссией Организации Объединенных Наций для Азии и Тихого Океана и Экономической комиссией Организации Объединенных Наций для Европы с участием представителей Азербайджана, Казахстана, Таджикистана, Туркменистана, Кыргызстана, и презентация на международном семинаре «Инновации для устойчивого развития – обзор Беларуси: обсуждение предварительных выводов», проводимом Европейской экономической комиссией ООН и Государственным комитетом по науке и технологиям Республики Беларусь, является тому подтверждением.

В настоящее время именно на вузы ложится ответственность за подготовку выпускника новой формации, профессионала, способного не только мгновенно включиться в активную социально-экономическую жизнь страны, но и достаточно компетентного, чтобы эффективно участвовать в процессе межкультурной коммуникации. Одним из приоритетных направлений обучения должно стать обучение будущих специалистов наиболее актуальным компетенциям, что послужит созданию системы поддержки специалистов в условиях динамичной рыночной среды.

Процесс внедрения образовательных технологий в ходе инновационной деятельности кафедры иноязычной коммуникации Академии управления опирается на профессиональную коммуникацию как инструмент решения задач. Наиболее эффективным методом развития компетенций коммуникации является обучение в условиях сугубо прикладной деятельности.

Список использованной литературы

1. Шимов, В. Н. Перспективы развития высшей школы Беларуси: поиск ответов на новые вызовы / В. Н. Шимов, Л. М. Крюков // Белорусский экономический журнал, 2015. – № 3. – С. 79–103.
2. Попова, Н. Е. Инновационная деятельность как основа качественного развития образовательного учреждения / Н. Е. Попова, Н. С. Сивинских // Инновации в непрерывном образовании. – 2014. – № 8. – С. 5–9.

Е. А. Плотников
(НГУ им. Н. Гоголя, Нежин)

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ
В ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСАХ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассмотрены некоторые способы реализации обратной связи в электронных материалах для дистанционной подготовки к сдаче тестов внешнего независимого оценивания (государственного теста для выпускников школ в Украине). Приведены характеристики и особенности различных типов обратной связи, предложены наиболее рациональные пути его использования.

Одной из ключевых тенденций в развитии информационно-компьютерных средств обучения иностранным языкам является постоянный рост роли мобильных и дистанционных курсов [1], эффективность реализации которых зависит от ряда педагогических и технических факторов. К таким можно отнести и обратную связь, которая обеспечивает коррекцию учебной деятельности пользователя.

Примером дистанционного обучения может быть электронный курс для подготовки к сдаче тестов внешнего независимого оценивания (ВНО) по английскому языку на базе факультета иностранных языков Нежинского государственного университета им. Н. Гоголя. В рамках курса школьники старших классов имеют возможность дистанционно выполнять тренировочные тесты в формате ВНО, совершенствуя различные аспекты иноязычной коммуникативной компетенции, благодаря получению многоуровневой обратной связи и асинхронной удаленной помощи преподавателя.

Несмотря на то, что проблеме такой обратной связи посвящены исследования ряда ученых (в частности, Веа Д., Картал Э., Нарцисс Р., Сауро Ш., Форестер Л., Чекаль Г. С. и др.), постоянно растущее количество компьютерных учебных средств и их не всегда безупречные качественные характеристики позволяют говорить о необходимости обращения дополнительного внимания на эту проблему. Итак, цель нашей статьи состоит в обзоре ключевых элементов и особенностей реализации обратной связи в дистанционном курсе

для подготовки к сдаче тестов внешнего независимого оценивания по английскому языку.

Рассматривая обратную связь в компьютерных учебных материалах, вслед за Г. С. Чекаль и Т. И. Коваль мы определяем ее как связь между компьютерной средой и субъектом учения, которая включает в себя формирование, контроль, оценку, коррекцию языковых навыков и речевых умений обучающегося и/или осуществляет управление учебно-познавательной деятельностью [2].

Основными типами автоматизированной обратной связи по форме и способу взаимодействия с пользователем являются:

1) информативная обратная связь (обеспечивает студентов необходимой информацией для исправления ошибок и/или устранения возможных сложностей, которые могут возникнуть в процессе обучения в мультимедийной среде [3]);

2) корректировочная обратная связь (указывает на ошибку и исправляет ее [4]);

3) адаптивная обратная связь (зависит от ситуативных и индивидуальных факторов учебной ситуации и адаптируется к этим факторам, корректируя деятельность студентов [4; 5]).

Рассмотрим особенности обратной связи на примере разработанного дистанционного курса. Обратная связь в предлагаемом курсе реализована в рамках широко распространенной в компьютерных средствах обучения ИЯ парадигмы: стимул ↔ реакция ↔ обратная связь. Стимулом выступают разнообразные тексты для чтения, графические элементы и т. п. Реакцией являются любые действия студентов в мультимедийной среде, а обратная связь предоставляется средой в ответ на такие действия. При этом большинство самых значимых учебных объектов и других компонентов заданий имеют интерактивный характер.

Все проявления интерактивности в электронных тестах можно условно разделить на два типа. Во-первых, это ограниченная, так сказать «пассивная», интерактивность, то есть такая, которая является безальтернативной для пользователя и связана с теми элементами мультимедийной среды, которые хотя и в определенной степени реагируют на действия студентов, однако не модифицируются в результате таких действий. Примером такой возможности является использование средств навигации в рамках каждого задания. Так, в ответ на вербальный стимул “*Click below to continue*” с указанием на графический элемент, который используется для перехода к следующей части задания, пользователь должен соответствующим образом отреагировать. В ответ пользователь получит поощрение (например, “*that's it!*”),

а сам элемент определенным образом видоизменится, что будет сигнализировать об успешности выполненного действия. Ограниченная интерактивность присутствует и в других частях дистанционного курса. В частности, просматривая видеофрагменты, которые используются для объяснения формы или значения определенной грамматической структуры, учащиеся могут воспользоваться некоторыми вспомогательными средствами. Например, наведя курсор мыши на необходимый рисунок или часть экрана в ответ на стимул “*Move the cursor over the [название или описание графического элемента интерфейса] to read the transcript*”, пользователи смогут ознакомиться с тезисами или полным вариантом текста видео для устранения пробелов в восприятии, связанных с непониманием воспринятой информации.

Во-вторых, это полноценное взаимодействие пользователей с учебными элементами дистанционного курса. В этом случае пользователи могут совершать различные действия в ответ на один и тот же стимул, и каждое из них будет направлять студентов на новый путь учебной деятельности.

По форме и способу взаимодействия с пользователем дистанционный курс содержит информативную, корректировочную и адаптивную обратную связь. При этом первые два типа неразрывно связаны и часто сочетаются даже в пределах одного отдельного образца обратной связи. Именно поэтому есть смысл говорить об информативно-коррективной обратной связи в разработанном курсе. Она реализуется следующим образом:

– Указание на правильность/неправильность ответа пользователя или определенного действия, выполненного в учебной среде и являющегося частью учебного задания.

– Подсказки для правильного выполнения учебных и иных действий в дистанционном курсе могут быть реализованы в форме вербальных указаний или моделей образцов речи, которые послужат опорой для повторного выполнения задания. Подсказки являются двуязычными (украинский/английский). Например:

Пример 1. В тесте пользователям необходимо определить, какая из предложенных грамматических форм содержит определенное предложение текста. Студенты реагируют на стимул в виде учебного текста и вариантов ответа, выбирая один из них. В случае ошибки студентам предоставляются подсказки в виде образцов использования соответствующей грамматической формы.

Положительная обратная связь: *Right you are!* [или другое подобное предложение-поощрение] “...had been...” is an example of the

past perfect tense.

Отрицательная обратная связь: *Why? You'd better be more attentive. Have a look at the examples of the past perfect: "They had been on holiday in India. How long had they spent there? They had spent two weeks in Mumbai." Try again, please.*

– Комментарии, предоставление определенной информации (например, правил) и / или вопросов относительно правильности / неправильности ответа. Например:

Пример 2. Стимулом в задании является иноязычный текст с пропусками, которые должны заполнить пользователи. На ошибку курс реагирует в виде сложной обратной связи, содержит не только объяснение ситуации общения, но и ряд наводящих вопросов относительно грамматической формы, употребление которой было ошибочным.

Положительная обратная связь: *Right you are!* [или другое подобное предложение-поощрение]

Отрицательная обратная связь: *You are mistaken!* [или другое подобное указание на ошибочность действия] *we've got a sentence "This is because every 1°C rise in body temperature (37) your heart rate 1.6 by bpm and your oxygen consumption by 13 per cent." The reporter tells about a medical fact. Let's answer some questions about it and find out which tense form should be used here: 1) What time is the speaker referring the sentence to? (Варианты ответа: past / present / future. Положительная обратная связь: [present] Yes, the speaker tells about the events, which are always true).*

– Информация о процессе и результатах выполнения упражнений пользователем может содержать данные о количестве ошибок, количестве попыток и времени, затраченном на выполнение задания и т. п. В предложенном курсе такой тип обратной связи может быть получен после выполнения каждого задания благодаря возможностям системы дистанционного обучения, которая является платформой для реализации дистанционного курса. На последнем рабочем экране тестов после заголовка "*Your Results*" пользователям предоставляется статистическая информация о выполненном задании с указанием общих результатов и других параметров деятельности пользователя. Информация завершается сообщением: "*that's all for now. Close the activity and move to the next one*".

Адаптивная обратная связь реализуется в виде предоставления пользователю в случае ошибки не только информативно-коррективных сообщений, но и дополнительных заданий, аналогичных тем, которые вызвали затруднения у пользователя.

Вышеизложенное и опыт реализации курса позволяют определить желаемые характеристики любой обратной связи в дистанционных курсах для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Эффективность дистанционного курса повышается, если:

– обратная связь является многоуровневой, с увеличением помощи пользователям с каждой прогнозируемой ошибкой в том или ином аспекте языкового/речевого явления, которое изучается;

– знакомясь с обратной связью в случае ошибочного выполнения заданий, пользователи получают не готовый ответ, а одно или несколько сообщений, которые заставляют их найти правильное решение проблемы самостоятельно;

– в упражнениях, где происходит определенная модификация содержания, в обратной связи пользователи обязательно знакомятся с полным правильным вариантом предложения или ситуации.

Список использованной литературы

1. Green, H. Their space. Education for a digital generation. [Электронный ресурс] / H. Green, C. Yannon. – UK: Demos, 2007. – Режим доступа: <http://www.demos.co.uk/files/Their%20space%20-%20web.pdf>. – Дата доступа: 02.02.2017.

2. Чекаль, Г. С. Зворотний зв'язок як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у комп'ютерних вправах з іноземних мов / Г. С. Чекаль, Т. І. Коваль // Іноземні мови. – 2005. – № 3. – С. 28–31.

3. Narciss, S. Informatives tutorielles Feedback : Entwicklungs – und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse / Susanne Narciss. – Münster : Waxmann, 2006. – S. 17.

4. Sauro, S. Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar [Электронный ресурс] / Shannon Sauro // Language learning & technology. – February, 2009. – Vol. 13, №. 1. – P. 96–120. – Режим доступа: <http://llt.msu.edu/vol13num1/sauro.pdf>. – Дата доступа: 02.02.2017.

5. Bitchener, J. The contribution of written corrective feedback to language development : a ten month investigation / J. Bitchener, U. Knoch // Applied Linguistics. – May, 2010. – Volume 31, Issue 2. – P. 193–214.

И. Н. Пузенко

(ГГТУ им. П. О. Сухого, Гомель)

Л. А. Тюкина

(ЯГТУ, Ярославль)

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена проблеме практико-ориентированного обучения иностранному языку в техническом университете. В ней излагаются вопросы формирования профессиональной компетентности студентов, которую необходимо сформировать у них в процессе освоения иностранного языка в неязыковом вузе. Особое внимание в статье уделяется вопросам усиления практической подготовки студентов по дисциплине «Иностранный язык».

Реализация образовательных программ и их ориентация на усиление практической направленности подготовки будущих выпускников университета имеют свои специфические особенности в каждом вузе в зависимости от его профиля. В техническом университете они связаны с тем, что большую часть учебных планов по техническим специальностям занимают точные науки. Совершенствование организации учебного процесса ориентировано на практическую подготовку будущего специалиста, обладающего гибкостью и критичностью мышления, его готовностью работать в новых условиях инноваций. Это определяется возможностями и способностями будущих специалистов учиться и повышать свою квалификацию на протяжении всей жизни, чтобы ориентироваться в самых современных технологиях и увязывать полученные теоретические знания с практикой, применяя их на производстве.

Усилить профессионально-педагогическую направленность подготовки квалифицированных кадров без знания иностранного языка в условиях внедрения образовательных стандартов нового поколения не представляется реальным. Подготовка кадров для работы в инновационной сфере деятельности, обучение в магистратуре, аспирантуре ведущих зарубежных учебно-исследовательских центров

по приоритетным направлениям, прохождение стажировки за рубежом требуют соответствующего уровня организации учебного процесса и повышения качества подготовки специалистов со знанием иностранного языка [1, с. 1–5]. В то же время следует оговорить, что объём аудиторной нагрузки по иностранным языкам на технических и многих других специальностях нефилологического профиля оставляет желать лучшего. На 1-ой ступени высшего образования одной из основных целей обучения языку в техническом университете выступает практико-ориентированная подготовка студентов к использованию иностранного языка в их будущей профессиональной деятельности. Она предполагает увязывать освоение учебной дисциплины с решением конкретных педагогических задач, а именно: с развитием навыков обучающихся практическому пользованию иностранным языком, что предусматривает обеспечение их готовности к коммуникативно-ориентированному общению в профессиональной сфере коммуникации [2, с. 86–87].

Практическое пользование языком подразумевает умение использовать его в учёбе и на работе в целях повышения престижности профессиональной подготовки кадров в учреждениях высшего образования, конкурентоспособности и усиления позиции университета в международных рейтингах. Кроме того, полученные знания по иностранному языку в вузе на 1-ой и 2-ой ступенях обучения могут послужить также основой для дальнейшего формирования профессиональных компетенций и навыков самообразования при обучении в магистратуре и аспирантуре. Не исключается также и процесс преподавания учебных дисциплин на иностранном языке и использование его в практической деятельности на производстве: заключение договоров и контрактов с иностранными фирмами, переводы научно-технической документации, патентов и современной специальной иноязычной литературы. Всё это требует тщательного пересмотра традиционных подходов к преподаванию иностранного языка, к содержанию обучения и методике проведения практических занятий, реализации образовательных программ, интегрированных с учебными программами среднего образования [1, с. 4].

Общение между людьми в период роста международного сотрудничества осуществляется разными способами, в том числе и путём привлечения сотрудников ведущих зарубежных университетов к осуществлению образовательного процесса. Чаще всего оно проявляется в чтении докладов, в участии в научно-технических конференциях, презентациях, семинарах, дискуссиях и беседах; в процессе разговора по скайпу и телефону. При этом умение читать профильную литературу с общим охватом содержания и, если необходимо, с точным

пониманием некоторых его деталей при минимальном обращении к словарю есть не что иное, как практическая направленность курса методики преподавания иностранного языка в техническом университете. Умение читать тексты по специальности с целью получения необходимой информации; заниматься вопросами перевода, реферирования и аннотирования; вести несложную деловую беседу, делать устные сообщения и понимать иностранную речь на слух в пределах изученных тем программы остаётся для будущих специалистов чрезвычайно важным аспектом владения языком. Развитие и совершенствование таких видов чтения, как ознакомительное, поисковое, просмотровое и изучающее определяется задачей учебной программы при работе с оригинальными аутентичными источниками [3, с. 19].

При обучении профессиональному чтению в неязыковом вузе овладение ознакомительным типом чтения считается одним из основных, затем следуют просмотровое и поисковое. На практике оно выходит на первое место, так как именно этим видом чтения чаще всего пользуется специалист, научный работник при работе с текстами по специальности. Поэтому у студентов, магистрантов и аспирантов необходимо постоянно развивать навыки беглого чтения. Для понимания текстов с высокой скоростью чтения необходимо владеть автоматизмами узнавания наиболее частотной общеупотребительной, общенаучной и специальной лексикой; уметь выводить значение новых слов, воспринимаемых по изученным словообразовательным моделям, знать наиболее типичные грамматические явления научно-технического жанра речи, а также многофункциональность строевых слов. Степень понимания текста может составлять при этом 70 %. Ознакомительное чтение преследует задачу – понять основную мысль каждого абзаца и содержание текста в целом; контрольное время чтения текста строго лимитируется. При беглом чтении студенту нужно сосредотачиваться на развитии основной мысли текста. Его внимание не должно переключаться на отдельные слова и выражения. Скорость чтения не должна превышать скорость понимания. Таким образом, ведущей установкой при изучении иностранного языка в техническом университете была и остаётся задача научить студентов пользоваться иноязычной литературой по профилю специальности. А это значит, что их следует учить читать, анализировать и переводить технические тексты с варьируемой целью (с/без использования словаря); учить высказываться по вопросам будущей специальности и социально-бытовой тематике.

Реализация намеченных задач немыслима без регулярного развития и совершенствования языковых/речевых знаний студентов и приобретения ими практических переводческих навыков с иностранного

языка на родной язык. Чтобы научить студентов грамотно и адекватно переводить с одного языка на другой (изучающий тип чтения), им необходимо иметь хорошую языковую подготовку. Они должны знать характерные грамматические явления, свойственные жанру научно-технического стиля речи, частотный слой лексики: общеупотребительную, общенаучную, специальную лексику, терминологию, некоторые лексические проблемы перевода; а также владеть несколькими стратегиями чтения:

- чтение с полным и точным пониманием текста;
- поисковое чтение и нахождение запрашиваемой информации;
- чтение с целью ознакомления с содержанием текста;
- чтение с выделением в тексте наиболее существенной информации и передачей её в форме реферата или аннотации (смысловое свёртывание текста).

В основе правильного перевода с иностранного языка на родной лежит принцип адекватности, т. е. почти полное соответствие текста перевода тексту оригинала. При этом в задачу адекватного перевода входит не только точная передача содержания текста на языке оригинала, но и воссоздание средствами языка перевода всех особенностей стиля, жанра и формы текста. Этим адекватный перевод отличается от других способов передачи содержания текста на другом языке, таких как пересказ, изложение, переложение, реферат и т. д. Однако адекватность перевода (максимальная близость к оригиналу при передаче его содержания) не следует понимать как формальную математическую точность. Несовпадение в строе иностранного и родного языков часто вызывает необходимость в некоторых грамматических и лексических трансформациях, без которых адекватный перевод просто не представляется возможным (изменение структуры предложения, разбиение / объединение предложений, замены синтаксического / морфологического характера, добавления / опущения одного или нескольких слов). Трансформации могут быть полными или частичными. Полное их несовпадение имеет место в тех случаях, когда, например, в родном языке отсутствует та или иная грамматическая форма, а в иностранном она имеется. Однако наиболее часты те случаи, когда грамматические явления или категории существуют в обоих языках, но полного совпадения между ними не наблюдается.

Особо следует отметить, что для изучающего типа чтения характерно умение максимально полно и точно понять и передать содержащуюся в тексте информацию. Поэтому в этих текстах имеет место наибольшая степень концентрации лексического и грамматического материала. Кроме того, для них характерно развитие вероятностного

прогнозирования основного содержания текста, предвидение целого и его элементов на основе уже прочитанного текста, выдвижение гипотез о наиболее вероятном содержании текста и определение наиболее значимых его фрагментов. Поэтому для такого типа чтения текстов свойственно перечитывание отдельных его частей несколько раз и проговаривание отдельных абзацев во внутренней речи.

Для развития навыков чтения технических текстов с общим охватом содержания без использования словаря или же при минимальном обращении к словарю необходимо регулярно расширять и систематизировать словарный запас студентов. Рекомендуется систематически развивать их умение понимать значение нового слова на основе усвоенного минимума словообразовательных элементов, контекста, ситуации и языковой догадки. Такие виды чтения, как ознакомительное, просмотровое и поисковое, характеризуются развитием и совершенствованием навыков быстрого (беглого) чтения для общего ознакомления с содержащейся в тексте информацией, для получения самого общего представления о содержании прочитанного в целом и о круге вопросов, затрагиваемых в тексте. Они формируют навыки чтения и понимания основных фактов, содержащихся в прочитанном тексте; вырабатывают умения извлекать из текста основную или необходимую информацию.

Практика показывает, что не менее важно при обучении чтению учить студентов понимать специфические различия в объёме значений слов двух сравниваемых языков. В большинстве случаев затруднения в понимании научно-технических текстов на английском языке связаны не столько с трудностями грамматического характера, сколько с непониманием особенностей словарного состава английского языка. Сюда можно отнести непонимание важности проблемы многозначности слова и зависимости его значения от языкового контекста и ситуации; неумение учесть различные возможности сочетаемости слов в двух языках и другие лексические трудности оригинальных научно-технических текстов. При переводе с иностранного языка на родной важно правильно передавать так называемые слова-реалии, с помощью которых обозначаются явления в сфере материальной и духовной культуры, которые свойственны только данному народу и его культуре.

Образовательный процесс по иностранному языку в вузе – это сложный процесс. Он отличается разнообразием видов методических работ, отношений и связей составляющих его компонентов, включающих в себя развитие личности студента, его профессионально значимых качеств и становление его как специалиста. Представляя собой психолого-педагогический и лингводидактический комплекс, обучение иностранному языку в университете складывается преимущественно

из реализации двух главных методических задач: а) обучение системе языка, т. е. формирование языковой компетентности; б) обучение реализации языковой компетенции за счёт формирования определённых навыков и умений, т. е. формирование коммуникативной компетенции [4, с. 12].

Список использованной литературы

1. Об организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования в 2013/2014 учебном году. – Минск.: Министерство образования Республики Беларусь, 2013. № 09. – 20/П-446/4. – 34 с.

2. Бартош, Д. К. Практико-ориентированное обучение в контексте модернизации высшего педагогического образования / Д. К. Бартош, М. В. Харламова // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы IV Междунар. науч. конф., Гомель. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. – С. 86–88.

3. Коцаренко, А. М. Методы развития компетенций чтения профессиональной литературы / А. М. Коцаренко // Преподавание иностранных языков в условиях интернационализации образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Мн.: БГЭУ, 2013. – С. 18–20.

4. Бондарь, С. И. Актуальные вопросы формирования специалиста в сфере социально-трудовых отношений / С. И. Бондарь // Проблемы социально-ориентированного инновационного развития белорусского общества: материалы XVIII Межвуз. науч.-практ. конф., Гомель. – Гомель: УО ФПБ «Междунар. ун-т «МИТСО» Гомельск. филиал, 2014. – С. 12–14.

УДК 37.091.33:811'243

В. А. Рогалев

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В данной статье анализируется эффективность использования некоторых популярных методик при обучении иностранным языкам студентов вузов, а также обозначаются сопутствующие проблемные

моменты, связанные с необходимостью повышения мотивации у нынешних студентов с учетом современных тенденций в мышлении и психологии современной молодежи.

В условиях ускоряющегося темпа жизни, постоянного увеличения объемов информации и постоянного лимита времени всё более очевидной тенденцией в сфере образования и обучения иностранным языкам в вузе, в частности, является наблюдающийся очевидный переход от классических форм проведения учебных занятий к более современным приёмам и способам, характерным для современных жизненных реалий.

Образование как процесс требует постоянного совершенствования и обновления в соответствии с запросами и условиями меняющегося общества. Этим и объясняется широкое внедрение информационно-коммуникативных технологий и прочих технических средств обучения (ТСО) в обучение иностранным языкам.

Среди наиболее популярных способов и приёмов при обучении иностранным языкам в вузе можно назвать методику использования интерактивной доски, метод проектов, частично-поисковый метод наряду с попытками активного внедрения технических средств обучения (ТСО) – ноутбуков, планшетов, мобильных телефонов, компьютеров и различных компьютерных программ, без которых представить нашу жизнь уже невозможно.

Использование интерактивной доски, подготовка слайдов и презентаций в программе Microsoft Power Point доказали свою эффективность, так как эти новые информационные технологии способствуют формированию интеллектуально развитой личности, хорошо ориентирующейся в информационном пространстве, готовой к саморазвитию и применению этих знаний на практике в будущей профессиональной деятельности [1].

Так, использование интерактивной доски на учебных занятиях по иностранному языку обладает рядом преимуществ и позволяет решать ряд задач, в частности, выделение, уточнение, добавление дополнительной информации посредством электронных маркеров с возможностью изменять цвет и толщину линии; перевод текста и отдельных предложений с указанием связей между словами; набор посредством виртуальной клавиатуры текста задания в любом приложении и его демонстрацию в режиме реального времени; показательное тестирование одного обучающегося или группы обучающихся для всей аудитории. Кроме того, учебная информация предоставляется в различных формах (текст, графика, анимация, аудио, видео),

используются новые и постоянно обновляющиеся источники информации из сети Интернет.

Нужно принимать во внимание, что при использовании технических средств обучения (аудио и видеоматериалов) и интерактивной доски содержание, глубина и объём информации должны соответствовать познавательным возможностям и уровню работоспособности студентов, учитывать их интеллектуальную подготовку и возрастные особенности.

Необходимо избегать мелких деталей, зрительный ряд и речь преподавателя должны быть связаны между собой, создавая единый поток информации, а новый материал необходимо излагать порционно и в нужном темпе. Текстовые фрагменты должны быть предельно короткими, включающими информацию по существу вопроса. Рекомендуется выделять в текстах, воспроизводимых на интерактивной доске, наиболее важные места, используя цвет, полужирное начертание шрифта, подчёркивание и прочие средства выделения [2, с. 67–68].

Широко используется и частично-поисковый метод, который ещё называют эвристическим. Он предусматривает использование преподавателем специально подобранных вопросов, подводящих обучающихся к самостоятельному открытию нового на основе анализа языка, к необходимым выводам. В ходе занятия учащиеся сами, опираясь на приобретённый ранее речевой опыт, выводят новые понятия, формулируют грамматические определения и правила.

В последние годы всё более широкое распространение в практике обучения, в том числе и в обучении иностранным языкам, находит метод проектов [3]. При создании проектов часто используют программу Microsoft Power Point, если хотят рассказать о какой-то идее, товаре, услуге, сделать краткий и понятный окружающим доклад или сообщение на определённую тему. Слайды программы Power Point могут включать многие элементы, и каждый из них служит своей цели.

По самым разным причинам многие люди не способны надолго задерживать внимание на чём-то. Поэтому рекомендуется компоновать свои мысли в виде кратких тезисов и оформлять их графическими маркерами для привлечения внимания [4, с. 91].

При выполнении любого проекта деятельность преподавателя и студентов подчинена определённой логике, которая реализуется в последовательности конкретных этапов и стадий.

Особое значение имеет стадия защиты проектов, на котором происходит анализ проектной деятельности, включающий самооценку и взаимную оценку (рефлексия). Подводятся итоги совместной работы учащихся, даётся качественная оценка проделанной работе.

Успех выполнения проекта по любому предмету, в том числе и по иностранному языку зависит от организации деятельности учащихся во внеурочное время. Педагогически грамотно организованная самостоятельная познавательная и творческая деятельность учащихся может стать для них стимулом к дальнейшей исследовательской работе, потребности получить более глубокие знания по рассматриваемой теме [5].

Деятельность студентов при работе над совместным проектом основывается на сочетании индивидуальной самостоятельной работы с работой в группе, где они учатся планировать совместную деятельность. Это способствует развитию социальных и организаторских умений учащихся, умению работать в «команде». Вполне очевидно, что при выполнении проектов качественно меняется роль преподавателя. Преподавателя следует считать не транслятором готовых знаний, а соучастником педагогического процесса. При таком подходе он становится помощником, консультантом, координатором самостоятельной работы учащихся.

Рассмотренные методики и приёмы, используемые в вузах при обучении иностранным языкам в условиях современных реалий, несомненно, полезны и в ряде случаев эффективны. Данные методы учат ориентироваться в потоке информации.

Мы согласны с теми авторами, которые считают, что современная информатизация образования предполагает «интенсивное применение новых информационных технологий и использование средств коммуникаций, которые способствуют формированию интеллектуально развитой творческой личности, хорошо ориентирующейся в информационном пространстве, готовой к саморазвитию и применению этих знаний в будущей профессиональной деятельности» [6, с. 80].

Встречаются и критические замечания в связи со сравнительно небольшим эффектом, оказываемым использованием ТСО на немотивированных учащихся и нечастым применением преподавателями технических средств обучения ввиду больших затрат времени на подготовку занятий [5, с. 46].

Повышение мотивации у студентов не может происходить лишь за счёт технических средств обучения, а рассматриваемые нами методы не должны служить лишь развлечением для обучаемых.

При этом следует учитывать современные тенденции в психологии нынешних студентов, которые стремятся извлекать из всего выгоду и получать результат при минимальных затратах. К таким выводам мы пришли на основании личного опыта наблюдения за студентами во время учебных занятий на разных факультетах. Изменения, происходящие

во всех сферах деятельности человека, выдвигают всё более новые требования к организации и качеству профессионального образования.

Современный выпускник высшего учебного заведения должен владеть не только специальными знаниями, умениями и навыками, но и ощущать потребность в достижениях и успехе, знать, что он будет востребован в жизни. Необходимым условием успеха, несомненно, станет самостоятельная деятельность и непрерывное самообразование [5, с. 43].

Сегодня студентами движут прагматические мотивы (получать достойное вознаграждение за свой труд), а также профессионально-ценностные и социальные мотивы, заключающиеся в стремлении личности самоутвердиться в обществе любыми способами и получить возможность устроиться на перспективную и интересную работу. К сожалению познавательные и эстетические мотивы в обучении, основными проявлениями которых являлось бы получение удовольствия от учёбы, у большинства нынешних студентов, на наш взгляд, отходят на последний план [7, с. 3].

В любом случае одной из главных задач создания информационного источника с использованием перечисленных методик является развитие умений работать с имеющейся информацией. Предлагаемая дополнительная информация должна отображать различные точки зрения на один и тот же вопрос, что позволит не сковывать инициативу учащихся, а научит их самостоятельно мыслить, вырабатывать свой взгляд и умение его аргументировать.

Следует безоговорочно учитывать тот факт, что традиционное представление о студенте как о человеке с книгой в руках уходит в прошлое. Нельзя оставлять без внимания и психологию современного студента. Заметим, что именно студенты всегда были и остаются наиболее восприимчивыми к новым веяниям эпохи.

Указанные в статье методики и сопутствующие им ТСО при обучении иностранным языкам в вузе, без всякого сомнения, имеют ряд преимуществ. Однако в должной мере не учитывается тот факт, что мощным и серьёзным конкурентом для обычной книги стал Интернет. К сожалению, он нивелирует полёт человеческой мысли, так как в Интернете можно найти всё практически в готовом виде. Студент теперь всё чаще выступает в роли потребителя готового продукта и ценит то, что даёт выгоду с наименьшей затратой сил.

В связи с этим актуальными проблемами в методике преподавания иностранного языка остаются не только поиски новых методов и технологий обучения, но и необходимость учитывать психологию современных студентов, быстро осваивающих все веяния современных

реалий. Необходимо искать новые подходы и методы, которые будут в полной мере соответствовать потребностям современного общества.

Список использованной литературы

1. Калитин, С. В. Проведение учебных занятий в вузе с использованием интерактивной доски. Учебное пособие / С. В. Калитин. – Хабаровск: РИЦ ХГАЭП, 2013. – 180 с.

2. Смирнова, М. Н. Возможности интерактивной доски при обучении иностранному языку / М. Н. Смирнова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2014. – № 27. – С. 65–68.

3. Палаева, Л. И. Организация проектной деятельности учащихся / Л. И. Палаева // Лингвистика и лингвистическое образование в современном мире. Материалы международной конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения профессора В. Д. Аракина. – Москва, 2004. – С. 339–343.

4. Копылова, В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка. Методическое пособие. 3-е изд. / В. В. Копылова. – М. : Дрофа, 2006. – 93 с.

5. Константинова, Н. А. Развитие мотивации студентов как средство повышения качества обучения иностранным языкам / Н. А. Константинова, И. Д. Михеев // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 2. – С. 46–47.

6. Иванова, А. Я. Использование мультимедийной презентации на занятиях иностранного языка / А. Я. Иванова, А. А. Тоскина // Проблемы современной науки. – 2013. – Вып. 8. – Ч. 2. – С. 76–83.

7. Стародубцева, В. К. Мотивация студентов к обучению / В. К. Стародубцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 2–5.

УДК 37.091.33:811'243

Е. А. Чернякова, Т. В. Лозовская
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В данной статье рассматривается веб-квест как метод интенсификации учебного процесса на современном этапе развития

общества. Проанализированы характерные особенности веб-квеста как методического приема, представлена общепринятая классификация и рассмотрены практические возможности применения веб-квестов на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе.

В методике преподавания иностранных языков все чаще появляются понятия, связанные с информационными технологиями, а именно с Интернетом. Действительно, современному преподавателю необходимо идти в ногу со временем и использование Интернета в ходе аудиторных занятий и при самостоятельной работе студентов является не столько данью моде, сколько насущной необходимостью. Существуют различные способы и приемы интенсификации учебного процесса, среди которых в последнее время набирают популярность веб-квесты.

Под веб-квестом понимается проблемное задание (проект), представленное и выполняемое с использованием интернет-ресурсов. Сам термин был предложен в 1995 году Берни Доджем (Bernie Dodge), профессором Университета Сан-Диего, который работал над интернет-приложениями для их дальнейшей интеграции в учебный процесс при преподавании различных учебных предметов на разных уровнях обучения. Именно он начал активно использовать эту технологию, издал ряд учебников для преподавателей с практическими и методическими рекомендациями и обосновал необходимость и практическую возможность использования веб-квестов в учебных целях.

Веб-квест (web-quest) в педагогике – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Учебные веб-квесты могут охватывать одну тему, целый раздел, обобщать материал по ряду отдельных учебных предметов или иметь междисциплинарный характер. Веб-квесты делятся на краткосрочные и долгосрочные, монопроекты и межпредметные проекты, а также классифицируются по типу заданий, выполняемых учащимися.

Остановимся подробнее на веб-квестах, которые различаются по типу заданий, а также на возможностях их использования при обучении иностранному языку в вузе. При этом следует отметить, что наряду с использованием термина веб-квест (web-quest) Берни Додж и его последователи широко используют термин «задание» (task) при описании различных видов деятельности.

Задания на пересказ (*retelling tasks*) являются самыми простыми и представляют собой распространенный пример использования Интернета как источника информации при рассмотрении любой темы

и на любом уровне изучения иностранного языка в вузе. Пересказ допускается как задание для веб-квеста при условии, что:

- доклады отличаются от оригинала по форме и структуре изложения, то есть не являются простым копированием информации из Интернета;

- студенты сами выбирают тему высказывания и форму ее подачи;

- обучаемые в обязательном порядке анализируют достаточно большой объем информации и самостоятельно обрабатывают ее.

При выполнении компиляционного задания (*compilation task*) студенты должны найти соответствующую информацию на различных интернет-ресурсах, проанализировать ее и создать конечный продукт. Финальный результат может быть опубликован в Интернете или представлен в форме реферата, буклета, туристического альбома, серии стенгазет и т. д. Как задания на пересказ, так и компиляционные задания широко используются на занятиях, особенно при организации самостоятельной работы студентов. Такого рода задания активно применяются преподавателями кафедры английского языка на заседаниях студенческих научных кружков.

Mystery tasks, или задания-загадки, известны студентам по популярным развлекательным квестам и обычно вызывают живой интерес аудитории. Однако подготовка такого рода комплексных заданий требует большой предварительной работы преподавателя. В сети можно найти уже готовые *mystery tasks*, требующие синтеза информации из многочисленных источников и создания головоломки, которую невозможно решить простым поиском ответа в Интернете. Некоторые сайты также предлагают преподавателям возможности для создания собственных увлекательных учебных квестов. Например, <http://www.zunal.com>, <https://www.jimdo.com>.

В журналистских веб-квестах (*journalistic tasks*) студенты собирают факты и делают из них репортаж, интервью, телепередачу. Задача не такая сложная, как кажется на первый взгляд, и может быть воплощена в группе с разным уровнем подготовки. Например, при изучении темы *Sport in my life* студентам факультета физической культуры было предложено рассказать о своем виде спорта и любимом спортсмене в форме телепередачи. Были выбраны ведущие, которые искали информацию о спортсменах и видах спорта в Интернете, чтобы подготовить вопросы для беседы. Остальные искали интересную информацию по теме, видео лучших матчей, интервью со спортсменами. В итоге получилась телепередача на тему *Sport in my life* с вопросами-ответами, интересным видео с комментариями, обсуждениями плюсов и минусов большого спорта.

Конструкторский веб-квест (*design task*) – это комплексная разработка некоего продукта или плана действий по выполнению заранее определённой цели [1]. Например, очень интересной видится идея найти работу и распланировать карьеру вымышленным выпускникам университета. Задание включает в себя просмотр ресурсов профессиональной направленности, сайтов по самообразованию, официальных сайтов предприятий и компаний, вакансий и т. д. Такое задание может быть предложено как индивидуально, так и в малых группах.

Творческие проекты (*creative products tasks*) – более свободные и непредсказуемые в своих результатах, хотя очень напоминают конструкторские веб-квесты. При оценке таких проектов творчество и самовыражение стоят на первом месте. На выходе получается конечный продукт в заранее определенном (или же получившимся в ходе выполнения задания) формате (постер, видеоролик, песня, веб-сайт, мультимедийная презентация и т. д.). Такие проекты достаточно сложны в выполнении и требуют предварительной подготовки как преподавателя, так и учащихся, а также наличия определенных навыков, умений и творческих способностей. Примером такого рода проекта может служить создание студентами видеоролика социальной рекламы на предложенную тему с последующим его представлением публике на конкурсе.

Дискуссионные веб-квесты (*consensus building tasks*) представляют собой поиск и обсуждение различных, порой противоположных, мнений по одной и той же проблеме с последующей дискуссией на соответствующую тему [2]. Так, группе студентов, изучающих информационные технологии, было предложено ответить на вопрос *Are gadgets evil or good?* Студенты готовились к занятию в парах и должны были найти в Интернете факты, подтверждающие диаметрально противоположные мнения по этому вопросу. Студенты не просто пересказывали прочитанный материал, а подтверждали его статистикой, диаграммами и графиками, видеороликами и мини-презентациями.

Убеждающий веб-квест (*persuasion task*) – это необходимость убедить кого-либо в чем-либо, т. е. должны быть разработаны аргументы и контраргументы, мнения, возможности решения проблемы. Конечным продуктом такого проекта может быть реклама, письмо, статья, буклет, пресс-релиз, видеоролик, презентация, веб-страница и т. д. Такой вид учебного квеста мало чем отличается от классического учебного проекта и широко используется преподавателями. Так, студентам одной из групп было предложено принять участие в антитабачной кампании *No Smoking* и убедить своих друзей во вреде курения. В данном случае получилось сочетание убеждающего

и творческого проекта, или квеста. Студенты подготовили презентации, сделали подборку фотографий по теме, даже сочинили стихи на английском языке, а потом создали страничку в социальных сетях и опубликовали там свое творчество.

Веб-квесты, ориентированные на самопознание (*self-knowledge tasks*), направлены на лучшее понимание студентами самих себя. Например, веб-квест *What will I do when I graduate from the university?* направлен на изучение студентами ресурсов Интернет, связанных с будущей карьерой. Психологический квест *Have I chosen the right profession?* позволяет не только изучить большое количество сайтов с аутентичными тестами, но и проанализировать полученные результаты и представить на выходе отчет в виде диаграммы или мини-презентации о том, какими личностными качествами, умениями и навыками должен обладать специалист в данной сфере.

Как следует из названия, аналитический веб-квест (*analytical task*) исследует взаимозависимость явлений, понятий, вещей в рамках заданной темы. Такие задания помогают получить знания в условиях, при которых студенты должны внимательно изучить одно или несколько явлений, найти в них сходства и различия, а также понять связь причины и следствия и обсудить их значение. Такое аналитическое задание можно широко использовать на занятиях по страноведению. Например, при сравнении культур Великобритании и Беларуси можно не только выделить общие черты и определить различия, но и попытаться найти причину существования первых и появления вторых.

В рамках оценочных веб-квестов (*judgment tasks*) обучающиеся анализируют ряд явлений и дают им свою оценку или выбирают возможный вариант из предложенных [1]. Для выполнения такого рода заданий студенты должны иметь представление о том, что они собираются оценивать. Кроме того, преподавателю необходимо четко определить критерии оценки или предоставить студентам возможность разработать и обосновать собственные критерии. Например, при изучении темы «Образование» студентам математического факультета было предложено изучить системы высшего образования в разных странах, сравнив отдельные аспекты (система оценки, поступление, выбор учебных предметов и т. д.) и ответив на вопрос: *Where would you like to study and why?* Студенты работали в парах и представляли свои суждения и оценки удобным для себя способом – в форме презентации, газеты, диаграмм и графиков, искусственно созданной дискуссии и дебатов.

Научные веб-квесты (*scientific tasks*) знакомят и приобщают обучающихся к научным исследованиям в различных областях

знаний. Тематика веб-квестов может быть самой разнообразной, проблемные задания могут отличаться степенью сложности. В сети Интернет можно найти много аутентичных веб-квестов различной степени сложности, которые вполне можно использовать для студентов неязыковых специальностей с учетом их дальнейшей профессиональной деятельности. Так, на занятиях студенческого научного кружка «Удивительный мир физики» студенты выполняют научные квесты по физике прямо на занятии в специально оборудованной аудитории с возможностью выхода в Интернет. Такие занятия целесообразны как с точки зрения развития навыков исследования, так и для расширения лексического запаса студентов.

Описанные выше примеры веб-квестов лучше всего подходят для организации самостоятельной работы студентов по выполнению индивидуальных и групповых исследовательских работ. Такую исследовательскую методику едва можно «вписать» во временные рамки занятия. Хотя многие зарубежные авторы настаивают, что именно выполнение заданий в классе и отличают учебный веб-квест от исследовательской деятельности. Но реальность такова, что недостаточное количество учебных часов и неполная оснащённость кабинетов предполагают, что большая часть времени, затрачиваемого на поиск информации, её обработку и анализ, а также на подготовку результатов исследования к презентации на занятии приходится на внеурочное время. А сами результаты представляются уже на занятии.

Следует отметить, что технология веб-квеста – это не что иное, как широко известная технология проблемного обучения с той лишь разницей, что более активно задействуется Интернет. Кроме того, данная технология позволяет преподавателю руководить самостоятельной работой обучающихся вне учебного времени и одновременно с этим организовывать учебный процесс, исходя из результатов работы, самостоятельно проделанной студентами. Несомненным плюсом является заинтересованность молодых людей в информационных технологиях и разного рода онлайн-сервисах, что открывает дополнительные возможности для дальнейшего самообразования при помощи интернет-ресурсов.

Список использованной литературы

1. Benz, P. Webquests, a Constructivist Approach. – Режим доступа: <http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/enwebquests.htm>. – Дата доступа: 31.05.2017.

2. Dodge, B. WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks. – Режим доступа: <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html>. – Дата доступа: 01.06.2017.

Г. И. Шаранда
(БГМУ, Минск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Основная цель статьи – показать важность изучения фразеологических оборотов, значительная часть которых имеет латинское и греческое происхождение и обнаруживает вследствие этого идентичность во многих языках. Предлагается несколько базовых критериев отбора фразеологизмов для активного усвоения студентами, в нашем случае, студентами-медиками, которые позволяют обучать их коммуникативно значимым фразеологическим единицам.

Нет сомнения, что изучение фразеологических единиц, в частности пословиц и поговорок, очень важно по многим причинам. Во-первых, чтобы не «порвалась связь времен», чтобы знать, как жили, что чувствовали наши предки, чтобы пользоваться их знанием и опытом в повседневной жизни.

Значительная часть фразеологизмов (особенно пословиц) любого иностранного языка имеет латинское или греческое происхождение. Этим объясняется их идентичность во многих языках.

Например, русс. *От смерти нет зелья / лекарства* происходит от лат. *Contra vim mortis non est medicamen in hortis* и в других языках звучит так же:

польский – *Na smierc nie ma lekarstwa*

французский – *Il y a remède à tout hors à la mort*

итальянский – *A tutto c'è rimedio fuorchè tuorche alla morte*

английский – *By medicine life may be prolonged, yet death will seize the doctor too*

немецкий – *Gegen den Tod ist kein Kraut gewachsen.*

Как показывают наши наблюдения, источниками фразеологических единиц чаще всего являются античная и библейская мифология и литература, поэтому студентам-медикам, изучающим как латинский, так и немецкий язык, ознакомление с происхождением и значением образных выражений с медицинскими терминами представляется не только интересным, но и полезным.

В дидактическом плане важно решить вопросы, какие фразеологические единицы важны для активного усвоения студентами-медиками и какие критерии следует использовать при отборе фразеологического материала.

Н. К. Красовский [1] предлагает следующие базовые критерии отбора фразеологических единиц для активного усвоения студентами:

1) частотность употребления фразеологических единиц в подъязыке медицины;

2) актуальность выражаемых во фразеологических единицах концептов;

3) аттрактивность фразеологического материала, т. е. наличие у фразеологизмов внутренней формы.

Частотность употребления фразеологических единиц в медицинской практике. Этот критерий важен с той точки зрения, что позволяет преподавателю отобрать коммуникативно значимые фразеологические единицы, активно употребляемые в подъязыке медицины.

Чтобы определить индекс частотности фразеологических единиц, можно

1) использовать частотные словари или словари наиболее употребительных фразеологических единиц того или другого языка, а также

2) базовые данные Интернета, его различные специализированные языковые порталы. Например, в немецком языке много фразеологических единиц со словом *Herz*, и при помощи сайта легко установить, какие из них наиболее употребительны в современном немецком языке и, в частности, в подъязыке медицины. К ним относятся:

ein Herz von Stein (без сочувствия), *ein Stein fällt vom Herzen* (чувство душевного облегчения), *sein Herz ausschütten* (выговориться), *aus seinem Herzen keine Mördergrube machen* (быть открытым), *ein Herz und eine Seele sein* (быть одинакового мнения), *j-n auf Herz und Nieren prüfen* (проверить основательно) и так далее. Все эти фразеологические единицы основываются на псалмах и историях об апостолах.

Критерий актуальности выражаемых во фразеологических единицах концептов связан с первым, так как фразеологические единицы содержат этические нормы и формируют у студентов лингвистические и социокультурные компетенции.

Особенно важны в данном случае пословицы и поговорки, которые носят назидательный и поучительный характер. Сегодня существует мнение, что пословицы и поговорки выходят из употребления. Раньше они заимствовались из греческого и латинского языков для поддержки ученых мужей в их дебатах. Стилисты не всегда приветствуют

употребление пословиц в литературных произведениях, но они не учитывают того, что роль и значение пословиц и поговорок в общенациональном языке осталась неизменной.

Пословицы и поговорки – самая характерная часть фольклорного наследия народа. Каждый народ суммирует в них свой опыт, особенности культуры, истории, быта. Пословицы и поговорки украшают речь любого человека, делают ее более точной, правильной, экспрессивной, помогают избегать повторов.

При отборе пословиц и поговорок для активного усвоения студентами нужно учитывать релевантность содержания (вежливость врача, оказание помощи человеку) и специфику подъязыка медицины, фразеологию которого мы изучаем. Например, в медицине – это пунктуальность (*Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige*), а также здоровье, смерть, старость (*Gesunder Mann, reicher Mann; der wird nicht gesund, der viele Sorgen hat; Wie gelebt, so entschwebt*).

Аттрактивность фразеологизмов или наличие у них внутренней формы очень важно при отборе фразеологизмов. Чем более привлекателен с точки зрения содержания и формы материал, тем более значителен к нему интерес со стороны учащихся. Например, *Naare auf den Zähnen haben* (быть бойким на язык), *zwei linke Hände haben* (быть неуклюжим), *zum Lernen ist man nie zu alt* (кто хочет много знать, тому надо мало спать), *vier Augen sehen mehr als zwei* (лучше видят очи, чем око), *ein knurrender Magen* (ворчун), *von Gesundheit strotzen* (быть цветущим, здоровым), *lebendig tot* (ни жив, ни мертв) и т. д. Их семантика очень экспрессивна. Их образность вызывает эмоциональное отношение студентов к соответствующему материалу, а, значит, и познавательный интерес к нему.

Обширная группа образных выражений, заслуживающая специального рассмотрения, – это «крылатые слова», то есть выражения, автор которых еще известен. Их особое место определяется тем выдающимся значением, которое принадлежит латинскому языку и литературе в истории европейской культуры, и студенты-медики обязаны, прежде всего, знать «крылатые слова» известных ученых-медиков, таких как Гиппократ (например, *Die Kunst ist lang, und kurz ist unser Leben* – Жизнь коротка, искусство вечно), Платон (например, *Zu viel ist ungesund* – Умеренность – мать здоровья), Терентий (например, *Alles hat sein Maß und Ziel* – Все хорошо, что в меру), Людвиг Фейербах (например, *Der Mensch ist, was er isst* – Человек то, что он ест), Мартин Лютер (например, *Krankheit kommt libratim und geht hinweg unciatim* – Болезнь приходит пудами, а уходит золотниками), Гете (например, *Ein unnütz Leben ist ein früher Tod* – Жизнь без пользы – это ранняя смерть).

Значительная часть этих фразеологизмов уже не воспринимается более как выражения, имеющие своего автора, а перешли в пласт поговорок и пословиц (например, *Alter ist ein schweres Malter* – Старость – трудная ноша; *Die Zeit heilt alle Wunden* – Время – лучший доктор), и т. д. Другая часть – выражения более современных авторов – воспринимается еще как цитаты (например, Ernst Ferdinand Sauerbruch, *Der beste Arzt ist die Natur, denn sie heilt nicht nur viele Leiden, sondern spricht auch nie schlecht von einem Kollegen* – Лучший врач – природа, так как она не только исцеляет страдания, но также никогда не говорит плохо о своем коллеге). Хотя они также выразительны, образны, передают мысль метко и кратко и могли бы украсить речь любого врача.

Таким образом, практика показывает, что изучение фразеологических единиц очень важно, так как они отражают наиболее яркие особенности национальной культуры народа, его менталитет. Без овладения фразеологией невозможно формирование лингвистических и социокультурных компетенций будущих врачей.

Вопрос об отборе фразеологических единиц для активного усвоения является принципиально важным, так как он позволяет обучать студентов коммуникативно значимым фразеологическим единицам и проникать в особенности национальной культуры страны изучаемого языка.

Список использованной литературы

1. Красовский, Н. К. Критерии селекции фразеологических единиц при обучении студентов немецкому языку / Н. К. Красовский // Иностранные языки в школе, 2014. – № 1. – С. 43.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 37.091.33-027.22:796:811.111

Е. В. Антоненко
(ГУО «Гимназия № 10 г. Гомеля»)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассмотрены различные приёмы игрового метода обучения на уроках английского языка как средства развития коммуникативных навыков у учащихся I и II ступени общего среднего образования. Проанализирована необходимость внедрения комплекса различного вида игр для повышения мотивации учащихся. Отмечены проблемы, связанные с практической реализацией игрового метода обучения и его высокая результативность.

Выбор темы данной статьи обусловлен её актуальностью в жизни современной школы. Коммуникативный подход и игровой метод обучения являются техниками позитивного преподавания иностранного языка. Современные подходы к обучению иностранным языкам требуют ситуативного, контекстового и коммуникативного подходов к изучению грамматических структур, что и осуществляется в процессе игры, когда создаётся конкретная ситуация, приближенная или соответствующая действительности и вызывающая тем самым определенный интерес. Преподавание иностранного языка не только может, но и должно быть увлекательным. Поэтому игровой метод повышает мотивацию учащихся к обучению: выступить лучше других, улучшить свой результат. Наш мозг устроен так, что положительные эмоции, которые мы испытываем во время игры, делают учение более лёгким и естественным.

Игровой метод – это уход от скуки, рутины, которые часто сопровождают образовательный процесс. Это обучение через действие. Язык изучается, если он используется в ситуациях, в процессе коммуникации [1, с. 2]. Чувство равенства, атмосфера радости, ощущение посильности заданий благотворно сказываются на результатах обучения. Незаметно

усваивается языковой материал, возникает чувство удовлетворения [2, с. 27]. Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе реализации игрового метода обучения обеспечивается естественная необходимость многократного повторения учащимися языкового материала и создаются условия для выбора нужного речевого варианта и ситуативной спонтанности. В современной школе игровая деятельность используется в качестве целого урока или его части в виде закрепления, упражнения или во внеклассных мероприятиях. Коммуникативность игрового метода заключается в том, что он воссоздаёт подобие реального общения на основе образцов диалогов и монологов [3, с. 5].

Место игры на уроке и отводимое игре время зависит от подготовки учащихся, изучаемого материала, целей и условий урока. Если игра используется для тренировки при первичном закреплении материала, то ей можно отвести 15–20 минут урока. В дальнейшем та же игра может проводиться в течение 5 минут для повторения пройденного материала или для разрядки на уроке.

Ролевая игра развивает творческие способности. Задача учителя – отобрать необходимые ситуации-иллюстрации и ситуации-проблемы на конкретном материале, подготовить карточки-задания для каждого, подобрать группы учащихся и распределить роли, определить вопрос, по которому учащиеся должны высказывать свою точку зрения, продумать предполагаемые ответы и реплики, проявлять к учащимся интерес и внимание во время проведения игры. Отрицательными моментами ролевых игр являются высокая трудоёмкость подготовки учителя к уроку, а также трудности с заменой участников игры. Положительные стороны ролевых игр – осознания принадлежности её участников к коллективу, развитие логического мышления, способности к поиску ответов на поставленные вопросы, речевой этикет и умение общаться друг с другом.

На протяжении последних пяти лет работы нами были успешно использованы на уроках английского языка различные коммуникативные игры при обучении лексической и грамматической стороне речи. В рамках данной статьи мы ограничимся примерами следующих видов коммуникативных игр, которые считаем наиболее эффективными: 1) структурные игры (с использованием грамматических структур); 2) лексические игры (в которых главное внимание сфокусировано на активной лексике урока); 3) ролевые игры; 4) игры-дискуссии. Структурные игры обеспечивают опыт употребления определённых грамматических структур и используются в нашей практике для всех возрастных групп. Например, игра «*Что в моём мешочке?*» с использованием структуры *there is, there are*. У двух

игроков по мешочку с картинками или предметами. Игроки по очереди задают друг другу вопросы, пытаясь угадать его содержимое. Например, «*Что в мешочке сегодня?*», «*Какого это цвета?*», «*Это большое или маленькое?*». Или игра «*Кто я? Как меня зовут?*», где каждый представляет себя каким-либо известным человеком. Учащиеся придумывают 3 предложения об этом человеке (например, *I lived in... about... years ago. I was a king / queen / poet*). Остальные ученики угадывают. Как вариант можно проводить так: учитель даёт учащимся задание расспросить о работе, о стране, в которой этот человек живёт.

Приведем пример лексических игр. Игра по теме «*Покупки*» в 6-м классе проводится по принципу снежного кома. Первый учащийся говорит: «*Вчера я ходил на рынок с...и там мы купили...*» или: «*Моя сестра только что пошла на рынок. Что она собирается купить?*» Каждый учащийся повторяет сказанное и добавляет своё. Игра по теме «*Путешествия*»: первый учащийся начинает предложение, другие повторяют и дополняют. Например, «*Я собираюсь за границу, и я беру с собой...*». Игра «*Кофейник*» для закрепления слов по темам «*Еда*», «*Одежда*» или повторения глаголов движения. В процессе игры учитель или учащийся загадывают предмет (в игре он именуется кофейником) и другие учащиеся задают вопросы типа: «*Где ты хранишь свой “кофейник”?*» «*Из чего сделан твой «кофейник», можно ли его есть?*» [4, с. 7].

Учащимся также будут интересны следующие игры-дискуссии: «*Найди дорогу*», «*Найди картинку*» и «*Задай вопрос*». В игре «*Найди дорогу*» используется карта города. Цель игры: добраться из одного места в другое, следуя по определённому маршруту. Тренировка лексики может варьироваться и быть разной степени сложности. Один из учеников объясняет маршрут, другой следует по нему и называет конец маршрута. Игру «*Найди картинку*» можно проводить в парах или малых группах. Каждая пара получает 3–4 картинки, лучше, если они похожи. Два человека описывают одну картинку. Другая пара учащихся должна угадать, какая картинка описывается. Грамматическая структура – *The Present Continuous*. Можно задавать вопросы, требующие ответа да-нет. В игре «*Задай вопросы*» учитель произносит, например, такое утвердительное предложение: «*Вчера вечером я прекрасно провела время*» или «*Я собираюсь в отпуск на следующей неделе*». Ученики задают уточняющие вопросы типа: «*Куда вы ездили (поедете), с кем?*», «*Куда вы ходили вчера вечером?*» При изучении темы «СМИ» можно провести такую игру, как «*Вот это новость!*» [5, с. 8], где ребята в малых группах представляют себя телевизионными продюсерами, которые должны подготовить 30-минутные

программы новостей. Они получают газетные вырезки и в группе должны отобрать интересные новости, решить, в каком порядке они будут представлены и как долго будет длиться та или иная новость. В конце каждая группа должна рассказать о своём выборе. На уроках в 10-м классе после того, как учащиеся изучили материалы о туризме в Индонезии, можно предложить ролевую игру «*Негативные аспекты туризма на острове Бали*». Эта игра длится 25 минут. Ученики получают следующие роли: турист, владелец местного отеля, представитель местного населения, представитель органов власти, туроператор, журналист. На уроке в 9-м классе, посвященном теме: «*Здоровье – превыше всего*», можно провести следующую ролевую игру, затрагивающую проблему продолжительности жизни. Ребята обсуждают эту актуальную тему от лица ведущего ТВ программы, представителя министерства, врача, корреспондента журнала «Здоровье» и обычного жителя города. Игра длится 20 минут и может быть проведена во второй половине урока.

Особый интерес у учеников вызывает игра «*Неиспорченный телефон*» в 3-4 классе на закрепление лексики. Её задача – максимально точно передать друг другу английское слово или фразу по теме. Одна команда выходит к доске, вторая наблюдает. Учитель говорит шепотом первому ученику слово или словосочетание. Ученик должен шепотом назвать его максимально чётко и правильно следующему игроку. Последний называет это слово и его перевод. Побеждает та команда, которая чётче и фонетически правильнее произнесёт слово и его перевод. Ученикам 4-го класса будет интересна игра на исчисляемые и неисчисляемые существительные. Класс делится на пары. Каждая пара получает набор карточек с названиями продуктов, которые нужно распределить на две стопки – исчисляемые и неисчисляемые существительные. Затем учащимся раздаются карточки с изображением кухни. Нужно мысленно выбрать 6–8 наименований продуктов и нарисовать их вразброс на картинке. Каждый игрок затем описывает картинку своему партнёру. *There's a banana in the flower vase. There's some flower on the floor.* Партнёр, следуя инструкциям соседа по парте, должен нарисовать на своей карточке описанные продукты в соответствующем месте.

Однако при всей привлекательности и эффективности игрового метода нужно соблюдать чувство меры, иначе игры утомят учащихся и потеряют свежесть эмоционального воздействия. Успех использования игр зависит от атмосферы на уроке, доверительности и непринуждённости общения учителя с учащимися. Можно выделить несколько рекомендаций. Так, не всегда та или иная игра может

оказаться удачной, поэтому задача учителя выбрать наиболее оптимальную игру и правильно решить, на каком этапе образовательного процесса ее использовать. На наш взгляд, для этапа тренировки и первичного закрепления материала наиболее эффективно использовать игру по типу «снежный ком», а вот для закрепления материала – ролевые игры и игры с более обширными диалогическими и монологическими высказываниями. Необходимо учитывать возраст учащихся, их уровень владения языком, их заинтересованность в игре, учитывать пространство аудитории, наличие необходимого оборудования, продолжительность игры. Проведение игры нужно тщательно спланировать: продумать цель, процедуру достижения, на уроке чётко и понятно объяснить, в чём заключается игра и её правила. Правила игры следует объяснять по-английски, тем самым ребята изучат важную лексику, процесс объяснения можно сопроводить мимикой и жестами. Опыт показывает, что часто бывает полезным устроить небольшую демонстрацию до начала игры с 2–3 обучаемыми. Это поможет предотвратить возможные недоразумения и позволит игре с самого начала идти гладко. Задача учителя – следить во время игры, чтобы правила неукоснительно соблюдались и учащиеся не переходили на русский язык; держать ситуацию под контролем; следить, чтобы все учащиеся были вовлечены в выполнение задания, чтобы ответственные лица не диктовали другим, что им следует делать. Группы и пары желательно иногда перемешивать, равномерно распределять сильных и слабых игроков. Если кто-то не хочет играть, не принуждать, а дать хотя бы роль наблюдателя или судьи. Если игра провалилась, учителю нужно просто принять тот факт, что в этот конкретный момент для этой конкретной аудитории она не подошла, и быстро сменить вид деятельности. Необходимо отметить высокую результативность применения игрового метода обучения, что отражается на динамике роста среднего балла учащихся, победах на олимпиадах и конкурсах.

Список использованной литературы

1. Lee, W. R. Language teaching games and contests / W. R. Lee. – Oxford : Oxford University Press, 1990. – 208 p.
2. Конышева, А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. – Минск: Тетрасистем, 2005. – 176 с.
3. Бабинская, П. М. Коммуникативно ориентированное обучение иностранному языку / П. М. Бабинская // Замежныя мовы у Рэспубліцы Беларусь. – 2010. – № 4. – С. 3–7.

4. Кузьмина, И. «Волшебная палочка» на уроках английского языка / И. Кузьмина // English. – 2009. – № 13. – С. 6–8.

5. Hadfield, J. Elementary Communication games / J. Hadfield. – London: Pearson Education Limited, 1984. – 97 p.

УДК 37.091.3:811.111'243

Л. С. Банникова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗНОУРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Личностно-ориентированный подход к обучению иностранному языку ставит во главу угла личность обучаемого, его индивидуальные особенности. Данный подход предполагает дифференциацию обучения, развитие целостной личности учащегося, а не отдельных его качеств. Дифференциация учебного процесса сталкивается с трудностями, связанными с неоднородностью состава учащихся в одной учебной группе. В статье рассматривается технология разноуровневого обучения, которая направлена на снятие этих трудностей и которая позволяет варьировать пути достижения поставленных программой задач разными учащимися с разными индивидуальными особенностями. Автор отмечает, что учет личных качеств и проектирование на их основе индивидуальной образовательной траектории для каждого студента является способом вывести иноязычную подготовку специалистов в области иностранных языков на более высокий уровень.

Современное образование всех уровней в качестве основного приоритета выделяет интеллектуальное и нравственное развитие личности обучаемого. Данные цели обучения предполагают создание фактически качественно новой системы обучения, требующей модификации содержания образования, изменения форм, технологий и методов обучения. Ведущим фактором новой системы обучения является личностно-ориентированный подход, т. е. обучение, которое во главу угла ставит личность учащегося, его индивидуальные особенности. Личностно-ориентированное обучение по своей сути предполагает необходимость дифференциации обучения, развития целостной личности обучаемого, а не отдельных ее качеств [1].

Это принципиально важно для гуманистического направления в педагогике, которая соответствовала бы сущности нового подхода к воспитанию и развитию личности обучаемого. Речь идёт о приобретении опыта каждым индивидом в каждый отрезок его жизни, в котором человек имеет возможность и получать знания, и развивать свои способности.

Практика показывает, что преподаватели давно осознали необходимость дифференцированного подхода к обучению, чтобы можно было уделять больше времени отстающим учащимся, не упуская из виду сильных обучаемых, создавая благоприятные условия для развития всех в соответствии с их способностями и возможностями, спецификой их психического развития, учитывая особенности характера. Дифференцированное обучение предусматривает такие организационные формы, при которых каждый обучающийся работает на уровне своих способностей, преодолевая посильные, но достаточно ощутимые для него трудности.

Акцент на личности обучаемого признается учеными-методистами и учителями-практиками перспективным как общедидактический концептуальный подход, поскольку он обеспечивает личностный подход, создание доброжелательной атмосферы, творческих отношений, обмен участниками учебного процесса результатами креативной деятельности [2]. В методической литературе описано большое количество личностно-ориентированных технологий обучения: модульно-рейтинговая технология и ее разновидности; игровые и проектные технологии, моделирование конкретных ситуаций, интерактивные формы работы и соответствующие комплексы интерактивных заданий, технология индивидуального обучения и т. д., которые используются для повышения активности, самостоятельности обучаемых, эффективности образовательного процесса.

Эти технологии органично вписываются в аудиторную систему, позволяют наиболее эффективно достигать прогнозируемых результатов обучения и раскрывать потенциальные возможности каждого обучаемого. Учитывая специфику предмета «иностранный язык», они могут обеспечить необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности студентов языковой группы, предоставляя ему возможность самостоятельной ориентации в многообразии учебного материала, в способах учебной работы, выборе оптимального индивидуального стиля учения.

Необходимость обеспечить каждому студенту условия для максимального развития его способностей, удовлетворения познавательных интересов в процессе освоения содержания образования сталкивается

с трудностями, связанными с неоднородностью состава учащихся в одной учебной группе. Неоднородность обусловлена учебными возможностями, индивидуальными особенностями, интересами, уровнем воспитанности обучаемых. Снятию этих трудностей может способствовать дифференциация учебного процесса, которая составляет основу технологии разноуровневого обучения.

Для обучения иностранному языку наиболее перспективной является внутренняя дифференциация, под которой в педагогике понимают такую организацию учебного процесса, при которой индивидуальные особенности учащихся учитываются в условиях организации учебной деятельности во время аудиторных занятий. В этом случае понимание дифференциации обучения очень сходно с понятием индивидуализации обучения. При внутренней дифференциации коммуникативная направленность обучения достигается, главным образом, за счет новых педагогических технологий. Основной акцент делается на идею согласования процесса обучения с психологической и нравственной структурой развивающейся личности учащихся.

По мнению Е. С. Полат [3, с. 8], при внутренней дифференциации особенности личностного подхода проявляются на занятии в четырех аспектах: в организации занятия; в новой позиции преподавателя по отношению к обучаемым и к учебному процессу, к роли педагога в нем; в новой позиции самого учащегося как субъекта учебной деятельности; в ином характере взаимоотношений между преподавателем и обучаемыми.

Преподаватель приобретает новую для учебного процесса роль организатора самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности студентов [4]. У него появляются возможности дифференцировать процесс обучения, использовать возможности межличностной коммуникации учащихся в процессе их совместной деятельности для совершенствования речевых умений.

Варьировать содержание обучения, которое определяется программой и является обязательным для всех обучаемых, преподаватель не может. Однако пути достижения поставленных программой задач могут быть разными у учащихся с разными индивидуальными особенностями [1]. Учет этих характеристик и проектирование на их основе индивидуальной образовательной траектории для каждого студента и является способом вывести иноязычную подготовку специалистов на более высокий уровень.

Новые педагогические технологии требуют от студентов самостоятельной работы с информацией. Обучаемые должны уметь самостоятельно добывать дополнительный материал, критически осмысливать

получаемую информацию, уметь делать аргументированные выводы и обобщения на основе выделенных фактов и положений. Важность использования возможностей глобальной сети Интернет для обеспечения интегративной связи языковой и информационной подготовки в процессе обучения иностранному языку трудно переоценить. Основная помощь преподавателя должна заключаться в отборе и использовании методов, ориентированных на практическое использование полученной информации при выполнении игровых и проектных заданий, при анализе и решении конкретных ситуаций, при использовании всего разнообразия приемов, которые предусматривают такие виды деятельности [5]. Формирование общеучебных интеллектуальных умений готовит и к более сложным видам деятельности с информацией.

Однако какие бы технологии не были выбраны для осуществления дифференцированного обучения, чрезвычайно важным является подход к дифференцированному обучению как комплексу взаимосвязанных форм, методов и приемов. На каждом отдельном этапе обучения преподавателю необходимо находить решение, которое не должно основываться лишь на индивидуальных пробелах в знаниях конкретного студента, а учитывать индивидуальные особенности личности каждого из них.

П. В. Сысоев [6] подчеркивает, что информационные коммуникационные технологии обладают особым дидактическим потенциалом. В качестве наиболее актуальных для дифференциации процесса обучения иностранному языку выделяются следующие:

- многоуровневость информационных коммуникационных технологий (в сети Интернет можно найти материал различной языковой сложности и разной глубины освещения проблемы);
- возможность создания личной зоны пользователя (социальные сети, блоги, подкасты);
- реализация педагогической технологии обучения в сотрудничестве (например, социальный сервис «Вики», где несколько пользователей могут совместно работать над созданием контента);
- возможность выстраивания обучающимися с помощью преподавателя индивидуальной образовательной траектории.

Различные формы синхронной и асинхронной интернет-коммуникации позволяют продолжать обучение и за рамками аудиторной работы. В таких случаях преподаватель перестает быть единственным носителем знаний, а все чаще выполняет направляющие, корректирующие и контролирующие функции. Таким образом, информационные коммуникационные технологии позволяют не ограничивать процесс обучения во времени и пространстве и обеспечивают

дифференциацию обучения иностранным языкам, что в значительной мере способствует интенсификации обучения и позволяет повысить уровень иноязычной подготовки специалистов.

Наиболее перспективными для дифференциации обучения представляются подкасты или сервисы, которые позволяют пользователям самим создавать аудио (podcast) и видео (vodcast) файлы и свободно загружать себе для просмотра и прослушивания файлы, созданные другими пользователями. Подкасты представляют собой богатый ресурс для развития умений говорения и аудирования на иностранном языке. Работа с подкастами может использоваться обучаемыми разного уровня подготовленности на разных этапах обучения. Чаще всего подкасты позволяют организовать индивидуальную работу. Однако на их основе можно спланировать работу и в малых группах. Преимуществом подкастов является то, что в учебном процессе они могут выступать и как средство обучения (при формировании умений аудирования), и как результат деятельности (запись подкаста). К достоинствам подкастов можно отнести мобильность, которую они вносят в процесс обучения. Учащиеся могут загружать подкасты на мобильные телефоны, планшеты и слушать в любое удобное время и в любом удобном месте.

Блоги, форумы, социальные сети, также обладая двусторонним характером, позволяют учащимся выступать как в качестве создателей, так и в качестве пользователей соответствующих контентов. В этих контентах может размещаться информация любого формата: аудио, видео, текст, фото. Данные сервисы дают возможность дифференцированно сочетать элементы индивидуальной (блоги, социальные сети) и групповой (вики) работы.

В обучении иностранным языкам популярность приобретает использование мобильных телефонов. Чаще всего они используются как дополнительное средство интенсификации процесса обучения лексике и грамматике иностранного языка.

Использование мобильных телефонов дает большие возможности для дифференциации обучения, так как учащиеся могут работать с учебным материалом в удобное время и в удобном для них темпе. Кроме того, и учебный материал можно менять в зависимости от уровня подготовленности и интересов учащегося. Однако маленький размер экрана и клавиатуры мобильных телефонов создают определенные неудобства при вводе данных и скорее дают учащимся возможность потреблять контент, а не создавать его самим. В результате чего благоприятные условия складываются для формирования только рецептивных навыков и умений.

Таким образом, как показывает анализ литературы по проблеме организации процесса обучения иностранному языку в разноуровневых группах, внутренняя дифференциация процесса обучения позволяет существенно улучшить качество подготовки специалистов в области иностранного языка, а современные информационно-коммуникационные технологии дают преподавателю широкие возможности для построения дифференцированного обучения.

Список использованной литературы

1. Борисова, Ю. В. Дифференциация методов обучения в зависимости от когнитивного стиля ученика / Ю. В. Борисова, И. И. Гребнев // Народное образование. – 2003. – № 7. – С. 97–105.
2. Есипович, С. В. Дифференцированный подход в обучении иностранному языку / С. В. Есипович // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С. 28–32.
3. Полат, Е. С. Разноуровневое обучение / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 6–11; 2001. – № 1. – С. 4–8.
4. Козленко, С. И. Технология разноуровневого обучения / С. И. Козленко // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 48–53.
5. Бухаркина, М. Ю. Технология разноуровневого обучения / М. Ю. Бухаркина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 31–34.
6. Сысоев, П. В. Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 12–21.

УДК 378.146

М. В. Вегеро

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема формирования самообразовательной деятельности студентов высших учебных заведений. Раскрывается структура самообразовательной деятельности, приводится оценка степени сформированности отдельных ее компонентов,

обосновывается необходимость в организации специального обучения студентов основам методической культуры.

В педагогической науке проблеме самообразования уделялось значительное внимание и в настоящее время есть возможность обратиться к работам, посвященным исследованию места самообразования в становлении и развитии личности, его функций, средств, методов, форм, способов оптимизации, определению роли и места преподавателя в формировании готовности разных категорий обучающихся к самообразованию. Однако сегодня тема самообразования приобретает особенно острое звучание в связи с переосмыслением роли образования, вызванного переходом к информационному обществу и сопутствующими изменениями во всех сферах общественной жизни. Если основной функцией классического образования являлась передача следующему поколению социального опыта с целью подготовки к самостоятельной жизни в стабильном обществе, то пришедшему ему на смену образованию для устойчивого развития присущи постановка и решение таких задач, как обеспечение адаптации личности к постоянно изменяющемуся обществу, формирование у нее готовности жить и осуществлять трудовую деятельность в новых условиях и преобразовывать не только окружающий мир, но и себя.

Жить и трудиться современные молодые люди будут в ситуации, характеризующейся высокой степенью неопределенности, стремительным темпом обновления знаний и интенсивными информационными потоками. Следовательно, задачей высшей школы становится создание условий для формирования у учащегося опыта успешного существования в информационном обществе, постоянного самостоятельного повышения своего образовательного уровня. Новый социальный заказ, который был закреплен в образовательной стратегии ЮНЕСКО на 2014–2021 годы, предполагает, что переход от знание-ориентированного к личностно-развивающему обучению позволит обеспечить личности возможность повышения своего образовательного уровня и саморазвития на протяжении всей жизни. В связи с вступлением нашего государства в Болонский процесс произошло закрепление перехода отечественной высшей школы на европейскую модель образования, обеспечивающую формирование профессиональных компетенций за счет постоянного самообразования.

Однако, несмотря на признание и документальное закрепление необходимости подготовки студентов к образованию «через всю жизнь», практически поставленная задача в настоящее время не реализуется.

С целью оценки необходимости организации специального обучения учащихся высших учебных заведений умениям самообразовательной деятельности нами было проведено исследование готовности студентов к самообразованию [1]. Исследование было проведено с использованием методики оценки способности к самообразованию и саморазвитию, разработанной В. И. Андреевым [2], и охватило более ста студентов первого курса различных факультетов университета. В результате было выявлено, что 71% студентов имеет уровень развития способности к самообразованию в той или иной мере ниже среднего, при этом высокий уровень развития способности к самообразованию был определен лишь у 3% опрошенных, очень высокий уровень не был выявлен ни у одного студента. Таким образом, можно говорить о недостаточной готовности студентов к осуществлению самообразовательной деятельности, и очевидной становится необходимость организации специального обучения студентов данному виду деятельности.

Самообразовательную деятельность Н. С. Михайлова определяет как вид деятельности, содержанием которой является целенаправленное самоизменение субъекта, концептуально продуманное и нормативно определенное им самим, самостоятельно реализуемое на основе рефлексивных механизмов [3]. Рассматривая самообразовательную деятельность как тип деятельности, в ее структуре можно выделить соответствующие компоненты: потребностно-мотивационный; ориентировочный; процессуально-деятельностный и оценочный (или рефлексивный). Следовательно, можно говорить о готовности осуществлять данный вид деятельности при адекватной сформированности всех ее компонентов. Таким образом, оценив степень сформированности каждого из выделенных компонентов, можно выявить причины общей низкой готовности учащихся к осуществлению самообразовательной деятельности и целенаправленно организовать обучение.

Самообразовательная деятельность отличается от учебной руководящей и контролирующей ролью преподавателя: в условиях самообразования сама личность выступает в роли как объекта, так и субъекта деятельности, поскольку функции планирования и контроля деятельности по ее изменению реализуются самой личностью. Следовательно, большое значение приобретает наличие активных познавательных потребностей, реализуемых в виде серьезной внутренней мотивации.

Степень сформированности потребностно-мотивационного компонента самообразовательной деятельности была нами определена при помощи методики изучения мотивов учебной деятельности в модификации А. А. Реана и В. А. Якунина [4]. Полученные в результате анкетирования студентов данные [5] позволили нам прийти к заключению

о преобладании у них серьезной внутренней мотивации учебной деятельности и познавательного интереса. Поскольку, как было отмечено выше, личность готова к выполнению деятельности, т. е. овладевает ею, в том случае, если у нее сформированы все ее компоненты, можно предположить, что при высоких показателях мотивированности учебной деятельности, разновидностью которой является и самообразовательная деятельность, выявленная низкая общая готовность к ее осуществлению обусловлена, на наш взгляд, недостаточно сформированными остальными ее компонентами: ориентировочным, процессуально-деятельностным и оценочным.

Как было отмечено выше, самообразовательная деятельность отличается от учебной тем, что руководящую и контролирующую функции вынужден брать на себя сам обучающийся. Мы исходим из того, что учебной деятельностью учащиеся высших учебных заведений овладели в достаточной степени, следовательно, именно в указанном отличии и заключается основная проблема, не позволяющая современным студентам эффективно заниматься самообразованием. Имея желание и понимая важность самообразовательной деятельности для своей дальнейшей жизни, студенты не обладают достаточными знаниями о том, как эффективнее ее организовать, действуют методом проб и ошибок, зачастую не удовлетворены результатом и, впоследствии, вообще прекращают заниматься самообразованием.

С другой стороны, в программу подготовки будущих учителей включен цикл специальных дисциплин (от общей педагогики до специальных методик), целью которых является научить учить. Кроме того, можно встретить большое количество исследований, посвященных формированию методической культуры будущих учителей, в то время как важность воспитания всеобщей методической культуры, позволяющей эффективно образовывать себя, недостаточно оценена. Белорусская педагогическая энциклопедия определяет методическую культуру как сформированность общих, специальных и конкретных умений, опирающиеся на глубокие знания и навыки [6]. Важным условием становления методической культуры является соблюдение преемственности формирования необходимых знаний, умений и навыков на протяжении всего курса обучения. Формирование методической культуры начинается с формирования ее основ, в том числе методических умений.

Таким образом, мы полагаем, что, по аналогии с тем, как мы обучаем будущих учителей учить других, необходимо организовать специальное обучение, которое позволит учащемуся грамотно, а, следовательно, эффективно, организовать деятельность по самообразованию.

Список использованной литературы

1. Вегеро, М. В. Оценка готовности студентов педагогических специальностей университета к самообразовательной деятельности / М. В. Вегеро // Крымский научный вестник. – № 2–3 (14–15). – С. 94–99.
2. Соколова, И. Ю. От самопознания к самореализации и здоровьесбережению / И. Ю. Соколова, Л. Б. Гиль : Учеб.-метод. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, кураторов, педагогов (электронный вариант). – Томск: ТПУ, 2010. – 100 с. – Режим доступа: <http://www.lib.tpu.ru/fulltext/m/2010/m32.pdf> Дата доступа: 10.03.17.
3. Михайлова, Н. С. Самообразовательная деятельность: сущность и механизмы управления / Н. С. Михайлова // Кіраванне у адукацыі : Навукова-метадычны часопіс. – 2007. – № 1. – С. 28–36.
4. Реан, А. А. Психология и педагогика. / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2005.– 432 с.
5. Вегеро, М. В. Мотивация учебной деятельности как фактор готовности студентов университета к самообразованию / М. В. Вегеро // Достижения и перспективы развития науки: сб. науч. статей. – Уфа, 2017. – № 31. – С. 224–227.
6. Новик, И. А. Методическая культура учителя / И. А. Новик // Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2-х томах. – Минск: «Адукацыя і выхаванне», 2015. – Т. 1. – С. 673.

УДК 371.32:811.11

Н. М. Карпенко, В. В. Смелянская
(НГУ им. Н. Гоголя, Нежин)

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

За последние десятилетия в области преподавания иностранных языков произошло множество изменений. Цель статьи – всесторонне изучить теоретические основы коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. Автор рассматривает историю возникновения данного подхода в свете теории языка и методики преподавания, систематизирует определения, предложенные различными лингвистами, обращая особое внимание на основную цель коммуникативного подхода и методические принципы, лежащие в основе учебного процесса.

N. M. Karpenko, V. V. Smelianska
(Nizhyn Gogol State University, Nizhyn)

CLT: THEORETICAL BACKGROUND AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES

The field of foreign language teaching has undergone many shifts over the last few decades. The purpose of this article is to closely examine theoretical background of communicative language teaching (CLT). It starts with its historical background, followed by the theories of language and learning lying behind this approach. The authors focus on the definitions of CLT given by different linguists, its primary function and goal, describe methodological principles that facilitate the language learning process, make concluding remarks.

The interest in foreign language teaching and learning has expanded around the world as a result of globalization. There are many different reasons that explain this phenomenon: the access to information, the increased commercial exchange between countries, the establishment of relationships between cultures and societies. As a result, a number of new approaches have developed which are different in many ways, but they all stress the importance of real and meaningful communication. They are, therefore, grouped under the heading of “communicative approach” or Communicative Language Teaching (CLT).

CLT has been brought under focus by many linguistics and researchers (K. Brandl, W. Littlewood, J. Richards, T. Rogers and others). The aim of this study is to summarize their views on CLT, its definition, historical and theoretical background, principles which help each teacher to develop a form of communication-oriented language teaching.

The origins of Communicative Language Teaching (CLT) are to be found in the changes in the British language teaching tradition dating from the late 1960s. Though the goal of most progressive methods used at that time was to teach students to communicate in the target language a lot of educators began to question if they were going about meeting the goal in the right way. CLT appeared as a reaction to previous methodological principles accommodating various methods and techniques that stimulate the development of communicative proficiency in the target language, rather than knowledge of its structures.

CLT is generally regarded as an approach to language teaching. Different linguists and educators define it in different ways. According to Wikipedia, CLT is an approach to teaching foreign languages that

emphasizes communication or interaction as both the means and the ultimate goal of learning a language [1]. J. Richards and T. Rodgers consider CLT as an approach rather than a method that refers to a diverse set of principles that reflect a communicative view of language and language learning and that can be used to support a wide variety of classroom procedures [2, p. 172]. W. Littlewood believes that CLT means systematic attention to functional as well as structural aspects of language, combining these into a more fully communicative view [3, p. 1].

Howatt distinguishes between a “strong” and a “weak” version of CLT. The “weak” version stresses the importance of providing learners with opportunities to use their English for communicative purposes and, characteristically, attempts to integrate such activities into a wider program of language teaching. The “strong” version of communicative teaching, on the other hand, advances the claim that language is acquired through communication, so that it is not merely a question of activating an existing but inert knowledge of the language, but of stimulating the development of the language system itself. If the former could be described as “learning to use” English, the latter entails “using English to learn it” [4, p. 279].

At the level of language theory, the Communicative Approach derives from several theories. According to D. Hymes’ theory of language as communication a person who acquires communicative competence acquires both knowledge and ability for language use with knowledge of socio-cultural rules:

- whether (and to what degree) something is formally possible;
- whether (and to what degree) something is possible in virtue of the means of implementation available;
- whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
- whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails [2, p. 159].

Another linguistic theory of communication favored in CLT is M. Halliday’s functional account of language use which views language teaching as acquiring the linguistic means to perform different kinds of functions:

- the instrumental function: using language to get things;
- the regulatory function: using language to control the behavior of others;
- the interactional function: using language to create interaction with others;
- the personal function: using language to express personal feelings and meanings;

- the heuristic function: using language to learn and to discover;
- the imaginative function: using language to create a world of the imagination;
- the representational function: using language to communicate information [2, p. 160].

One more theorist known for his contribution to the theory of CLT H. Widdowson rejects the idea that once the linguistic knowledge is acquired, communication abilities will automatically be taken care of. He came up with the terms “language usage” and “language use”, referring to the two aspects of communicative performance, and making a clear distinction between the two – the former representing the ability to produce correct sentences and the latter being concerned with the ability to use the knowledge of the rules for effective communication. Thus, H. Widdowson suggests that communication skills be developed alongside the acquisition of linguistic knowledge and recommends that language practice activities must be at the service of natural communication skills development rather than aimed at the attainment of theoretical knowledge about the language only [2, p. 160].

As it has been mentioned above, CLT focuses on and aims at communicative competence. Thus, enabling the learners to use the language in a communicative situation to satisfy their needs in real-life communication is a priority in CLT. Communicative competence is the central theoretical concept in CLT which is defined as the ability to interpret and enact appropriate social behaviors, and it requires the active involvement of the learner in the production of the target language [5, p. 5]. Such a notion encompasses a wide range of abilities: the knowledge of grammar, vocabulary and phonetics (linguistic competence); the ability to understand the social context in which communication takes place, including role relationships, the shared information of the participants, and the communicative purpose for their interaction (sociolinguistic competence); the ability to interpret individual message elements in terms of their interconnectedness and of how meaning is represented in relationship to the entire discourse or text (discourse competence); the ability to communicate effectively employing strategies to initiate, terminate, maintain, repair, and redirect communication (strategic competence).

In turn, CLT’s theory of learning has a much less solid foundation. It encompasses and combines many different approaches and points of view about language learning and teaching. However, two of the general learning theories, which emphasize common features among learners, are cognitive theory and skills theory.

According to cognitive theory, learning involves the ability to understand, to anticipate, and to relate new information to pre-existing mental

structures. Thus, new learning must be closely assimilated with what is already known, and if language is being learnt for use, then new learning must be directly associated with use.

Skills theory encourages an emphasis on practice as a way of developing communicative skills. Skills theory links mental and behavioral aspects of performance through a hierarchically organized set of plans, in which low level of automation is necessary to free attention for high level of planning. However, advocates of this theory reject mechanical practice. Skills practice should offer natural options of language use which reproduce the kinds of choice that occur in spontaneous communication, as in real-life the speakers always have a choice of what they will say and how they will say it. The learners must become participants in a real-life context of language use as a condition of effective learning [6, p. 438].

With no particular method or theory that underlies their practical and theoretical foundation, CLT methodologies are best described as a set of methodological principles serving as guidelines for implementing CLT practices:

- using tasks as an organizational principle: learning should be enhanced through the use of activities in which language is employed for carrying out meaningful tasks;

- promoting learning by doing: learners need to actively produce language. They should be provided with opportunities entailing a wide range of contexts in which they can carry out numerous different speech acts being encouraged to express their own meaning;

- providing rich input: learners should be exposed to a plethora of language: patterns, chunks, and phrases in numerous contexts and situations. In the classroom environment, this can be achieved through the use of a wide range of materials, authentic and simplified, as well as the teacher's maximum use of the target language;

- making input meaningful, comprehensible and elaborated: the information being presented must be clearly relatable to existing knowledge that the learner already possesses. Besides, input cannot be meaningful unless it is comprehensible. This means the learner is to attach meaning to the speech stream coming at him. More than that, creating the environment that provides rich input involves numerous pedagogical challenges which can be met by means of numerous input strategies or elaborating input. As K. Brandle states, elaboration in this context has several meanings. On the one hand, it is the myriad ways native speakers modify discourse to make it comprehensible to the non-native speaker. On the other hand, elaborating input can be further enhanced through a thoughtful plan of how input is presented;

- promoting cooperative and collaborative learning: classrooms should be organized so that students work together in small cooperative teams, such as groups or pairs on a language-learning task or collaboratively by achieving the goal through communicative use of the target language;
- focusing on form: approach to explicit grammar teaching that emphasizes a form-meaning connection and teaching grammar within contexts and through communicative tasks;
- providing error corrective feedback: positive feedback that confirms the correctness of a student's response and negative feedback, generally known as error correction are both vital during a learner's interlanguage development since they allow the learner to either accept, reject, or modify a hypothesis about correct language use;
- recognizing and respecting affective factors of learning: there is a positive relationship between positive language attitudes and high motivation and achievement in second language learning. On the other hand, performance anxiety as a personal trait must be also recognized and kept at a minimal level for learning to be maximized [5, p. 7–21].

All things considered, CLT is an approach that borrows teaching practices from a wide array of methods that have been found effective. It refers to a diverse set of methodological principles that reflect a communicative view of language. Since CLT puts the main emphasis on communicating the meaning, focus on the form, though significant, is of secondary importance. It is essential that the teacher should give a feedback on whether or not they have communicated effectively; not only should the language input be authentic but modes of learning should be authentic to the study of the subject as well. Cooperative organization and activities are central with this approach.

References

1. Communicative language teaching. – Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Communicative_language_teaching. – Дата доступа: 12.06.2017.
2. Richards, J. Approaches and methods in language teaching / J. Richards, T. Rogers. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – 270 p.
3. Littlewood, W. Communicative Language Teaching / William Littlewood. – Cambridge : Cambridge University Press, 1981. – 108 p.
4. McLaren, N. TEFL in Secondary Education / N. McLaren, D. Madrid, A. Bueno. – Granada : Editorial Universidad de Granada, 2005. – 737 p.

5. Brandl, K. Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work / Klaus Brandl. – Pearson Prentice Hall, 2008. – 450 p.
6. Breshneh, H. A. Communicative Language Teaching: Characteristics and Principles / H. A. Breshneh, M. J. Riasati // International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World. – 2014. – Vol. 6 (4). – P. 436–445.

УДК 372.881.1

М. В. Короткая
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

Статья посвящена общим психолого-методическим особенностям обучения переводу. Перевод рассматривается как процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, творческая деятельность, учитывающая, однако, замысел автора при работе с текстом. Описываются примеры упражнений для эффективной работы с переводом специальных текстов и делаются соответствующие выводы об уникальности переводческой деятельности в рамках изучения языка в целом.

Очевидно, что необходимым элементом современного образования является ориентация процесса обучения в вузе на потребности рынка труда, приближение образования к практическим целям экономики. Следовательно, квалифицированный специалист должен уметь гибко перестраиваться в соответствии с изменяющимися требованиями, чтобы иметь постоянный потенциал профессионального роста.

В условиях повсеместного внедрения вычислительных сетей как единой информационной платформы владение иностранным языком предоставляет будущим специалистам доступ к внешним источникам информации, так как большая часть научно-технической литературы в мире выпускается на иностранном языке. Многие вакансии на рынке труда помимо навыков в профессиональной сфере требуют от соискателя хорошего знания иностранного языка. Поэтому очевидным является тот факт, что владение иностранным языком – это обязательная составляющая профессиональной подготовки молодого

специалиста. В свою очередь, обучение иностранному языку в вузе следует ориентировать на будущую профессию студента.

Профессионально-ориентированный подход к преподаванию иностранного языка в контексте профессионального образования имеет своей целью формирование у будущих специалистов способности к иноязычной коммуникации в реальной научной, деловой, профессиональной среде; формирование и совершенствование умений работы со специальным текстом, его перевода, реферирования и получения полезных сведений из оригинальных источников данного профиля.

Если остановиться подробнее на переводе литературы, то известный переводовед А. Д. Швейцер определяет его как «Однонаправленный и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе подвергнутого целенаправленному («переводческому») анализу первичного текста создается вторичный текст, заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде» [1, с. 75]. Это самостоятельный вид речевой деятельности, реализуемый, однако, на базе аудирования, говорения, чтения и письма.

Что касается перевода технической литературы, то ему посвящено очень мало работ, причем авторы таких работ в основном лингвисты, гуманитарии, и поэтому о многих особенностях технического перевода они просто не догадываются, либо эти особенности им совершенно непонятны [2, с. 10].

В процессе определения содержания методики перевода нужно помнить, что самое важное в ней не просто поиск эффективных лингвистических трансформаций. Переводя информацию, мы не заменяем один текст другим, а запускаем сложный мыслительный процесс на основе метода рефлексии. Следовательно, текст перевода всегда оказывается процессом образования нового текста, а не восстановления оригинального.

По мнению Л. М. Алексеевой, имеющиеся методики и рекомендации по переводу научных текстов являются универсальными, т. е. не учитывают в полной мере природу текста оригинала, его типологические свойства и эвристический характер переводческой деятельности. Письменный перевод специального текста является наиболее востребованным видом профессионального перевода и имеет свою специфику. Прежде всего, это более творческий вид деятельности по сравнению с остальными видами перевода, основывающимися на интуиции, догадке и т. п. Поэтому методика письменного перевода полностью авторская, индивидуальная, не повторяет уже созданные модели. Поскольку время восприятия текста переводчиком не ограничено, то письменный перевод является наиболее обдуманым [3, с. 77–78].

Выбирая стратегию перевода текста с иностранного на родной язык, необходимо, однако, принимать во внимание тот факт, что решающим фактором при создании профессионально-ориентированного текста является замысел автора. Именно реализация этого замысла обуславливает выбор соответствующей формы высказывания, использование соответствующих лингвистических средств и т. д. При переводе профессионально-ориентированных текстов получатель текста перевода, как правило, известен переводчику, и последний будет учитывать прагматический потенциал получателя. Если цель высказывания – предоставить сведения, то переводчик должен максимально точно передать всю техническую информацию; если цель текста – убедить в чем-либо получателя, то переводчик особенно тщательно должен подойти к передаче в тексте перевода развития аргументации автора [4, с. 125–126].

При работе с переводом научно-технических специальных текстов максимальное соответствие тексту оригинала передает простая подстановка, так называемый дословный перевод. Данное действие допустимо, если при переводе отправной точкой становится определенная единица смысла (сема) слова. Тем не менее, многие слова неоднозначны, и это больше всего заметно в специальных текстах. К тому же в языке перевода могут применяться отличные от исходного языка грамматико-синтаксические структуры, выбор лексических единиц и т. п. Следовательно, данный перевод нередко оказывается малопонятен конечному реципиенту и зачастую некорректен.

Концепция переводческой стратегии В. Н. Комиссарова включает несколько существенных теоретических аспектов, которые так или иначе должен принимать во внимание переводчик, а именно:

- в процессе перевода понимание исходного текста всегда предшествует его переводу как непеременимое условие осуществления переводческого процесса;

- переводить необходимо смысл, а не букву оригинала;

- нужно учитывать то, что значение всей лексической единицы важнее значения отдельных частей и есть возможность пожертвовать отдельными деталями ради правильной передачи целого;

- перевод должен отвечать нормам переводящего языка [5, с. 195, 199].

Выделение базовых этапов переводческой деятельности – 1) предпереводческий разбор текста (подготовка к переводу, осмысление и толкование исходного текста), 2) непосредственный перевод (формирование понятого текста на переводящем языке), 3) постпереводческая обработка текста (корректирование готового

перевода) – делает возможной постановку профессиональных задач для перевода к каждому из них.

К наиболее действенным методам обучения переводу специального текста можно отнести 1) логические методы (языковые упражнения, разбор реальной ситуации, или «case study») и 2) поисковые методы (работа студентов со справочными пособиями, самостоятельная работа).

К логическим методам можно отнести предпереводческие и переводческие языковые задания, помогающие формировать навыки перевода. В эту группу следует включить упражнения на преодоление трудностей перевода, на сравнение различных версий перевода и рассмотрение переводческих ошибок, на перефразирование и интерпретацию исходного текста и текста перевода. Главная идея упражнений, в процессе которых происходит введение и закрепление переводческих соответствий, состоит в том, что на основе материала из тех же самых текстов, содержащих наиболее распространенную лексику, выполняются различные виды перевода столько раз, сколько требуется для достаточно прочного овладения межъязыковыми соответствиями. С однообразием можно справляться, предъявляя каждый раз разные задания. Отсутствие правильным образом организованных упражнений лишает обучающихся возможности овладения практическими умениями и навыками.

Работу с переводом текста на занятии можно построить следующим образом. Обучающиеся быстро за 3–5 минут просматривают текст, чтобы точнее воспринять его содержание при последующем прочтении. Далее под руководством преподавателя они начинают переводить текст вслух; по ходу перевода студенты обращают внимание на сочетаемость слов, их взаимодействие по определенным правилам. В процессе такого перевода студенты используют языковую догадку, опираясь на синтаксические и логико-смысловые связи текста. Вся умственная деятельность совершается открыто, давая возможность преподавателю не теряя времени корректировать ошибки обучающихся. Работая над текстом, студенты по ключевым словам и отрывкам обучаются определять его тему, обобщать его содержание. В данном случае самостоятельная работа призвана расширять вокабуляр, что обеспечивается за счет его частого повторения и в текстах, и в лексико-грамматических упражнениях. Во всех заданиях предполагается активное применение языковых средств.

Что касается организации самостоятельной формы учебной деятельности, одним из самых действенных способов ее осуществления являются дифференцированные индивидуальные задания, которые

позволяют обучающимся значительно повысить эффективность самостоятельной работы, затрачивая при этом меньше времени. Это при условии, что студент уже владеет определенными знаниями, умениями и компетенциями (собственно переводческой, лингвистической, информационной, межкультурной и т. д.), которые формируются в процессе обучения иностранному языку.

Задания могут включать упражнения на переформулирование, анализ информации, обобщение в рамках доклада для проведения дискуссии / круглого стола, свертывание, сообщение, описательный или реферативный обзор, письменный перевод (перевод с листа с иностранного языка на русский, перевод типа «экспресс-информация», перевод на слух с иностранного на русский, двусторонний перевод, полный перевод с русского). Кроме того, на занятиях особое внимание следует уделять овладению терминологией (составлению терминологического словаря по теме занятия), конструкциями языка, корректировке перевода. Таким образом, студенты учатся извлекать, анализировать и обобщать профессионально-значимые сведения.

Резюмируя все вышесказанное, необходимо отметить, что письменный перевод текста является наиболее обдуманым, так как время восприятия текста переводчиком неограниченно. Он отличается от других видов речевой деятельности не только тем, что совмещает чтение и письмо, но и тем, что осуществляется в условиях двуязычия. Использование лексики иностранного языка в различных формах речевой деятельности порождает потребность студентов в активизации знаний, облегчает процессы «адаптации» к профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Швейцер, А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 227 с.
2. Климзо, Б. Н. Ремесло технического переводчика: Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы / Б. Н. Климзо. – 4-е изд. стереотипное. – М. : Р. Валент, 2017 г. – 488 с.
3. Алексеева, Л. М. Методика обучения письменному переводу специального текста / Л. М. Алексеева // Вестн. Перм. ун-та. Российская и зарубежная филология. – 2010 г. – Вып. 2(8). – С. 77–84.
4. Гавриленко, Н. Н. Модульный подход в процессе обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации / Н. Н. Гавриленко // Вестник МГЛУ. – 2010. – Выпуск 12(591). – С. 122–130.
5. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистический аспект) : учебник / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.

Л. А. Литвинова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье подчеркивается роль иностранных языков при подготовке будущих специалистов и необходимость тщательной организации учебного процесса для успешной реализации поставленных задач. Использование речевых ситуаций двух типов (стандартных/стабильных и переменных/вариабельных) признается эффективным для моделирования общения на иностранном языке и повышения мотивации к обучению.

В современном мире знание иностранных языков становится неотъемлемой составляющей подготовки специалистов самых разных профессий, и от качества их знаний и подготовки по иностранным языкам во многом зависит успешный профессиональный рост и расширение контактов с зарубежными партнерами. В настоящее время появляется много новых, высокоэффективных и интересных методов и подходов в методике преподавания иностранных языков.

Правильная организация учебного процесса, несомненно, во многом определяет успешность и результативность обучения, в том числе и иностранному языку. В связи с этим наиважнейшая задача преподавателя – вовлечение учащихся в активную речевую деятельность. Одним из наиболее действенных и продуктивных средств раскрытия творческого потенциала учащихся является обучение общению на иностранном языке в реальных жизненных ситуациях. Коммуникативное обучение предполагает, что процесс обучения строится как модель процесса общения. Поэтому обучение разговорной речи – это одна из сложнейших и важнейших задач в процессе обучения иностранному языку. Процессу общения присущи спонтанность и зависимость от ситуации, в условиях которой он протекает. Ситуативность – одно из основных условий обучения говорению. При обучении иностранному языку нужно внимательно относиться к принципам и приемам создания коммуникативной обстановки на занятии, подбору ситуаций, лежащих в основе обучения общению на разных этапах обучения, способам создания речевой ситуации на занятии, необходимости

и возможности использования мультимедийных средств и другого технического обеспечения для обучения разговорной речи, то есть умения принимать участие в общении с целью получения или обмена информацией, побуждения собеседника к выполнению какого-либо действия или деятельности, получения реакции собеседника в связи с предъявленной ситуацией общения.

Исследование процесса общения показало, что взаимодействие участников общения определяется спецификой их совместной предметно-практической деятельности. Из этого можно сделать вывод, что процесс обучения иностранному языку должен опираться на речевые ситуации, которые имеют реальные основания и причины для общения. Усвоение любого нового лексического либо грамматического материала происходит в процессе деятельности: становясь активным участником речевой ситуации, обучаемый пропускает через себя полученную новую информацию, запоминает ее и в дальнейшем самопроизвольно воспроизводит в речи.

Использование учебно-речевых ситуаций в процессе обучения является одним из высокоэффективных способов повышения мотивации обучения иностранному языку у учащихся. С помощью учебно-речевых ситуаций можно сделать материал занятия более понятным, доступным, интересным и наглядным, а контроль знаний и умений объективным, персональным и не имеющим чрезмерной психологической нагрузки на учащихся. Формирование коммуникативной компетенции подразумевает, что процесс обучения иностранным языкам строится как модель процесса общения. В коммуникативном обучении учебно-речевые ситуации используются не на завершающей стадии усвоения материала, они не являются приложением к обучению, а составляют его главную основу на всех стадиях освоения необходимого материала.

Включение учащихся в иноязычное общение – несомненно важная практическая задача, но решение этой задачи по сути влияет на формирование личности учащегося. Проявляя активность, учащийся имеет возможность выразить и проявить себя и формируется как активная и инициативная личность, так как проявлять активность – это значит не быть безразличным, простым наблюдателем, а становиться непосредственным участником данной ситуации. Учащиеся получают возможность свободно выражать свои мысли, мнение, эмоции и чувства в процессе общения, что, несомненно, положительным образом сказывается на процессе усвоения материала и развитии учащихся как личностей [1, с. 27].

Учебно-речевая ситуация представляет собой подвижную структуру, совокупность факторов, которые определяют содержание

и внешнюю оформленность учебно-речевого действия учащегося. Это многофункциональный вид существования и деятельности коммуникативного процесса, который является сложным комплексом социально-статусных, ролевых, ситуативных, деятельностных и нравственных взаимоотношений участников ситуации общения, переработанный и осмысленный в их сознании и возникающий на основе взаимодействия ситуационных позиций участников общения. Именно такое видение и осмысление ситуации позволяет преподавателю преобразовывать ее в процессе обучения иностранному языку и создавать предпосылки и условия, совпадающие с настоящими жизненными ситуациями. Речевая ситуация должна вызывать у учащихся определенное эмоциональное состояние, что является возможным в том случае, если она полностью понятна и интересна. Моделирование общения с частым применением учебно-речевых ситуаций является одним из возможных действенных путей реализации коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам [2, с. 29].

В настоящее время социолингвистика выделяет два ведущих типа речевых ситуаций – стандартные (стабильные) речевые ситуации и переменные (вариабельные) речевые ситуации.

Стабильные речевые ситуации ясно и четко определены, имеют установленный объем речевых формул и правил, они характеризуются доступностью для осмысления и понимания обучаемым [3, с. 37]. Студенты языковых вузов владеют необходимым объемом знаний и умений, что позволяет им свободно реагировать, давать свою оценку, высказывать свое личное мнение в таких ситуациях. В переменных (вариабельных) ситуациях говорящий часто встречается с необходимостью выбора форм выражения из числа возможных и подходящих заданной ситуации. Существует вероятность неправильного выбора формы речи, что «в вариабельной ситуации может разрушить взаимопонимание между собеседниками и даже вызвать культурный шок» [3, с. 143]. Такие реальные речевые ситуации обладают стимулами к речевой деятельности, однако не решают в полной мере задачу развития коммуникативной компетенции слушателей, поскольку охватывают не все сферы речевого общения. Учебные же ситуации могут выполнять функцию упражнений по подготовке к неподготовленной спонтанной речи в реальном общении. Следовательно, одной из главнейших задач обучения с использованием речевых ситуаций является научить учащихся разбираться в нестандартных ситуациях общения, а неординарная ситуация обычно подразумевает поиск решений, изобретение и выполнение действий творческого характера. Проблемность, то есть наличие какого-то конфликта в учебно-речевой ситуации,

который нужно разрешить учащимся, в большой степени позволит учащимся раскрыть свой творческий потенциал, использовать свое воображение и, конечно же, развиваться как личность [2, с. 53].

Как видим, исследование показывает, что речевые ситуации способствуют активизации речевой деятельности учащихся, повышению эффективности и продуктивности занятия и интереса обучаемых к иностранному языку, повышению качества обучения. Использование учебно-речевых ситуаций является одним из наилучших приемов и способов сделать занятие интересным, увлекательным, насыщенным и необычным, помогая учащимся в полной мере окунуться в среду носителей языка. Активное употребление речевых ситуаций повышает стремление учащихся общаться друг с другом и преподавателем, создавая тем самым условия для речевого партнерства и избавляясь от личностных барьеров в общении; способствует снятию тревожности и созданию психологически комфортной обстановки и психологической готовности к коммуникации (приезжая из разных стран, студенты нередко испытывают бытовые и ментальные трудности, сложности с социальной адаптацией); дает возможность приспособиться и привыкнуть к новой языковой среде и реалиям страны изучаемого языка. При этом преподаватель имеет возможность изменять или варьировать ситуации в зависимости от уровня обучения и от интересов учащихся. Исходя из этого можно сделать вывод, что учебно-речевые ситуации стимулируют развитие речевых умений диалогического общения, являются весьма эффективной формой обучения, так как способствуют созданию благоприятного психологического микроклимата на занятии, помогают повысить мотивацию и активизировать деятельность учащихся, а также дают возможность закреплять и использовать в речи имеющиеся знания, приобретать опыт и навыки общения в различных ситуациях.

Список использованной литературы

1. Скалкин, В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В. Л. Скалкин. – М., 1983. – 40 с.
2. Вайсбурд, М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М. Л. Вайсбурд. – Обнинск: Издательство ТИТУЛ, 2001. – 128 с.
3. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.

Г. В. Ловгач
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье автор затрагивает вопросы обучения взрослой аудитории и указывает, что одним из эффективных методов стимулирования интереса и мотивации к изучению иностранных языков являются игровые методы. Автор делится своим опытом использования игровых приемов на занятиях по английскому языку и делает вывод, что наряду с развлекательным моментом игровые формы работы имеют большой обучающий потенциал.

В связи с прогрессивным развитием общества в последние годы наблюдается все больший интерес к иностранному языку. Знание иностранного языка стало настоящей потребностью: без него уже невозможно устроиться на высокооплачиваемую работу, построить успешную карьеру, получить образование за рубежом, познакомиться и общаться с новыми людьми во время путешествий, читать книги в оригинале и смотреть фильмы без перевода. Мы наблюдаем, что все больше людей разных возрастов посещают различные курсы, а также поступают в вузы для получения второго высшего образования, связанного с иностранными языками. Знание хотя бы одного иностранного языка – непременная черта успешного человека в наши дни, поскольку иностранный язык не только позволяет лучше узнать культуру или обычаи другого народа, расширяет кругозор и обеспечивает личностный рост, но и дает больше возможностей в профессиональном плане.

В связи с процессами, происходящими в обществе, одной из ведущих тенденций современной методики обучения иностранным языкам является поиск таких методов обучения, которые наиболее полно соответствовали бы поставленным целям и способствовали созданию естественной языковой среды общения. И одним из эффективных методов является применение игровых технологий, в частности, при работе со взрослой аудиторией это использование игровых заданий, которые являются по своей сути учебными, но имеют необычный характер, что способствует созданию благоприятного психологического климата и активизации деятельности обучающихся.

Работа со взрослой аудиторией имеет свои особенности. Взрослым студентам требуется более серьезная тематика изучаемого материала, актуальные вопросы для обсуждения, задания, которые стимулируют речевое общение. Поэтому особую важность приобретают принципы отбора учебного материала, соотношение устной и письменной речи на различных этапах занятия, пути интенсификации учебного процесса и методы, мотивирующие и удерживающие интерес к изучению иностранного языка.

Взрослые люди, начиная изучать иностранный язык в группе, не всегда осознают серьезность поставленной перед ними задачи, и зачастую даже очень мотивированные обучающиеся теряют интерес, сталкиваясь с трудностями. И если школьники достаточно спокойно реагируют на ситуации, когда у них что-то не получается, то взрослые обучающиеся воспринимают свои ошибки как неудачи, что затрудняет процесс обучения. Проблему поддержания интереса и снятия напряжения во время занятий можно решить с помощью игровых приемов.

Об обучающей функции игры известно уже давно. На эффективность использования игр в процессе обучения обращали внимание многие выдающиеся педагоги. Игра представляет собой сложный социокультурный феномен, которому посвящено множество философско-культурологических, психологических и методических исследований. Проблемами стимулирования и мотивации к изучению иностранного языка с помощью игровых технологий занимались многие отечественные ученые, такие как И. Л. Бим, С. Т. Занько, С. С. Полат, Е. И. Пассов, В. М. Филатов и др.

Игра имеет большой обучающий потенциал. Игра – особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра всегда предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть. Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность учащихся [1, с. 77]. Что касается учебной игры, то вызывает интерес определение, данное А. А. Деркачом: учебной называется игра, используемая в учебном процессе в качестве задания, содержащая учебную проблему (проблемную ситуацию), решение которой обеспечит достижение определенной учебной цели [2, с. 127].

На курсах, целью которых является повышение уровня знаний иностранного языка, преподаватель, как правило, работает над всеми аспектами языка одновременно – лексикой, грамматикой, фонетикой, объединяя их одной коммуникативной целью. Тем не менее, каждому из этих аспектов необходимо уделить время в общей цепочке обучения иностранному языку, при этом игровые моменты могут присутствовать на любом этапе.

Основной целью лексических игр является тренировка употребления лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке. Особенно эффективны лексические игры на начальном этапе обучения, когда идет активное наращивание лексического запаса. Например, при прохождении темы «Еда» каждому студенту можно предложить карточку с рецептом какого-нибудь блюда и набор картинок с ингредиентами, которые ему не подходят. Цель состоит в том, чтобы, задавая вопросы другим членам группы, собрать изображения необходимых продуктов и раздать свои карточки с ингредиентами в ответ на задаваемые вопросы. Выигрывает тот, кто справится с заданием первым.

Чтобы запомнить слова по теме «Одежда», можно раздать две одинаковые картинки двум студентам и предложить одному из них описать любого из нарисованных на картинке людей, при этом второй студент должен отгадать, о ком идет речь. Если у него возникают сомнения, он может задавать уточняющие вопросы.

Кроме того, студентам можно предложить поиграть в лото, разгадать кроссворд, выполнить подстановочные упражнения на лексическую сочетаемость отдельных фраз и т. д. Чтобы придать этим заданиям соревновательный характер, можно организовать их выполнение на скорость («Кто быстрее выполнит...»).

Эффективны игровые задания и при совершенствовании грамматических навыков. На начальных этапах обучения можно использовать игру «Домино». Раздается набор карточек каждой паре обучающихся, карточки делятся поровну между ними. На каждой карточке есть конец какого-то предложения и начало следующего. Играющие должны сложить карточки таким образом, чтобы получилось правильно составленное предложение. Если у играющего нет нужной карточки, он пропускает ход, выигрывает тот, кто первый использует все свои карточки.

Вызывает интерес и имитация настольных игр с кубиком и фишками. Например, игра на тренировку глаголов в Past Simple. Согласно цифре, выпавшей на кубике, студент должен выполнить задание на соответствующем квадрате игровой доски, например, сказать, о чем он мечтал, когда ему было десять лет, или когда последний раз он был в театре и т. д. Выигрывает тот, кто первым приходит к финишу.

На более продвинутом этапе эффективным является следующее задание. Паре даются две карточки с одним и тем же текстом, но с разными пропущенными словами; играющим нужно восстановить свой текст, задавая уточняющие вопросы. Особенно интересны будут тексты, где есть какая-либо загадка или тайна, например, небольшая детективная история.

При изучении темы Present Perfect можно предложить поиграть в путешественников. Каждый студент получает карточку, где написано, в какой стране он побывал (*I've been to India, the North Pole, Mexico*). Задавая вопросы другим членам группы, каждый играющий должен найти тех, кто побывал в тех же местах.

Для развития коммуникативных умений полезно использовать языковые игры. При этом при работе со взрослой аудиторией игровые ситуации должны быть максимально приближены к реально возможным. Так, при обсуждении темы устройства на работу студентам можно предложить следующее задание с элементами игры. Создаются две группы экспертов по отбору претендента на предлагаемую должность. Преподаватель приносит объявление о вакантной должности с конкретными требованиями, предъявляемыми к возможному претенденту. Раздаются также и резюме нескольких человек. Обе группы обсуждают претендентов и выбирают наиболее подходящего. Хорошо, если группы выбирают разных людей, тогда они должны привести доводы в свою пользу. Если они выбирают одного и того же человека, то преподаватель может предложить обсудить еще одного претендента, а студенты должны доказать, почему он не подходит на данную должность.

Даже при выполнении традиционных заданий можно использовать элементы игры. Так, на занятиях по аудированию нами был использован материал из курса Cutting Edge [3, с. 98–99] по заданию *“Decide how to spend the lottery money”*. Студенты прослушали пять небольших текстов с предложениями, как лучше использовать деньги, вырученные после проведения лотереи. Выполняя предложенные полстекстовые задания студенты в малых группах должны были высказать и обосновать свою точку зрения по обсуждаемой проблеме. Затем им было предложено следующее: *представьте, что вы все – члены комиссии, от которой зависит дальнейшее развитие национальной экономики небольшого государства. На какие бы цели вы потратили полученные деньги?* Изменение формулировки задания заставило взглянуть на проблемную ситуацию с другой стороны и стимулировало коммуникативную активность студентов.

Опыт работы показывает, что люди разных возрастов любят играть и делают это с удовольствием, в том числе при изучении иностранных языков. Игра позволяет почувствовать себя более раскованно, естественное желание выиграть стимулирует мотивацию и интерес к происходящему. Эмоциональный аспект игры создает атмосферу доброжелательности и заинтересованности. При этом игровые методы не заменяют традиционные приемы обучения иностранному

языку, а служат комплементарным элементом учебного процесса; преподаватель сам определяет, какой вид игры применить и на каком этапе. Не вызывает сомнений тот факт, что игровые формы работы облегчают учебный процесс, делая его творческим и увлекательным.

Список использованной литературы

1. Бегларян, С. Г. Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе / С. Г. Бегларян // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Международной научной конференции (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 77–79.

2. Деркач, А. А. Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком / А. А. Деркач, С. Ф. Щербак. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.

3. Cunningham, S. Cutting Edge, Intermediate. Student's book / Sarah Cunningham, Peter Moor. – Longman. – 2010. – 176 p.

УДК 811.111:37.09

Т. В. Лозовская, Е. А. Чернякова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

О ВАЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В статье рассматривается зависимость эффективности учебного процесса от взаимодействия между преподавателем и студентами. Учебное сотрудничество определяется как важное условие организации занятий по иностранному языку со студентами неязыковых специальностей. Выделяются аспекты такого сотрудничества и возможности его организации.

Эффективность практических занятий по иностранному языку со студентами неязыковых специальностей во многом обуславливается способностью преподавателя создавать условия и организовывать ситуации, в которых студенты овладевают языком как средством общения. Общеобразовательное требование сохранять единство содержания, целей, методов и форм обучения на практике реализуется в личной

направленности преподавателя на общение с обучаемыми, на вовлечение их в совместную деятельность, где язык употребляется в межличностных отношениях как средство реализации коммуникативных задач.

Чтобы педагогическое общение на занятиях по иностранному языку было эффективным, необходимо не только создать благоприятный психологический микроклимат, но и обеспечить педагогически и психологически правильно организованное взаимодействие обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности студентов. При таком подходе основная задача заключается в изменении существующей схемы взаимоотношений преподавателя и студентов и переходе к субъектно-субъектному учебному сотрудничеству при совместном, дидактически правильно организуемом решении коммуникативно-познавательных задач.

Педагогика сотрудничества строится на принципе взаимодействия, который связывает цели обучения и воспитания, характеризует средства, способы и условия обучения. Для этого принципа характерно то, что студенты активно общаются друг с другом, расширяют свои знания, совершенствуют навыки и умения, между ними складывается оптимальное взаимодействие и формируются коллективные взаимоотношения, которые являются условием и средством повышения эффективности учения. Лингвистическое взаимодействие можно рассматривать как совместную деятельность, включающую установление трехсторонних отношений между передатчиком, получателем и контекстом ситуации, независимо от того, является сообщение речевым или письменным. Совместная деятельность такого плана должна быть нормой с самого начала изучения языка [1].

Поскольку речевая деятельность представляет собой процесс формирования и формулирования мысли, то стремясь выразить свою мысль или понять чужую, обучаемые ищут соответствующие средства и способы. Таким образом, не только актуализируется усвоенный языковой материал, но и развивается эластичность языка. Однако доминирующая в настоящее время фронтальная форма обучения, при которой преобладающим отношением является «преподаватель-студент», а совместная работа студентов на занятии, предполагающая их обращение друг к другу, обмен мнениями и т. д., встречается редко, приводит к тому, что обучаемые работают рядом, но не вместе.

Говоря об учебном сотрудничестве, следует иметь в виду наличие в нем двух основных аспектов: взаимодействие преподавателя со студентами и взаимодействие студентов друг с другом в совместной учебной деятельности. Успешность обучения иностранному языку зависит не только от совместной согласованной деятельности преподавателя

и студентов. Важную роль играет взаимодействие их личностей, складывающееся между ними взаимопонимание, что является основой сотрудничества на занятии. Возникающие межличностные отношения могут или способствовать нормальному взаимодействию, или тормозить его. Недооценка фактора взаимопонимания между преподавателем и студентом зачастую приводит к минимальному эффекту учебного процесса, даже в случае его качественной организации с профессиональной точки зрения. Для того, чтобы обучение иностранному языку как средству общения было подлинной субъект-субъектной деятельностью, строилось на базе педагогического сотрудничества, преподаватель должен быть соответствующим образом профессионально подготовлен, обладать необходимыми для этого личностными качествами.

Профессионально-личностные характеристики и качества преподавателя в значительной степени детерминируют эффективность учебного сотрудничества. На основе анализа результатов взаимодействия преподавателей и студентов и складывающихся между ними отношений можно выделить следующие стили педагогического общения:

- а) общение на основе совместной творческой деятельности;
- б) общение на основе дружеского расположения;
- в) общение-дистанция;
- г) общение-устрашение;
- д) общение-заигрывание [2].

Как показывает опыт, лишь в условиях совместной творческой деятельности, имеющей личностный смысл, между преподавателем и студентами складываются отношения партнерства, которые проявляются во взаимосвязи и согласованности их речевых поступков. При интерактивном обучении языку реальное взаимодействие на занятиях требует, чтобы преподаватель ненадолго сходил со сцены, уступая свою роль студенту. Он должен принимать различные мнения и быть терпимым к ошибкам, создавать обстановку взаимного уважения и доверия. Важным также является умение преподавателя отказаться от стереотипов в организации взаимодействия с обучаемыми. Примером такого стереотипного поведения может быть преимущественное сотрудничество с хорошо успевающими студентами, а также имеющий место либерализм при оценке их деятельности, даже если они плохо подготовились к занятию.

Поскольку общение невозможно без взаимодействия участвующих в нем личностей, то коллектив, а не личность, должен рассматриваться в качестве субъекта совместной деятельности. Групповое речевое взаимодействие на занятии является не аспектом современных

методов обучения языку, а фундаментальным фактом педагогики, свидетельствующим о том, что все, что происходит на занятии, имеет место в повседневном жизненном взаимодействии людей (person-to-person interaction). Поэтому нужно изменить учебные перспективы и перестать воспринимать групповое взаимодействие как метод обучения устной речи, который нам хочется или не хочется апробировать на занятиях, а начать воспринимать его как естественный компонент педагогики.

Групповое обучение способствует возникновению дополнительных социально-психологических стимулов к учению, активизирует общение между участниками учебного процесса, ускоряет процесс формирования механизмов речевой деятельности. При его организации преподавателю необходимо владеть следующими умениями: объединять обучаемых в коллектив посредством лично- и социально-значимой деятельности общения, понимать психологию учебного коллектива, координировать свои действия с действиями обучаемых, организовывать коллективную, парную и групповую формы работы.

Организуя учебное сотрудничество студентов друг с другом, преподавателю следует учитывать общие психолого-педагогические характеристики совместной учебной деятельности. Можно выделить ряд специфических форм организации коллективной деятельности и виды учебных задач и ситуаций, которые соответствуют особенностям взаимодействия обучаемых. Сотрудничество всегда предполагает: во-первых, наличие общего для группы участников предмета и продукта деятельности; во-вторых, распределение «функциональных мест» или ролей между членами группы, определяющее «позицию» или «отношение» каждого члена группы к предмету деятельности и партнерам, и, в-третьих, активное взаимодействие участников, находящихся в определенных позициях. Единство и взаимосвязь содержания деятельности, позиций и взаимодействия и определяют конкретную специфическую форму и тип организации учебного сотрудничества.

Список использованной литературы

1. Панкова, Л. В. Личностно-ориентированные технологии как средство становления и развития полиязыкового пространства личности в образовательном процессе / Л. В. Панкова [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа: http://stud.wiki/pedagogics/3c0a65625b2bc69a4d53b89421206d36_0.html. – Дата доступа: 21.05.2017.

2. Виды учебного сотрудничества [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: http://studbooks.net/1918051/pedagogika/vidy_uchebnogo_sotrudnichestva. – Дата доступа: 23.05.2017.

С. А. Маталыга
(БГУИР, Минск)

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматриваются основные психолого-педагогические и методические аспекты работы преподавателя иностранного языка по формированию профессиональной компетенции студента неязыкового вуза. Овладение иноязычной языковой компетенцией определяется как необходимое условие становления будущего специалиста.

Иноязычное образование в неязыковом вузе является частью общего профессионального образования и, наряду с математическим, физическим, экономическим и др., служит задаче формирования профессиональной компетенции будущего специалиста. Иностранный язык является средством социализации студента и приобщения к иноязычной культуре. Одновременно данный учебный предмет также выступает инструментом познания, развития, воспитания и учения. В этой связи хотелось бы выделить следующие основные моменты методической работы преподавателя иностранного языка неязыкового вуза, от которых напрямую зависит уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выпускника неязыкового вуза в единстве языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной составляющих.

Иностранный язык (дисциплина изучается в неязыковом вузе на первом курсе) способствует формированию терминологической и понятийной базы профильных учебных дисциплин, позволяет помочь понять их содержание, осуществляет междисциплинарную интеграцию. Неудивительно, что принцип опережающей специализации является одним из важных принципов иноязычного образования в неязыковом вузе. Овладение студентом иноязычной коммуникативной компетенцией позволяет:

- вести поиск необходимой информации, перерабатывать ее в соответствии с коммуникативными целями,
- передавать информацию в релевантных ситуациях,
- осуществлять общение социокультурного и профессионального характера,

– письменно выражать свои коммуникативные намерения (составлять письменные документы, писать деловые письма, заполнять бланки на участие в конференции) и т. д.

Речевой и языковой материал профильного обучения требует своих приемов работы. Так, например, текст инструкции или описание принципа функционирования устройства требуют полного понимания, а многие терминологические лексические единицы и грамматические конструкции достаточно усвоить на уровне понимания в тексте, а не выводить их в продуктивные виды речевой деятельности. Отметим, что и сам вопрос отбора материала, составление программ элективного и основного курса является сложным моментом.

Цель иноязычного образования в неязыковом вузе должна конкретизироваться уровнем профессионального общения, отсюда проблема содержательной интеграции профессионального блока дисциплин и овладения иностранным языком для специальных целей. Преподаватели иностранного языка неязыкового вуза имеют лингвистическую подготовку и не являются специалистами в той предметной области, которую изучают студенты. Это является одной из трудностей в вопросах отбора материала. Кроме того, студенты первого курса еще не владеют всеми тематическими и терминологическими аспектами своей специальности на родном языке, не говоря уже об иностранном. Очень часто молодые преподаватели начинают преподавать иностранный язык по аналогии с тем, как велся данный процесс в лингвистическом вузе (изучение иностранного языка как специальности). Такой подход не приемлем в неязыковых вузах. Программа иноязычного образования в неязыковом вузе включает изучение профессионально-ориентированной лексики (ее понимание в текстовом материале, а также активное употребление в различных ситуациях профессионального общения), часто работа над лексическим материалом ведется с применением тех же методических приемов, что и при усвоении единиц бытовой тематики. Такое обучение развивает только знаниевую сторону, а сами профильные компетенции остаются несформированными. Цели же иноязычного образования в области говорения, предписываемые стандартами министерства образования, требуют владения иностранным языком на уровне социально-бытового и социокультурного общения, а также на уровне профессионально-ориентированного и делового общения.

Кроме чисто методических моментов, хотелось бы отметить, что преподаватель вуза должен владеть и педагогикой высшего образования, и психологией обучения взрослых. Уметь выбрать стиль

поведения в группах студентов (первой и второй ступени образования, дневной, дистанционной и заочной формы обучения), установить контакт с аудиторией. Помимо психологических нюансов работа в неязыковом вузе требует владения приемами дифференциации обучения в гетерогенных группах, поскольку зачисление в технический вуз проводится по уровню знаний профильных предметов, а уровень владения иностранным языком может варьироваться от низкого до свободного говорения. Для первой категории студентов иностранный язык зачастую остается предметом общей подготовки, хотя, как и все остальные предметы, должен способствовать формированию профильных компетенций.

Все вышеизложенное позволяет предположить, что работа преподавателя иностранного языка неязыкового вуза, призванная формировать иноязычную коммуникативную компетенцию студента, должна заключаться в следующем:

- в ориентации не на информированность студента, а на конструирование им собственного профессионально-личностного опыта, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, оценки;

- в развитии приемов иноязычного самообразования на основе рефлексии опыта;

- в возможности выбора индивидуальной траектории личностного становления студента в процессе иноязычной подготовки;

- в замещении педагога-транслятора знаний педагогом-фасилитатором, обеспечивающим сопровождение процесса иноязычной подготовки;

- в готовности и способности воплощения опыта иноязычного общения на практике.

Как мы видим, психолого-педагогическая и методическая работа в современных условиях представляет собой практико-ориентированное инновационное направление, предполагающее эффективность реализации профессиональных функций преподавателя в условиях модернизации образования. Подготовка профессионально мобильного студента вуза наиболее эффективно будет протекать при учете и реализации проблемных блоков методической работы. Это продиктовано изменяющимися требованиями к качественным характеристикам деятельности студента, новым подходом к содержанию иноязычного образования в неязыковом вузе.

Г. В. Митерева, И. Ю. Абедковская
(БГМУ, Минск)

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В ГРУППАХ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ
ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БГМУ**

Статья посвящена вопросам формирования и развития профессиональной иноязычной компетенции иностранных студентов, желающих поступить на факультеты медицинского профиля и обучаться специальности на английском языке. Авторы делают обзор беспереводных видов работы на занятиях по иностранному языку, способствующих усвоению студентами базовых грамматических явлений, медицинской терминологии, развитию навыков чтения, аудирования и говорения на медицинскую тематику.

Целью курса обучения иностранному языку иностранных граждан на факультете профориентации и довузовской подготовки БГМУ является формирование и развитие профессиональной иноязычной компетенции обучающихся. Термин «компетенция» включает в себя не только знания, умения, навыки, приобретаемые в процессе обучения, но и личностные качества человека (мотивация, интерактивность, ответственность, ориентация на успех, самостоятельность, аналитичность, критическое мышление, самоконтроль, рефлексия и др.), которые в комплексе могут обеспечить более высокое качество высшего профессионального образования [1, с. 154].

Следовательно, задачами обучения студентов на факультете профориентации и довузовской подготовки являются не только подготовка иностранных учащихся к обучению в медицинском университете на английском языке, ознакомление с базовой медицинской терминологией, развитие навыков чтения медицинской литературы, аудирования и говорения на медицинскую тематику, но и развитие личностных качеств, необходимых для становления будущего врача, а также для налаживания дружеских отношений в мультинациональном студенческом сообществе.

К примеру, важным фактором, влияющим на уровень усвоения учебного материала, является адаптация иностранных студентов, прибывших в страну с чужим языком, иным часовым поясом, иной политической системой и экономической ситуацией. Процесс

адаптации молодых людей, оставшихся без должной поддержки своих родных и близких, связан также с правильным построением отношений как с профессорско-преподавательским составом, так и со своими сверстниками, представителями иной культуры. Перед преподавателем стоит задача проявить профессионализм и мастерство, предвосхитить и не допустить переноса национальных конфликтов в учебную аудиторию, так как это не позволяет конструктивно решать проблемы, связанные непосредственно с процессом обучения.

Преподавание английского языка невозможно без трансляции определенных знаний страноведческого характера, а также без сенсбилизации студентов по отношению к англоязычной культуре. Высокий уровень сенсбилизации достигается путем рефлексии, в ходе которой происходит сравнение элементов двух культур: культуры родной страны и культуры народа изучаемого языка. При работе с зарубежными студентами преподаватель должен постоянно выражать интерес и толерантное отношение не только к культуре изучаемого языка, но и к многообразию культурных особенностей, носителями которых являются иностранные учащиеся.

Процесс формирования профессиональной языковой компетенции иностранных студентов имеет ряд отличительных особенностей. Поскольку иностранные учащиеся из стран Африки, Ближнего и Среднего Востока владеют только родным и английским языками и не владеют русским/белорусским языком, переводные виды работ, в том числе для семантизации отдельных слов, объяснения правил грамматики и проверки понимания деталей прочитанного текста, полностью исключаются; семантизация лексических единиц, в том числе медицинских терминов, проводится преподавателями кафедры иностранных языков при помощи фото- и видеоиллюстраций, дефиниций слов, а также иллюстрации употребления терминов в различных контекстах. Студентов следует научить постоянно пользоваться толковым англо-английским словарем, чтобы предупредить желание учащихся использовать на занятии переход с английского языка на арабский или персидский.

Следует учитывать, что большие затруднения у студентов из азиатских и африканских стран вызывают правила английской орфографии, поэтому на занятиях целесообразно регулярно уделять внимание таким, казалось бы, простым видам работы, как написание диктантов и анализ орфографических ошибок, делая акцент на закономерностях написания медицинской терминологии.

Коммуникативный компетентностный личностно-ориентированный подход к преподаванию иностранных языков предполагает функциональное ситуативное представление языкового материала.

С целью оснащения студентов понятийно-категориальным аппаратом англоязычное объяснение грамматики и обсуждение грамматических явлений также постоянно сопровождается большим количеством примеров из медицинской сферы. На занятиях с иностранными учащимися на кафедре иностранных языков БГМУ применяются наглядные материалы в виде анатомических атласов, специально разработанных мультимедийных презентаций; аутентичные медицинские аудиокурсы (“Career Paths Medical”, “Medicine” и др.), видеофильмы и видеофрагменты, онлайн-ресурсы. К видеофильмам и видеофрагментам, используемым в учебном процессе, на кафедре разработаны комплексы заданий, целью которых является пошаговое обучение студентов пониманию на слух аутентичной речи с медицинским контентом, развитие у студентов умений распознавать речь носителей языка, обрабатывать полученную информацию и использовать ее для формулирования собственных высказываний.

Поскольку уровень знаний учащихся, поступающих на подготовительное отделение, в рамках одной группы может существенно отличаться, в процессе обучения иностранному языку регулярно используется работа в сотрудничестве (в парах, малых группах), которая позволяет студентам проявлять постоянную активность, обдумывать и обобщать информацию перед ее фронтальным обсуждением, развивает умение учащихся работать в команде и является эффективным видом работы для развития навыков говорения у менее успевающих студентов. Как показывает практика, наиболее плодотворно на запоминании сложной информации сказываются задания, которые заставляют студентов формировать и высказывать собственное мнение в ходе диспутов и дискуссий.

Таким образом, эффективными видами работы, позволяющими иностранным учащимся подготовительного отделения медицинского университета совершенствовать знание английского языка для специальных целей являются: регулярная фонетическая тренировка; работа над лексикой в виде соотнесения слов и их дефиниций, подбора синонимов, антонимов, подбора толкований медицинским терминам, перефразирования предложений с использованием активного вокабуляра и др.; чтение, анализ и обсуждение дополнительных текстов по изучаемой медицинской теме с использованием комплексных заданий в виде заполнения пропусков, продолжения высказываний по смыслу, определения суждений как верные/неверные на основе прочитанного текста, ответов на вопросы с последующим обсуждением актуальных вопросов медицины в малых группах и фронтально; подготовка студентами мультимедийных проектов на изучаемую медицинскую тему.

Поскольку выполняемые задания носят коммуникативный характер и способствуют формированию у студентов навыков устной речи в ситуациях профессионального общения в сфере медицины, иностранные студенты, обучающиеся на факультете профорientации и довузовской подготовки, проявляют живой интерес к курсу медицинского английского языка, осознают необходимость углубленного изучения грамматических явлений, активно участвуют в анализе и обсуждении специализированных текстов и видеофильмов медицинского содержания, что способствует расширению их словарного запаса, развитию навыков чтения и устной речи, лежащих в основе профессиональной иноязычной компетенции.

Вышеизложенная информация дает основание полагать, что преобразования, происходящие в мире под влиянием процессов глобализации, требуют от преподавателя коммуникативно-прагматического подхода к организации учебного процесса, который позволит осуществлять профессионально ориентированное обучение наряду с налаживанием диалога культур и обмена опытом представителей разных стран мира.

Список использованной литературы

1. Петрова, М. Н. Совершенствование качества языковой подготовки специалистов медицинского профиля в контексте компетентностного подхода / М. Н. Петрова // Медицинский дискурс. Вопросы теории и практики : материалы 4-й науч.-практ. конф., 14 апреля 2016 г. / Твер. гос. мед. ун-т ; под. общ. ред. Е. В. Виноградовой. – Тверь : Ред.-изд. центр Твер. гос. мед. ун-та, 2016. – С. 154–160.

УДК 811.161.1:378

Н. К. Молош, М. Н. Петрова
(БГМУ, Минск)

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются основные дидактико-методические принципы построения занятия по иностранному языку (компетентностная ориентация, деятельностный подход, ориентация на решение задач, интерактивность, персонализация, контекстуализация,

ориентированность на успех, активизация обучающихся) и отмечается их роль в успешном развитии профессионально ориентированной иноязычной компетенции.

Современные интеграционные процессы в политике, экономике, культуре, образовании и т. д., вхождение Беларуси в Болонский процесс потребовали пересмотра отношения к владению иностранными языками во всех сферах жизни.

Вплоть до последнего времени языковой барьер был непреодолимой преградой для многих специалистов, в том числе и врачей, из которых далеко не все владеют иностранным языком на профессиональном уровне. Проблема профессионально ориентированного иноязычного образования, формирование иноязычной компетенции у выпускников вузов, готовых осуществлять профессиональную деятельность в условиях нового мультиязыкового пространства, является одной из самых актуальных, в том числе и в неязыковых вузах.

Владение иностранным языком, обеспечивающее участие белорусских специалистов в европейском рынке труда, получение ими информации из оригинальных зарубежных источников, самостоятельное оценивание научных идей, выдвигаемых зарубежными учеными, сотрудничество со своими коллегами из-за рубежа стало необходимым условием профессионализма и в сфере медицины.

В условиях перехода на новые образовательные стандарты возникла необходимость совершенствования методологической базы, в том числе и дидактико-методических принципов построения занятия по иностранному языку, поскольку урок остаётся главной формой обучения даже при часто меняющихся целях и содержании образования.

В современной методической литературе указываются следующие принципы [1, с. 17]:

1. Компетентностная ориентация или компетентностный подход

В современной теории педагогики дискутируется вопрос о соотношении и важности «знаниевого» и «компетентностного» подхода в обучении. Последний ориентирован на подготовку владеющего ключевыми компетенциями специалиста, который способен видеть и решать проблемы автономно или в команде, готов постоянно учиться новому и способен находить и применять нужную информацию.

Данный подход предполагает подбор компетентностно-ориентированных заданий, требующих использования дополнительных источников информации, высказывания собственного мнения, организации работы в парах, малых и больших группах.

Компетентностно-ориентированное задание – это деятельностное задание. Оно моделирует практическую, жизненную ситуацию, строится на актуальном для обучающихся аутентичном информативном материале.

На компетентностно-ориентированных занятиях обучающиеся знают и понимают учебные цели, они информированы о путях достижения целей, мотивированы к самоанализу своих достижений и способны оценивать свои умения и навыки самостоятельно.

Этот принцип тесно связан с учебной автономией, способностью самостоятельно контролировать свой учебный процесс и осознанно выбирать свои индивидуальные пути к успеху.

Каждая составляющая таких заданий подчиняется определенным требованиям, обусловленных тем, что компетентностно-ориентированное задание организует деятельность учащегося, а не воспроизведение им информации.

Компетентность как результат образования формируется и проявляется в деятельности, а компетентностно-ориентированные задания позволяют формировать и развивать универсальные учебные действия.

2. Ориентированность на успех

Современное образование требует от обучающихся развития потребности в достижении успеха в учебной деятельности. Актуальным является поиск путей формирования ориентации на успех обучающегося, создание условий ее реализации в системе обучения.

Под успехом урока мы понимаем достижение поставленных целей. Успех мотивирует студентов и формирует у них уверенность в своих силах. Успех достигается в том числе и за счет подбора заданий и упражнений, имеющих четкую и понятную формулировку, содержащих пример или указывающих на пути решения задачи, предлагающих примерный план работы и/или ключевые слова, ссылки и указания на соответствующий грамматический материал и т. д. Важным представляется также исключение слишком сложных упражнений, например, требующих знания сразу нескольких грамматических тем или включающих несколько вариантов ответов.

Достижение поставленных целей приносит чувство удовлетворения и желание учиться дальше, ставя перед собой дальнейшие цели.

3. Деятельностный подход или ориентация на языковое действие

Деятельностный подход (*learning by doing*) ставит перед собой задачу овладения иностранным языком для достижения определенных коммуникативных целей через действия. Эта задача учитывается при построении урока и определении целей занятия, конечным продуктом которого должно выступать языковое действие.

Данный подход предполагает создание на занятиях ситуаций, максимально приближенных к реальности. Например, в медицинском вузе целесообразным представляется развитие речевой компетенции по ситуациям:

- первая беседа с пациентом при поступлении в больницу (врач-пациент);
- назначение лекарств больному (врач-медсестра);
- обход в больнице (врач-пациенты);
- перевод больного в другое отделение (врач-врач);
- беседа с родственниками больного (врач-родственник);
- информирование нового сотрудника о дежурствах (ст. медсестра-медсестра; зав. отделением-врач-практикант) и т. д.

5. Принцип **интерактивности** подразумевает такую организацию учебного процесса, при которой обучающийся может реализовывать языковые действия в социальном контексте с другими студентами.

Интерактивный (*inter* – ‘взаимный’, *act* – ‘действовать’) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. В отличие от активных, интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Преподаватель же направляет и координирует деятельность обучающихся через интерактивные задания [2, с. 36].

Рекомендуется создавать больше упражнений на парную работу и работу в малых группах, использовать различные игровые формы заданий, при которых обучающиеся активно общаются друг с другом. К современным интерактивным формам работы относятся мозговые штурмы, дискуссии, дебаты, круглые столы, деловые или ролевые игры, мастер-классы и т. д.

6. Контекстуализация

Контекст (от лат. *contextus* ‘тесная связь, соединение’) – это термин, широко используемый в гуманитарных науках, в философии и в повседневном языке.

Принцип указывает на то, что язык используется в различных жизненных ситуациях (социальных контекстах). Речь идет о необходимости разработки ситуаций, максимально приближенных к реальности, и проигрывание их на занятии.

Содержание заданий и упражнений должно отражать аутентичный язык, т. е. предложения – речевые образцы, с помощью которых тренируется то или иное грамматическое явление или структура, должны встречаться и в реальной жизни.

7. Принцип персонализации

Одна из причин необходимости введения этого принципа заключается в том, что личность любого человека в своей основе

многогранна, «неисчерпаема» в проявлении своих свойств и особенностей. Поэтому подход к личности студента не должен быть односторонним, не учитывающим многомерности его развития. Очень важным представляется также тот момент, что учебный материал должен быть субъективно значим для каждого. Задания и упражнения должны иметь высокую степень персонализации с учетом интересов, учебного опыта и компетенций обучающихся. Ученые подтверждают, что такой подход очень важен для эффективного усвоения материала, так как наш мозг легче запоминает лексику, структуры и информацию, которые имеют связь с самим обучающимся, его жизненным опытом и эмоциями.

Учебная деятельность на занятии должна содержать задания на выражение собственного мнения о прочитанном тексте, услышанной информации или просмотренном видеоролике, задания на проведение параллелей: сравнение положения дел в стране изучаемого языка и за рубежом и т. д.

Рекомендуется предоставлять, исходя из учета индивидуальных способностей студентов, возможность выбора учебных задач и заданий, вида и формы материала (словесная, графическая, условно-символическая), социальной формы работы (самостоятельная, парная, групповая), способов выполнения задания и пр.

8. Активизация обучающихся

Учебный процесс должен организовываться таким образом, чтобы практически все участники занятия оказывались вовлеченными в процесс познания. Совместная деятельность студентов в процессе познания, усвоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, участвует в обмене идеями, имеющимися знаниями и опытом.

Активная деятельность студента включает активное сотрудничество в группах и индивидуально в ходе занятия. Студент умеет самостоятельно или с помощью других студентов находить в контексте определенные структуры, анализировать их, формулировать правила, приводить свои примеры, осуществлять самооценку и оценку своих достижений и, наконец, участвовать в организации урока в различных ролях (наблюдатель, ответственный за порядок или за временной менеджмент, вплоть до роли учителя).

Итак, осуществляя планирование современного занятия по иностранному языку, преподавателю необходимо обеспечить его социальную направленность, придать практическую ориентированность, связав изучаемый материал с повседневной жизнью, с социальным опытом обучающегося, увеличить долю самостоятельной работы и активное сотрудничество в группах.

Список использованной литературы

1. Funk, Hermann. Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen / Hermann Funk. – München: Langenscheidt, 2014.
2. Scharf, Michael. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung / Michael Scharf / –München: Langenscheidt, 2012.

УДК 373.167.1:811.112.2

А. А. Палий

(НГУ им. Н. Гоголя, Нежин)

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА УЧЕБНИКА ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрываются особенности конструирования содержания и структуры, принципы организации учебного материала серии учебников по немецкому языку как второму иностранному для учеников основной школы общеобразовательных учебных заведений на основе коммуникативного, культурологического и личностно-ориентированного подходов, что способствует мотивации учащихся к изучению иностранного языка и их речевой активности на иностранном языке.

В нынешний период реформирования системы образования, внедрения новых образовательных технологий, поиска новых подходов к овладению иностранным языком важное значение приобретает школьный учебник как центральный компонент учебно-методического комплекса (УМК). Он призван реализовать актуальные цели современного образования. Как показывает исторический опыт, чем динамичнее меняется педагогическое осмысление проблем обучения, тем более радикальные изменения происходят и в содержании, и в структуре школьного учебника. Социальный запрос на творчески мыслящую, активную личность должен быть реализован в современной школьной учебной книге, обладающей значительными мотивационными возможностями, способными пробуждать интерес и желание учеников изучать иностранный язык.

В последние годы произошел заметный сдвиг акцентов как в теории, так и в практике преподавания иностранных языков

в сторону формирования компетенций [1, с. 101]. При создании современного национального УМК по немецкому языку мы исходим из учета потребности государства в современном выпускнике средней школы. Школьный учебник по иностранному языку должен быть эффективным средством развития познавательной активности учащихся, а процесс обучения иностранному языку – успешным. Содержание учебника должно обеспечивать приоритетное развитие индивидуальных способностей и позитивного личностного потенциала школьников в процессе овладения ими знаниями, нормами и ценностями. Именно соблюдение этого условия позволяет в полной мере актуализировать развивающие возможности обучения с помощью учебника.

Проблема конструирования содержания учебников, в частности по иностранным языкам, всегда была актуальной. Она исследовалась в дидактическом, методическом, психологическом и лингвистическом аспектах в работах А. Г. Арутюнова, Н. П. Басай, В. Г. Бейлисон, В. П. Беспалько, И. Л. Бим, Н. Ф. Бориско, Д. Д. Зуева, Я. П. Кодлюк, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, В. Г. Редько, А. Я. Савченко, Н. К. Скляренко, В. М. Плахотника и др. Работы этих авторов положили в основу методологические принципы для исследования вопросов по определению содержания обучения иностранному языку учащихся основной школы и его реализации в современных учебниках для средней школы.

Цель статьи – выделить особенности содержания и структуры учебников по немецкому языку как второму иностранному (ИЯ2) (Сидоренко М. М., Палий А. А.) для учащихся основной школы общеобразовательных учебных заведений.

Серия учебников по немецкому языку для учащихся основной школы ориентирована на решение задач, определенных Концепцией обучения второму иностранному языку [2], и призвана сформировать коммуникативные умения и развить навыки, обусловленные действующей Программой по немецкому языку как второму иностранному для общеобразовательных учебных заведений [3].

Учебник имеет целью формирование у учащихся коммуникативной компетенции в процессе обучения ИЯ2 на основе коммуникативных умений, сформированных в родном языке (РЯ) и первом иностранном (ИЯ1), а также на основе общеучебных умений и навыков как на межъязыковом, так и межпредметном уровнях.

Выделим те подходы к обучению, на основе которых построен учебник:

– коммуникативный подход, который является одним из ведущих в системе обучения иностранным языкам и предусматривает

формирование у учащихся умения использовать иностранный язык как средство общения в различных сферах жизни;

– личностно-ориентированный подход, предполагающий создание условий, при которых образовательный процесс становится для учеников личностно значимым, помогает ученику осознать себя, побуждает его к проявлению активности, реализации внутренних сил;

– деятельностно-ориентированный подход, принятый общеевропейскими рекомендациями по языковому образованию [4];

– культурологический подход, который способствует воспитанию учащихся в духе понимания и уважения к культуре других стран и народов.

Указанные подходы к обучению ИЯ обеспечивают эффективное формирование коммуникативной компетенции, которая определена Программой по иностранным языкам как практическая цель обучения второму иностранному учащимся основной школы.

Учебник построен с учетом возрастных особенностей и интересов учащихся. Как главное средство обучения он обеспечивает реализацию всех целей обучения иностранным языкам, прежде всего – формирование коммуникативной компетенции учащихся, позволяет учителю проводить комплексное обучение всем видам речевой деятельности, сочетать речевую деятельность с игровой и трудовой, использовать различные режимы работы на уроке (индивидуальные, фронтальные, парные, групповые).

Каждый учебник серии состоит из семи разделов (“Module”), тематика которых соответствует Программе по немецкому языку как второму иностранному [3], и охватывает определенную сферу общения. Разделы начинаются вводными страницами, которые раскрывают тему: первая страница каждого раздела представляет название темы; далее – введение в тему на рабочих страницах, где при выполнении различных интересных задач с использованием разноцветных рисунков ученик погружается в тему. Вводные страницы имеют целью заинтересовать учеников темой и выполняют функцию переходных мостиков от темы к теме.

Содержание текстов учебника, сопровождаемых дидактическим и иллюстративным материалом, способствует развитию межкультурной компетенции. Учащиеся знакомятся с различными сферами жизни, работают с текстами разных стилей и жанров: литературные, публицистические, электронные письма и др. Шутки, афоризмы и пословицы составляют ценный фонд для речевого обогащения и понимания национального колорита Германии.

Авторы внимательно отнеслись к подбору текстового материала учебника с точки зрения его воспитательных возможностей. Учебник

предлагает тексты, формирующие положительные нравственные качества учащихся, демонстрирует правила поведения дома, в школе, на улице, побуждает учащихся дискутировать по проблемным вопросам (например, «Обучение – это стресс?», «Что мне нравится в изучении немецкого языка, а что – нет?», «Как лучше изучать иностранный язык?»). Учебник является ярким образцом по наполненности гуманистическими ценностями и жизненными ориентирами.

Задачи, предложенные в учебнике, имеют значительную мотивацию для учащихся в учебной деятельности. Они направлены на развитие языковых и речевых способностей учащихся, поощряют к изучению немецкого языка, в частности игры, диалоги, интервью, загадки. В учебнике подаются упражнения на анализ, распознавание и выделение главного (например, упражнения с Pro- и Contra-аргументами), группирование, систематизацию, что, в свою очередь, мотивирует ученика к разговору, развивает оценочные суждения, умение дифференцировать. В упражнениях, где ученики должны прокомментировать, выразить свое отношение к тому или иному факту, авторы вводят речевые клише, что в значительной мере облегчает организацию процесса говорения.

Учебный материал текстов и диалогов подается в форме фабульного рассказа или речевого взаимодействия сюжетных персонажей, среди которых представительница Германии – девочка Эрика и украинский парень Тарас. По переписке наших героев ученики учатся культуре письма, знакомятся с культурой, традициями и обычаями народов Украины и Германии. В учебниках для 7–9 классов диапазон общения друзей расширенный через использование sms, e-mail и форумов для обсуждения проблемных ситуаций, например, “Deutsch lernen: Was motiviert mich? Was demotiviert mich?”.

Учебники серии способствуют формированию у учащихся интеркультурной компетенции. Характерной чертой учета лингвострановедческого аспекта является сравнение реалий культуры, традиций, истории, круга интересов подростков и современной жизни Германии и Украины. Диалог культур является ведущей практической направленностью текстового материала, тесно связан с реалиями нашей повседневной жизни (обсуждение тем из форумов, задач дискуссионного характера, проблемное обучение). Это способствует взаимосвязанному коммуникативному и социокультурному развитию учащихся.

Учет лингвистического и учебного опыта учащихся в процессе обучения ИЯ2 помогает осуществлять перенос навыков и умений из лингвистического и учебного опыта РЯ и ИЯ1 в коммуникативную компетенцию ИЯ2. Это позволяет быстро и осознанно усвоить общие

языковые понятия и термины, компенсировать меньшее количество учебных часов по сравнению с ИЯ1.

Представление нового грамматического материала происходит с использованием упражнений, направленных на побуждение к «лингвистическим открытиям» [5, с. 45].

Сравнительный анализ языков на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях также создают почву для открытий, которые, в свою очередь, повышают мотивацию и интерес как к изучению ИЯ2, так и к учебному процессу в целом. Этот метод становится одним из ведущих на начальном этапе обучения, создавая тем самым основу для осознанного овладения новым языковым материалом.

Как показывает практика, в основной школе, начиная с 5-го класса, применяются методы и приемы учебной деятельности, способствующие дальнейшему развитию у учащихся мотивационных процессов, больший приоритет приобретают виды деятельности, направленные на всестороннее развитие личности школьника, на воспитание у него таких положительных черт характера, как самостоятельность, настойчивость, выдержка.

Большое значение приобретает деятельность, связанная с активным развитием личностных качеств каждого ученика в соответствии с его способностями и возможностями. Прежде всего, это касается формирования навыков самостоятельной работы, направленной на самоорганизацию, самооценку собственных достижений, самоопределение и самосовершенствование. Авторы учли особенности такой деятельности учащихся и предусмотрели в материалах уроков упражнения для самостоятельной работы, а в конце каждого раздела учебника страницы “*Teste dein Deutsch!*”, где подаются задания для самостоятельного контроля усвоенного материала, и “*Das kann ich schon*”, где собраны основные лексические выражения и грамматические структуры, которые изучались в разделе. Авторы предлагают рубрику для любознательных “*Für Wissbegierige*”, где учащиеся смогут узнать много нового и интересного из жизни сверстников в Германии, что способствует развитию познавательных и интеллектуальных способностей учащихся.

Мотивационную функцию в обучении немецкому языку как ИЯ2 выполняет игра, поэтому авторы предлагают игры «Домино», «Лото», «Квартет», «Снежный ком», «Цепочка», викторины, ролевые игры и т. д. Игры и викторины, представленные в конце разделов, выполняют функцию контроля и показателя полученных лексико-грамматических знаний учащихся по определенной теме.

Работа с проектами дает возможность использовать полученные знания на практике. Обучение проходит как сочетание трудовой и игровой деятельности. Таким образом, ученики получают знания путем «делания» при изготовлении различных макетов, схем. Презентация результата деятельности повышает самооценку ученика, снимает барьеры при защите проекта.

Указанное свидетельствует о том, что серия учебников для учащихся основной школы общеобразовательных учебных заведений, созданная в соответствии с действующей Программой по иностранным языкам, соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта и ориентируется на основные характеристики современного учебника по иностранному языку. Серия учебников принадлежит к учебникам нового поколения, направленным на эффективное овладение немецким языком как средством коммуникации, инструментом общения. Учебник удовлетворяет основные потребности учеников: коммуникативные, познавательные, эмоциональные, при этом обучение выполняет мотивационную функцию.

Список использованной литературы

1. Будько, А. Ф. Формирование коммуникативной компетенции учащихся учреждений общего среднего образования с использованием учебно-методических комплексов / А. Ф. Будько // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы IV международной конференции. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. – С. 101–104.

2. Концепція середньої загальноосвітньої школи України [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <https://naps.gov.ua/ua/press/announcements/910/>. – Дата доступа: 02.02.2017.

3. Програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ua/content/8/17-untitled.fr10.pdf>. – Дата доступа: 02.02.2017.

4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання д-ра пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

5. Барышников, Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.

О. Н. Панзига

(ЧНПУ Т. Г. Шевченко, Чернигов)

КОНТРОЛЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЦЕПТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

В статье рассматриваются особенности организации текущего и рубежного контроля при формировании рецептивных речевых компетенций будущих учителей в процессе изучения немецкого языка как второго иностранного. Определяются объекты этих видов контроля. Предложены критерии оценки уровня сформированности компонентов речевых компетенций в рецептивных видах речевой деятельности. Рассмотрены средства контроля и оценки учебных достижений будущих учителей в процессе изучения немецкого языка. Обозначены перспективы дальнейшего проведения исследования в выбранном направлении.

Контроль является неотъемлемой составляющей системы обучения иностранным языкам и немецкому языку в частности, ведь происходит обратная связь между тем, что преподаватель и студенты делают для овладения определенными навыками и умениями, и результатами этой работы. Следует заметить, что проблемами контроля занимались отечественные и иностранные ученые. Прежде всего было исследован процесс формирования и проверки уровня сформированности коммуникативной компетентности в целом (В. А. Коккота, О. П. Петрашук, А. Hughes, С. Weir), языковых компетенций (Е. Ф. Иванова, В. В. Голубец), речевых компетенций (И. М. Кошман, А. А. Кунина, Е. В. Кмить, О. А. Украинская). Однако указанные исследования оставляют без внимания контроль уровня сформированности речевых компетенций в рецептивных видах речевой деятельности в процессе изучения немецкого языка как второго иностранного.

Целью нашей статьи является определение объектов контроля, а также критериев оценки уровня сформированности рецептивных речевых компетентностей.

Под контролем понимаем процесс определения уровня сформированности знаний, навыков и умений студента в результате выполнения им устных и письменных заданий, тестов и формулирования на этой основе оценки за определенный раздел программы, курса или

периода обучения [1, с. 112]. В современной методике определены следующие виды контроля: предварительный, текущий, тематический (рубежный), семестровый, годовой, итоговый [2, с. 157]. Каждый из видов контроля выполняет все функции, характерные контролю.

Виды контроля и оценки, которые применяются в процессе овладения дисциплиной «Практический курс второго иностранного (немецкого) языка» (ПКВИЯ): текущий, модульный, семестровый.

В процессе текущего контроля доминирует функция обратной связи. На основе результатов текущего контроля преподаватель получает информацию об успешности или неуспешности организации учебного процесса по дисциплине ПКВИЯ, что позволяет своевременно корректировать учебную деятельность по овладению немецким языком. Кроме того, задачами этого вида контроля являются: реальное оценивание студентами своих результатов, создание мотивации успеха, повторение усвоенного материала в новых ситуациях, развитие умений рефлексии и самооценки и тому подобное. По форме организации текущий контроль может быть индивидуальным, фронтальным, групповым, парным; по характеру оформления ответов – устным или письменным; по использованию языков – одноязычным или двуязычным. Выбор той или иной формы зависит от объекта проверки (языковые – речевые компетентности). Текущий контроль осуществляют на каждом занятии. Объектами контроля являются составляющие иноязычной коммуникативной компетентности: речевые компетентности, лингвосоциокультурная компетентность, языковые компетентности и учебно-стратегическая, которые в свою очередь распадаются еще на ряд компетенций. В пределах языковых компетенций (фонетической, лексической, грамматической, техники чтения и письма) выступают речевые навыки, соответствующие языковые знания и языковая осведомленность. Текущий контроль уровня сформированности языковых компетенций происходит обычно фронтально и устно, или же в виде письменного группового контроля.

Объектами контроля в пределах речевых компетенций: в аудировании, в чтении, в говорении, в письме, в переводе есть соответствующие умения и навыки, знания и готовность к овладению иноязычной коммуникативной компетентностью (ИКК). В каждом виде речевой деятельности можно выделить качественные и количественные показатели владения им.

Критерии контроля рецептивных видов речевой деятельности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Виды речевой деятельности	Качественные показатели	Количественные показатели
Аудирование	Степень понимания текста (общее, полное, фрагментарное). Характер речи, на слух (в аудиозаписи или живая речь).	Объем вещания, то есть длительность звучания и темп речи
Чтение	Степень понимания текста. Характер языкового материала (текст содержит только известный языковой материал или определенное количество незнакомых слов). Степень адаптированности текста (аутентичный или адаптированный).	Объем текста. Скорость чтения.

Аудирование. Различные виды аудирования предусматривают разную степень (глубину) понимания содержания. Так, аудирование с пониманием основного содержания предусматривает общее понимание; аудирование с целью поиска необходимой информации – выборочное понимание; аудирование с детальным пониманием – полное понимание содержания. Например, аудирование с пониманием основной информации текста (таблица 2).

Таблица 2

Критерий	Содержание критерия	Оценка
1. Степень понимания	Понимание основного содержания, которое предполагает общее понимание текста, что необходимо для успешного выполнения поставленных задач.	отлично (100–90 %)
	Понимание основного содержания, которое предполагает общее понимание текста, что необходимо для хорошего выполнения поставленных задач.	хорошо (89–82 %)
	Понимание основного содержания на достаточно хорошем уровне, выполнение задач в нормальном объеме.	хорошо (81–75 %)
	Понимание текста на удовлетворительном уровне, удовлетворительное выполнение поставленных задач.	удовлетворительно (74–68 %)
	Понимание основного содержания на достаточном уровне и неполное выполнение поставленных задач.	удовлетворительно (67–60 %)
	Понимание текста слабое и недостаточное для выполнения поставленных задач	неудовлетворительно (59–35 %)

Чтение. Задания для определения уровня сформированности иноязычной компетентности в чтении ориентируются на разные стратегии: с пониманием основной информации (ознакомительное чтение), полной информации (изучающее чтение) и поиск отдельных фактов (выборочное чтение). Например, критерии оценки умений ознакомительного чтения (таблица 3).

Таблица 3

Критерий	Содержание критерия оценивания	Оценка
1. Степень понимания текста	Понимание основного содержания, которое предполагает общее понимание текста, что необходимо для успешного выполнения поставленных задач.	отлично (100–90 %)
	Понимание основного содержания, которое предполагает общее понимание текста, что необходимо для хорошего выполнения поставленных задач.	хорошо (89–82 %)
	Понимание основного содержания на достаточно хорошем уровне, выполнение задач в нормальном объеме.	хорошо (81–75 %)
	Понимание текста на удовлетворительном уровне, удовлетворительное выполнение поставленных задач.	удовлетворительно (74–68 %)
	Понимание основного содержания на достаточном уровне и неполное выполнение поставленных задач.	удовлетворительно (67–60 %)
	Понимание текста слабое и недостаточное для выполнения поставленных задач	неудовлетворительно (59–35 %)

Текущий контроль уровня сформированности речевых компетенций в говорении происходит индивидуально (монологическая речь) или парно (диалогическая речь), в письме, аудировании и чтении – групповой вид контроля, или же фронтальный (аудирование и чтение в зависимости от их видов).

Модульный контроль проводят в конце изученной темы (содержательного модуля). Он направлен на проверку уровня владения ИКК в течение относительно длительного периода обучения и выполняет прежде всего функцию оценки результатов овладения данными компетентностями студентами. Семестровый контроль заключается в проведении итоговой контрольной работы (10 баллов) и проведении экзамена (25 баллов). Итоговая контрольная работа состоит из следующих аспектов: лексико-грамматический тест, контроль уровня

сформированности умений в аудировании, чтении и говорении.

Таким образом, систематический текущий контроль, а также должным образом организованный рубежный контроль уровня сформированности рецептивных речевых компетентностей является необходимым фактором успешной практической подготовки будущих учителей английского языка. Перспективой дальнейшего исследования в выбранном направлении мы видим изучение вопроса взаимоконтроля и самоконтроля уровня сформированности этих компетентностей.

Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та інш. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.

УДК 37.091.3:811.111'36

Г. Н. Петухова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

В статье рассматриваются некоторые виды текстов, которые целесообразно использовать на начальном этапе обучения чтению на английском языке. Подбор учебных текстов очень важен, поскольку чтение – это получение информации. Язык текста, элементы, оказывающие контекстуальную поддержку, и даже текстовый формат влияют на успешное достижение цели обучения.

Обучение студентов чтению является одновременно захватывающим и сложным. Удивительно видеть, как студенты, которые еще недавно не знали английский алфавит, читают тексты по специальности и даже переводят их.

Обучение чтению является сложным, так как оно противоречиво, особенно на начальных уровнях обучения. Преподавание чтения

является сложным, потому что даже со всеми имеющимися у нас знаниями есть еще много вопросов, на которые мы не можем ответить.

Чтобы удовлетворить меняющиеся потребности учащихся в то время, как они учатся читать, нам нужны тексты различных типов. Это особенно важно на начальных этапах обучения.

Студенты учатся читать по-разному. Исследователи и специалисты по чтению согласны с тем, что поскольку студенты развивают навыки чтения, они проходят множество этапов на этом пути.

По мере продвижения от начального этапа к зрелому чтению происходит формирование различных навыков, а также решаются различные задачи. Например, в самом начале больше внимания уделяется непосредственной расшифровке слов. Как отмечает Л. Эри [1], есть четыре этапа в изучении этого процесса: пре-алфавитный, частичный алфавитный, полный алфавитный и консолидированный алфавитный.

Каждая стратегия и задача часто требуют использования различных текстовых материалов. Фактически, в любой заданной точке континуума от начала чтения до зрелого чтения тексты разных типов могут и должны использоваться одновременно.

Ученые выделяют разные типы текстов, которые могут использоваться для обучения чтению: тексты без слов; предсказуемые тексты; высокоуровневые словарные тексты; декодируемые тексты; аутентичная литература и др. Все тексты могут использоваться на всех уровнях, но некоторые из них больше подходят для начала обучения чтению.

Тексты без слов – это тексты, которые рассказывают историю или представляют информацию с помощью иллюстраций или фотографий без печатных слов на странице. Бессловесные тексты имеют разную степень детализации и сложности. Поэтому они могут использоваться для различных целей на разных уровнях. Бессловесные тексты рекомендуются для развития устного языка и самовыражения для всех учащихся. Они особенно полезны для работы со студентами, начинающими изучать английский язык. Студенты на ранних этапах развития грамотности могут использовать такие тексты в качестве способа построения связи между своим родным языком и английским. В программе обучения чтению есть множество случаев, где такие тексты могут эффективно использоваться. Так, студентам любого уровня можно дать задание на составление собственных комментариев к предложенным изображениям

Предсказуемые тексты – это те, которые имеют определенные структурные повторы. Это может быть повторение фразы или предложения в тексте или знакомые культурные явления, буквы алфавита,

числа, дни, месяцы, цвета. Прослушав или прочитав такой текст вслух несколько раз, студенты зачастую могут воспроизвести его достаточно свободно с незначительной визуальной опорой, что позволяет им обрести психологическую уверенность в своих силах и получить удовольствие от осуществляемой деятельности. Однако слишком частое использование таких текстов имеет свои недостатки, так как студенты, только начинающие читать, могут чрезмерно концентрироваться на звуковых образах, не вникая в смысл новых слов.

Контролируемые высокочастотные словарные тексты всегда были связаны с началом обучения чтению. Их основная задача – введение и тренировка новых слов и словосочетаний. Например, *Can I go? I can go. Can he go? He can go.*

Использование подобных текстов обеспечивает практику распознавания тех слов, которые часто встречаются на начальном этапе обучения чтению. Такие слова могут быть тщательно отобраны и включены в так называемый декодируемый текст. Декодируемый текст – это текст, содержащий большое количество слов, которые часто встречаются при работе с текстом. Его преимущество заключается в том, что он позволяет студентам практиковать последовательное декодирование и развивать свободное владение и автоматизацию, что является очень важным на начальном этапе обучения чтению [2]. Студенты могут успешно работать с таким текстом, поскольку он основан на изученном материале.

В то же время декодируемые тексты должны использоваться вместе с текстами других типов, чтобы помочь учащимся продолжить расширять свою языковую базу, обогащать словарный запас и развивать использование необходимых стратегий и навыков.

Аутентичная литература состоит из повествовательных и пояснительных текстов в оригинальной форме. Обычно не делают никаких редакционных правок для упрощения подобных текстов, т. е. для облегчения их удобочитаемости или для приведения в соответствие изучаемой лексике. Аутентичная литература может быть представлена в виде книг, журналов, газет и даже электронных источников.

Иногда аутентичные тексты слишком сложны для начинающих читателей. Студентам часто не хватает навыков, чтобы последовательно декодировать слова в текстах, и они не знают многих слов, включенных в текст. По этой причине аутентичная литература должна использоваться одновременно с текстами других типов.

Как только студенты в достаточной степени овладеют навыками декодирования, они должны получить неограниченный доступ к аутентичной литературе, что позволит им применять усвоенные

приемы и стратегии в условиях реального чтения. Эта литература должна быть подобрана так, чтобы соответствовать способностям студентов.

Некоторые типы текстов больше подходят для определенных целей, чем другие, но все тексты могут использоваться для различных типов чтения – чтения вслух, изучающего чтения или самостоятельного чтения.

Важно иметь в виду, что программа по обучению чтению должна предусматривать использование текстов различных типов, чтобы студенты могли стать мотивированными и успешными читателями [3].

Говоря о сложности текстов, следует иметь в виду некоторые психологические особенности. Если текст слишком сложный, это может привести к разочарованию, поскольку не всем студентам нравится разрешать возникающие при этом проблемы. Слишком мало проблем приведет к скуке. Таким образом, тексты должны быть «правильными». Правильные тексты – это те, которые представляют собой небольшую проблему для студента. Эти тексты студент находит интересными, и он может прочитать их с небольшой помощью.

Большинство учебных усилий направлено на то, чтобы помочь студентам овладеть навыками и стратегиями грамотности, которые позволят им успешно справиться с любым текстом.

Однако еще одно убедительное описание процесса обучения чтению – это то, что человек учится читать, читая. Если это действительно так, то обучение должно быть нацелено на максимизацию успешных, удовлетворяющих и достоверных навыков чтения студентов.

Список использованной литературы

1. Ehri, L. The development of the ability to read words. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.) // *Handbook of Reading Research*, New York: Longman; 1991. – Vol. 2, pp. 383–417.

2. Juel, C. Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies / C. Juel, C. Minden-Cupp // *Reading Research Quarterly*, 35, 2000. – P. 458–489.

3. Петухова, Г. Н., Некоторые аспекты характеристики текста / Г. Н. Петухова // *Материалы международной научн.-практ. конф.*, Мозырь, УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина», 2008. – С. 119–121.

Е. Д. Садовская
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В данной статье рассматриваются особенности преподавания практической фонетики английского языка как второго иностранного для студентов специальности «Немецкий язык. Английский язык». Выделяются основные механизмы восприятия на слух иноязычной речи, а также фонетические, грамматические и лексические трудности в процессе обучения аудированию начинающих.

В языковой вуз или на факультет иностранных языков поступают, в основном, профессионально ориентированные люди, с достаточной мотивацией к изучению языков. Вполне естественно, тем не менее, что вчерашние школьники обладают и неодинаковой степенью общей подготовки, и различными способностями к усвоению знаний и овладению будущей профессией. Немалое влияние на процесс подготовки в вузе педагогических кадров по иностранному языку оказал и переход с пяти- на четырехлетнее обучение. С другой стороны, актуальность знания иностранного языка, а также его совершенствования и изучения новых языков, подтверждает сама жизнь и разнообразные процессы в человеческом обществе. Следовательно, преподавателю любой дисциплины на языковом факультете необходимо учитывать все эти факторы. Особое место в изучении практически любого иностранного языка занимает его фонетический строй. И если студенты, изучающие английский как основную специальность, уже имеют определенное понятие и базовые знания по этому поводу, то для второкурсников немецкого отделения вводно-фонетический курс английского языка представляется достаточно непростым.

Преподавание практической фонетики иностранного языка неразрывно связано с проблемой развития умений аудирования. Методисты разработали достаточно большой круг вопросов, связанных с обучением данному виду речевой деятельности: изучались условия предъявления устной информации; выявлялись закономерности взаимодействия между аудированием и другими видами речевой деятельности; рассматривались вопросы обучения пониманию иноязычных

речевых сообщений в зависимости от источников информации; развитие умений аудирования монологической и диалогической речи; формирование умения понимать на слух иноязычную речь в зависимости от языковых особенностей, стиля и формы изложения; формирование словаря для аудирования; разрабатывались упражнения для обучения аудированию; анализировались формы контроля при обучении данному виду речевой деятельности. Поскольку процесс речевого общения является двусторонним, он безусловно становится невозможным без восприятия речи. А недооценка умений восприятия речи может весьма отрицательно сказаться на подготовке учащихся и, в конечном итоге, на уровне их знаний [1].

Согласно статистическим данным, собранным З. А. Кочкиной, большую часть бодрствования (70 %) человек проводит в речевом общении. Из этого количества времени на письмо приходится 9 %, на чтение – 16 %, на говорение – 30 % и на аудирование – 45 %. Следовательно, практически всю жизнь человек слушает свою или чужую речь. Без умения слушать и понимать звучащую речь невозможно овладеть иностранным языком. «Процесс аудирования включает в себя слышание, слушание, распознавание устной речи и интерпретацию произносимых символов, привнесение в символы значимости и знаний и осознание невысказанных фактов и предположений» [2, с. 162].

Иначе говоря, аудирование осуществляется на основе взаимодействия основных механизмов. В процессе восприятия иноязычной речи мы не просто слушаем и понимаем услышанное – происходит процесс осмысления, запоминания, что невозможно без так называемой перекодировки воспринимаемого материала. А суть перекодировки состоит в увеличении объема кратковременной памяти за счет непрерывной переработки информации. То есть, чем больше учащийся будет слушать иноязычную речь, тем скорее у него будут развиваться и взаимодействовать основные механизмы ее восприятия.

Слушание красной нитью проходит через весь процесс обучения, оно является базой для других видов речевой деятельности. От восприятия иноязычной речи учащимися во многом зависит качество их знаний. Однако, приступая к изучению нового иностранного языка, даже мотивированные студенты сталкиваются с рядом проблем, которые можно разделить на две большие группы: трудности, связанные с языковыми аспектами и трудности, связанные с особенностями речи. К числу первых относятся фонетические, грамматические и лексические.

Под *фонетическими* трудностями понимается отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в потоке речи. И если с артикуляцией слова «целиком» у студентов немецкого

отделения, приступивших к изучению английского языка, вопросов не возникает, то слитность чтения слов в синтагме и предложении на первых порах вызывает у них немало проблем. Различаются два аспекта слуха: фонематический (восприятие отдельных языковых явлений на уровне слов и структур) и речевой, который включает в себя процесс узнавания целого в контексте. Специалисты считают, что развивать необходимо именно речевой слух. Индивидуальная манера речи может быть очень разнообразной и представлять трудности для ее восприятия и понимания. На родном языке эта трудность компенсируется огромной практикой в слушании, чего нельзя сказать об иноязычной речи. И совершенно очевидно, что любая индивидуальная особенность произношения (тембр голоса, достаточно быстрый темп и определенные речевые дефекты) будет естественно затруднять ее понимание. Именно поэтому следует широко применять аутентичные учебные записи, ибо только в этом случае студент быстрее и успешнее адаптируется к индивидуальной манере речи.

Грамматические трудности связаны, прежде всего, с наличием грамматических форм / структур, не свойственных русскому языку. И, несмотря на принадлежность немецкого и английского к одной языковой ветви, различия между ними необходимо учитывать в курсе практической фонетики АЯ. Например, приступая к тренировке связующего [r] в конструкции *there is*, следует ознакомить студентов с данной грамматической структурой, заострить их внимание на наличии подобной в немецком языке, остановиться на особенностях перевода и т. д. То же самое касается тем «Чтение количественных и порядковых числительных», «Отработка сонанта [ŋ] в Причастии I (Present Continuous)» и других. Кроме того, следует обратить внимание на развитие у учащихся навыков адекватного восприятия интонации, пауз и логического ударения. Успешное членение звучащей фразы на отдельные, информативные элементы позволит студенту лучше понять иноязычный текст.

Немалая часть проблем при обучении иностранному языку, особенно на начинающем этапе, связана с *лексическими* трудностями. Большое количество незнакомых слов является основной причиной непонимания текста учащимися. Основная сложность при восприятии иноязычной речи заключается в том, что начинающий изучать новый язык долгое время не может изменить языковую форму (в силу скудного лексического запаса), а ведь именно на ней концентрируется его внимание. Поэтому необходимо вырабатывать у учащегося способность принимать информацию и при наличии незнакомых языковых явлений за счет ее фильтрации, селекции и приблизительного осмысления.

В этом случае, применяя знания из курса практической фонетики (интонация различных типов вопросов, просьб; формулы приветствия и прощания; фразовое ударение), студент отчасти может получить представление о сути услышанного. Тем не менее необходимо специально обучать умению понимать на слух речь, содержащую незнакомую лексику, и добиваться прогнозирования смысла высказывания, когда форма и содержание образуют единое целое.

Что же касается трудностей, связанных с особенностями речи говорящего, заметим лишь, что студент должен обладать умениями воспринимать и понимать устный текст с позиции межкультурной коммуникации. А это, в свою очередь, невозможно без знаний правил и социальных норм поведения носителей языка, их традиций, истории и культуры. Таким образом, очевидно, что для успешного обучения аудированию нужна методическая система, учитывающая эти трудности и обеспечивающая их преодоление [3].

В заключение следует еще раз отметить, что круг людей, желающих овладеть навыками устного общения на иностранном языке, существенно расширился в последнее время. Обучение такому общению является одной из приоритетных задач высшей школы, так как именно контакты людей разных национальностей способствуют укреплению взаимопонимания и взаимодействия между отдельными гражданами и странами в целом. В связи с этим обучение аудированию продолжает привлекать большое внимание ученых: методистов, лингвистов, психологов.

Список использованной литературы

1. Малыгина, Е. В. Комплекс упражнений для обучения аудированию [Электронный ресурс]: Е. В. Малыгина // Молодой ученый. – 2010. – № 7. – С. 283–287. – Режим доступа: <http://moluch.ru/archive/18/1824/>. – Дата доступа: 28.01.2017.

2. Кочкина, З. А. Понимание звучащей речи (аудирование) / З. А. Кочкина // Вопросы психологии. – № 3. – 1963. – С. 161–169.

3. Овсянникова, А. Ю. Обучение аудированию на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / А. Ю. Овсянникова. – 2011. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/584680/>. – Дата доступа: 30.01.2017.

4. Тимина, С. В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности (на этапе вводно-предметного курса) [Электронный ресурс] / С. В. Тимина. – 2003. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/metodika-obuchenija->

inostrannyh-studentov-audiovaniyu-na-materiale-jazyka.html. – Дата доступа: 30.01.2017.

5. Морозов, Д. Л. Обучение профессионально-ориентированному аудированию на основе совершенствования психологических механизмов речи: на материале немецкого языка, уровень профессионального образования [Электронный ресурс] / Д. Л. Морозов. – 2009. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/obuchenie-professionalno-orientirovannomu-audiovaniyu-na-osnove-sovershenstvovaniya-psikhol>. – Дата доступа: 28.01.2017.

УДК 005.336.2:81'253

В. В. Степанова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА

Статья посвящена вопросам подготовки к устному последовательному переводу, особенностям формирования профессиональной компетенции устного переводчика. Определяются критерии отбора лексического материала, особенности работы со специальными лексическими единицами – терминами. Даются рекомендации для студентов по самостоятельной подготовке к устному переводу на заданную тематику.

Как известно, овладеть грамматикой иностранного языка за короткий срок не представляется возможным, но изучить специальную лексику (термины) в достаточном для осуществления перевода объеме совершенно реально. Даже если переводчик ни разу не сталкивался с определенной отраслевой терминологией, благодаря современным технологиям и быстрому доступу к информации каждый сможет в самые кратчайшие сроки сформировать представление о том, с чем ему придется работать.

Несмотря на то, что пространственно-временная организация работы устного переводчика характеризуется формулой «здесь и сейчас», успешность переводческого процесса во многом определяется эффективностью предварительной подготовки к переводу [1, с. 99].

Следует помнить, что с лексической точки зрения при переводе терминов возможны две основные ситуации: когда в языке перевода

существуют эквиваленты термина оригинала (переводимого текста), зафиксированные в переводных словарях, и когда такие эквиваленты отсутствуют. Во втором случае придется использовать такие способы перевода, как материальное заимствование, семантическое калькирование или пословный перевод иноязычного термина, либо перевод термина с помощью описательного оборота [2, с. 244].

Подготовка к устному переводу включает в себя не только подбор характерных для данной тематики слов и словосочетаний, изучение отраслевой терминологии, но и анализ потенциально-возможных вопросов, связанных с ситуацией и контекстом перевода в целом. Следует также принять во внимание, для какого реципиента будет осуществляться перевод. Если осуществляется перевод узкоспециализированного сообщения от одного специалиста данной отрасли для другого специалиста той же отрасли, особенно если речь идет о двухстороннем переводе, то от переводчика потребуются более глубокое понимание переводимой информации, т. е. понимание на уровне логики процесса, о котором идет речь в переводе.

Несколько иная ситуация складывается, когда реципиент оказывается в некотором смысле случайным, т. е. неподготовленным к восприятию данного конкретного вида информации. В данном случае от переводчика потребуются обширные экстралингвистические знания.

Но и в том и в другом случае для достижения максимально качественного уровня перевода необходимо проводить серьезную и всестороннюю подготовку. Работа над лексикой по тематическим группам сопровождается обучением и позже – практической деятельностью устного переводчика и выполняется им самостоятельно [3, с. 85]. И поэтому очень важно объяснить студентам всю важность подготовки к устному переводу и обучить их тому, как на практике эта подготовка осуществляется.

Эффективность работы со всеми видами ресурсов зависит от уровня владения переводчиком технологиями поиска [1, с. 104].

Смоделируем реально-возможную ситуацию и на ее примере рассмотрим весь процесс подготовки к переводу. Предположим, что необходимо сопроводить в качестве переводчика группу немецких туристов на экскурсию в Ветковский музей старообрядчества и белорусских традиций.

Прежде чем непосредственно приступить к изучению культурного наследия музея, нужно составить список потенциально-возможных вопросов, которые вероятнее всего будут заданы переводчику еще до прибытия в музей, например:

1. Расстояние от Гомеля до Ветки (*Die Entfernung zwischen Gomel und Wetka beträgt 27 km*).

2. Население Ветки (*Die Bevölkerung von Wetka beträgt 8300 Einwohner*).

3. Когда была основана Ветка (*Wetka wurde 1685 gegründet*).

4. На какой реке стоит город (*Wetka liegt am Fluss Sozh*).

Далее можно обратиться к сети интернет. Прежде всего, можно найти официальный сайт музея, если таковой имеется, либо ссылки на сайты, где содержится информация для туристов.

Также можно обратиться к сервису *YouTube* и посмотреть материалы и видеосюжеты на данную тему. Можно также поискать публикации в иностранных источниках, набрав в поиске интересующую тему на иностранном (немецком) языке. Просмотрев все материалы, можно сформулировать основные этапы экскурсии, которые станут основой для подбора лексического материала. В контексте данного задания можно выделить следующие смысловые группы:

1. Старообрядчество (*das Altgläubigentum*), староверы (*die Altgläubigen*), раскол православной церкви (*die Spaltung innerhalb der Russisch-Orthodoxen Kirche*), веротерпимость (*die Glaubentoleranz*), поповцы (*die Priesterlichen Altgläubigen*), беспоповцы (*die Priesterlosen*), креститься (*sich bekreuzigen*), раскольники (*die Abspalter*).

Для того чтобы понимать, о каких событиях идет речь, можно привести небольшую историческую справку (на иностранном языке):

Mit dem Einverständnis des Zaren Alexei Michailowitsch erlässt Nikon, der russische Patriarch von Moskau, eine Reform für die russisch-orthodoxe Kirche. Die liturgischen Bücher werden den griechischen Originalen angepasst und Übersetzungsfehler korrigiert. Dadurch ändern sich einige Riten (Bekreuzigung, Schreibweise Jesu). Die Reformen lösen die Abspaltung der „Raskolniki“ (Altgläubige) aus, die die traditionellen Riten beibehalten, in Russland aber verfolgt werden [4].

Далее необходимо проработать данную лексику в контексте по следующей схеме: чтение, понимание, воспроизведение без опоры на текст:

*Als **Altgläubige** werden diejenigen bezeichnet, die die Kirchenreform unter Nikon, Patriarch von Moskau zwischen 1652 und 1666, nicht mit vollzogen haben.*

*Lange Zeit wurden die Altgläubigen **Raskolniki (Abspalter)** genannt.*

***Die Altgläubigen** teilen sich in zwei Gruppen – die Gemeinden mit Priestern (Popowzy) und solche ohne (Bespopowzy).*

*Die Kirchen **der priesterlichen Altgläubigen** weichen in theologischer Hinsicht nicht vom orthodoxen Glauben ab.*

*Die Theologie **der Priesterlosen** ist von einer antiklerikalen und apokalyptischen Stimmung gekennzeichnet [5].*

2. Икона (*die Ikone*), молящийся (*der Beter, die Beterin*), иконопись (*die Ikonenmalerei*), оклад (*der Ikonenbeschlag*), бисер (*die Perlen*), вышивка бисером (*die Perlenstickerei*), киот (*der Ikonenkasten*).

3. Палеолит (*die Altsteinzeit*), каменный век (*die Steinzeit*), христианство (*das Christentum*), язычество (*das Heidentum*), языческий (*heidnisch*), орудия труда (*die Werkzeuge*), заселенный (*besiedelt*).

4. Ткачество (*die Weberei*), ткацкий станок (*der Webstuhl*), основа (*die Kette, der Kettfaden*), уток (*der Schuss, der Schussfaden*), ткань (*das Gewebe*), орнамент (*das Ornament*), крест (*das Kreuz*), ромб (*die Raute*), вышивка (*die Stickerei*).

Составив небольшой словарь, проработав лексику в контексте, можно вернуться к роликам из *YouTube* и потренироваться в последовательном абзацно-фразовом переводе. Если есть технические возможности, можно сделать аудиозапись своего выступления, а после прослушать ее и исправить ошибки. В процессе такой тренировки, как правило, выявляется дополнительная незнакомая лексика, которую также следует внести в свой мини-словарь.

Когда переводчик осуществляет устный перевод, он крайне ограничен в использовании справочных материалов, а иногда это и вовсе невозможно. Таким образом, предварительная подготовка в тех случаях, когда будет переводиться материал, содержащий научно-техническую, производственную, медицинскую, юридическую, культурно-историческую или иную терминологию, безусловно, является обязательной.

Список использованной литературы

1. Аликина, Е. В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода / Е. В. Аликина. – М.: Восточная книга, 2010. – 196 с.

2. Гринев-Гриневиц, С. В. Терминоведение / С. В. Гринев-Гриневиц. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.

3. Алексеева, И. С. Профессиональное обучение переводчика / И. С. Алексеева. – СПб.: Издательство «Союз», 2001. – 288 с.

4. Подкаст Deutschlandlabor. – Режим доступа: <http://www.wissen.de/spaltung-der-kirche-orthodoxe-und-altglaeubige-beginnt-1653>. – Дата доступа: 10.03.2017.

5. Подкаст Deutschlandlabor. – Режим доступа: <https://moskultinfo.wordpress.com/2013/11/22/die-russischen-altglaebigen>. – Дата доступа: 11.03.2017.

Н. К. Удовиченко
(НГУ им. Н. Гоголя, Нежин)

РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена проблеме письменной коммуникации в условиях гибридного обучения. На основе сравнения деятельности традиционного преподавателя и тьютора подчеркиваются необходимые умения и навыки для работы в виртуальной среде. Анализируются виды письменного общения, особенности письменных сообщений участников совместного процесса обучения. Описывается модель вербального оценивания заданий и ответных реакций.

В условиях информатизации общества, широкого внедрения и использования информационно-коммуникативных технологий, когда информация и знания очень быстро устаревают, возникает проблема обучения в процессе всей жизни, существенно меняются формы обучения.

Термин гибридное обучение употребляется параллельно с терминами комбинированное обучение, онлайн-обучение, *e-learning*, *blended-learning* для описания гибридной методики, объединяющей традиционные формы и самостоятельную работу студентов на основе информационных технологий.

Самостоятельная работа студентов является предметом исследования многих ученых-педагогов (А. М. Алексюк, С. И. Архангельский, Б. П. Есипов, Н. Н. Солдатенко), методистов (М. С. Ахметова, Г. М. Бурденюк, Ю. Д. Жильцова, И. А. Зимняя). Большой интерес представляют теоретические обоснования проблемы использования информационных и дистанционных технологий в обучении в работах П. Г. Асоянц, В. Ю. Быкова, Я. В. Булаховой, О. М. Бондаренко, К. И. Дмитриевой, В. Ф. Заболотного, Г. О. Козлакова, О. А. Мищенко, О. П. Пинчук, О. В. Шестопал и др.

В соответствии с европейскими подходами к организации учебного процесса количество часов аудиторных занятий и лекций резко сокращается, в свою очередь, внимание акцентируется на самостоятельном обучении, эффективность которого в конечном итоге зависит от информационно-технической поддержки, готовности и способности преподавателя работать в новых условиях.

На основе разработанной немецким исследователем М. Отте (Otte, M.) модели сравним компетентности традиционного преподавателя и тьютора, который сопровождает и поддерживает самостоятельное обучение студента. Как преподавателю, так и тьютору необходимы развитая предметная и методическая компетентность, умение организовать учебный процесс, поддержать студента.

Тьютору, по мнению М. Отте, в отличие от преподавателя необходимо иметь хорошие технические навыки работы в Интернете, с компьютерными программами, учебными платформами, уметь дистанционно проконсультировать, поддержать, сориентировать студентов, организовать индивидуальную или групповую работу, скорректировать проект, иметь широкую палитру коммуникационных стратегий, уметь модерировать онлайн-конференции, форумы, чаты и т. д. [1].

Виртуальная коммуникация осуществляется синхронно (чат, онлайн-конференция) или асинхронно (обмен электронными сообщениями, форум, дискуссия). Безусловно в решении таких задач доминирует письменное общение. Участники курса представляют себя, работают индивидуально, выполняют письменные задания, участвуют в дискуссиях, комментируют мнение коллег, общаются с тьютором. Кроме того, возможна групповая или проектная работа. Как отмечает М. Керрес (Kerres, M.), благодаря такому общению существенно развивается письменная компетентность обучающихся. Они могут без спешки продумать свои сообщения, использовать справочную литературу, онлайн-словари, подобрать необходимые формулировки, выражения, чего не хватает во время спонтанных высказываний устного неподготовленного говорения [2, с. 248].

Участие в онлайн-подготовке тьюторов Немецкого культурного центра Гете-Институт, а также опыт работы на учебной университетской платформе УНИКОМ дали автору возможность развития собственной коммуникативной стратегии и письменной речи студентов первого и второго курса немецкого отделения факультета иностранных языков в процессе преподавания курсов профблоков, ориентированных на страноведение.

К. Бетт и Б. Гайзер (Bett, K. und Gaiser, B.) отмечают необходимость создания в виртуальной аудитории всех условий для эффективного, бесконфликтного, кооперативного общения [3]. Для этого участникам курса предлагается обсудить и совместно договориться о правилах общения в сети (*Netiquette*). Какие формы обращения мы выбираем (*Duzen oder siezen wir?*), используем ли мы символы-смайлики для выражения эмоций (*Können wir verschiedene Symbole//Emoticons für den Ausdruck der Emotionen verwenden?*). Мы общаемся друг с другом

вежливо, терпеливо, толерантно, отвечаем на комментарии (*Wir sollen höflich, tolerant, geduldig und freundlich mit einander kommunizieren und Rückmeldungen auf Kommentare schreiben*), вовремя высылаем задание (*Wir sollen unsere Beiträge pünktlich abgeben*), в случае задержки задания предупреждаем тьютора или однокурсников (*Wenn es einmal nicht möglich ist, eine Aufgabe pünktlich zu erledigen, geben wir unserer Tutorin oder den Mitstudierenden rechtzeitig Bescheid*), не боимся задавать вопросы (*Wir sollen Mut zu Fragen haben, wenn wir einmal nicht weiter wissen*) и т. д.

Тьютор выполняет различные задачи с помощью таких письменных сообщений, как приветствия, ответы на вопросы или задания, обзоры на неделю, список обязательных заданий, напоминания, сообщения о промежуточных или итоговых результатах (*Begrüßungen, Feedbacks, Evaluationen, Wochenüberblicke, Checklisten, Erinnerungen, Nachrichten zum Zwischenstand, Abschlussbeiträge*) и т. д.

Для поддержки и консультирования студентов в своих письменных вербальных оценках и ответных реакциях (*Feedback*) тьютору, в свою очередь, необходимо придерживаться определенных правил. Уместной в таких ответах считается модель «Сэндвич» (Рис. 1) [4, с. 38], когда сообщение позитивно начинается, а также заканчивается.

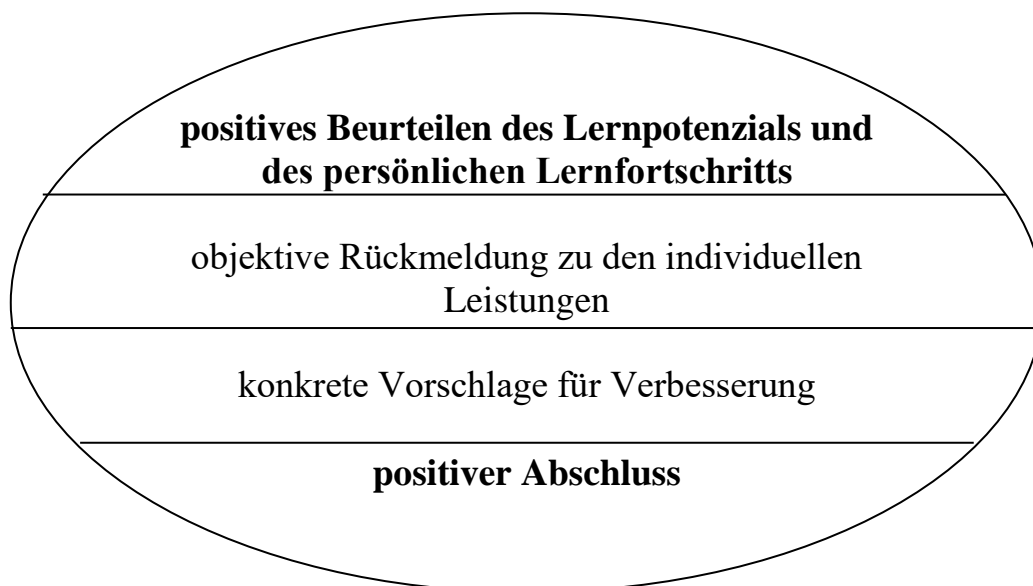


Рисунок 1 – Модель ответной реакции тьютора «Сэндвич»

Тьютору необходимо обратить внимание на достигнутый прогресс обучающегося. Важно четко формулировать свои мысли, чтобы не возникло недопонимание. Поскольку критика действует деструктивно

и часто воспринимается негативно, необходимо избегать критических замечаний. Необходимо писать по сути, по поводу процесса обучения и не затрагивать персональные стороны студента. Информация по поводу того, что необходимо исправить, на что обратить внимание, размещается в последующих строках. Основной задачей тьютора является не исправление ошибок, а указание на проблему, на что нужно обратить внимание и что необходимо для улучшения результатов. Рекомендуется рассматривать процесс обучения как сотрудничество, обе стороны в котором являются равноправными.

Например, *Liebe/r....., Ihr Beitrag weist auf Ihre angemessene Gestaltung des Themas Was mir gut gefallen hat, Wir gebrauchen alltäglich zahlreiche und verschiedene Medien, weil sie unseren Wissensdurst stillen. Damit beschäftigen wir uns in der Arbeit, unterwegs oder zu Hause. Es wäre schön, wenn Sie Was meiner Auffassung nach noch zu verbessern ist, Dabei wäre es sinnvoll, zu unterscheiden, Insgesamt finde ich gut. Wir können im Forum noch darüber diskutieren. Ich habe im Teilnehmerforum einen Diskussionsfaden dazu eröffnet. Was meinen Sie dazu? LG ...*

С целью экономии времени и расширения спектра формулировок и выражений тьютор формирует базу данных для разнообразных сообщений, которая выглядит в виде опор (*Textbausteine*). Следует отметить, что на примере своих письменных текстов тьютор дает возможность студенту увидеть образец общения, а также развивает его письменную компетентность.

Таким образом, в условиях гибридного обучения возрастает роль письменной коммуникации между преподавателем и студентом, что дает возможность не только управлять самостоятельной работой студентов, но и развивает письменную компетентность обеих сторон как равноправных участников совместного процесса обучения.

Список использованной литературы

1. Otte, M. (2002). Der Trainer als Moderator: das Trainerbild im Wandel? In Ulrich Bernath (Hrsg.), Online Tutorien Beiträge zum Spezialkongress „Distance Learning“ der AG-F im Rahmen der LEARNTEC 2002 / M. Otte. – Режим доступа: <http://oops.uni-oldenburg.de/540/2/beronl02.pdf>. – Дата доступа: 10.06.2017.

2. Kerres, M. Multimediale und telemediale Lernumgebungen / M. Kerres. –München, Wien: De Gruyter Oldenbourg, 2001. – 412 S.

3. Bett, K. und Gaiser, B. (2010). E-Moderation / K. Bett, B. Gaiser. – Режим доступа: <http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/diskussion/e-moderation.pdf>. – Дата доступа: 14.06.2017.

4. Vilsmeier, C. Feedback geben – mit Sprache handeln: Spielregeln für bessere Kommunikation / C. Vilsmeier. – Düsseldorf/Berlin: Metropolitan, 2000. – 99 S.

УДК 372.881.1

А. А. Царикова
(БГМУ, Минск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОСЮЖЕТОВ ЖАНРА “HOW TO...” В ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

В статье рассматриваются возможности использования видеосюжетов в практике обучения иностранным языкам. Такие жанры видео, как художественные и документальные фильмы, блоги, подкасты, новостные сюжеты, предоставляют преподавателю основу учебного материала, а обучающемуся – образцы аутентичной иноязычной речи. Автор отмечает, что видеосюжеты жанра “How to...” (англ. «Как сделать...»), выступая действенным инструментом для овладения иноязычным говорением обучающимися разного возраста, позволяют существенно обогатить методическую копилку преподавателя.

Благодаря стремительному техническому прогрессу, материальным возможностям учреждений образования и практической полезности, видеотехнологии давно и прочно вошли в практику обучения иностранным языкам. Своё применение нашли художественные и документальные фильмы, видеоблоги, подкасты, новостные сюжеты, прогнозы погоды и др., преимущества которых вполне очевидны: наглядное представление реалий иной языковой и речевой культуры, аутентичная речь персонажей, иллюстративность. В отличие от аудиоматериалов или печатных текстов, которые, безусловно, могут иметь высокую информативную, образовательную, воспитательную и развивающую ценность, видеоряд имеет преимущество, соединяя в себе различные аспекты речевого взаимодействия. Помимо содержательной стороны общения, видеоматериал содержит визуальную информацию о месте и событии, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации с учетом специфики возраста, пола и психологических особенностей говорящих.

Визуальный ряд позволяет обучающимся лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и чисто языковые особенности речи в конкретном контексте.

Широкая доступность разнообразных видеоматериалов сегодня сделала труд преподавателя иностранного языка, в частности, английского, ещё более увлекательным и эффективным. Отдельный интерес как для преподавателя, так и для обучающихся могут представлять инструктивные видеосюжеты жанра *“How to...”*, представляющие собой практическую инструкцию для решения самых разнообразных житейских задач от нарезки лука до принятия важных решений. Ценностью видеосюжетов этого жанра можно считать их лаконичность (обычно до 5 минут звучания), логическую завершённость, чёткую пошаговую структуру, иллюстративность. Надёжными источниками видеожанра *“How to...”* являются такие интернет-ресурсы, как *wikihow.com*, *instructables.com*, *youtube.com*. Не являясь изначально предназначенными для обучения иноязычной речи, такие видеоматериалы требуют определённой методической подготовки, чему и посвящена настоящая статья.

Традиционно методическая работа преподавателя с видео включает этапы целеполагания, отбора видеосюжета по целевым критериям, дизайн приёмов работы для обучающихся заданий, рефлексия [1, с. 21]. Рассмотрим их применительно к жанру *“How to...”*.

Прежде всего, преподавателю следует определить, к какой теме-проблеме требуется подбор видео. Это может быть рецепт блюда, демонстрация фокуса, быстрая уборка дома, знакомство с родителями подруги или друга, планирование дня и т. д. Затем определить основные учебные задачи, например, развитие умений аудирования или говорения, обучение речевой функции инструктирования с использованием императивных структур, модальных глаголов, условных предложений.

Для осуществления поиска подходящего сюжета в поисковой строке ресурса вводится запрос, например, *“How to make a steak”*, *“How to clean your flat fast”*, *“How to plan your day”*, который даст множество ответов, среди которых требуется выбрать оптимальный, руководствуясь целевыми критериями.

Для отбора обучающих видеоматериалов методисты рекомендуют следующие критерии: соответствие языкового содержания видеозаписей уровню языковой подготовки обучающихся; актуальность тематики видеозаписей; качество звукового и художественного оформления; соответствие жанровых особенностей содержания видеозаписей учебным целям и задачам, интересам обучающихся, диапазон содержащейся в фильме социокультурной и социолингвистической

информации, отражающей различные сферы общения и коммуникативные ситуации; информационная и художественная ценность; популярность у зрительской аудитории; жанрово-композиционное разнообразие; наличие конфликта. Однако для выбора видео *“How to...”* некоторые из этих критериев неприменимы, так как этому жанру не свойственны демонстрации коммуникативных ситуаций, композиционное разнообразие и обилие социокультурной информации. Тем не менее, практика показывает, что оптимальный сюжет *“How to...”* должен иметь краткое вступление, определяющее его практические задачи; быть чётко структурирован и внятно разбит на шаги, что облегчит разделение его на эпизоды по замыслу преподавателя; иметь завершающий вывод. Сюжеты *“How to...”* не всегда обязаны быть достоверными с точки зрения фактов и рекомендаций. Иногда уместно предлагать обучающимся неоднозначные инструкции с целью вызвать у них эмоциональный отклик и желание поспорить с автором, предложить лучшие решения, почувствовать себя в ситуации победы над «экспертом».

Выбрав сюжет, преподаватель создаёт учебный материал для обучающихся. Общий алгоритм работы над видеофрагментом, представленный Е. Н. Солововой на основании более ранних исследований (преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный этапы [2, с. 136]), позволяет преподавателю создать и сформулировать эффективные коммуникативные задания для достижения учебных целей. На преддемонстрационном этапе обучающимся предлагается обсудить вопросы, связанные с их личным опытом по проблеме сюжета, что позволит им актуализировать имеющиеся знания, эмоционально включиться в предстоящее восприятие видео. Затем следует в парах разработать собственную инструкцию по проблеме видео и сравнить её с экспертной во время просмотра. Для более глубокого понимания речи и языкового материала сюжета обучающиеся смотрят и слушают видео второй раз с заданием, например, дополнить конспект инструкции или выбрать вариант фразы, звучащей в видео, из двух предложенных. Для проверки такого рода заданий преподавателю рекомендуется подготовить ключ для самопроверки. Это позволит сэкономить время занятия, развить автономию учебной деятельности, а также предотвратить возможный дискомфорт от публичного озвучивания неверного ответа. Далее, на последемонстрационном этапе, мы предлагаем обучающимся самостоятельно дополнить или изменить содержание видеоинструкции с опорой на функциональные фразы в соответствии с поставленными учебными целями. Завершающее задание может заключаться в устном обмене дополненными или изменёнными инструкциями с двумя или тремя коммуникативными партнёрами, что

позволит обучающимся развивать умения говорения с использованием языкового материала видеосюжета, опорных функциональных фраз и собственных идей. Пример заданий по теме “*How to Make a Steak*” мы предлагаем ниже:

1. In pairs, discuss the following questions:

Are you good at cooking?

What can you cook?

Do you know how to make a good steak?

2. You are going to watch the video “How to Make a Steak”. What 5 steps do you expect to see? Write them down and compare with your partner.

3. Watch the video and compare your instructions with the chef’s ones. Which do you find better?

4. Watch the instructions again and complete the notes. Ask the teacher to stop the video after each step, using *Could you... please?*

To make a good steak, you need....

First,....

After that, you need to.... Don’t ..., it might spoil the steak.

When you are done with it, add....

In the end,

Compare your notes with the key the teacher will give to you.

5. Think of two more steps that can be added to the making-a-steak process. Write them down.

Example 1: If you are (a vegetarian), get ... (a piece of soya meat).

Example 2: Eat the steak with

Example 3: It’s a good idea to.../

6. In pairs, exchange your instructions on making a good steak. You may want to ask clarifying questions. Then, change your partner and do the same. Whose ideas do you like best?

Таким образом, уделив достаточно времени для разработки заданий на базе видеоматериалов в жанре “How to...”, преподаватель может в значительной мере разнообразить учебный процесс и обеспечить интерес со стороны обучающихся к ходу занятия.

Список использованной литературы

1. Барменкова, О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О. И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 3. – С. 20–25.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2006. – 238 с.

УДК 378.147:811.116

М. Ю. Ширяева
(БГМУ, Минск)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Статья посвящена вопросу реализации компетентностного подхода в обучении иностранным языкам, главное достоинство которого – интенсификация обучения, увеличение объема самостоятельной познавательной деятельности и, следовательно, повышение внутренней мотивации и эффективности образовательного процесса. Приводятся наиболее результативные методы и приемы работы со студенческой молодежью.

На современном этапе развития нашей страны, на фоне интеграции в мировое пространство и присоединения к Болонскому процессу отечественная система образования приобретает инновационный характер.

На всех этапах получения образования (начальное – высшее – непрерывное) происходит отказ от устоявшихся и долгое время считавшихся универсальными методов работы – монологическое изложение материала и формальный устный опрос. Механическое запоминание и заучивание информации, пассивное восприятие без осмысления и умения применять полученные знания на практике уходит в прошлое. Происходит модернизация системы обучения и основой образовательного процесса становится компетентностный подход и эмоционально-положительная атмосфера, от которых зависят внутренние мотивы и стимулы, так же как и высокая личностная активность и готовность преподавателей использовать последние эффективные разработки и технологии.

На наш взгляд, наиболее точно сущность компетентного подхода сформулировал В. М. Авдеев: «совокупность общих положений, определяющих цели, содержание и логику образовательного процесса, ориентированного на развитие системного комплекса осведомленности, умений, смысловых ориентаций, адаптационных возможностей, опыта и способов преобразовательной деятельности с получением конкретного продукта» [1, с. 239].

Исследователи компетентного подхода к обучению предлагают следующую классификацию ключевых компетенций:

- 1) ценностно-смысловая,
- 2) общекультурная,
- 3) учебно-познавательная,
- 4) информационная,
- 5) коммуникативная,
- 6) социально-трудовая,
- 7) личностного совершенствования [2].

Реализация компетентного подхода в обучении иностранным языкам требует творческого подхода к учебному процессу от преподавателя и происходит при органическом сочетании традиционных, инновационных методов образования и информационных технологий, предусматривает сокращение количества часов, отведенных на аудиторские занятия, при увеличении объема самостоятельной познавательной деятельности и усвоении материала естественным путем.

Применение компьютерных программ и технологий позволяет в индивидуальном режиме прорабатывать грамматические, фонетические и лексические конструкции, доводить до автоматизма приобретенные умения и навыки. Использование мультимедийных интерактивных программ (различных систем, например: MOODLE, iSring Suite и др.), интернет-порталов и образовательных онлайн-ресурсов, электронных библиотек, *e-mail* в процессе обучения иностранному языку наполняет учебную программу новым содержанием, а также формирует как ключевые языковые компетенции у обучающихся, так и информационную. Обучающиеся обращаются за дополнительной информацией для раскрытия темы при написании эссе, рефератов, сообщений и докладов к электронным энциклопедиям, новостным лентам и т. д. Результатом такого вида деятельности служит основательное изучение темы, выработка навыков внеаудиторной работы с сопутствующей информацией (поиск, осмысление, передача). Умение находить необходимую информацию, синтезировать и анализировать полученные данные – является гарантией успешной самореализации современного специалиста в различных сферах деятельности

(т. е. именно информационная компетенция). На этом этапе увеличивается самообразовательный компонент процесса обучения, а языковой минимум усваивается на уровне свободной речевой коммуникации. Дальнейшее совершенствование языка может происходить при помощи общения на различных форумах и при участии в различных веб-конференциях.

Метод мини-проектов обеспечивает междисциплинарные связи (например: в медицинском вузе опираясь на ранее полученные знания по латинскому языку, анатомии) и позволяет удовлетворить познавательную потребность студента, расширить имеющиеся знания и выработать умение произвольного поиска информации для работы над поставленной конкретной задачей, реализовать коммуникативную функцию, обогатить словарный запас по пройденному материалу.

Игровые педагогические технологии обучения закладывают основы социально-трудовой компетенции и решают одновременно несколько задач образования: дидактическую, т. е. развитие способности ориентироваться в различных жизненных и профессиональных ситуациях, формулирование проблемы и критический анализ ситуации; развивающую – развитие креативного мышления, коммуникативных навыков и поиск приемлемых решений, что в свою очередь способствует формированию компенсаторной компетенции – умения принимать нестандартные решения, находить выход из сложившейся ситуации в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации; воспитывающую – выработка навыков самостоятельного принятия решений, работы в сотрудничестве.

Кейс-метод предполагает самостоятельную предварительную подготовку к занятию: изучение / исследование предложенной ситуации, поиск дополнительной / недостающей информации, ее анализ и затем проведение дискуссии в группе под руководством творческого лично заинтересованного педагога. Работа в парах / группах при подготовке к занятию такого рода способствует снятию языкового барьера. Часто обучающиеся скованно отвечают на вопросы, смущаются и не дают развернутых ответов. Отвечая на вопросы своих одногруппников, они испытывают меньше дискомфорта или не испытывают его вообще и более свободно общаются, т. е. происходит активное формирование коммуникативной компетенции даже у студентов с низкой языковой подготовкой. Самостоятельное планирование этапов работы, преодоление различного рода трудностей и достижение поставленной цели путем взаимодействия с другими студентами способствуют академической успеваемости и учебной успешности, и, как результат, повышению работоспособности.

Метод полного погружения в языковую среду при просмотре образовательных или художественных видеосюжетов (гораздо эффективнее при участии на занятиях преподавателей носителей языка или иностранных гостей) является возможностью совершенствовать языковые навыки / приобретать языковую компетенцию [3, с. 145].

Компетентностный подход в образовании – креативный вид деятельности, требующий от преподавателя абсолютного владения предметом, а также, по крайней мере, азами междисциплинарных знаний (в области психологии, социологии, анатомии (для преподавателей БГМУ) и др.). Опыт работы показывает, что использование компетентностного подхода и современных образовательных технологий в учебном процессе формирует у обучающихся основные компетенции и делает процесс обучения эффективнее, позволяя в итоге легко адаптироваться в языковой среде; чувствовать уверенность в себе и в приобретённых знаниях, умениях и навыках; использовать одни и те же умения в различных ситуациях; формировать как предметные, так и личностные, профессиональные, культурологические, информационно-технологические и др. компетенции.

Список использованной литературы

1. Авдеев, В. М. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей / В. М. Авдеев // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 6. – С. 238–244.

2. Мишенева, Ю. И. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам / И. Ю. Мишенева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 8. – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14600.htm>. – Дата доступа: 02.06.2017.

3. Ширяева, М. Ю. Компетентностный подход в дополнительном образовании взрослых / М. Ю. Ширяева // Компетентностный подход в образовании: история и современность: материалы Междунар. научно-практической конф., г. Минск, 16–17 апреля 2013 г. / – Минск, 2013. – С. 145–147.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 37.091.3:811'243'373/21:005.336.2:316.7

Л. Д. Акулич
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В данной статье рассматривается вопрос формирования социокультурной компетенции в рамках лингвострановедческого подхода. Анализируются структура и содержание понятия, задачи и этапы процесса формирования знаний о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка; знаний и навыков коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации; навыков и умений вербального и невербального поведения. Выявлены критерии отбора лингвострановедческого материала, предложены пути оптимизации процесса преподавания страноведения как способа формирования и совершенствования социокультурной компетенции.

Изучение иностранного языка направлено на развитие коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих, а именно: речевой компетенции – развитие коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение и письмо); языковой компетенции – овладение языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами и ситуациями общения; социокультурной компетенции – приобщение к культуре, традициям, реалиям стран изучаемого языка; компенсаторной компетенции – развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации; учебно-познавательной компетенции – развитие общих и специальных учебных умений, универсальных способов деятельности.

Социокультурная компетенция является системообразующим компонентом в структуре иноязычной коммуникативной компетенции. Под социокультурной компетенцией понимается способность

сравнивать соизучаемые лингвокультурные общности, интерпретировать межкультурные различия и адекватно действовать в ситуациях нарушения межкультурного взаимопонимания (Р. П. Мильруд, Е. С. Полат); представление о социокультурном контексте, в котором иностранный язык используется его носителями, и о способах, которыми этот контекст влияет на выбор и коммуникативный эффект частных лингвистических форм (М. Байрам); готовность и способность индивида к ведению диалога культур, что предполагает всестороннее знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка (В. А. Потемкина); знакомство учащихся с национально-культурной спецификой речевого поведения и способностью пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы, страноведческие знания (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин).

Социокультурная компетенция включает в себя лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую компетенции, которые обеспечивают носителю языка возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, избегать социокультурных препятствий, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения [1, с. 64].

Формирование и совершенствование социокультурной компетенции направлено на развитие способности ориентироваться в социокультурных аспектах жизнедеятельности людей в странах изучаемого языка; формирование навыков и умений искать способы выхода из ситуаций коммуникативного сбоя из-за социокультурных помех при общении; формирование поведенческой адаптации к общению в иноязычной среде, понимания необходимости следовать традиционным канонам вежливости в странах изучаемого языка с уважением к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества; овладение способами представления родной культуры в иноязычной среде.

В структуру социокультурной компетенции включают: знания о всех компонентах культуры своей страны и аналогичные знания о культуре партнера по межкультурному общению, а также о закономерностях их взаимодействия на индивидуальном и социальном уровнях; умения воспринимать различные факты и события иноязычной культуры и соотносить их с родной культурой с целью выявления возможных «зон» недопонимания или потенциальных конфликтов (рецептивные межкультурные умения); умения интерпретировать

иноязычную культуру (в культурно различных и культурно схожих языковых средах), овладеть принятыми в изучаемой культуре поведенческими стереотипами, преодолевать непонимание, выступать в роли культурного посредника (продуктивные межкультурные умения); желание и готовность вступать в межкультурный контакт, способность к установлению отношений непредвзятости, открытости и заинтересованности друг в друге, желание и готовность бороться с культуроведческими искажениями и иллюзиями, лингвострановедческая, социолингвистическая и культуроведческая наблюдательность; социокультурная восприимчивость к обнаружению тенденций во взаимодействии общепланетарного и национального в содержании речевого поведения.

В содержание обучения в рамках данного подхода включается знакомство с системами ценностей, доминирующими в изучаемых сообществах (в социальных, профессиональных, возрастных, этнических и прочих группах); исторической памятью изучаемых сообществ в целом и составляющих их социумов; политической, экономической, научной, художественной, религиозной культурой, их отражением в стилях жизни различных слоев, этнических групп и других социумов; традиционной и новой материальной культурой, экономическим потенциалом страны как частью системы ценностей; социокультурными особенностями речевого этикета устного и письменного общения, техникой участия в нем; социокультурными особенностями и речевым поведением национально-специфичных форм общения как характерной чертой стиля жизни в стране изучаемого языка; способами грамматического и лексического варьирования иноязычной речи в рамках формального и неформального общения; ценностно-ориентационными связями изучаемых стран с ценностно-ориентационным ядром региональной культуры; общественной жизнью и культурой страны изучаемого языка как члена мирового сообщества; осознанием себя как носителя определенных социокультурных взглядов, как гражданина своей страны, члена мирового сообщества.

В процессе формирования социокультурной компетенции решаются следующие задачи:

- формирование у студентов определенного запаса фоновых знаний, составляющих основу межкультурного общения;
- овладение студентами определенным лингвострановедческим минимумом, т. е. лексическими единицами, в которых вербализуются инокультурные понятия;
- овладение студентами определенными вербальными и невербальными моделями поведения в ситуациях межкультурной коммуникации;

– переработка и передача усвоенного содержания, реализуемые через упражнения, в результате выполнения которых формируются знания, навыки, умения и способность осуществлять иноязычное общение;

– воспитание эмоциональной, эстетической и этической сторон личности будущих учителей, что будет способствовать ориентации учебного процесса на формирование человека, обладающего межкультурным сознанием, стремящегося к достижению взаимопонимания и сотрудничества во всех сферах межкультурных отношений.

Лингвострановедение в наибольшей степени способствует тому, что иностранный язык, наряду с выполнением своей основной, коммуникативной функции в учебном процессе, осуществляет познавательно-коммуникативную функцию, поскольку студенты знакомятся не только с новыми способами выражения и восприятия мыслей, но и получают сведения о национальной культуре народа.

По мнению Г. Д. Томашина, лингвострановедение – это дисциплина сугубо лингвистическая, так как предметом лингвострановедения являются факты языка, отражающие особенности национальной культуры, которая изучается через язык, и для отбора, описания и презентации лингвострановедческого материала используются лингвистические методы, которые базируются на лингвострановедческом подходе в обучении иностранному языку [2, с.17]. При этом выделяется лексика со страноведческим компонентом (фоновая и безэквивалентная лексика), страноведческие сведения, затрагивающие самые различные стороны жизни страны изучаемого языка, ее истории, литературы, науки, искусства, а также традиции, нравы и обычаи.

Основоположники лингвострановедения Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров понимают под ним культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения иностранного языка [3, с. 32]. Основным объектом лингвострановедения традиционно считают фоновые знания носителей языка, их вербальное поведение в актах коммуникации. Главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка. Лингвострановедение ставит своей задачей изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования. Лингвострановедческий материал включает безэквивалентную лексику, обозначающую национальные реалии, фоновую лексику, коннотативную лексику, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневного поведения. Необходимость специального отбора и изучения языковых единиц,

в которых наиболее ярко проявляется своеобразие национальной культуры и которые невозможно понять так, как их понимает носитель языка, ощущается во всех случаях обучения иностранному языку, при чтении художественной литературы, прессы, при просмотре кино и видеофильмов, при прослушивании песен. Постоянным признаком принадлежности слова к лингвострановедческому материалу является наличие у него национально-культурного компонента, отсутствующего в других языках. При отборе содержания национально-культурного компонента из всего многообразия лингвострановедческого материала выделяется то, что имеет лингвометодическую ценность, что способно содействовать не только общению на иностранном языке, но и приобщению к культуре страны этого языка.

Одним из способов формирования социокультурной компетенции является преподавание курса страноведения, который включает в себя комплексное историческое и культурологическое знание, дающее представление о наиболее важных понятиях и явлениях, связанных с историей, экономикой, политикой, культурой страны, повседневной жизнью и традициями народа, его культурными ценностями. Оптимально организованный процесс преподавания курса страноведения способствует воспитанию толерантного мышления и культуры взаимодействия. Студенты должны владеть не только информационной частью предмета, но и знать реалии страны изучаемого языка, уметь свободно и эффективно использовать их в речи, а также уметь анализировать полученную информацию, аккумулировать межкультурные и междисциплинарные знания для успешного участия в диалоге культур. Большой эффективности и оптимизации процесса обучения способствует более активное вовлечение в процесс познания самих студентов и придания ему личностно-ориентированного характера. В условиях совершенствования учебно-методического и технологического обеспечения учебного процесса – внедрения учебно-методических комплексов, информационных технологий – лекция становится активным способом обучения благодаря использованию информационных, интерактивных методов и приемов. Это могут быть такие формы работы, как создание посредством постановки проблем или вопросов проблемной ситуации, что видоизменяет лекционную форму и придает ей вид беседы; выполнение студентами соответствующего целям лекции задания, результаты которого призваны дополнять или расширять новый лекционный материал; разнообразные виды работы с текстом конспекта лекции; выполнение студентами тестов; презентации в ходе семинарских занятий студентами домашнего задания и организация коллективной рефлексии представленных

результатов с назначением экспертов и оппонентов; выполнение поисковых заданий стандартных форматов (web quest) и проблемных заданий (case study), проектных заданий, предполагающих высокую степень творческой активности и самостоятельности студентов.

В заключение отметим, что формирование социокультурной компетенции способствует параллельному развитию коммуникативной компетенции специалиста, формированию коммуникабельности, речевого такта, непредвзятости во мнениях и оценках, готовности к совместной деятельности с людьми различных взглядов независимо от их этнической, расовой и социальной принадлежности и вероисповедания.

Список использованной литературы

1. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж, 1996. – 238 с.

2. Томахин, Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 6. – С. 16–21.

3. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.

УДК 37.091.3:811'243:005.336.2:316.7

Ю. Е. Акулич

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья посвящена вопросу формирования социокультурной компетенции у студентов, изучающих иностранный язык в вузе на неязыковых факультетах технических специальностей. Актуальность данного исследования обусловлена приоритетным направлением в обновлении образования. Профессиональное иноязычное общение становится важным компонентом профессиональной деятельности будущих специалистов. Формирование социокультурной компетенции во многом зависит от формирования других составляющих процесса обучения, таких как коммуникативной, социальной и стратегической компетенций.

Исследования в сфере преподавания иностранных языков и обучения межкультурному иноязычному общению показывают, что современная система образования, в том числе содержание самого предмета (английского языка) во многом обусловлена изменениями, связанными со спецификой социального взаимодействия в области межкультурного профессионального сотрудничества. Модернизация содержания обучения на неязыковых специальностях в вузах должна соответствовать следующим требованиям социокультурной компетенции:

- научная обоснованность;
- соответствие государственному образовательному стандарту;
- обеспечение главной цели обучения – свободное общение в профессиональной сфере;
- коммуникативная направленность;
- использование современных методик в процессе обучения;
- применение аутентичных профессиональных текстов из зарубежных изданий;
- развитие исследовательского и научного потенциала студентов, развитие профессионального мышления.

Взаимосвязь и взаимодействие данных условий позволят реализовать цели профессионально-ориентированного обучения на технических специальностях (например, «Мобильные системы», «Электронные системы безопасности», «Автоматизированные системы обработки информации»).

Входя в состав коммуникативной, социокультурная компетенция определяется как совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [1, с. 286]. Исходя из профессиональной направленности, преподаватель должен сформировать социокультурные навыки и развить умения правильно подбирать стиль и манеры делового общения, способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты в речевых ситуациях, правильно подбирать и употреблять социально маркированные лексические единицы в речи.

Анализ подходов к определению структуры и содержания социокультурной компетенции свидетельствует о необходимости приобщения студентов к иноязычной культуре посредством связи изучаемого предмета со смежными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально

значимых качеств личности. Многие методисты, такие как Щербакова Е. Е., Соколова Н. Г., Рiske И. Э., Литвинова Л. Д., сходятся во мнении, что социокультурная компетенция не является единственным компонентом профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, но опирается на смежные компетенции. Формирование социокультурной компетенции основывается на следующих составляющих:

– *социальная*, предполагающая готовность будущих специалистов взаимодействовать с клиентами из зарубежных стран в сфере IT-технологий;

– *социолингвистическая*, подразумевающая умение использовать не только активный запас лексических единиц по специализации, но и фоновый минимум, варьировать стиль и тактику поведения, что позволит свободно вести речевое общение в заданной ситуации;

– *коммуникативно-стратегическая*, раскрывающая способность говорящего реализовывать свои коммуникативные интенции в рамках процесса межкультурного общения, посредством использования совокупности речевых действий, направленных на достижение целей в ходе социальной интеракции и решение коммуникативных задач коммуникативного взаимодействия.

С методической точки зрения будущие специалисты должны использовать информативную, оценочно-воздействующую, эмоционально-воздействующую, регулятивно-побудительную и конвенциональную стратегии, каждая из которых включает набор таких вербальных и невербальных тактик для достижения речевой цели, как:

– *дискурсивная*, предусматривающая способность сформулировать целостное речевое высказывание, логически опосредованное заданной речевой ситуацией;

– *рефлексивно-психологическая*, заключающаяся в умении корректировать собственное коммуникативное поведение в соответствии с ситуациями коммуникативно-профессионального взаимодействия, а также решать сложные или конфликтные ситуации;

– *когнитивная*, включающая в себя совокупность общепрофессиональных знаний, навыков и умений, способов деятельности, необходимых для познания иноязычной профессиональной действительности зарубежных коммуникантов.

Несмотря на выраженную тенденцию профессионального преподавания иностранного языка, продолжает сохраняться противоречие между возрастающей потребностью общества в повышении иноязычной грамотности и не вполне оправдывающей себя системой обучения [3]. Однако вне социально-профессионального и психологического контекстов развитие речевой иноязычной деятельности

будущего специалиста как компонента его общей профессиональной компетенции будет неэффективным. По утверждению В. Д. Шадрикова, усвоенные студентом, но не связанные между собой логикой профессиональной деятельности и не обладающие чертами «социальности» профессионально-предметные и иноязычные знания, умения и навыки выступают даже по отношению друг к другу в роли психологических барьеров, препятствующих их мгновенной интеграции, как требуют реальные профессиональные ситуации [2].

Кафедра английского языка Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины при проведении практических занятий по дисциплине «Иностранный язык» опирается на «Типовую учебную программу для высших учебных заведений» и выделяет в предметно-тематическом плане данной дисциплины две модели общения – модель социального общения и модель профессионального общения. В рамках модели социального общения в процессе работы над тематическим материалом большое внимание уделяется формированию социолингвистической и социокультурной компетенции. С целью формирования профессиональной компетенции специалиста предложена и реализована система спецкурсов и факультативных занятий для специальностей «АСОИ», «Мобильные системы», «Электронные системы безопасности», дополняющая основной курс иностранного языка. Так, при получении профессиональных знаний по профильным специальностям в нашем вузе осуществляется обучение, направленное на формирование у студентов профессиональной компетенции. Однако многие студенты-программисты и инженеры отмечают, что сталкиваются с рядом трудностей, негативно влияющих на формирование профессиональных качеств. Среди них:

1. *Языковой барьер*. Как отмечают сами студенты, они редко практикуют на занятии реальное общение на английском языке, хотя запас лексического минимума достаточен и хорошо отработан на занятиях, посвященных чтению специализированных текстов, разбору терминологии и технической документации.

2. *Слуховой барьер*. Студенты также отмечают, что им редко доводится воспринимать аутентичную иностранную речь на слух, поэтому у них возникают проблемы с восприятием иностранного собеседника.

3. *Пробелы со знанием грамматических конструкций*. Грамматика является одним из наименее популярных видов речевой деятельности, поскольку вызывает у многих студентов сложности. При этом зачастую грамматике отводится недостаточно времени, так как больше внимания уделяется изучению лексического материала, в частности профессиональной терминологии.

Рассмотрев все аспекты социокультурной компетенции как основного компонента профессионально-ориентированного обучения, можно сделать вывод, что ее формирование происходит на основе непрерывного объединения всех остальных составляющих обучения иностранному языку. При эффективном взаимодействии всех остальных компетенций можно не только овладеть знаниями о национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка, но и научиться использовать полученные знания в процессе делового общения с учетом правил поведения, норм этикета, стереотипов поведения иноязычных коммуникантов.

Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов. – М. : ИКАР, 2010. – 448 с.

2. Болдырева, Т. В. Формирование социокультурной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций в обучении иностранному языку / Т. В. Болдырева // Вестник ЧГПУ. Психология и педагогика. – 2011. – № 7. – С. 15–25.

3. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособие / П. И. Образцов. – Орел: Орловский государственный университет, 2005. – 114 с.

УДК 37.091.3:811'243'23:316.776

Л. И. Богатикова
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье анализируются различные психологические механизмы иноязычного речевого общения, такие как осмысление на разных уровнях языковой иерархии, память (долговременная, кратковременная (оперативная) и ассоциативная) и вероятностное прогнозирование (упреждающий синтез). Обосновывается необходимость обучения различным видам когнитивных, метакогнитивных и коммуникативных

стратегий с целью развития указанных механизмов в процессе формирования коммуникативной компетенции иноязычного профессионального общения.

В условиях международного сотрудничества проявляется потребность в таких специалистах, которые были бы способны осуществлять деловое профессиональное межкультурное взаимодействие со знанием национально-культурных особенностей разных культур, национального менталитета, поведенческой культуры, характерных для зарубежных специалистов данных профессий, т. е. определенной коммуникативной культуры.

Как известно, обучение иноязычному профессиональному общению реализуется с учетом взаимосвязи языка и культуры, что предполагает умение адекватной интерпретации национально-культурной, этнической и социально-стратификационной информации; корректного употребления лингвострановедческой и социокультурно маркированной лексики; умение соотнести известные явления другой культуры с подобными явлениями родной культуры, и самое главное – корректное речевое поведение коммуникантов в соответствии с речевым этикетом, принятом в данной лингвокультурной общности, в определенных профессионально-коммуникативных ситуациях. В связи с чем возникает необходимость иноязычного коммуникативного развития обучаемых в единстве с когнитивным и коммуникативным развитием.

Для осуществления речевых действий и иноязычного речевого общения в целом важны такие психологические механизмы, как: а) осмысление в единстве таких мыслительно-мнемических операций, как анализ и синтез; б) память, включая долговременную, кратковременную (оперативную) и ассоциативную, которая играет очень важную роль в обучении иноязычному общению и в) упреждающий синтез / вероятностное прогнозирование. Процессы осмысления, удержания в памяти, упреждения служат теми внутренними механизмами, при помощи которых осуществляется действие основного операционного механизма речи, определяемого Н. И. Жинкиным как единство двух звеньев: а) составление слов из элементов и б) составление фраз из слов [цит. по 1, с. 106]. В процессе речевого общения механизм осмысления предполагает установление смысловых связей разных уровней: от уровня межпонятийной связи, т. е. отношений между понятиями, до предикативной и смысловой связи между членами предложения, обуславливающей логику событий и, соответственно, мыслей, смысловой связи между новым и данным в суждении. Механизм осмысления играет существенную роль в речевом общении, так как

«правильно установленная смысловая связь на всех уровнях определяет связность высказывания» [1, с. 115]. Следует заметить, что формированию механизма осмысления способствует функционирование оперативной памяти. Особенно это существенно для диалогического общения, которое характеризуется краткостью, свернутостью, наличием эллиптичности (т. е. редукции на всех уровнях языковой иерархии – фонетическом, грамматическом, лексическом), что затрудняет установление смысловых связей разных уровней и, соответственно, может вызывать непонимание в межкультурном общении.

В процессе речевого общения механизм упреждающего синтеза рассматривается как опережающее отражение в продуктивных видах речевой деятельности; в рецепции – выступает в виде вероятностного прогнозирования. В результате действия этого механизма происходит упреждение в речевой последовательности, а именно: упреждение а) по линии словесно-артикуляционной стереотипии; б) по линии лингвистических обязательств, относящихся как к лингвистической вероятности сочетания слов, так и к реализации развертывания грамматических правил, определяющих глубину фраз и в) по линии смысловых обязательств раскрытия замысла, выявляемых на отрезках высказывания больших, чем предложение [1, с. 116]. Что касается словесно-артикуляционной стереотипии, упреждающий синтез проявляется не только в артикуляции, но и в эмоциональном интонационном оформлении фразы, типичном для конкретной ситуации общения данной лингвокультуры, которая непосредственно отражает отношение говорящего к слушающему, его намерение, мотивы, соответствующую реакцию на услышанное, интерпретацию и оценку содержания высказывания и многое другое, что может передать данный интонационный рисунок, не специфичный для родной культуры, и что может вызвать неадекватную реакцию со стороны слушающего и даже непонимание. То же касается и лингвистических обязательств, выражаемое в том, что конкретная актуализация одного из «обязательств» детерминируется контекстом и ситуацией общения, в результате чего актуализируется наиболее вероятная для данной ситуации общения вербальная реализация [1, с. 118]. Формированию данного механизма способствует обучение не столько отдельным словам, сколько сочетаемости слов на уровне предложения – высказывания. Это довольно заметно в высказываниях, содержащих намеки и в особенности разные виды намека: *Mild hints* и *Strong hints*. Для изучающего английский язык довольно сложно определить, что говорящий – носитель языка – имел в виду. Например:

e.g. (Intent: getting a lift home) (*strong hint*)

Will you be going home now?

Сравните:

e.g. (Intent: getting a lift home) (*mild hint*)

I didn't expect the meeting to end this late.

Собственно смысловые обязательства предполагают развертывание всего высказывания и составляют содержание замысла, т. е. не только в предметно-логическом плане, но и эмоционально-оценочном, прагматическом.

При овладении умениями речевого общения большую роль играет формирование мнемических механизмов, в частности оперативной и ассоциативной памяти. Объем оперативной памяти оказывает существенное влияние на глубину высказывания, на такую его характеристику, как оценка лингвистической вероятности сочетаемости слов, что, в свою очередь, свидетельствует о широте ассоциативных связей. Несомненно, формирование механизма ассоциативной памяти существенно способствует развитию речевых умений иноязычного общения, так как это облегчает запоминание большого объема речевого материала и, в частности, особенностей его функционирования в конкретных ситуациях общения. В основе развития ассоциативной памяти лежит создание образа иноязычного слова. Сформированный и находящийся в памяти образ слова носит когнитивный (ментальный характер). Создание образов слов, по мнению А. А. Залевской, представляет собой особый способ организации языкового и речевого опыта учащихся на этапе концептуализации [2, с. 138–141].

Когда речь идет об иноязычном речевом общении, то здесь следует говорить о речевых высказываниях, их особенностях употребления в конкретных ситуациях общения, национально-культурных особенностях как речевого этикета, так и речевого общения в целом, и, соответственно, формировании речевых умений иноязычного общения в опоре на ассоциативную память и запоминание. В связи с этим некоторые ученые выделяют так называемое ассоциативное высказывание, которое может трансформироваться в другие его виды. Например, ассоциативное высказывание: *На столе лежит карандаш. Карандаш удобнее, чем ручка. Ручка заправляется пастой* может быть переведено в форму сложного субстанциального высказывания: 1) *На столе лежит карандаш, который удобнее, чем ручка, которая заправляется пастой*. Затем оно может быть депримицировано в форму простого субстанциального высказывания: 2) *На столе лежит карандаш более удобный, чем заправляемая пастой ручка* [1, с. 93]. Предполагают, что обучение таким трансформациям ассоциативных высказываний способствует эффективному развитию коммуникативной

компетенции иноязычного речевого общения. Примером такого упражнения может быть следующее:

Change the following yes/no questions to what, when, where, why and how questions:

Do you like American food? – How do you find American food?

Have you travelled to other countries? – What countries have you travelled to?

В рамках коммуникативно-когнитивного подхода развитию вышеуказанных механизмов иноязычного профессионального общения способствует овладение когнитивными стратегиями концептуализации (выделение определенных признаков, сопоставление, установление корреляции, классификация фактов, логическая индукция / дедукция, выводы, умозаключения, обобщение, систематизация и проч.), мнемическими когнитивными стратегиями (повторение, ассоциативное запоминание, схематическая систематизация, употребление в контексте и проч.) [3, с. 140–141]; а также метакогнитивными (антиципация, планирование, общее и выборочное внимание, самоуправление, идентификация проблемы, самокоррекция и самооценка). При этом следует отметить, что при антиципации и в планировании речи необходимо учитывать (уметь определить) не только языковое наполнение высказывания, речевые средства, но и интонацию, в частности эмоциональную, поскольку смысл выражается не только в лексических значениях; культурно-специфическую особенность коммуникативных стратегий (например, умение уклониться, маневрировать и проч.).

Таким образом, основными психолингвистическими механизмами иноязычного профессионального подхода в рамках коммуникативно-когнитивного подхода являются мыслительно-мнемические операции (анализ и синтез), память (долговременная, кратковременная (оперативная) и ассоциативная) и вероятностное прогнозирование или упреждающий синтез, развитие которых будет несомненно способствовать формированию коммуникативной компетенции иноязычного профессионального общения путем овладения различными когнитивными, мнемическими когнитивными, метакогнитивными и коммуникативными стратегиями.

Список использованной литературы

1. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : «Просвещение», 1978. – 159 с.
2. Залевская, А. А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование / А. А. Залевская. – Воронеж: изд-во Воронеж. ун-та, 1990. – 204 с.

З. Щепилова, А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / А. В. Щепилова. – М., 2003. – 488 с.

УДК 811. 111 (075.8)

М. С. Захарова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ПСИХОЛОГО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Настоящая статья посвящена изучению вопросов психолого-методических механизмов формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов (на примере организации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе). В статье дается определение понятия «коммуникативная компетенция», устанавливаются структурные компоненты коммуникативной компетенции, рассматриваются механизмы формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у обучаемых неязыковых вузов.

В настоящее время обучение иностранным языкам осуществляется в рамках различных подходов, основополагающим среди которых является коммуникативно-когнитивный подход, направленный на формирование и развитие у обучаемых коммуникативной компетенции или, иными словами, готовности и способности к речевому общению на иностранном языке.

Теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме изучения психолого-методических механизмов формирования иноязычной коммуникативной компетенции показал, что в современной методике преподавания иностранных языков коммуникативная компетенция рассматривается как комплексное понятие или как совокупность взаимно обуславливающих друг друга компетенций [1]. При этом под компетенцией принято понимать комплекс знаний, навыков и умений, приобретенных в процессе обучения и составляющих содержательный компонент обучения [2].

Количество выделяемых составляющих коммуникативной компетенции традиционно варьируется в зависимости от цели и задач проводимых исследований, однако наиболее упоминаемыми в методической литературе являются следующие компетенции, составляющие оптимальный набор компонентов коммуникативной компетенции:

1) *лингвистическая (языковая) компетенция* (умение обучаемых конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения на иностранном языке, понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами изучаемого языка, и использовать их в том назначении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции);

2) *социолингвистическая компетенция* (умение обучаемых выбирать нужную лингвистическую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего, социальной и функциональной роли коммуникантов/участников коммуникативного акта, взаимоотношений между ними и т. п.);

3) *дискурсивная (речевая) компетенция* (умение обучаемых понимать и создавать логичные и связные речевые высказывания, представленные в устной или в письменной форме);

4) *социокультурная компетенция* (знание культурных особенностей носителя языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета, а также умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры);

5) *социальная компетенция* (умение вступать в коммуникативный контакт с другими людьми, ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею);

6) *стратегическая (компенсаторная и учебно-познавательная) компетенция* (умение обучаемых компенсировать особыми средствами недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения в иноязычной среде).

Иными словами, коммуникативная компетенция при обучении иностранному языку представляет собой довольно широкое понятие и включает совокупность знаний о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи, о способах построения высказываний на иностранном языке, о национально-культурных особенностях носителей языка, о специфике различных видов дискурсов, а также способность обучаемого осуществлять общение на изучаемом языке в разных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, способность понимать, интерпретировать и порождать связные высказывания на иностранном языке и т. д.

Принимая во внимание многокомпонентную структуру коммуникативной компетенции, становится очевидным, что формирование и развитие у обучаемых обозначенных составляющих требует определенным образом спланированного и организованного процесса обучения.

В методической литературе описывается множество различных психологических и методических методов и механизмов развития иноязычной коммуникативной компетенции, однако наиболее частым методом формирования последней является использование в образовательном процессе передовых методик и технологий обучения иностранному языку. Среди наиболее известных и часто используемых выделяют: 1) метод проектов; 2) РКМЧП (развитие критического мышления через чтение и письмо); 3) метод дебатов; 4) различные игровые технологии (языковые и ролевые игры, драматизации и симуляции, и т. д.); 5) проблемные дискуссии (кейс-стади); 6) технологии интерактивного обучения (в парах, малых группах); 7) сценарно-контекстные технологии; 8) технологию модульного обучения; 9) интернет-технологии с применением голосовой почты, чатов, блогов, программного обеспечения Skype и др.

Применение названных современных методик и технологий в процессе иноязычного обучения позволяет не только реализовать основной принцип коммуникативности (т. е. овладение иностранным языком как средством общения), но и достичь максимально возможного уровня сформированности коммуникативной компетенции у обучаемых на каждом этапе образовательного процесса.

В условиях высшей школы важнейшей целью иноязычного обучения становится профессиональная ориентированность иноязычного образовательного процесса, направленная на овладение обучаемыми иностранным языком как средством общения в контексте будущей профессиональной деятельности [3].

Анализ научно-методической литературы в рамках рассматриваемой проблематики показал, что процесс формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе должен строиться с учетом следующих психолого-педагогических условий: 1) четкая формулировка целей иноязычной речевой деятельности (определение состава содержания профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции на анализе соответствующей профессиональной деятельности); 2) социальная и профессиональная направленность речевой деятельности; 3) поэтапность формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции; 4) интенсификация процесса формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (посредством современных

информационных, компьютерных технологий, вышеназванных современных методик и технологий обучения); 6) обучение с учетом индивидуально-психологических особенностей обучаемых; 7) создание благоприятного психологического климата в аудитории и т. д.

Уровень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в рамках профессионально-ориентированного обучения традиционно определяется по следующим критериям: 1) владение языковыми профессиональными знаниями (грамматическими структурами; лексическими единицами профессиональной направленности); 2) готовность к речевому профессиональному взаимодействию (владение всеми видами речевой деятельности на основе профессионально-ориентированной лексики; умение реализовывать свои потребности в иноязычном профессиональном общении с помощью различных языковых средств); 3) готовность к творческой профессиональной деятельности (мотивация, познавательная и творческая активность) [2].

Каждому названному критерию соответствует определенный набор компетенций (например, выбирать и использовать адекватные речевые образцы согласно заданной ситуации; вести диалог на профессиональные темы, работая в парах и группах; логично и связно выстраивать свои высказывания; слушать и слышать партнера по общению, понимать его, достигать в ходе общения определённые коммуникативные цели и т. п.), а в зависимости от набора компетенций, которыми овладевает обучаемый, разграничивают три уровня сформированности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых: начальный, средний и высокий уровень.

Следует отметить, что в условиях неязыковых вузов достижение высокого и даже среднего уровня сформированности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у обучаемых представляется достаточно сложной задачей в силу ряда объективных причин, наиболее значимыми среди которых, на наш взгляд, являются следующие: 1) ограниченное количество часов, отводимых на изучение учебной дисциплины «Иностранный язык»; 2) количественный состав учебных групп; 3) слабый общий уровень владения иностранным языком обучаемыми; 4) неоднородность базовой подготовки у студентов одной учебной группы; 5) отсутствие возможности частого промежуточного контроля уровня сформированности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых; б) отсутствие общей методики интеграции существующих моделей формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в образовательный процесс.

Таким образом, формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых в условиях неязыкового вуза имеет ряд особенностей, а при организации процесса профессионально-ориентированного иноязычного обучения в непрофильном вузе необходимо учитывать как обозначенные психолого-педагогические условия, так и личностный потенциал студентов (их индивидуальные особенности, подготовленность к тем или иным формам работы, базовую подготовку по иностранному языку и т. п.). При этом следует отметить, что эффективность и результативность организованного образовательного процесса также зависит и от педагогического мастерства преподавателя, от его способности грамотно и четко выстраивать процесс обучения в конкретной образовательной среде.

Список использованной литературы

1. Литвиненко, Ф. М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие / Ф. М. Литвиненко // Коммуникативная компетенция : принципы, методы, приемы формирования : сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т ; в авт. ред. – Минск, 2009. – Вып. 9. – 102 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. Образцов, П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / П. И. Образцов. – Орел. : ОГУ, 2006. – 76 с.

УДК 37.012:130.2:316.77

А. С. Леменкова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

А. С. Ясюченя

(ГУО «Средняя школа № 66 г. Гомеля»)

К ВОПРОСУ О ДОСТИЖЕНИИ УСПЕШНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В связи с расширением межкультурных контактов возросла потребность в специалистах, которые не только владеют иностранными языками, но и способны успешно вести диалог с представителями

различных культур на должном уровне. Данная статья посвящена рассмотрению понятия межкультурной коммуникации, постановке проблемы межкультурного общения и выявлению путей её решения. Рассмотрены некоторые стили общения между людьми различных культур, а также роль межкультурного понимания в процессе достижения продуктивной коммуникации.

В мире существует огромное количество народов и культур. В процессе формирования общества люди постоянно общались между собой, выстраивали культурные и торговые связи. В общем-то, так и возникала межкультурная коммуникация. Но что это за понятие? Ответ прост, прежде всего – это общение и связь между представителями разных культур. Подразумевается общение и передача информации как между отдельными индивидами, так и между целыми социальными группами и человеческими культурами. Не стоит забывать, что в данном случае взаимодействие осуществляется посредством языка и прочих сигнальных форм связи. [1, с. 342]

На сегодняшний день в связи с расширением межкультурных контактов, в качестве примеров можно привести торгово-экономическое сотрудничество Беларуси и Венесуэлы, стратегическое партнерство Беларуси с Китаем, дипломатические отношения Беларуси с Германией и т. д., значительно возросла потребность в специалистах, владеющих иностранными языками. Причем речь идет не только о переводчиках, но и о представителях различных профилей, которые обладают высоким уровнем иноязычной подготовки для участия в межкультурной коммуникации без помощи переводчика. Сегодня молодые специалисты имеют достаточно неплохие знания школьной грамматики и лексики (читать и писать умеет большая часть), но практически все испытывают трудности в общении с иностранцами в ходе профессиональной деятельности. Работая над статьей, мы изучили большое количество информации по межкультурной коммуникации, а также уровням иноязычной подготовки специалистов различного профиля. Для этого мы в интернете искали резюме представителей разных профессий. В частности, нас интересовала графа: владение иностранными языками. Просмотрев 58 резюме, мы отметили, что примерно в 80 % из них в пункте об уровне владения иностранным языком был указан практически идентичный ответ: «читаю и перевожу со словарём», что, по сути, означает неспособность осуществлять практическую коммуникацию на иностранном языке [2]. Сегодня эта проблема стоит очень остро, так как без практического владения иностранным языком успешная межкультурная

коммуникация (МК) невозможна. Более того, для эффективности МК недостаточно уметь читать и переводить на иностранном языке, а важно также владеть иностранным языком на таком уровне, чтобы правильно толковать поведение представителей другого социума, а также быть готовым воспринимать другую форму коммуникативного поведения, которая существенно варьируется в зависимости от культуры данного социума [3, с. 289].

Успешность межкультурной коммуникации достигается соответствием речевого поведения участников общения следующим коммуникативным правилам, известным как правила М. Клайна:

1) Правило количества: формулируйте высказывание по возможности информативно, соблюдая при этом правила дискурса и нормы данной культуры.

2) Правило качества: формулируйте высказывание таким образом, чтобы можно было защитить его в плане соответствия нормам твоей культуры; не говорите того, что противоречило бы Вашему представлению о культурных нормах истинности, гармонии, сострадания и/или уважения; не говорите того, что недостаточно хорошо знаете.

3) Правило модальности:

– Не усложняйте взаимопонимание более того, чем этого, возможно, потребуют интересы «сохранения лица» и авторитета.

– Избегайте двусмысленности, даже если она необходима из соображений вежливости или для сохранения основных культурных ценностей, например гармонии.

– Формулируйте высказывание такой длины, какая диктуется целью разговора и дискурсивными правилами твоей культуры.

– Структурируйте высказывание в соответствии с правилами Вашей культуры.

4) Учитывайте в своем высказывании все то, что Вы знаете или можете предположить о коммуникативных ожиданиях Вашего собеседника.

5) Проясните свои коммуникативные цели настолько, насколько это допускается правилами вежливости [4, с. 13].

Успешная межкультурная коммуникация требует от ее участников понимания, что, когда, кому и как он может или должен сказать. Следует помнить, что незнание особенностей национально-культурной специфики партнера приводит к коммуникативным неудачам и конфликтам, которые чаще всего возникают в поведенческой сфере, включающей невербальные средства общения, народные традиции, манеры приветствия и т. д.

Язык и культура тесно взаимосвязаны между собой. В языке отражается менталитет, образ жизни, видение мира, условия жизни и система ценностей человека. От того, какой стиль выбирает человек при общении, можно выявить степень его ограниченности. В первую очередь, существует 4 группы стилей вербального общения:

- 1) Прямой и не прямой.
- 2) Инструментальный и аффективный.
- 3) Точный, вычурный, сжатый.
- 4) Личностный и ситуативный.

Выбор стиля общения связан с контекстуальностью общения в разных культурах. Для низкоконтекстуальных культур характерен прямой стиль. В нем нет места недосказанности, представители этих культур пытаются вызвать собеседника на прямой открытый разговор. Примером низкоконтекстуальной культуры являются США. Характерными высказываниями американцев являются выражения «*Дайте по существу*», «*Кратко и по делу*» и т. д.

К высококонтекстуальным странам относят Японию, Китай, Корею. Для них характерен не прямой стиль, своего рода двусмысленное не прямое общение, посредством которого демонстрируется уважительное отношение к другому лицу. Так, например, корейцы стараются не давать негативных ответов вроде «*Нет*», «*Я не согласен с Вами*» и т. д. Чаще всего они используют такие ответы, как «*Я согласен с Вами, в принципе*» или «*Я сочувствую Вам*». Понимать, что это – формы отказа, следует уже из контекста ситуации.

Для европейцев характерен точный, сжатый стиль. Сдержанные и лаконичные высказывания, такие как «*Я Вас понял*», «*Вы правы*» и т. д. Это дает возможность сгладить свою речь и сохранить как свое лицо, так и лицо своего собеседника.

Личностный стиль использует язык, отражающий социальное равенство, и характерен для индивидуалистских культур, как, например, США. Американцы избегают формальных кодов поведения, титулов, почтительности и ритуальных манер во взаимодействии с другими. Они предпочитают прямое обращение к собеседнику по имени и стараются не делать половых различий в стиле вербального общения. Для США также характерен и инструментальный стиль общения, так как люди стремятся предъявить себя собеседнику в речи, хотят, чтобы их поняли посредством вербального общения. Этот стиль также представлен в Дании, Нидерландах и Швеции, которые являются индивидуалистскими культурами [5, с. 124].

«Как» говорить: знание языка другой культуры – неременное условие межкультурной компетентности, поскольку обеспечивает

адекватное понимание культурных особенностей соответствующей страны. Знание языка позволяет индивиду адаптировать свое поведение к поведению партнеров, а это означает, что у него формируется более высокая способность к межкультурной коммуникации, то есть к адекватному взаимопониманию участников коммуникации, принадлежащих к разным культурам. Знание языка формирует и личностные качества субъекта коммуникации – открытость, терпимость и готовность к общению с представителями другой культуры [6].

Все это важно знать для достижения успешной межкультурной коммуникации.

Из всего вышесказанного следует, что для достижения успешной межкультурной коммуникации недостаточно уметь читать и переводить на иностранном языке, важно владеть иностранным языком на таком уровне, чтобы правильно толковать поведение представителей другого социума. Кроме того, необходимо воспитывать готовность признавать различия между людьми и их культурами, которая постепенно разовьется в способность к межкультурному пониманию и которая является залогом успешной межкультурной коммуникации.

Список использованной литературы

1. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1984. – 787 с.
2. Белорусский интернет-проект по поиску работы: вакансии, резюме в Минске и других городах Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rabota.by>. – Дата доступа: 18.06.2017.
3. Библер, В. С. Диалог культур / В. С. Библер, А. В. Ахутин // Новая философская энциклопедия: в 4 т. – Т. 1. – М. : Мысль, 2000–2001. – 659 с.
4. Садохин, А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации: Учебное пособие для вузов / А. П. Садохин. – М.: Юнити-Дана, 2004. – 313 с.
5. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина. – М. : Юнити-Дана, 2002. – 352 с.
6. Крылов, А. В. Межкультурная компетентность в современной коммуникации. – Режим доступа: <https://www.rae.ru/forum2012/pdf/1625.pdf>. – Дата доступа: 18.06.2017.

Н. А. Новоградская-Морская
(ДонАУиГС, Донецк)

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ УСПЕШНОСТИ
ВОСПРИЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Статья посвящена анализу процесса восприятия и понимания иноязычной информации из различных источников в сопровождении видеоряда. В статье определяются и рассматриваются факторы, обеспечивающие успешность восприятия студентами экономических специальностей профессионально значимой информации.

Восприятие и понимание речевого сообщения представляет неоднородный многоплановый процесс, который был исследован В. А. Артемовым, Б. Г. Беляевым, М. И. Жинкиным, З. И. Клычниковой, В. И. Ильиной, Н. И. Гез, Р. К. Миньяр-Белоручевым, И. А. Зимней, Е. И. Есениной, Л. Ю. Кулиш, О. Б. Тарнапольским, А. Н. Соколовым, В. П. Зинченко, А. В. Запорожцем и многими другими учеными. Сложность этого психологического процесса обуславливается тем, что, с одной стороны, это явление связано с чувственным познанием, а с другой – сопровождается осмыслением, т. е. раскрытием и установлением связей и отношений, опосредованных словами. Это совокупность тех психофизиологических процессов, результатом которых является наглядное осознание определенного объекта. Иноязычное профессиональное ориентированное аудирование требует включения умений понимать и интерпретировать тексты устноязычной коммуникации в звукозаписи, поскольку вне текстовой деятельности немислимы языковые контакты, невозможен обмен профессиональными ценностными ориентирами и нормами. В связи с этим задачи обучения аудированию в плане конкретизации дидактических целей должны исходить из вопроса формирования у обучаемых умений восприятия устного текста в видео и звукозаписи с позиции его профессиональной ценности [1, с. 182].

Восприятие речи на слух является перцептивной, умственно-мнемической деятельностью, которая осуществляется в результате выполнения целого ряда сложных логических операций, таких,

например, как анализ, синтез, дедукция, индукция, сравнение, абстракция, конкретизация и проч. Целью статьи является анализ психологических механизмов аудирования профессионально значимой информации и определение факторов успешности процесса восприятия и понимания этой информации студентами неязыковых вузов.

Характеризуя сущность восприятия (слухового и зрительного), необходимо различать два понятия: 1) восприятие как процесс выделения разных информативных признаков (т. е. формирование образов) и 2) восприятие как узнавание сформированного образа в результате сравнения его с эталоном. Анализируя особенности восприятия и понимания, психологи указывают, что в большинстве случаев оно не имеет характер развернутого сознательного действия, а если такое действие возможно, то оно наблюдается лишь на стадии начального формирования образов. Восприятие аудиоинформации происходит на сенсорном и перцептивном уровнях, причем сенсорный уровень – это зашифровка внешних воздействий в коде нервных связей. При этом происходит аналитическая обработка акустического образа и переход с акустического кода на код нервных импульсов. Сенсорный уровень также характеризуется выделением и удержанием в памяти знаков на время, необходимое для принятия решений, касающихся смысла фразы.

В процессе ознакомления с материалом узнавание осуществляется мгновенно с помощью самых необходимых информативных признаков. Если этих признаков недостаточно, а опознавание не состоялось или оказалось ошибочным, то восприятие слова набирает более развернутую форму и превращается в сознательную перцептивную деятельность, включающую ряд последовательных действий.

М. И. Жинкин подчеркивал, что восприятие и его результат связаны с «перекодированием» сообщения. Восприятие на слух проходит процесс обработки простыми сигналами или образами, которые при восстановлении текста декодируются в эквиваленты языка [2, с. 122].

В результате восприятия и осознания речевого сообщения происходит понимание информации. Понимание рассматривается как «положительный результат процесса осмысления в акте речевого восприятия» [3, с. 5], как высший уровень приема и переработки вербального сообщения. На наш взгляд, понимание – это активная, отражающая и интерпретирующая мир деятельность. Понимание речи не ограничивается только умственной деятельностью. Оно обусловлено всем предшествующим опытом человека, его знаниями, культурой и воспитанием. Чтобы перейти к пониманию смысла сообщения, человек должен иметь представление о его предмете или теме, выяснить основную мысль и спрогнозировать сообщение. Мы вкладываем в понимание

и часть своего внутреннего мира, того языкового опыта, что был накоплен в процессе осознания новых понятий реального мира.

Восприятие, в результате которого происходит формирование и узнавание образов, носит фазовый характер, и хотя у отдельных авторов имеются расхождения в наименовании и в определении последовательности этих фаз, во всех работах подчеркивается тесная взаимосвязь этих процессов. Членение потока речи при декодировании иноязычного аудиотекста происходит путем восприятия и понимания отдельных слов и словосочетаний, затем структуры целого предложения (поверхностно-синтаксической структуры и глубинно-синтаксической структуры), что ведет к пониманию общего содержания, и только после этого происходит понимание целого сообщения.

Итак, основой аудирования является его аналитико-синтетическая часть, которая представлена полнее, чем в говорении. Однако эти этапы не осознаются и представлены мгновенным процессом, который заканчивается пониманием содержания высказывания. Более конкретно про эти этапы будет сказано ниже.

Л. Е. Выготский, А. Г. Лурия, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, Т. В. Рябова и другие выделили побудительно-мотивационную, аналитико-синтетическую и исполнительную фазы на перцептивном уровне восприятия информации, когда происходит переход закодированной в нервной системе информации в предметные образы. Рассмотрим их подробнее.

Первая фаза системы восприятия информации определяется совокупностью возникающих у человека внешних стимулов и внутренних мотивов, которые образуются у слушателей к восприятию информации. Существует необходимость учитывать способности студентов, их интересы, а также мотивы обучения. Психологами давно определена прямая связь между успешностью учебной деятельности и мотивированностью.

Так, Н. М. Симонова обосновывает необходимость создания динамической системы управления различными типами мотивации на всех этапах обучения в вузе. Была установлена связь между успешностью учебной деятельности и мотивированностью учебной ориентации студента. Исследования в этой области свидетельствуют, что уровень интересов студентов имеет тесную взаимосвязь с уровнем владения ИЯ. Такая же зависимость установлена между мотивационной ориентацией и уровнем сформированности иноязычных навыков и развития умений. Для студентов побудительно-мотивационная фаза может стимулироваться профессиональным намерением [4].

Что касается эмоциональной стороны восприятия иноязычного сообщения, то необходимо обратить внимание на явление асимметричной

деятельности больших полушарий головного мозга человека: левой, которая является центром осуществления логических, математических и умственных действий, к которым относится и речь, и правой, где активизируются эмоции, представления и прочее. Эмоциональное возбуждение обеспечивает деятельность важных центров, тонизирует кору больших полушарий головного мозга человека и повышает ее функциональную производительность [5, с. 10]. Однако, как мы уже отмечали ранее, речевая деятельность студентов в состоянии эмоционального напряжения теряет гибкость, пластичность и адаптивность. Установлено, что процент адекватно воспринятых на слух слов и фраз в состоянии эмоционального напряжения снижается в сравнении с обычным состоянием в силу физиологических причин. Поэтому, отбирая материалы для просмотра и слушания, необходимо придерживаться «золотой середины».

Вторая фаза динамической системы аудирования, как и других видов речевой деятельности, определяется ориентировочно-исследовательским процессом и является аналитико-синтетической. Она включает операции отбора элементов сообщения, установление понятийного соответствия между ними. В процессе восприятия учитывается необходимость целостного впечатления или образа, что, в соответствии с уровнем знаний языка, будет уточняться в процессе восприятия. Эта фаза направлена на исследование условий деятельности, выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств. Здесь «реализуется отбор средств и способов формирования и формулировка чужой (заданной извне) мысли» [3, с. 47]. При аналитико-синтетической обработке сообщения происходит смысловое прогнозирование, анализ, компрессия и интерпретация. Как психологический механизм, посредством которого реализуется эта деятельность, выступает единство потребностей, эмоций, мышления, памяти, восприятия, внимания. Для студентов, будущих экономистов, которые ориентированы в своей учебной деятельности на вопросы ценообразования и продажи товаров на рынке, необходимой является информация о выходе новых товаров с описанием их функций, потенциальных потребителей, основных конкурентов.

Если вторая фаза аудирования направлена на выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств, привлечение орудий деятельности, то третья фаза связана с осмыслением и является реализующей и исполнительской. Осмысление имеет результативную сторону, которая может быть положительной и отрицательной. Положительный результат процесса осмысления во время речевого восприятия является пониманием, тогда как отрицательный результат этого процесса выражается в непонимании.

Роль психологических связей в обучении иностранному языку (ИЯ) свидетельствует, что нам нужно опираться не только на слуховые ощущения, но и на другие факторы, сопровождающие речь и ее восприятие. Нам стоит учитывать то, что языковой синтез осуществляется также за счет зрительного анализатора. Воспринимая речь, слушатель преобразует с помощью речемоторного анализатора звуковые образы в артикуляционные. Между слуховым, речевым и моторным анализаторами устанавливается функциональная связь. Что касается зрительного анализатора, то известно, что оптические сигналы преобладают над другими в получении информации о внешнем мире.

Описывая психологические процессы восприятия речи на слух правомерно вспомнить о таком жизненно важном физиологическом процессе, как зрение. При аудировании зрительный анализатор значительно облегчает восприятие и понимание речи на слух. Такие визуальные опоры, как жесты, мимика ведущего, видеокадры с логотипом компании, витринами магазинов, показом одежды и т. п., подкрепляют слуховые ощущения и облегчают понимание воспринятой информации.

Самое важное в естественной коммуникации – это возможность обратной связи. Как известно, в аудировании обратная связь осуществляется по внутренним каналам смысловых решений, механизм которых недостаточно ясен. Если в процессе чтения эффект обратной связи более-менее видим в процессе движения глаз и в паузах фиксации текста, то при аудировании, к сожалению, этот процесс вообще не наблюдается и практически не контролируется. Это вызывает необходимость тщательной подготовки упражнений перед слушанием видеозаписей, которые относятся к техническому типу коммуникации, учитывая отсутствие обратной связи, то есть живого контакта [6, 7, 8]. Преподаватель, используя видеозаписи в процессе обучения профессионально ориентированному аудированию, частично осуществляет обратную связь, создавая возможность для студентов активно реагировать на увиденные события.

Основываясь на вышеизложенной информации, мы можем утверждать, что аудирование видеофономатериалов – сложный структурный процесс, внешне не выраженный, но, однако, активный, направленный на определение, различение и смысловое восприятие заданной информации. Аудирование профессионально значимой информации сочетается с перцептивной умственной деятельностью.

Итак, факторы успешности обучения профессионально ориентированному аудированию с использованием видео включают: индивидуально-психологический фактор, т. е. предварительное ознакомление с необходимыми для понимания лексическими единицами и

синтаксическими моделями и их акустическими образами; подготовленность артикуляционного аппарата к восприятию телевизионного или иного вещания с поддержкой видеоряда; антиципация содержания с помощью установки, основанной на оперативной памяти; подготовленность к восприятию ритма и темпа вещания при одновременной демонстрации видеоряда; психолингвистический фактор – визуальные опоры: органы речи, жесты, мимика, тембр голоса, подкрепляют слуховые ощущения; экстралингвистический фактор; профессионально значимый фактор – кадры событий, которые имеют отношение к экономике, маркетингу и бизнесу и стимулируют познавательную деятельность студентов.

Итак, чтобы студенты успешно воспринимали профессионально значимую информацию, понимали и интерпретировали полученные данные, преподаватель должен учитывать психологические механизмы аудирования, максимально использовать преимущества видеофонограмм над другими техническими средствами при обучении ИЯ, создавая профессионально направленные коммуникативные ситуации. Это будет способствовать ускорению процесса усвоения нового языкового и речевого материала, активизации познавательной деятельности и стимулированию речевой активности студентов, что поможет сформировать навыки и развить умения аудирования профессионально значимой информации.

Список использованной литературы

1. Новоградская-Морская, Н. А. Психологические особенности аудирования и их учет в обучении профессионально направленной устной речи / Н. А. Новоградская-Морская // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : [зб. наук. праць]. – К. : Вид. центр КНЛУ – НМАУ, 2002. – № 23. – С. 182–188.
2. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 312 с.
3. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
4. Симонова, Н. М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. М. Симонова. – М., 1982. – 172 с.
5. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов : [монографія] / Н. І. Бичкова. – К. : ВПОЛ, 1999. – Ч. 1. – 107 с.

6. Гез, Н. И. О факторах, определяющих успешность аудирования иностранной речи / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 32–42.

7. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

8. Леонтьев, А. А. Психолингвистические особенности языка СМИ [Электронный ресурс] / А. А. Леонтьев. – Режим доступа: http://genhis.philol.msu.ru/article_286.shtml. – Дата доступа: 02.02.2017.

УДК 378.147:811'243

Т. М. Познякова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ПРЕДМЕТНИКА В АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблемам академической адаптации иностранных студентов в белорусских вузах. Практика показывает, что у большинства преподавателей-предметников, работающих в новых условиях, возникают определенные сложности. Для обеспечения успешной подготовки и получения студентами-международниками качественного высшего образования преподавателям необходимо освоить новые формы и методы работы, стремиться к повышению межкультурной грамотности, личностному и профессиональному саморазвитию. В статье описаны трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты в связи с привыканием к новым формам подачи знаний и организации учебного процесса, и предлагаются меры по их преодолению.

Белорусская система высшего образования в настоящее время находится в процессе интеграции в общеевропейскую систему; как следствие, в нашей стране все активнее проходит процесс предоставления образовательных услуг иностранным гражданам, в большинстве своем из стран постсоветского пространства. Новые условия работы предусматривают необходимость поиска такого содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы, с помощью которых

вуз мог бы максимально содействовать процессу социально-психологической и академической адаптации иностранных студентов к жизни и обучению в нашей республике. Решить такие задачи можно путем повышения уровня межкультурной грамотности преподавателей, приобретения ими необходимых теоретических знаний и формирования практических навыков работы с иностранными студентами. Для преподавателя обязательным является знание культурных, психологических, социальных особенностей представителей иной этнической группы, понимание проблем, возникающих в процессе адаптации, умение повышать интерес студентов к учебной деятельности и создавать им условия для самостоятельной работы. Немаловажным условием адаптации является готовность самих студентов воспринимать правила поведения и ценности другой культуры. Положительное влияние оказывает деловая и эмоциональная включенность студента в ученический коллектив [1].

На нашем факультете в зависимости от количества иностранных студентов есть как интернациональные группы, так и группы, в состав которых входят студенты, приехавшие в основном из Туркменистана.

Преподавание в многонациональных группах имеет свои преимущества. Активное общение с русскоговорящими студентами, их внимательное и доброжелательное отношение ускоряют приспособление иностранного студента к новой социально-культурной жизни. В мононациональной группе регулятивную функцию выполняют обычаи и традиции, т. е. культура определяет поведение людей. «Такие моменты, как однотипность восприятия и усвоения детерминирующих норм поведения личности, служат неким регулятором отношений в учебной аудитории, поддерживают общественную дисциплину, помогают наладить и упорядочить учебный процесс» [2].

Многое в этом процессе зависит от преподавателя-предметника. Для правильного распределения учебного времени на изучение отдельных тем и ускорения темпов усвоения материала преподаватели должны учитывать уровень языковой подготовки и четко представлять себе особенности родного языка иностранных студентов, понимать природу языковых расхождений между родным и иностранным языком.

Изучение иностранного языка будет более успешным, если преподаватель будет знать, с какими очевидными языковыми трудностями сталкивается студент-международник и какие особенности его родного языка могут облегчить изучение иностранного языка. Так, работая в группе студентов из Туркменистана, преподаватель обязан знать, что туркменский язык, как и английский, имеет агглютинативный строй. Следовательно, процесс изучения английского будет проходить легче, чем у носителей флективных славянских языков.

Этому способствует и однотипность алфавитов. Сейчас туркменский язык использует латинскую графику, хотя до двадцатых годов XX века использовалась арабская графика, а с конца 1930-х до начала 1990-х годов – кириллица.

Факторы, создающие благоприятные условия для изучения английского или второго иностранного языка есть на всех уровнях языковой структуры. Так, для туркменской фонетики характерно наличие долгих гласных, межзубных согласных θ и δ . Как и в английском, долгота гласных имеет дифференциальное значение (*ōt* ‘огонь’ – *ot* ‘трава’, *ata* ‘отец’ – *atā* ‘отцу’ и т. д.). Не представляет сложности и отсутствие нейтрализации звонких согласных в конце слова, так как подобное явление есть в туркменской фонетике – отсутствие оглушения звонких согласных [ж], [г], [з], [в] в конце слова. Ударение в туркменском языке фиксированное, оно обычно падает на последний слог слова. Будучи по фонетической сущности силовым, оно не предполагает долгого произношения ударного гласного.

Агглютинация морфологической структуры туркменского языка означает, что все грамматические значения выражаются при помощи преимущественно монофункциональных аффиксов. Подобно английскому языку в туркменском нет грамматической категории рода. У отдельных терминов родства и в названиях животных наблюдается различие биологического пола лексическим путем (*дайы* – ‘дядя’, *дайза* – ‘тетя’; *окуз* – бык, *сыгыр* – ‘корова’) [3 с. 111]. Не вызывает серьезной грамматической интерференции и временная система глагола, так как и в английском, и в туркменском имеется большое разнообразие глагольных форм.

При этом другие языковые особенности туркменского языка могут вызывать у учащихся затруднения при изучении английского. Прежде всего, это синтаксический словопорядок «подлежащее – дополнение – сказуемое», который находят в эргативных языках. Хотя в туркменском, как и в английском, фиксированный порядок слов, подлежащее в предложении часто опускается, если его легко восстановить. В туркменском послелогои встречаются чаще, чем предлоги; в слово- или формообразовании не используются префиксы, а относительные придаточные предложения предшествуют сказуемому. Важно отметить остатки так называемой категории сказуемости и возможность посредством отдельных форм *alan* и *beren* в различных падежах передавать ряд оттенков, которые по-русски выражаются системой придаточных предложений.

Как в русском или немецком, в туркменском языке есть система падежей. Количественный состав падежей совпадает с русским –

в туркменском шесть падежей (именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, местный) – но их особенностью является то, что некоторые из них обозначают пространственные отношения. Именительный падеж используется в предложении в качестве подлежащего и иногда прямого дополнения. Родительный (притяжательный у местоимения) схож с притяжательным падежом в английском языке. Дательный падеж (отвечает на вопрос *Кому? К кому? С какой целью? Куда?*) описывает абстрактные понятия и направленное действие. Винительный используется в качестве дополнения, для указания времени и места действия. Творительный (инструментальный) падеж указывает на происхождение и отвечает на вопрос *От кого? От чего? Откуда?* [3 с. 109–113]. Падежные аффиксы компенсируют использование английских предлогов, что приводит к трудностям в их употреблении. Но этот вопрос остается «камнем преткновения» и для русскоязычных студентов.

Уяснив языковые особенности родного языка иностранных студентов, преподаватель-предметник должен обратить также внимание на другие трудности, с которыми сталкиваются студенты в процессе усвоения материала, такие как организация учебного процесса, форма предъявления материала, имеющиеся учебные пособия и материалы.

Как правило, студенты-международники, недостаточно свободно владея русским языком, на лекциях не могут отсеивать второстепенную информацию и конспектировать суть основных понятий, не всегда понимают речь лектора из-за быстрого темпа речи, стесняются задавать вопросы преподавателю. Чтобы они могли сконцентрировать свое внимание на слушании и осмыслении услышанного, а не на ведении конспекта без вдумчивого анализа информации, преподавателю следует обеспечить студентов вспомогательным материалом (краткий конспект лекций, презентации, схемы, таблицы, учебные пособия, терминологические справочники). Это значительно облегчит процесс усвоения лекционного материала.

На семинарских занятиях в интернациональной группе студенты-иностранцы, особенно на первых курсах, неохотно участвуют в дискуссиях, у них нет навыка говорения на научные темы. Можно порекомендовать проведение мини-конференций, это научит студентов выступать с небольшим сообщением в малых группах. Студентам можно дать задание подготовить сообщение в парах, где один студент делает презентацию или готовит раздаточный материал в виде таблиц и схем, а второй представляет устное сообщение. Такое разделение учит работать в команде, расширяет их словарный запас по дисциплине,

активизирует самостоятельную работу с использованием учебной литературы и интернет-ресурсов.

Многие предметы представляют особую сложность для туркменских студентов, в частности, типология русского и английского языков. Сложность заключается в том, что языком-эталоном при типологическом сопоставлении должен служить родной язык. Поэтому на практических занятиях туркменским студентам предлагается исследовать особенности изучаемых явлений туркменского языка, приводить примеры и сравнивать их с русским и английским. Это дает возможность вспомнить особенности туркменского языка в другой плоскости, с точки зрения сопоставительной лингвистики, развивает их лингвистическое чутье. Более того, общие сведения о туркменском языке, которые студенты получают в интернациональных группах, вызывают живой интерес у белорусских студентов, углубляют их лингвистические познания, так как часто демонстрируют языковые факты, нетипичные для изучаемых языков (например, эргативный словопорядок, пространственные падежи и отсутствие категории рода у личных местоимений). Часто это является стимулом к проведению самостоятельных лингвистических исследований.

Формирование коммуникативных умений иностранных студентов будет более успешным, если в процессе обучения будут использованы отдельные учебные пособия. М. И. Витковская и И. В. Троцук рекомендуют создавать пособия для иностранных учащихся по изучаемым дисциплинам при активном сотрудничестве с преподавателями русского как иностранного. При их написании необходимо учитывать следующие рекомендации: адаптировать тексты по специальности, ориентируясь на уровень владения изучаемым языком, снабжать их комментариями лингвострановедческого характера, разработать единую для всего учебного профиля структуру предтекстовых и после-текстовых упражнений и заданий, вносить элементы наглядности для более быстрого усвоения новых терминов, включить словарь новых терминов: поурочный и алфавитный в конце пособия [4 с. 282].

Очень важно развивать интерес к преподаваемым предметам путем вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу. Темы для исследования, с нашей точки зрения, должны так или иначе касаться родного языка иностранных студентов. Здесь наиболее благодатным полем исследования могут быть типологические сопоставления, проблемы перевода, проблемы взаимовлияния языков, методики преподавания в интернациональных группах, страноведческие и культурологические исследования. Такая работа обеспечит индивидуальный подход

и поможет студенту проявить себя и подготовиться к дальнейшей профессиональной деятельности.

Как видно из вышесказанного, появлению в вузе иностранных студентов должна предшествовать большая внутренняя работа всех участников педагогического процесса по личностному и профессиональному саморазвитию. Совершенствование качества образования, наличие четкой профессиональной мотивации, грамотная организация процесса адаптации иностранных студентов к учебной деятельности в новой социокультурной среде должны стать частью политики вуза. Эффективное решение обозначенных проблем будет способствовать формированию положительного имиджа страны в мировом интеллектуальном и политическом сообществе и привлечению иностранных студентов.

Список использованной литературы

1. Степанова, Б. Б. Социальная адаптация иностранных студентов на примере Республики Бурятия [Электронный ресурс] / Б. Б. Степанова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 15. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-adaptatsiya-inostrannyh-studentov-na-primere-respubliki-buryatiya>. – Дата доступа: 07.06.2017.

2. Мустафина, Л. Р., Необходимые условия для оптимизации процесса адаптации иностранных студентов к учебному процессу в высшей школе России [Электронный ресурс] / Л. Р. Мустафина, А. Р. Нурутдинова // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – № 12. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/neobhodimye-usloviya-dlya-optimizatsii-protsesta-adaptatsii-inostrannyh-studentov-k-uchebnomu-protsessu-v-vysshey-shkole-rossii>. – Дата доступа: 07.06.2017.

3. Джумаева, Д. Х. Туркменско-русский билингвизм туркмен Ставропольского края / Д. Х. Джумаева, О. Н. Громакова // Региональные особенности функционирования русского и национальных языков на территории Российской Федерации: материалы Всеросс. науч.-практ. Интернет-конф., Ставрополь, 27 апреля–29 мая 2009 г. / отв. ред. В. М. Грязнова. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2009. – С. 109–113.

4. Витковская, М. И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М. И. Витковская, И. В. Троцук // Вестн. РУДН. – 2005. – № 6/7. – С. 267–283.

Ж. М. Поплавская, С. Н. Мокроусова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ЛИНГВОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается понятие языковой среды, отмечается роль искусственной языковой среды при изучении иностранного языка. Определена роль текстового материала (и в языковом, и в содержательном плане) как основы для формирования коммуникативных умений и навыков в профессионально ориентированном общении.

Иноязычная компетенция студентов неязыковых специальностей университетов является неотъемлемым требованием, предъявляемым к выпускникам и молодым специалистам после окончания вуза. Таким образом, формирование иноязычной компетенции – одна из целей при обучении студентов иностранному языку. При условии успешного достижения этой цели студенты должны получить возможность свободного общения, снятия языковых барьеров, достижения взаимопонимания в процессе общения на иностранном языке.

Поскольку вузовский курс иностранного языка носит профессионально-ориентированный характер и его цели определяются в первую очередь коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля, то формирование иноязычной компетенции требует изменения содержания, структуры и технологии обучения языку для специальных целей (*Language for Special Purposes*).

В исследованиях по проблеме преподавания иностранного языка часто используется термин «языковая среда». Естественная языковая среда существует непосредственно в стране изучаемого языка, где субъект попадает в ситуацию вынужденного использования языка как средства общения. Английский как иностранный язык не обладает характеристикой жизненно важной, острой необходимости, в связи с чем возникает проблема создания в учебном процессе «искусственной языковой среды». Этому в немалой степени способствует широкое использование текстового материала, поскольку именно текст как в языковом, так и содержательном плане служит основой для формирования

коммуникативных умений и навыков, если мы ведем речь о профессионально ориентированном общении.

Реализация коммуникативной направленности учебного процесса на базе текстов по специальности, аудиотекстов, материалов периодических изданий становится возможной только при условии, если текст рассматривается как «единица коммуникации (устной или письменной речи), состоящая из элементов, организуемых в систему, для осуществления коммуникативного намерения автора текста в соответствии с ситуацией общения и нормами употребления языка» [1, с. 35]. Возможность развития устной речи на базе чтения никогда не вызывала сомнения, поскольку оно является приоритетным видом речевой деятельности в неязыковом вузе. Такой статус чтения вытекает из самого характера работы специалиста, который имеет дело с поиском, преобразованием и использованием профессионально значимой информации, в том числе и на иностранном языке.

Рассматривая текст как языковую среду для развития иноязычной компетенции, необходимо, чтобы он представлял модель речевого общения. В этом плане к нему предъявляются определенные требования, а именно, текст должен:

- содержать языковой материал, необходимый для овладения продуктивными коммуникативными навыками;
- систематизировать теоретические знания и способствовать накоплению фактологических знаний по предмету;
- содержать информацию, имеющую личностно-значимый характер, то есть отвечать доминирующему внутреннему мотиву познавательного интереса;
- включать необходимые лексические единицы и речевые образцы оценочного характера.

При организации работы с текстовым материалом на первый план выдвигается задача совершенствования как содержательного плана текстов, так и процессуальной стороны работы с ними. Совершенствование содержательного аспекта связано с расширением предметно-тематического характера текстового материала за счет его обогащения ценной с профессиональной точки зрения информацией и экстралингвистическими сведениями. В учебном процессе целесообразно не ограничиваться только узкопрофессиональными материалами, а широко использовать тексты, представляющие в информационно-содержательном плане следующие разновидности:

- тексты научно-популярного характера, которые соответствуют интересам студентов, обогащают их научный кругозор, повышают общую эрудицию;

– тексты общественно-политического характера, отражающие международные связи в профессиональной сфере, сведения о новых изобретениях и технологиях;

– тексты по широкому профилю выбранной специальности, рассчитанные на достаточно подготовленного в данной предметной области человека, способствующие углублению фактологических знаний;

– специальные тексты более узкого профиля, содержащие научно-техническую информацию и отвечающие интересу студентов к отдельным разделам базовых наук и соответствующим отраслям производства.

При этом ко всем текстам предъявляется требование аутентичности, которое стало неотъемлемым компонентом коммуникативно-ориентированной методики обучения. Аутентичный текст обладает рядом особенностей, которые могут быть использованы в качестве основы для развития умений устной речи. Прежде всего, в нем имеется языковой материал, заимствованный из реальной коммуникативной практики, что дает сильный мотивационный импульс. Кроме того, информация, предъявляемая в аутентичном тексте, воспринимается как более достоверная и интересная.

Содержательный аспект формирования иноязычной компетенции тесно связан с процессуальным, то есть разработкой рациональной системы упражнений-заданий, мотивирующих формирование умений общения на основе текстовой информации. Под системой упражнений, направленной на развитие умений общения, мы вслед за Л. И. Комаровой понимаем «такую последовательность их выполнения, при которой обучающиеся совершают логически последовательный переход от непосредственного понимания содержания текста к его проблемному обсуждению и преломлению этих проблем на личность самого учащегося в процессе коллективного взаимодействия» [2, с. 20].

Для формирования иноязычных навыков общения вне языкового окружения недостаточно включить в структуру занятия коммуникативные упражнения. Важно побуждать обучаемых мыслить, видеть проблемы и находить пути их решения с тем, чтобы акцентировать их внимание на содержании высказывания, а язык выступал в своей прямой функции – формулирование мыслей. В основе такого подхода к формированию иноязычной компетенции лежит идея о необходимости перенести акцент с различных видов упражнений на активную мыслительную деятельность студентов, требующую для своего выражения владения определенными языковыми средствами. Требуется специальная система приемов, учитывающих специфику изучаемого

материала в контексте обучения иноязычному общению. Следует согласиться с мнением Е. И. Пассова, который утверждает, что общение не только и не столько природный дар, сколько технология, включающая приемы установления контакта, умение понимать речевого партнера, знание законов социального взаимодействия людей, владение способами и средствами речевого и неречевого общения [3]. Технологичность процесса формирования иноязычной компетенции предполагает наличие определенной системы приемов и средств овладения не столько лингвистическим потенциалом языка, сколько содержательной стороной аутентичного речевого поведения.

В рамках коммуникативного подхода к обучению иностранному языку при подборе текстов и разработке заданий к ним весьма эффективной является методика под названием CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*), широко используемая в западных высших учебных заведениях. В ее основу положен принцип осмысленного овладения навыками и умениями различных видов речевой деятельности. Обучение происходит с учетом когнитивной деятельности студентов, непосредственно связанной с получением, организацией и использованием знаний в самом учебном процессе. Формирование когнитивной стратегии студентов происходит на всех этапах работы над текстом. На предтекстовом этапе осуществляется становление информационной основы с привлечением фоновых знаний студентов по данной теме путем постановки вопросов типа: *What do you think about?* Работа над самим текстом предполагает контекстуализацию коммуникативных фрагментов текста на уровне предложений (выборочный перевод коммуникативных фрагментов с новой лексикой), выбор правильного/неправильного высказывания, упражнения на основе множественного выбора типа: *Complete, Give the Synonyms/Antonyms*, а также беседы. Послетекстовый этап работы включает трансформацию информации и создание так называемого вторичного текста. Вторичный текст является, как правило, репродукцией исходного, с разной степенью компрессии и критическим анализом. Виды вторичных текстов, которые используются в процессе формирования навыков и умений общения могут быть различными: пересказ (изложение), тезисы, реферат-конспект, реферат-обзор, реферат-оценка, аннотация-резюме, рецензия, отзыв, комментарий. Градацию и оценку вторичных текстов следует производить исходя из следующего комплекса признаков: а) полнота передачи исходного текста: подробный или краткий, сплошной или выборочный; б) форма передачи содержания исходного текста: текстуальный или свободный; в) наличие оценочного анализа. Такой дифференцированный подход

очень важен с методической точки зрения, так как предполагает разную систему упражнений-заданий при обучении порождению каждого из видов вторичных текстов.

Важно подчеркнуть, что эффективность процесса формирования иноязычной компетенции во многом определяется познавательной активностью студентов, соответствующей поставленным целям организации учебной деятельности, благоприятным психологическим климатом в процессе учебных занятий, тесным контактом преподавателя со студентами.

Список использованной литературы

1. Коростелев, В. С. Основы функционального обучения иноязычной лексике / В. С. Коростелев. – Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1990. – 158 с.

2. Комарова, Л. И. Обучение личностно-ориентированному общению на основе текста в старших классах средней школы / Л. И. Комарова // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 2. – С. 20

3. Пассов, Е. И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка / Е. И. Пассов. – 2-ое изд. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.

УДК 811'272

Т. В. Починок

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

СОДЕРЖАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СТОРОНЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ НОСИТЕЛЯМИ РАЗНЫХ КУЛЬТУР

В статье рассматривается коммуникативная сторона процесса межкультурного общения между представителями разных культур. Автор анализирует психологическую основу механизма передачи речевых сообщений между коммуникантами с учетом национально-специфических особенностей восприятия и понимания действительности. Содержание коммуникативной стороны взаимодействия определено на примере этнопсихологической особенности позитивного восприятия носителей англоязычной лингвокультуры с указанием речевого наполнения реализации данной особенности.

В процессе межкультурного общения (МКО) происходит обмен информацией, представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами и установками между носителями разных культур, определяемый как коммуникативная сторона взаимодействия. Результатом коммуникативного обмена информацией является совместное постижение предмета общения.

Формирование мысли, реализуемой в коммуникации, происходит на основе общих значений языковых знаков, которые интерпретируются говорящим и реинтерпретируются адресатом. Каждый коммуникант при отправке и получении информации анализирует мотивы, цели, установки партнера и соотносит их с собственными мотивами, целями и установками. В процессе общения информация, выделяемая из речевого высказывания собеседника, перерабатывается другим участником общения во взаимосвязи с имеющимся в его сознании набором социокультурных понятий и языковых средств. В результате такой переработки получаемой информации участвующий в МКО собеседник сознательно выбирает реакции на высказывания иноязычного собеседника, адекватные с позиции социокультурных норм общения и в рамках изучаемого социума, и формулирует релевантные для речевого акта высказывания соответственно ситуации МКО [1]. Информация должна быть принята, понята и осмыслена иноязычным собеседником. В результате собеседники совместно постигают предмет общения и вырабатывают общий смысл производимых и воспринимаемых действий.

Коммуникативная сторона взаимодействия предполагает также взаимное воздействие партнеров друг на друга с целью изменения поведения. Посредством речи участники коммуникации особым способом воздействуют друг на друга, ориентируют и убеждают друг друга, оказывая обоюдное воздействие. Эффективность коммуникации, по мнению Г. М. Андреевой, измеряется тем, насколько коммуникантам удалось повлиять друг на друга в процессе общения [2]. В основе коммуникативного воздействия носителей разных культур друг на друга лежит единая или схожая система кодификации и декодирования поступающей информации.

Язык, как специфический способ существования культуры, является одновременно продуктом культуры, ее важной составной частью и условием существования культуры. Носитель языка – это и носитель культуры, а языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат средством представления основных установок культуры. Партнеры понимают друг друга, если разделяют единую систему значений знаков, которая

является следствием одинакового понимания ситуации общения.

Причиной разного понимания ситуации общения могут являться разные ценностные ориентации, характерные для носителей разных культур. Ценностные ориентации – это «системно связанные ценностные представления, реально детерминирующие поступки и действия человека, проявляющиеся и обнаруживающиеся в практическом поведении, определяющие качественное своеобразие жизнедеятельности личности, ее образа жизни» [3, с. 152]. Ценностные ориентации формируются в процессе социализации и выражают направленность личности, внутреннюю основу ее отношений к действительности. На основе понимания духовно-нравственной основы ценностных ориентаций становится возможным понять социокультурную детерминацию поведения человека и особенности его мировосприятия. Предопределяя восприятие и понимание личностью окружающей действительности, ценностные ориентации оказывают влияние на манеру и формы деятельности. В процессе взаимодействия разные ценностные ориентации, детерминируя поступки и действия представителя определенной культуры, находят свое проявление в национально-культурной специфике речевого поведения и являются причиной коммуникативных помех между иноязычными коммуникантами.

Этнические особенности вербальной категоризации реальной действительности сосредоточены в операциях – способах совершения действий, которые определяются менталитетом носителей определенной лингвокультуры [1, с. 20]. Под способами совершения действий подразумеваются способы формирования и формулирования мысли, которые находят свое непосредственное выражение в моделях речевого поведения. Благодаря общности моделей поведения представители лингвокультурной общности понимают друг друга, могут прогнозировать поведение, создают определенное впечатление о себе. Различие моделей поведения между представителями разных лингвокультур может препятствовать общему пониманию ситуации и ослаблять эффективность взаимодействия между ними. Выбор речевого действия зависит от национальных ценностных ориентаций и прошлого опыта коммуниканта, оценки реальной ситуации, в структуре которой осуществляется речевое действие, и представлений коммуниканта о тех результатах, к которым должно привести совершаемое действие. Учет этих факторов приводит к выбору определенного действия и к выбору способа выполнения действия. В процессе МКО разные ценностные ориентации участников могут обуславливать выбор разных моделей поведения, что препятствует эффективности МКО. Национально-культурная специфика моделей речевого поведения реализуется

при помощи речевых средств, согласно установленным в данной культуре нормам коммуникативного поведения. В целях осуществления эффективного взаимодействия коммуниканту необходимо знать национальные ценностные ориентации носителя изучаемого языка и уметь реализовывать речевое поведение с учетом ценностных ориентаций собеседника. Важным при этом является, с одной стороны, признание и уважение ценностей представителя иной культуры, а с другой стороны, сохранение и укрепление представителем родной культуры своей национальной самобытности и самоидентификации. Приведем пример реализации такой типичной этнопсихологической особенности (ЭПО) носителей англоязычной культуры как позитивное восприятие.

Типичная ЭПО *позитивное восприятие* обусловлена влиянием оптимизма как одной из основных национальных ценностных ориентаций американцев. Американцы не склонны жаловаться на судьбу и обсуждать свои и чужие проблемы в свободное от работы время. Показателем американского позитивного отношения к жизни является частое употребление ‘OK’ в разных смыслах: 1) «пожалуйста» как ответ на «спасибо»; 2) «здоров»; 3) «правильно»; 4) «все в порядке»; 5) «хорошо, ладно» [4, с. 8–9].

Оптимизм, уверенность в завтрашнем дне, характерные для американцев, стимулируют их целеустремленность, нацеленность на самореализацию в работе и на достижение успеха. Данные ценностные ориентации находят свое проявление в существовании в американской культуре таких ключевых лексем, как *self-made man* (‘человек, сделавший себя сам’), *achiever* (‘целеустремленный человек’). В речевом поведении оптимизм и уверенность американцев проявляются в открытой самопрезентации своих положительных сторон – *I’m an excellent specialist* (‘Я являюсь отличным специалистом’), *I’m extremely good at doing this or that* (‘Я отлично справляюсь с тем или с этим’) и т. д. [5].

На коммуникативном уровне оптимизм носителей американской лингвокультуры выражается в прямолинейности, честности и непосредственности выражения собственного отношения, что является составной частью американской «позитивной» культуры. Прямолинейность американцев вербально выражается в форме *direct communication – a style of talking in which speakers “get to the point”, “don’t beat about the bush”, “get down to business!”* (‘прямолинейное общение – это стиль общения, в котором коммуниканты сразу же приступают к обсуждению сути разговора’) [6, с. 218–219]. На невербальном уровне проявлением американской прямолинейности является необходимость

зрительного контакта при общении, который также расценивается как знак внимания, симпатии, влияния (*eye contact*). Недостаток зрительного контакта и излишний зрительный контакт чётко ассоциируются у американцев с недоверием.

Умение чётко планировать своё время, свою жизнь, распределять время между работой и досугом является неизменным условием достижения успеха в жизни, к которому так стремятся американцы. Данные характеристики на коммуникативном уровне находят своё отражение в так называемом *busy-like character of communication*, а также в структуре американского варианта коммуникативного стиля, напоминающем игру в *ping-pong* или *conversational volley*: реплики всех собеседников должны быть соразмерны и относительно небольшой длины; говорить одновременно и перебивать не принято; о «передаче эстафеты» свидетельствуют паузы, которые непременно надо заполнять, постоянно оказывая коммуникативную поддержку друг другу при помощи формальных «знаков внимания» (*attention signals*), которые распространяются даже на приглашения (нередко превращающиеся в десемантизированные формулы – *phony invitations*) [7, с. 200].

Созданию положительного микроклимата речевого взаимодействия способствует тенденция американцев к частому использованию экспрессивно-оценочных средств, свидетельствующих о повышенном (чисто формальном) ритуальном внимании к собеседнику, что отражается в использовании комплиментов. Рассматривая национальную специфику американского комплимента, следует отметить, что американцы часто используют комплименты в речи в ситуациях приветствия, благодарности, извинения, инициации разговора. Основными темами комплиментов в Америке являются жильё, еда и внешность.

Американские комплименты достаточно ограничены лексически, чаще всего в них можно встретить пять наиболее употребимых прилагательных – *nice, good, beautiful, pretty and great* и глаголов – *like and love*. В американских комплиментах не принято использовать пословицы, сравнения и устойчивые выражения, а также указывать, что человек выглядит как-то необычно хорошо (*unusually well*), намекая, что в повседневной жизни он выглядит совсем по-другому. В ответ на комплимент представителя американской культуры принято выразить благодарность, согласие с комплиментом или, возможно, скромно занижить свою оценку объекта комплимента [7]. В официальной обстановке не делают комплименты о внешности или манере одеваться, особенно лицам противоположного пола, так как в Америке в ряде организаций строго относятся к возможным случаям

сексуального домогательства (*sexual harassment*) и комплименты могут быть неправильно истолкованы.

На невербальном уровне оптимизм американцев проявляется в необходимости улыбаться в процессе общения. Нормой вежливости считается начинать беседу с улыбки и продолжать улыбаться до окончания общения. Тактика *Don't worry* ('Успокойся') в англо-американской культуре построена на напоминании о необходимости не подавать вида, что вас постигло несчастье, тогда как аналогичная тактика, принятая у русских, имеет целью реальное изгнание печали. Таким образом, ЭПО *позитивное восприятие* в американской лингвокультуре проявляется в оптимистичном отношении к окружающей действительности, демонстрации хорошего настроения в процессе общения, умении показать себя с лучшей стороны.

Итак, содержание коммуникативной стороны взаимодействия между представителями разных культур является национально-специфичной категорией и обусловлено их особенностями восприятия и понимания действительности.

Список использованной литературы

1. Леонтьев, А. А. Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема. Объём, задачи и методы этнопсихолингвистики / А. А. Леонтьев // Национально-культурная специфика речевого поведения / А.А. Леонтьев [и др.] / АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1977. – 352 с.

2. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. пособие / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2004. – 365 с.

3. Бакиров, В. С. Ценности, сознание и активизация человеческого фактора / В. С. Бакиров. – Харьков: Выща школа, 1988. – 168 с.

4. Голденков, М. Осторожно! Hot dog! Современный активный English / М. Голденков. – Мн.: ООО «Инпредо», 1997. – 212 с.

5. Конецкая, В. П. Лексико-семантическая характеристика языковых реалий / В. П. Конецкая // Великобритания: лингвострановедческий словарь. – М., 1980. – 302 с.

6. Леонтович, О. А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие / О. А. Леонтович. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.

7. Кузьменкова, Ю. Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю. Б. Кузьменкова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 315 с.

О. С. Сафонкина

(МГУ им. Н. П. Огарёва, Саранск)

КУЛЬТУРНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПЕДАГОГИКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализирована культурно-ориентированная педагогика как подход к качественно новому рассмотрению отношений «преподаватель-студент», который позволяет достичь высоких результатов в образовательном процессе. Автор приводит краткий анализ основных положений данного направления современной педагогики и проводит параллель между процессом интернационализации российского высшего образования и культурно-ориентированной педагогикой. В статье делается вывод, что более внимательное обращение к культурно-ориентированному образованию будет способствовать развитию интернационализации российских вузов.

Понятие «культурно-ориентированная педагогика» вошло в российский педагогический дискурс благодаря исследованиям Глории Ладсон-Биллингс. В своей работе “The Dreamkeepers: Successful teaching for African-American students” она вводит данный термин, с его помощью объясняя свое видение педагогики, которая «развивает учащихся интеллектуально, социально, эмоционально и политически, используя культурные референции для распространения знаний, навыков и отношений» [1, с. 17–18]. Культурно-ориентированная педагогика основана на проявлении культурной компетентности учителей и их навыках преподавания в межкультурной или мультикультурной среде, а содержание курса соотносится с культурным контекстом данного учащегося [2]. Учителя как бы создают мост между жизнью учеников и обучением, а специфические знания и опыт учащихся используются для того, чтобы наполнить и обогатить методику преподавания в целом.

В основу данного подхода легло наблюдение Глории Ладсон-Биллингс, что по имеющимся статистическим данным население США становится все более этнически разнообразным, но профессорско-преподавательский состав продолжает в большинстве своем оставаться группой, состоящей преимущественно из женщин европеоидной расы. При этом учителя понимают и принимают реальность,

в которой многие из их учеников приходят в школу и/ или университет, имея свои культурные, этнические, лингвистические, расовые и социальные особенности, отличающиеся от параметров их учителей и преподавателей, и, сталкиваясь с разнородной смесью студентов, учителя должны быть готовы учить всех и, с академической точки зрения, учить всех одинаково качественно. В качестве попытки разработать критерии для успешного функционирования такой системы преподавания в 1992 г. Глорией Ладсон-Биллингс был введен термин *культурно-ориентированная педагогика* [3, с. 106–121]. Другие западные антропологи, социолингвисты и педагоги, также работающие над связью домашней культуры учащихся и институциональным обучением, описали этот тип обучения как *культурно приемлемый, культурно конгруэнтный, культурно-восприимчивый и культурно совместимый* [4, с. 69–86; 5, с. 105–119; 6, с. 105–123].

В ходе проведенного Ладсон-Биллингс эксперимента, ей были отобраны несколько учителей в государственных школах в афроамериканских школьных округах с низким социально-экономическим уровнем. Наблюдая за их работой, Ладсон-Биллингс пыталась найти объяснения педагогическому успеху их работы со студентами, которые, как правило, считаются маргинальными и традиционно не показывают высокий уровень успеваемости. Ладсон-Биллингс обнаружила, что все учителя испытывают профессиональную гордость и приверженность своей профессии и искренне считают, что все учащиеся могут быть успешными. Кроме того, данные преподаватели строили такое общение со своими учениками, которое выходило за рамки учебной аудитории, и часто посещали культурные и социальные значимые общественные мероприятия, чтобы продемонстрировать поддержку своим ученикам. Эти учителя верили в создание устойчивых коммуникационных связей со студентами и развитие «сообщества учащихся», т. е. совместную работу учащихся для того, чтобы они могли поддерживать друг друга. Ладсон-Биллингс утверждает, что для того, чтобы преподаватели успешно использовали культурно-ориентированную педагогику, они должны проявлять уважение к ученикам и «понимать необходимость одновременной работы студентов в дуальных мирах своей «домашней» культуры и культуры «белого» общества» [7, с. 163].

Аналогичным образом Дженева Гай подчеркивает важность культурно-ориентированной педагогики, поскольку она дает возможность использовать «культурные знания, предшествующий опыт, системы ценностей и стили поведения этнически разнообразных студентов, чтобы сделать обучение более актуальным и эффективным» [8, с. 29].

Тирон Говард предполагает, что «учителя должны понимать, что расовое разнообразие среди студентов культурно обогащают обучение, которое в этом случае сильно отличается в лучшую сторону, с точки зрения социальных и культурных норм, а также мировоззрения». В связи с тем, что учителя и учащиеся имеют разное происхождение, учителя должны научиться «строить педагогические практики способами, которые имеют культурную значимость, расовую терпимость и социально приемлемы для учеников» [9, с. 197].

В связи с этим Ладсон-Биллингс разработала три принципа культурно-ориентированной педагогики, к которым относится академический успех как результат данного процесса, развитие культурной компетентности и развитие критического сознания, способствующее критическому анализу статуса-кво существующего социального порядка [7, с. 160].

Однако в России до последнего времени господствовала именно традиционная модель, основанная на сохранении и передаче учащимся знаний, умений и навыков, которые способствуют как индивидуальному развитию человека, так и сохранению социального порядка. При этом роль учащихся основана на адекватной передаче учебного материала.

В отличие от традиционной модели, культурно-ориентированная педагогика направлена не столько на знания, которые скорее являются логическим выводом, а на освоение элементов культуры, поведения, общения. Однако, несмотря на то, что культурно-ориентированная педагогика относится к основным парадигмам современной педагогической науки, она мало исследуется отечественными учеными. Особенно близка культурно-ориентированная педагогика преподавателям иностранных языков, русского языка как иностранного или преподавателям, работающим с иностранными студентами в рамках других предметов, например, медицинских. Однако еще в середине XX века в западной лингводидактике Роберт Ладо предлагал систему методических приемов, направленных на овладение учебным материалом на основе сопоставления языковых и культурных явлений в связи с тем, что «значения языковых единиц культурно-детерминированы, поскольку представляют тот способ анализа окружающего мира, который существует в данной культуре» [10, с. 2]. В связи с этим показательным является тот факт, что упоминания о данной модели можно найти скорее в работах преподавателей из различных областей знаний, работающих с иностранными студентами и эмпирическим путем реализующих принципы Ладсон-Биллингс, чем в работах ученых-педагогов. Именно преподаватели-практики в последнее время посвятили немало своих работ данной проблеме [11, 12, 13].

Еще одним фактором развития высшего образования является интернационализация высшей школы. Так, она является одним из ключевых компонентов обеспечения конкурентоспособности современного университета, ее значение и роль усиливаются, а реализация соответствующих стратегий и трансформаций требует все большего профессионализма со стороны университетских администраторов и управленцев. Процесс интернационализации основан на множестве принципов, которые так или иначе охватывают динамические изменения сущности и внутренней организации высшего образования в сторону международной деятельности, в результате чего появляется новая структура взаимоотношений как между образовательными системами государств, так и их представителями с учетом особенностей национальных систем образования. В связи с этим самым популярным подходом к интернационализации является «процесс международной интеграции университетского образования, ориентированный на согласованность учебных программ университетов с целью обеспечения равноценности дипломов» [14, с. 8]. Однако не следует забывать и об аксиологических приоритетах данной парадигмы высшего образования, к которой относятся принципы «вневременные, всегда лежащие в основе образовательного пространства университета как социообразовательного феномена: фундаментализация, гуманизация и экологизация», т. е. принципы, обусловленные глобальной ситуацией вузов РФ в XXI веке [14, с. 8].

Таким образом, процесс интернационализации российской высшей школы все еще остается сфокусированным на организации и институционализации процессов, на профессионализме менеджерского состава вуза. Фактору человеческого общения преподавателя и студента-иностранца, т. е. профессионализму профессорско-преподавательского состава придается меньшее значение, однако именно эти люди будут непосредственно реализовывать поставленные перед ними задачи, что не может не сказаться негативным образом на продвижении и популяризации отечественного образования.

Список использованной литературы

1. Ladson-Billings, G. *The Dreamkeepers: Successful teaching for African-American students* / G. Ladson-Billings. – San Francisco: Jossey-Bass. – 1994. – P. 17–18.
2. Diller, J. *Cultural competence: A primer for educators* / J. Diller, J. Moule. – Thomson Wadsworth: Belmont, California. – 2005. – 384 p.
3. Ladson-Billings, G. *Culturally relevant teaching: the key to making multicultural education work* / G. Ladson-Billings // *Research and*

multicultural education; ed. by C.A. Grant. – London: Falmer Press. – 1992. – P. 106–121.

4. Au, K. Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution / K. Au, C. Jordan // Culture and bilingual classroom: Studies in classroom ethnography; ed. by H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au. – Rowley, MA: Newbury House. – 1981. – P. 69–86.

5. Mohatt, G. Cultural differences in teaching styles in an Odawa school: A sociolinguistic approach / G. Mohatt, F. Erickson // Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography; ed. by H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au. – Rowley, MA: Newbury House. – 1981. – P. 105–119.

6. Jordan, C. Translating culture: From ethnographic information to educational program / C. Jordan. – Anthropology and Education Quarterly, 16. – 1985. – P. 105–123.

7. Ladson-Billings, G. But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy / G. Ladson-Billings. – 1995. – P. 159–165.

8. Gay, G. Culturally responsive teaching / G. Gay. – New York: Teachers College Press. – 2000. – 290 p.

9. Howard, T. Culturally relevant pedagogy: ingredients for critical teacher reflection / T. Howard // Theory into practice. – 2003. – P. 195–202.

10. Lado, R. Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers / R. Lado. – Univ. of Michigan Press, 1957. – 160 p.

11. Буренина, Н. В. Профессиональное общение в иноязычной среде / Н. В. Буренина, О. А. Сафонкина // Болонский процесс – от знания к действию через интерес и стремление: материалы международной конференции; отв. ред.: С. М. Вдовин. – 2012. – С. 489–493.

12. Коровина, И. В. Особенности национального характера и менталитета американцев как дидактический фактор, влияющий на формы преподавания РКИ американским студентам / И. В. Коровина // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2013. – № 4 (13). – С. 64–68.

13. Сафонкина, О. С. Английский язык как “лингва франка”: основные черты и проблемы / О. С. Сафонкина // Иностранные языки в диалоге культур: политика, экономика, образование; тезисы докладов международной научно-практической конференции. Федеральное агентство по образованию, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва». – 2009. – С. 94–95.

14. Леонтьева, Е. Г. Интернационализация университетского образования: социально-философский анализ: автореферат дис. ... канд. филос. наук / Е. Г. Леонтьева. – Томск, 2001. – 27 с.

Т. Л. Седач

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК И ПРОФЕССИЯ

В данной статье ставится задача показать важность изучения французского языка, особенно в профессиональной деятельности. Представлены мотивы для изучения иностранного языка в наше время. Доказано, как необходим иностранный язык в профессиональной сфере для получения хорошей работы, а также для выезда за границу, общения с иностранцами и просто для самосовершенствования. Также рассмотрено, насколько важно изучение французского языка как базового предмета, так и специального предмета в любом вузе.

Важно, чтобы новый преподаваемый предмет, а речь пойдет о преподавании французского языка как второго иностранного, пробуждал полную заинтересованность у студентов, чтобы они не только умели читать и переводить тексты в учебнике, а свободно могли формулировать свои мысли на французском языке и дальше научили этому своих учеников. Желательно, чтобы по каждой обсуждаемой проблеме они имели возможность и показывали стремление выразить собственное суждение, чтобы любое занятие было праздничным днем, небольшим событием, доставляющим удовольствие как студентам, так и преподавателю.

Иностранный язык рассматривается как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки будущего специалиста. Это связано с реформированием политических, экономических и культурных сфер деятельности, ориентацией их на совместное партнерство с зарубежными странами и международные стандарты. Повышается роль иностранного языка не только как средства профессионального общения, но и как средства реализации социальных ролей. Поэтому возникает потребность в поисках новых подходов в преподавании иностранного языка в вузе с целью подготовки «специалиста, профессиональная компетенция которого становится более глубокой благодаря владению иностранным языком» [1 с. 79]. Французский язык играет одну из наиважнейших ролей в настоящее время для развития нашего общества. Квалификация и знания становятся приоритетными ценностями для каждого человека. В наше время изучение иностранных языков рассматривается в контексте иноязычного образования. Главной

целью изучения французского языка является развитие у студентов способностей использовать его для общения в диалоге культур современного общества. Из этого следует, что педагог должен безупречно знать свой предмет и владеть языком. Искусство владения французским языком в настоящее время в Беларуси весьма важно. Французское посольство в Беларуси и лично мадам Юбер К.-Э., атташе по вопросам сотрудничества в области образования Посольства Франции в Республике Беларусь, организуют конференции для изучающих французский язык. Проводят конкурсы, такие как *Jeune écrivain*, *Mots d'or*, *concours de création Je t'aime*, участие в которых принимают и студенты нашего университета. Очень интересно проходят фестивали, такие как *Festival du théâtre francophone* и *Francophonie Poétique*.

В этом году Белорусское общественное объединение преподавателей французского языка, председатель правления БООПФЯ, исполнительный секретарь Гапанович Е. А., совместно с отделом сотрудничества и культуры Посольства Франции в Республике Беларусь запланировали провести **Concours de création Carte Saint-Valentin, Ateliers de cuisine France-Biélorussie**. А также **Conférence annuelle scientifique Le monde du XXIe siècle: ses aspects économiques, politiques et socioculturels pour les étudiants**, и в конце года *Ateliers de Noël*. Данные мероприятия предлагают большое количество возможностей для изучения французского языка в Беларуси, применения языка в общении с представителями иноязычных стран.

Успешное овладение иностранными языками – это один из главных критериев для получения хорошей работы, как в нашей стране, так и за границей; с целью поддержания общения с представителями разных стран; с целью продолжения обучения в международных высших учебных заведениях и профессионального роста в выбранной сфере квалификации. Французский язык изучается как способ общения с его носителями, увеличивает практическую и речевую нацеленность обучения, что приводит к развитию профессиональной компетенции. Основными элементами являются – коммуникативная, языковая, культурная, межкультурная компетенции. Можно выделить коммуникативные потребности иностранных специалистов. Они состоят в том, чтобы:

- участвовать в деловых разговорах с коллегами, партнерами и клиентами при непосредственном общении по телефону;
- представлять фирму, ее продукцию на выставках, ярмарках, презентациях;
- участвовать в разговорах во время протокольных и культурных мероприятий;
- извлекать информацию из печатных и звучащих материалов (деловое письмо, рекламное объявление и т. д.);

- писать деловые письма;
- заполнять бланки / формуляры [2, с. 91].

Несомненно, французский язык играет одну из важнейших ролей в процессе формирования межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции, отражая национальные и культурные особенности носителей языка. Не следует забывать и о важной роли преподавателя, профессионализм которого во многом предопределяет эффективность учебного процесса. На каждом занятии преподаватель должен стремиться к созданию благоприятной атмосферы межкультурного общения. При изучении французского языка как базового предмета, так и специального курса, представляется вполне возможным обсуждать вопросы о значимости и необходимости выработки критического мышления личности [3, с. 954].

На занятиях преподавателю следует предлагать студентам к обсуждению различные актуальные проблемы, которые затрагивают жизненные интересы обучающихся. Студенты должны в полной мере осознавать важность усвоения лексического и грамматического материала как для будущей профессиональной деятельности, так и для личных целей, например, полученные знания окажутся весьма полезны при поездке за границу. Кроме того, крайне важно сформировать уверенность студентов в собственных силах и в способности общаться на иностранном языке, а также заложить потребность к будущему самосовершенствованию.

Подбор учебного материала и дискуссионных по содержанию текстов на профессиональную тематику, а затем анализ данных текстов и, что особенно важно, высказывание и защита своего собственного мнения по прочитанному – все это, без исключения, поможет вовлечь студентов в учебный процесс и поддержит их интерес к французскому языку, иными словами, будет служить отличной мотивацией для его изучения. А мотивация, как известно, одна из составляющих успеха при овладении иностранным языком.

Существует множество причин (мотиваций) для изучения французского языка. Можно выделить как минимум 3 причины (но их может быть и намного больше):

1. Путешествия.

Кто из нас не любит путешествовать? Все стремятся увидеть Париж и его достопримечательности, Франция является одной из стран, куда каждый год отправляется более 70 миллионов туристов. Знание французского языка невероятно важно, если вы хотите понять красоту Парижа.

2. Успешная работа.

Владение французским языком открывает множество возможностей для успешной профессиональной деятельности как в самой Франции, так и в других зарубежных странах, в особенности, во франкоязычных. Таких как Швейцария, Бельгия, Канада, а также государства Африки.

3. Французский – это язык, на котором говорят по всему миру (более 275 миллионов людей говорят на французском языке на пяти континентах).

Что касается курса иностранного языка в техническом вузе, надо отметить, что он носит сугубо профессионально направленный характер. В этом случае также очень важно знать язык на профессиональном уровне для его использования в будущей профессии. Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции с профилирующими дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности.

Современный инженер-нефтяник или программист должен обладать широким спектром знаний базовых наук, таких как математика, физика, геология, а также таких сугубо технических наук, как механика, электротехника и т. д. Иностранный язык занимает далеко не второстепенное значение среди перечисленных выше дисциплин, а очень важное место в формировании профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития будущих специалистов [4, с. 92–93].

В завершение хотелось бы отметить, что знание французского языка на профессиональном уровне является очень важной характеристикой хорошего специалиста. Особенно это касается будущих учителей школ и преподавателей вузов, так как именно от них зависит, насколько хорошо подрастающее поколение овладеет иностранным языком.

Список использованной литературы

1. Булатова, Д. В. Иностранный язык как средство профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов // Профессиональное образование / Д. В. Булатова. – 1996, – № 1. – С. 78–83.

2. Евтушенко, С. Я. Новый подход к изучению профессионального языка / С. Я. Евтушенко // Молодой ученый. – 2014. – № 19 (78). – С. 91.

3. Евтушенко, С. Я. Иностранный язык как средство расширения профессиональной сферы общения студентов / С. Я. Евтушенко, Е. В. Арсентьева // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 953–956.

4. Ефорова, А. Р. Формирование критического мышления студентов технического вуза на занятиях по иностранному языку / А. Р. Ефорова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – С. 92–93.

ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 373.5.091.3:811.161.1:808

Т. В. Игнатович
(БГУ, Минск)

РИТОРИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА II СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обрисовано содержание риторической составляющей курса русского языка для учреждений общего среднего образования Республики Беларусь и показаны возможности её методической реализации. Реализация риторической составляющей связана с формированием умения строить текст, соответствующий ситуации общения, умения легко и свободно говорить публично, найти нужный тон в беседе, доказательно и доброжелательно убедить в своей правоте в споре.

В систематическом курсе русского языка в V-IX классах учреждений общего среднего образования Республики Беларусь заложены возможности формирования риторических знаний и умений. Здесь реализуется первое направление системы взаимосвязанного непрерывного обучения риторике – пропедевтическое, которое осуществляется посредством содержательного риторического аспекта, направленного на обучение речевому общению [1, 2].

Риторический компонент в курсе русского языка обеспечивают два содержательных блока. Основными понятиями для освоения в первом блоке «Общение» являются: общение, его сущностные признаки; речевая ситуация, виды общения; текст, его признаки; речевой этикет; речевая деятельность и ее разновидности; типы речи и стили текстов; этапы предтекстовой деятельности; языковые нормы и коммуникативные качества речи.

Содержание коммуникативно-речевого блока направлено на формирование языковой, речевой и коммуникативной компетенции, так как понятия данного блока осваиваются учащимися последовательно в тесном единстве с содержанием второго блока обучения риторике – «Речевые жанры».

В речеведческое содержание первого блока включаются и виды деятельности – создание вторичных текстов (тезисов, конспектов, сообщений, докладов, рефератов), в основе которых лежат исходные тексты различного характера.

Содержание, структура и порядок изучения языковых и речевых тем на первом этапе позволяют последовательно освоить:

– **информацию о речевых ситуациях и текстах, обслуживающих каждую из них**; информацию о тексте, его содержании, строе и речевом оформлении; о текстовых признаках; о типах структурной и семантической связи предложений в тексте и средствах выражения этой связи; о текстообразующей роли каждой части речи;

– **инструментальные знания, используемые для реализации пропедевтического направления обучения** (V-IX классы) (алгоритмы, правила, рекомендации);

– **систему базовых терминов речевой культуры, отражающих ситуацию общения**: адресант, адресат, акт речи, говорить «на разных языках», диалог, коммуникативные качества речи, крылатое слово, культура речи, речевая ситуация, речевое общение, речевой этикет, речь, текст и др.;

– **систему терминов, позволяющих освоить определенные жанры речи**: беседа, богатство речи, вежливость, вы-общение, выразительность речи, высказывание, замысел высказывания, ключевое понятие высказывания, задача высказывания, цель высказывания, речевой голос, дикция, доказывать, жанр речи (загадка, рассказ, сказка, учебное сообщение, поздравление, портретная характеристика человека, путевые записки, аннотация, отзыв, реферат), композиция, спор, тезис, убеждение и др.;

– **систему терминов, описывающих стилистические ресурсы языка**: анафора (единоначатие), антитеза (противопоставление), асиндетон (бессоюзие), простой повтор, инверсия (нарушение обычного порядка слов), эпифора (единоокончание), аллегория (иносказание), антономазия (замена нарицательного имени собственным), гипербола (преувеличение), ирония, литота (преуменьшение), метафора, метонимия, олицетворение, символ, сравнение, эпитет;

– **правила речевого поведения, предписывающие и нецелесообразные**, которые рекомендуют: не перебивать собеседника, не перешептываться, не поддакивать, приветствовать собеседника, проявлять почтительность, слушать ответ на заданный вами вопрос и др. и не рекомендуют: возмущаться, грозить, грубить, ехидничать, капризничать, обещать то, что не можешь выполнить, обижать и др.

Все содержательные компоненты обучения риторике в V–IX классах учреждений общего среднего образования Республики Беларусь позволяют сформировать базовые речевые, коммуникативные и риторические умения:

– *читательские (аналитические) умения* – находить информацию, заданную в тексте, формулировать простые выводы, интегрировать и интерпретировать информацию; анализировать и оценивать содержание текста, которые дают возможность обеспечивать содержание собственных текстов при их создании; оценивать речевую ситуацию и ее компоненты; определять тему и основную мысль текста,

– а также *продуктивные умения* – выбирать тему для собственного выступления и формулировать его основную мысль; определять цель речевого воздействия чужой и собственной речи; квалифицировать тип речи текста, его стиль и жанр; создавать композицию текстов различных типов речи; формулировать тезис и подбирать для его обоснования аргументы; определять текстообразующую функцию разных частей речи и использовать эту информацию при создании собственных текстов; использовать возможности оттенков значений слов, сочетаний слов, синтаксических конструкций для синонимической замены в тексте с целью усиления выразительности речи или реализации авторского замысла; отбирать наиболее подходящие для текущей речевой ситуации лингвостилистические речевые средства, наилучшим образом реализующие цель речевого воздействия; формировать качества ораторского голоса, правильное речевое дыхание, интонационный рисунок речи, соблюдать нормы литературного произношения; формировать естественную манеру невербального поведения в момент произнесения речи; развивать умение оценивать успешность публичного выступления и совершенствования материалов в соответствии с обнаруженными недостатками.

В соответствии с принципами последовательности и перспективности обучения и формирования речевых и коммуникативных умений знакомство с необходимой информацией и выполнение упражнений и заданий осуществляется посредством усвоения необходимой информации в виде, понятном учащемуся, адекватном его восприятию (например, правило излагается как рассуждение, схема, алгоритм, таблица, форма выбирается учеником), постепенного усложнения, постоянного включения в коммуникативную деятельность, причем сами способы этой деятельности необходимо максимально приблизить к реальным.

Теоретические основы раздела «Текст» в учебных пособиях по русскому языку для V–IX классов – это система речеведческих

понятий: текст, основные признаки текста (тематическое единство, последовательность, связность (виды связи: цепная, параллельная; средства связи предложений, частей в тексте: местоимения, лексический повтор, синонимы, союзы, одинаковый порядок одних и тех же членов предложения), развернутость (подтемы, ключевые предложения подтем), цельность, завершенность текста). Методические основы в разделе представлены дидактическим материалом (тексты для анализа, система упражнений, формирующая умения создавать тексты различных типов, стилей, жанров речи).

Обязательным условием формирования речеведческих знаний и умений является их прикладной характер, направленность на практическое применение. Содержание раздела базируется на современных знаниях в области риторики, речеведения, функциональной и практической стилистики, теории текста и культуры речи, что способствует повышению общей культуры обучающихся.

Цель изучения раздела «Текст» – формирование у учащихся речевой и коммуникативной компетенций.

Задачи изучения раздела – овладение речеведческими знаниями и умениями; усвоение норм и правил построения текстов разных типов, стилей, жанров речи; формирование речевых и коммуникативных умений, связанных с анализом и оценкой вторичного и самостоятельно созданного текста; формирование взглядов, суждений, вкусов, правил поведения, имеющих нравственно-речевую, общекультурную ценность.

Работа по изучению признаков текста проводится в той последовательности, которая представлена в учебниках по русскому языку: 1) овладение признаком «тематическое единство» (V-й класс); 2) усвоение сведений о признаках «связность» и «последовательность» и о цепной и параллельной связи предложений и частей в тексте (V–VI-й классы); 3) ознакомление с признаками «развернутость» (VI-й класс), «цельность» (VII-й класс) и «завершенность» (VII-й класс). Закрепление в процессе выполнения домашней работы сведений о признаках текста – составление учебного текста на тему «Основные признаки текста» на основе предварительно составленной схемы и публичное представление его одноклассникам.

Последовательность работы над основными признаками текста во всех классах идентична: чтение определения признака текста → объяснение → наблюдение → фиксация → запоминание → формирование умения: определять тему и основную мысль текста, озаглавливать текст (если есть необходимость), определять виды связи предложений, частей в тексте, выявлять лексико-грамматические средства

связи, устанавливать тип и стиль текста, устанавливать композиционную схему и пересказывать текст по плану.

Понятие о подтемах текста как компонентах содержания и ключевых словах (предложениях) (VI-й класс) формируется в процессе содержательного анализа текста. Выполнение упражнений учебника и заданий, подобранных учителем, направлено на формирование умений правильно выделять части в тексте, определять границы каждой подтемы (части) в тексте, составлять план текста. Формирование умений работы с содержанием и структурой текста продолжается в процессе написания учащимися сжатого изложения, предложенного в учебнике. Все содержание текста раскладывается по подтемам, определяется то содержание, которое можно не раскрывать, чтобы получился сжатый пересказ. Важно, чтобы учащиеся пересказывали содержание текста, сохраняя подтемы и используя ключевые предложения.

Работая над темой «Средства связи предложений в тексте», учащиеся должны опираться на знания о видах связи (цепной и параллельной). Важно показать обучаемым, что местоимения, синонимы, лексический повтор, одинаковый порядок одних и тех же членов предложения являются не только средствами связи предложений, частей текста, но и используются в качестве выразительных средств.

В процессе подготовки написания текста необходимо показать учащимся последовательность действий по составлению текста: выбор темы и основной мысли текста, стиля и типа речи, подбор подтем для раскрытия темы текста, составление плана, отбор сведений и языковых средств, необходимых для раскрытия темы, то есть включать в процесс обучения языку филологический анализ текста, который способствует формированию умения анализировать содержание и языковую форму текста.

Художественный текст характеризуется многомерностью смыслов и наличием скрытой, не прямой информации. Успешность интерпретации связана с определением характера отношений в тексте, выделением его признаков и установлением связи его элементов. Анализ структуры текста и языковых средств в результате должен предварять истолкование, а в дальнейшем дополняться выводами содержательного характера и соотноситься с ними.

Предлагаемый подход к анализу художественного текста определяет его «челночный» характер – постоянные переходы от содержания к форме и обратно [3, 4, 5].

Наблюдения над формой и ее анализ дают возможность сделать содержательные выводы, которые, в свою очередь, вновь проверяются

рассмотрением языковых средств и образной системы текста в ее динамике.

Подобная текстовая работа обеспечивает осознанное поведение исследующего текст, регулирует взаимодействие и взаимопонимание между субъектами, нормы поведения в процессе межкультурного общения, демонстрирует необходимость вести себя в соответствии с требованиями этикета в различных ситуациях общения, быть готовыми к сотрудничеству и совместной деятельности.

Организованная таким образом система работы над разделами «Текст», «Стили речи», «Жанры речи», а также лингвистическими разделами систематического курса русского языка в V–IX классах закладывает базовые основы построения текста вообще и текстов различных жанров: умения строить текст – отбирать содержание в пределах заявленной темы, структурировать в соответствии с типом речи, находить необходимое речевое оформление, умение аргументировать, умения использовать невербальные (жесты, мимика, поза, взгляд) и паравербальные (интонация, пауза, логическое ударение) средства общения.

Список использованной литературы

1. Русский язык. V–XI классы: учеб. программа для общеобразоват. учреждений с бел. и рус. яз. обучения. – Минск: НИО, 2012. – 47 с.

2. Русский язык / Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. 5 класс: Минск: НИО, 2015. – С. 29–42.

3. Львова, С. И. Уроки словесности. 5–9 классы / С. И. Львова. – 3-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2000. – 416 с.

4. Любичева, Е. В. От текста к смыслу и от смысла к тексту (Текстовая деятельность учащихся). Учебное пособие / Е. В. Любичева, Н. Г. Ольховик. – СПб. : САГА, Азбука-классика, 2005. – 368 с.

5. Новиков, Л. А. Художественный текст и его анализ / Л. А. Новиков. – М.: Рус. яз., 1988. – 304 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 811.111'282'342

Н. В. Берещенко
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ ЭСТУАРНОГО АНГЛИЙСКОГО

В данной статье анализируются основные особенности одного из самых распространенных произносительных вариантов современного британского английского – эстуарного английского (Estuary English), знание которого служит развитию аудитивных навыков, позволяет уменьшить фонетическую интерференцию, скорректировать произношение, что является непременным условием успешного восприятия на слух речи носителей языка и способствует эффективной иноязычной коммуникации.

Основная цель статьи – изучение основных фонетических особенностей одного из наиболее популярных произносительных вариантов современного британского английского, а именно Estuary English, или эстуарного английского. Настоящая статья может помочь изучающим английский язык повысить способность к совершению операций по узнаванию и различению отдельных фонем, слов, смысловых синтагм и предложений, скорректировать свое произношение, сделав его звучание более современным и естественным, уменьшить фонетическую интерференцию. Перечисленные условия являются первостепенными для успешного восприятия и понимания речи на слух и, как следствие, эффективного иноязычного общения. Именно сформированность устойчивых норм произношения обеспечивает последующее нормальное функционирование диалогической и монологической устной речевой деятельности, а также является непременным условием успешного восприятия и понимания речи на слух, т. е. аудирования. Проблемы с восприятием речи на слух зачастую обусловлены звуковыми особенностями иностранного языка и имеют чисто фонетическую природу, будучи непосредственно связаны с фонологической компетенцией [1, с. 152].

Каждый национальный вариант английского языка имеет свою собственную орфоэпическую норму, например RP (Received Pronunciation), или южноанглийский (также известный под названием BBC English), является орфоэпической нормой для британского варианта английского языка [2, с. 112], General American – вариант, считающийся стандартом для американского варианта английского языка [2, с. 117]. Каждая орфоэпическая норма имеет свои особенности.

Кроме нормативного варианта британского английского RP в Британии выделяют еще один широко употребляемый вариант произношения – эстуарный английский (Estuary English), который широко распространен на юго-востоке Англии, особенно вдоль реки Темзы и ее устья. Термин «эстуарный английский (Estuary English)» был впервые употреблен Дэвидом Роузварном в 1984 году и происходит от английского названия устья Темзы (“estuary”) [3].

Фонетист Джон Кристофер Уэллс определяет эстуарный английский как «стандартный вариант английского с акцентом юго-востока Англии» [4]. Эстуарный английский можно услышать в восточном Лондоне, на севере Кента и на юге графства Эссекс. Эстуарный английский имеет много общего с лондонским диалектом кокни (Cockney), и среди лингвистов ведутся споры о границах одного и другого.

Использование эстуарного английского для многих начинается как адаптация сначала к школе, а затем и к трудовой жизни. В результате этот вариант произношения становится все более привычным и для повседневного общения. Эту тенденцию можно рассматривать как лингвистическое отражение изменений в классовых барьерах в Великобритании.

Эстуарный английский приобретает все большую популярность под влиянием эгалитаризма, а также благодаря популярной культуре и средствам массовой информации. В последние десятилетия наблюдается снижение употребления британского нормативного произношения Received Pronunciation (RP) и возможная замена последнего эстуарным английским. Таким образом, эстуарный английский становится новой моделью для имитации. Как правило, он воспринимается как компромисс между использованием лондонского просторечья кокни и RP, его можно услышать от учеников престижных частных учебных заведений, в палате общин, в деловых кругах, на государственной службе, в органах местного самоуправления, а также в средствах массовой информации на юго-востоке страны. Данный вид британского английского становится очень популярным среди молодежи, в политических кругах, на телевидении, в киноиндустрии и в других самых разных сферах жизни современных британцев. Так, к знаменитостям,

которые употребляют эстуарный английский в повседневной жизни, относятся Дэвид Бекхэм, Майкл Кейн, Гарри Олдман, Джейми Оливер, Адель и многие другие.

К грамматическим особенностям эстуарного английского можно отнести использование множественного отрицания, например: *I ain't never done nothing*, и таких нестандартных форм как *them books* вместо *those books*. Часто опускается суффикс *-ly* у наречий, например: *You're moving too quick*. Также известно частое употребление в речи разделительных вопросов вместо утвердительных предложений, например: *I told you that already, didn't I?* [5].

К наиболее очевидным фонетическим особенностям эстуарного английского можно отнести следующие явления:

Гортанная смычка или твердый приступ (T-glottalling). Смычно-взрывной согласный звук [t] часто заменяется гортанной смычкой (можно услышать у носителей языка между частями восклицания *uh-oh*), обозначаемой в транскрипции знаком [ʔ], как в *football* [*'fʊʔbɔ:l*], *quite good* [*kwaiʔ gʊd*], *witness* [*'wiʔnəs*], *quite wrong* [*kwaiʔ rɒŋ*].

Вокализация L. В RP традиционно описывается два основных аллофона звука [l] – светлый оттенок [l], используемый перед гласными и сонантом [j] и темный [ɫ], используемый перед согласными и в конце слов. Именно темный оттенок [ɫ] подвергается процессу вокализации и становится гласным, т.е.: [ɫ] → [o]. Таким образом, в эстуарном английском при произнесении таких слов, как *milk* (традиционно [*miɫk*]), кончик языка может вообще не касаться альвеол: вместо этого произносится новый вид дифтонга – [*miok*]. По аналогии *shelf* становится [*ʃeɔf*], *tables* [*'teɪboz*], *apple* [*'æpɔ*].

Сращение согласных звуков [tj] и [dj] (Yod-coalescence) – тенденция превращать [tj] в [tʃ], [dj] в [dʒ]. Так, например, слово *Tuesday*, первоначально имеющее в начале [*'tju:z-*], может звучать [*'tʃu:z-*], идентично *choose* [*tʃu:z*]. Слова *tune* и *duke* звучат как [*tʃu:n*], [*dʒu:k*], а в *reduce* второй слог может произноситься как *juice*.

Удлинение и напряженный характер [i:] в позиции перед гласным и на конце слова: *happy* [*'hæpi:*], *city* [*'siti:*], *lovely* [*'lʌvli:*]. В ряде работ последних лет (Wells, 1990; Roach, 1991) для обозначения данных изменения конечного [ɪ] на звук, по своим качественным характеристикам являющийся промежуточным между [ɪ] и [i:], используется значок [i] – [*'hæpi*, *'kɒfi*, *'væli*].

Опускание звука [h] (H-dropping), т. е., отсутствие [h] в ударных словах, например: *hat* [*æʔ*], [*əv'tel*].

Замена согласных [θ, ð] звуками [f, v] (Th-Fronting) – замена межзубных согласных [θ, ð] звуками [f, v] соответственно, как,

например, в словах *three* [fri:], *think* [fɪŋk], *north* [nɔ:f], *other* [ˈʌvə], *southern* [ˈsaʊvən].

Следует отметить, что две последние тенденции – H-dropping и Th-Fronting – были заимствованы из лондонского просторечия кокни, в то время как некоторые другие, а именно вокализация L, гортанная смычка (T-glottalling), сращение согласных звуков [tj] и [dj] (Yod-coalescence), сейчас активно употребляются и в нормативном британском произношении (RP).

К наиболее значимым особенностям произнесения гласных можно отнести некоторые изменения в произнесении дифтонгов (**The London Vowel Shift**): гласный в таких словах, как *face*, становится похожим на гласный в таких словах, как *price* (например: *lace* → *lice*); гласный в таких словах, как *price*, становится похожим на гласный в таких словах, как *choice* (например: *buy* → *boy*) [6].

Таким образом, с фонетической точки зрения эстуарный английский представляет собой нечто среднее, компромисс между традиционным RP с одной стороны и кокни с другой. Многие из характеристик эстуарного английского постепенно включаются в орфоэпическую норму британского английского, RP. Тем не менее, учителям иностранного языка, применяющим британско-ориентированный английский, рекомендуется продолжать использовать вариант RP в качестве произносительной модели при условии регулярного обновления последнего.

Список использованной литературы

1. Берещенко, Н. В. Основные трудности восприятия и понимания иноязычной речи на слух. / Н. В. Берещенко // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранного языка: Сборник научных статей, выпуск 5. – ГГУ им.Ф. Скорины, Гомель, 2015. – С. 151–156
2. Borisova, L. V. Theoretical Phonetics / L. V. Borisova, A. A. Metlyuk. – Minsk: Вышэйшая школа, 1980. – 144 p.
3. Rosewarne, David. Estuary English [Electronic resource] / David Rosewarne. – Mode of access: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/rosew.htm>. – Date of access: 10.10.2016.
4. Wells, J. C. Questions and answers about Estuary English. Answers from John Wells, UCL [Electronic resource] / J. C. Wells. – Mode of access: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/ee-faqs-jcw.htm>. – Date of access: 19.06.2017.
5. Nordquist, Richard. Estuary English (Language Variety) [Electronic resource] / Richard Nordquist. – Mode of access: <https://www.thoughtco.com/estuary-english-language-variety-1690611>. – Date of access: 19.06.2017.

6. Wells, J. C. Transcribing Estuary English: a discussion document [Electronic resource] / J. C. Wells. – Mode of access: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/transcree.htm>. – Date of access: 19.06.2017.

УДК 811'23'246.3

Н. Л. Железовская
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ОТЛИЧНЫЕ ОТ ОЦЕНОЧНЫХ НЕЙТРАЛЬНЫЕ ВЕРБАЛЬНЫЕ АССОЦИАЦИИ И ИХ ВИДЫ

На материале русского, белорусского и американского ассоциативных словарей в статье исследуется понятие оценочной шкалы, состоящей из трех элементов: «хорошо» – «нейтрально» – «плохо». Оценочные ассоциации актуализируют позитивно или негативно оценочное отношение представителей этноязыковых сообществ в ответ на заданные слова-стимулы или полученные биномы слов стимул-реакция. Срединный элемент шкалы воспринимается как нейтральный эталон сравнения, способствующий выявлению оценочных ассоциаций. Впервые изучены и представлены основные виды нейтральных ассоциаций: повторы, переводы, гиперонимы, гипонимы, партонимы, а также нейтральные синонимы, антонимы, рифмы, дериваты, прототипы, сопутствующие параметры и слова одной со словом-стимулом лексико-семантической или тематической группы.

Значимость объектов и явлений для человека градуируется по оценочной шкале. Она может быть представлена в виде луча, имеющего своим началом точку в негативной части и стремящегося в сторону позитивной части до абсолютно положительных значений. Сочетание актуальных значимых свойств объекта определяет знак оценки. Содержание оценки составляет оценочный предикат, выражающий положительное или отрицательное отношение субъекта к объекту квалификации.

При изучении способов реализации категории оценки в ассоциативно-вербальной сети носителя языка, основываясь на определении С. С. Хидекель и Г. Г. Кошеля, под оценкой мы понимаем «общественно закрепленное отношение носителей языка («хороший» – «плохой», «хорошо» – «плохо») к внеязыковому объекту, к фактам языка и речи» [1, с. 11]. Это отношение актуализируется в определенных

вербальных ассоциациях (R) представителей этноязыковых сообществ в ответ на заданные слова-стимулы или полученные биномы слов стимул-реакция. В нашем случае, объектом оценки может выступать слово, предложенное в качестве стимула, носителям русского, белорусского или английского языков. Оценочным предикатом при этом является слово-реакция (*жосткий* → *сильный, неудобный*; *злосць* → *белая, кепска* 'плохо'; *high* → *dizzy* 'головокружительный'). Причем количество и стимулов, и респондентов должно быть достаточным для составления словарей ассоциативных норм соответствующего языка, анализируя которые можно делать выводы об особенностях ассоциативно-вербальной сети его усредненного носителя [2; 3; 4].

Далее встают следующие вопросы. Встречаются ли безоценочные ассоциации? Противопоставлены ли нейтральные ассоциации оценочным? Является ли их нейтральность следствием отсутствия оценки, или нейтральность – это вид оценки?

При обращении к исследованиям оценки выяснилось, что в научном сообществе возникают дискуссии по поводу включения в систему оценки элемента, занимающего нейтральную позицию на оценочной шкале. Кроме того, некоторые ученые различают собственно безразличные для оценки предметы, или «безразличие в сильном смысле», и нейтральные (посредственные), или «безразличие в слабом смысле» [5, с. 119]. К первой группе относят все то, что находится вне аксиологической области субъекта, предметы, не попавшие в сферу его оценочной деятельности в связи с тем, что предмет не включен в сферу интересов субъекта. К ним неприменима категория оценки, они не входят в ценностную картину мира субъекта [6, с. 49–50]. Все то, что оценивалось субъектом, но не было отнесено ни к положительному, ни к отрицательному, а попало в нейтральную позицию, где признаки «хорошо» и «плохо» оказываются в известном равновесии, включается во вторую группу.

Некоторыми исследователями, и мы согласимся с ними, под терминами «безразличие», «нейтральность», «безоценочность» объединяют и равноценность альтернатив аксиологического выбора, и отсутствие у предметов ценности. Вслед за А. А. Ивиным, Е. М. Вольф, Н. Д. Арутюновой и рядом других ученых, мы придерживаемся позиции, согласно которой система каждого вида оценки содержит по три элемента: «хорошо» – «нейтрально» – «плохо» (для абсолютной оценки в случае оценивания одного объекта) и «лучше» – «равноценно» – «хуже» (для сравнительной оценки объектов при условии их выбора) [5, с. 24; 6; 7, с. 229; 8].

В то время как объектом нашего исследования являются позитивные и негативные значения на шкале, срединный элемент воспринимается как нейтральный эталон сравнения, способствующий выявлению оценочных ассоциаций. С этой целью и были изучены основные виды нейтральных ассоциаций, общие для трех языков.

К нейтральным отнесены следующие группы реакций:

1. **Р-повторы** и указывающие на слово-стимул **личные местоимения** (*кароткі* → *кароткі*; *чалавек* → *чалавек*; *girl* → *she*).

2. **Р-переводы** (*доўгі* → *длинный*).

3. **Р-синонимы**, а именно ближайšie стилистически нейтральные синонимы слова-S (*high* → *tall, top*; *smooth* → *slick* ‘гладкий’; *цяжкі* → *нялегкі, важкі*; *salt* → *NaCl*).

4. **Р-антонимы** (*чёрный* → *белый*; *цёмны* → *светлы*; *тихий* → *громкий, шумный, звонкий*; *salt* → *free*).

5. **Р-слова одной лексико-семантической группы** со словом-S (*холодный* → *горячий, теплый*; *чёрный* → *синий, красный*; *мужчина* → *женщина*; *head* → *neck, arms*; *кислый* → *горький*).

6. **Р-однокоренные слова**, производные от слова-стимула, но не окрашенные экспрессивными аффиксами и не актуализирующие прецедентные имена и названия (*foot* → *feet*; *salt* → *salty*; *глыбокі* → *глыба*; *деер* → *depth*; *громкий* → *громкоговоритель*). Здесь можно наблюдать однокоренные этимологически связанные со словом-стимулом реакции (*голубой* → *голубь*; *жоўты* → *жаўток*).

7. **Р-рифмы**, созвучные со словом-стимулом, но семантически никак не связанные с ним и не имеющие собственную оценочную коннотацию (*соль* → *моль, столь* ‘потолок’; *рука* → *река*).

8. **Р-гиперонимы** (*радасць* → *пачуццё*; *дзіця* → *істота*; *соль* → *трава, прыправа, смак*; *sweet* → *taste, smell*; *темный* → *свет, цвет*; *жоўты* → *колер*; *blue* → *color*; *short* → *length*; *высокі* → *рост*), а также синтагматические ассоциации без указания на конкретный объект (*твердый* → *материал, предмет*; *цверды* → *паверхня*; *быстрый* → *ход, темп*).

9. **Р-гипонимы** (*blue* → *purple, azure* ‘лазурный’).

10. **Р-партонимы** (*head* → *hair, eyes*).

11. **Р-тематические**, а именно стилистически нейтральные глаголы и существительные, обозначающие действия и предметы, ситуационно объективно связанные с обозначенным стимулом явлением или объектом (*slow* → *stop*; *swift* → *shortening* ‘сокращение’; *smooth* → *sandpaper*; *быстрый* → *скорость*; *холодный* → *мороз, холодильник*; *гладкий* → *утюг*; *шпаркі* ‘быстрый’ → *бегчы, крочыць*; *ступня* → *боты, пясок, веласіпед, памер*; *нога* → *ходить, идти, бег*;

соль → *цукар, перац, стол, купіць, здабытая; sweet → eat*).

12. **R-прототипы**, которые в биноме со стимулом образуют неустойчивое словосочетание, обозначающее характеристику объекта, не связанного с удовлетворением базовых потребностей человека и с актуальным для этнокультуры символом (*черный → фрак, асфальт; желтый → одуванчик; белы → снег, заяц; blue → water, river, sweater; соль → вада, возера; sour → vinegar, mash* ‘пивное сусло’, *acid*; *длинный → путь, коридор, поезд, стол; мягкий → стул, снег, кошка, пластилин; высокі → лес, слуп, бераг; навольны* ‘медленный’ → *вецер, цягнік* ‘поезд’, *конь; deer → ocean, hole* ‘дыра’, *well* ‘колодец’). К этому типу относятся и R-предметы, для которых названный словом-стимулом признак является основным дифференциальным признаком (*голубой → шарф, цветок, мяч; блакітны → вочы, аловак, прамень; red → cloth* ‘ткань’, *paint, paper*).

13. **R-сопутствующие параметры**, которые субъективно связаны у представителей этноса с указанным стимулом свойством. Здесь встречаются слова, указывающие на цвет, материал, температуру, размер, расположение, форму, национальность, обладателя, место жительства, пол, типичное имя, материал и др. (*head → brown, red; длинный → высокий, узкий, тонкий; глыбокі → нізкі, цемны, далекі; soft → wart; smooth → round; галава → круглая, шар, hand → woman, man, дзяўчына → жанчына, беларуска, гарадская; boy → male; хлопцец → Іван; head → brown, red; girl → Joan, Mary; рука → касцяная; кислый → желтый* ‘лимон’; *соль → белая, шэрая, мелкая, крышталы, дробная, пачак*). Сюда же относятся и следующие слова-R со стёртой внутренней метафорой (*soft → fluffy* ‘пушистый’, *furry* ‘меховой’, *spongy* ‘губчатый’; *холодный → ледяной; гучны → звонкі*).

Следует принять во внимание, что нейтральные ассоциации могут вызваны как популярными, так и омонимичными безоценочными значениями слов-стимулов, (*joy* ‘Joy – женское имя’ → *girl*; *соль → нота; foot* ‘фут – мера длины’ → *yard* ‘ярд’, *round; head* ‘кочан, пучок’ → *cabbage, lettuce* ‘салат’). При анализе некоторых ассоциаций на предмет оценочности/нейтральности могли возникать затруднения, связанные с недостаточностью контекста, с полисемией слов-стимулов (*girl* ‘девочка, девушка’, *man* ‘человек, мужчина’) и слов-реакций (*дзяўчына → тонкая* ‘худая, нежная’).

Предложенная классификация нейтральных вербальных ассоциаций базируется на ассоциативных нормах трех языков и способствует дифференциации оценочных и нейтральных реакций. Отметим, что нейтральные реакции представлены как чисто языковыми ассоциациями, так и семантическими, приведенными

на слово-стимул в результате актуализации в сознании индивида соответствующих значению объектов и явлений окружающей среды.

Список использованной литературы

1. Хидекель, С. С. Природа и характер языковых оценок / С. С. Хидекель, Г. Г. Кошель // Лексические и грамматические аспекты в семантике языкового знака : межвуз. сб. науч. тр. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1983. – С. 11–16.

2. Русский ассоциативный словарь : в 2 ч. / Ю. Н. Караулов [и др.]. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – Т. 1: От стимула к реакции: ок. 7000 стимулов. – 784 с.

3. Цітова, А. І. Асацыятыўны слоўнік беларускай мовы / А. І. Цітова. – Мінск : Выд-ва БДУ, 1981. – 144 с.

4. Jenkins, J. J. Minnesota word association norms / J. J. Jenkins // Norms of word association. – Berkley, California : Academic press New York and London, 1970 – P. 1–38.

5. Ивин, А. А. Основания логики оценок / А. А. Ивин. – М. : Изд-во Московского университета, 1970. – 230 с.

6. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф; АН СССР; Ин-т языкознания ; под ред. Г. В. Степанова. – М. : Наука, 1985. – 228 с.

7. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.

8. Карасик, В. И. Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность / В. И. Карасик // Филология. – Краснодар : КубГУ, 1994. – № 3. – С. 2–7.

УДК 811.133.1'373:398:92

С. Н. Колоцей

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

КОМПАРАТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена вопросу своеобразия лексико-тематической структуры компаративных фразеологических единиц французского языка. В статье рассматриваются закономерности образно-смысловой организации фразеологических сравнений, состав лексики

их эталонных частей, Национально-культурная специфика французской фразеологии находит свое отражение в национально-маркированной лексике компаративной фразеологии.

Как универсальный процесс сравнение обнаруживается во всех сферах человеческой деятельности. Исследованию лингвистической категории сравнения посвящены многие работы лингвистов, изучающих различные аспекты языка, в том числе в контексте фразеологии. Большой интерес ученых вызывает отличие компаративных фразеологических единиц от образных нефразеологических единиц, обусловленное семантическими факторами [1, с. 196].

В процессе сравнения устанавливается тождество между объектами, самыми разнообразными по своей природе, каждый из которых может выступать как в роли сравниваемого, так и в роли сравнивающего объекта. В результате из сравнения выявляется определенное отношение между сравниваемыми объектами, тем самым констатируются и оцениваются конкретные факты или закономерности, в другом случае выражается отношение человека к определенному признаку с указанием на его значимость.

В силу своей природы устойчивые сравнения занимают отдельное место во фразеологическом фонде языков и позволяют выявить как значимую культурную общность, так и национальные особенности способов сравнения явлений окружающей действительности в соответствии с национальным общественным сознанием, обусловленным культурой народа. Фразеология, по мнению исследователей, является тем ценным наследием, в котором нашли отражение видение мира, национальная культура, обычаи, верования, фантазии, история народа [2, с. 5].

Относительный объем компаративных фразеологизмов во фразеологической системе французского языка, согласно данным фразеологического словаря под редакцией Я. И. Рецкера, небольшой. Он составляет 3,4 % словника указанного словаря, в то же время фразеологический словарь русского языка под редакцией А. И. Молоткова представляет 3,3 %. Несмотря на малый удельный вес во фразеологическом фонде языков, компаративные фразеологические единицы относятся к наиболее употребительным устойчивым словосочетаниям, в особенности в разговорной речи. Это связано со стремлением человека получать новые знания, оценивать их и высказывать свое отношение к полученному результату в полном соответствии со своими ценностями.

Как известно, компаративные фразеологические единицы французского языка создаются по существующим в языке синтаксическим моделям. Они состоят в основном из двух частей – левой (исходной,

тематической, сравниваемой) и правой (эталонной, рематической, сравнивающей), соединенных сравнительным союзом *comme*. Например: *bon comme le (bon) pain* – ‘добрейшей души человек’; *laborieux comme une abeille* – ‘трудолюбивый как пчела’. Структурно-семантическая модель с элементом *comme* становится базовой для сравнения двух объектов, порой далеких друг от друга.

Основное внимание уделяется понятийному классу «человек» и всему, что связано с ним: его социальному статусу, физическим, психологическим, бытовым и т. п. проявлениям. Поэтому главная роль принадлежит сравниваемому компоненту, передающему сущность сравнения. Он представляет собой некий эталон, критерий, стандарт, норму, символ, выбор которого зависит от оценивающего субъекта, который и подбирает в качестве эталона то, что соответствует его потребностям. Эталон является обобщенным отражением опыта субъекта, его знаний, содержащих информацию о ценностных свойствах, качествах объектов и воплощает существенное, необходимое, устойчивое, что проявляется как типичное.

Для характеристики человека, его внешнего вида, характера, речемыслительной деятельности, материального положения, трудовой деятельности, эмоционального состояния и т. д. используются образы животных и названия артефактов. В различных языках встречаются сходные образы, чтобы охарактеризовать человека и окружающую его действительность, обусловленные универсальностью человеческой природы, и национально-специфические образы.

Эталонами глупости во французской компаративной фразеологии могут выступать как животные, так и неодушевленные предметы и явления. По определению С. И. Ожегова, «глупый» – с ограниченными умственными способностями, несообразительный, бестолковый; не обнаруживающий ума, лишенный разумной содержательности, целесообразности [3, с. 109]. Французский язык отражает закрепленные культурно-исторической традицией символы глупости, ассоциируемые с определенными животными и объектами неживой природы. Например:

bête comme un âne – ‘глуп как пробка’ (набитый дурак), буквально: ‘глуп как осел’;

bête comme une carpe – буквально: ‘глуп как карп’;

bête comme un chien jeune – буквально: ‘глуп как щенок’;

bête comme un chou – буквально: ‘глуп как капуста’;

bête comme une cruche – буквально: ‘глуп как кувшин’;

bête comme un dindon – буквально: ‘глуп как индюк’;

bête comme une grenouille – буквально: ‘глуп как лягушка’;

bête comme un hareng saur – буквально: ‘глуп как протухшая селедка’;

bête comme une oie, qui se laisse plumer sans crier – буквально: ‘глуп как гусь, который позволяет ощипывать себе перья и не кричит’;

bête comme un panier – буквально: ‘глуп как корзина’;

bête comme ses pieds – буквально: ‘глуп как его ноги’;

bête comme un pot – буквально: ‘глуп как горшок’;

bête comme un rhinocéron – буквально: ‘глуп как носорог’;

bête comme une souche – буквально: ‘глуп как пень’;

bête comme tout – буквально: ‘глуп как все’;

bête comme pas un – буквально: ‘глуп как ни один’.

В отличие от французского языка русский язык предоставляет компаративные фразеологические единицы, касающиеся человеческой глупости, с компонентами, связанными с реалиями быта, фольклора, суевериями, национально-специфическими ситуациями. Например: *глуп как осетр; глуп как пробка; глуп как пень; глуп как печка; глуп как надолба; глуп как сивый мерин* и др.

Таким образом, выразительность и богатство французского языка раскрываются в своеобразии устойчивых сравнений как класса фразеологических оборотов. Национально-культурные особенности фразеологии отражаются в лексико-тематической структуре компаративных фразеологических единиц французского языка, включающих совокупное множество приоритетных слов, наименований живой и неживой природы. Исследование культурно-маркированных компонентов компаративных фразеологизмов уточняет национальную составляющую языковой картины мира.

Список использованной литературы

1. Назарян, А. Г. Фразеология современного французского языка / А. Г. Назарян. – М.: Высшая школа, 1987. – 288 с.

2. Черданцева, Т. З. Итальянская фразеология и итальянцы / Т. З. Черданцева. – М.: ЧеРо, 2000. – 304 с.

3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1988. – 750 с.

4. Французско-русский фразеологический словарь / под редакцией Я. И. Рецкера. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1963. – 1112 с.

5. Фразеологический словарь русского языка / под редакцией А. Н. Молоткова. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 543 с.

6. Guiraud, P. Les locutions françaises / P. Guiraud. – Paris Edition Delphe, 1962. – 265 p.

Л. А. Лещенко, Г. Н. Игнатюк
(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

**БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНЫЕ РЕАЛИИ В ПЕРЕВОДЧЕСКОМ
АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ ПЕРЕВОДОВ
БЕЛОРУССКОЙ ПРОЗЫ XX ВЕКА)**

Данная статья посвящена проблеме перевода белорусскоязычных реалий. В работе подчеркивается большая роль реалий в передаче национальных особенностей белорусского народа, анализируются приёмы перевода реалий на примере произведений белорусских писателей-прозаиков XX века: Ивана Мележа, Василя Быкова и Владимира Короткевича. В статье представлен сравнительный лингвокультурологический анализ оригинальных текстов белорусских авторов и их переводов на английский язык, и дана критическая оценка их качеству.

В последние годы благодаря возрастанию политического авторитета нашей страны, расширению международных связей, научным, культурным и спортивным достижениям наблюдается серьёзный рост интереса к Беларуси, белорусской культуре, национальной литературе и языку. Присуждение Нобелевской премии по литературе белорусской писательнице Светлане Алексиевич явилось еще одним стимулом к изучению культуры и истории белорусской нации посредством знакомства с национальной художественной литературой. В связи с повышением спроса на литературные произведения белорусских авторов резко возросла потребность в их качественном переводе. Однако в настоящее время мы чаще всего сталкиваемся с многоступенчатым переводом белорусскоязычных произведений, в котором посредником выступает русский язык. Этот вариант не всегда позволяет зарубежному читателю адекватно воспринять реалии, присущие белорусской культуре. Таким образом, исследование особенностей прямого и опосредованного перевода белорусской литературы приобретает особое значение для лингвистов и специалистов в области литературного перевода.

Объектом данного исследования являются этнографические реалии, а также их перевод на английский язык на материале романа «Люди на болоте» Ивана Мележа, повестей «Дикая охота короля

Стаха» и «Ковчег» Владимира Короткевича, повестей «Волчья стая» и «Знак беды» Василя Быкова.

Вслед за С. Влаховым и С. Флориным, в данной работе мы будем определять реалии как «слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому» [1, с. 55].

Отобранные для анализа реалии, несомненно, играют большую роль в данных произведениях, т. к. они служат средством художественного изображения национальной среды белорусского народа начала XX века. Рассмотрим некоторые из выявленных реалий и прокомментируем способы их передачи на английский язык.

Например, при передаче географических реалий, описывающих ландшафты Беларуси, встречаются неточности. Так, в повести В. Короткевича «Ковчег», словосочетание *схіл кургана* было передано на английский как *the slope of a bank*. Произошел подбор функционального аналога, несмотря на наличие трех вариантов точного соответствия в языке перевода. Скорее всего переводчик был плохо знаком с белорусскими реалиями и не знал, что берега Припяти не являются крутыми и высокими, поэтому и позволил себе такой вариант перевода. *Курганы* же – это древние могильные насыпи, оставленные на территории Беларуси балтскими племенами [2, с. 308]. Нам кажется, что было бы разумнее перевести словосочетание *схіл кургана* как *the slope of a tumulus*, чтобы избежать вариантов неверного истолкования.

Множество этнографических реалий, описывающих быт белорусов начала XX в., таких как пища, напитки, жилье, мебель, кухонная утварь, транспорт, а также культурные особенности (музыка и танцы, элементы фольклора, обычаи, праздники) и т. п. передаются на английский язык описательным переводом.

Так, в предложении *Тады адбываюцца ігрышчы з іхнімі песнямі, пакудзеле з бясконцымі гісторыямі, а пазней – сялянскія вяселлі*. название типичных для нашей культуры вечерних посиделок с рукоделием *пакудзеле* было передано на английский язык как *gathering of women spinners. – This is the time for games and songs, for gathering of women spinners with their endless stories, and somewhat later – the peasant weddings*.

Название зимней обуви из валяной шерсти *валеначкі* было переведено на английский язык описательным переводом – *felt boots* («ботинки из фетра»). В данном случае использование описательного перевода представляется вполне уместным, поскольку сохраняется национальный колорит.

Традиционный напиток – *вадзіца-сыта* был передан описательным переводом как *the sweet syrup made of poppy-seeds and honey* (‘сладкий сироп из маковых семян и меда’), что воспринимается как вполне обоснованное переводческое решение.

Народный танец *полечка* на английский язык был переведен описанием как *whirling dance* (‘«кружащийся» танец’). Еще одна музыкальная реалия *даваць барыню* (*барыня* – ‘русская народная песня, а также танец на мотив этой песни’) была также передана приемом генерализации *a merry dance*. На наш взгляд, добавление описательного перевода к оригинальному названию *Варуна* помогло бы сохранить национальный колорит и при этом способствовало бы лучшему пониманию этой реалии иноязычным читателем.

Абсолютно обоснованным представляется использование приема описательного перевода при передаче слова *звезда* на английский язык – *the traditional lighted star* (‘традиционная светящаяся звезда’) – поскольку в английской рождественской традиции нет подобного элемента, т. к. отсутствует сам обряд колядования.

Обстоятельство *за паничынай* (при крепостном праве) на английский язык было передано как *when the Poles ruled round here* (когда тут господствовали поляки), что является исторической ошибкой, потому что крепостными были все крестьяне Российской империи до 1861 года. То, что можно было бы назвать «польской владычеством», закончилось в 1795 году после третьего раздела Речи Посполитой.

Еще одним весьма продуктивным приемом передачи реалий является генерализация, либо родо-видовая замена. Так, при переводе на английский язык повести В. Короткевича «Ковчег» утратилась разница между лексемами *човен* – ‘легкая лодка, выдолбленная из дерева’ и *байда* – ‘большая рыбацкая лодка’ [2, с. 744]. Произошла видо-родовая замена, и оба понятия были переданы словом *boat* – ‘a small vessel for travelling over water’, поскольку в английских реалиях на момент перевода уже отсутствовала необходимость различать легкие плавсредства по типу изготовления и размеру. Ср., напр.: *Човен глуха стукнуўся аб байду. – The two boats knocked against each other with a thud.* Однако для понимания белорусских реалий это является важным, т. к. *човен* был в каждой, даже самой бедной семье, а вот *байду* мог себе позволить далеко не каждый. Соответственно, в контексте “*Човен выслізуў з гаю, што стаяў на пояс у вадзе, і лёгка стаў даганяць непаваротлівую флатылю. ... – Юрка з Выселкаў вяслуе. ... А Юрка тым часам стаў на ногі і ўхапіўся за борт бліжэйшай байды карычневай ад загару рукою*” упоминание *чоўна* указывает на более низкий социальный статус его обладателя.

Возможно, для лучшего понимания смысла англоязычным читателем и передачи местного колорита было бы целесообразнее передать оба слова транслитерацией с добавлением переводческого комментария: *choven – a light narrow boat hollowed out of a trunk of a tree; baida – a large boat.*

Аналогичным образом, передавая понятие *кубанка* на английский язык, переводчик решил не уточнять разновидность головного убора и, поскольку это позволяет контекст (*Таго, таго лавіце, у кубанцы!*), заменил конкретный вид шапки на общеродовое название и перевел данное слово как *hat*.

Восклицание *Горко-о!*, типичное для восточнославянского свадебного обряда, было передано на английский язык приемом калькирования с пояснением *Bitte-er! Sweeten it up with a kiss!* ('Горько! Подсластите поцелуем!'). Данный прием использован очень кстати, т. к. без пояснения англоязычный читатель вряд ли сумел бы понять, почему гости на свадьбе выкрикивают слово, обозначающее нечто неприятное на вкус.

В повести Василя Быкова «Знак беды» название традиционного крупяного супа *крупнік* было переведено приемом видо-родовой замены как *some soup*. Как и в абсолютном большинстве случаев переводчик решил не усложнять восприятие подробностями, опуская тот факт, что этот суп готовится из крупы, и в результате скромность и непритязательность трапезы, подчеркивающей простоту быта крестьян, никак не отражена в переводе. "*Як-колучы ўладкаваўшы скаціну, яны пасёрбалі ўпрыцёмку астылага зранку крупніку і паклаліся спаць, ён – за поцілкай на ложку, а яна – на палку ў запечку*".

Приемом генерализации на английский язык были переданы понятия *дружкі і сяброўкі – friends*, несмотря на то, что в английской языковой картине мира существует понятие *bridesmaid* ('подружка невесты') [3, с. 215]. Вероятно, это произошло потому, что был применен метод многоступенчатого перевода, где языком-посредником выступил русский язык, на котором эти слова звучали как *дружки и подружки*. Возможно, переводчик, не будучи хорошо знакомым с восточнославянскими реалиями, посчитал эти понятия синонимичными, что и привело к опущению слова *дружкі* при переводе.

Наличие более разветвленной сети родственных связей у белорусов также создает некоторые затруднения при переводе. Так, в романе Ивана Мележа «Люди на болоте», понятие *сваты* было передано как *in-laws of in-laws*, чтобы не утяжелять восприятие текста громоздкими конструкциями типа *close and distant relatives* или *father and mother of the son-in-law*. Дело в том, что слово *сват* имеет

в белорусском языке несколько значений: 1) тот, кто сватает (либо сватал) кого-либо кому-либо; 2) отец мужа по отношению к родителям жены или отец жены по отношению к родителям мужа. Поскольку из контекста “*Падумаў сумна — як усё пераблыталася, сплялося: тут каб каторы і не хацеў святкаваць, дак нібы ўжо абавязаны — госці ж, дзеці, зяці, сваты прыедуць!*” неясно, в каком из значений было употреблено слово, переводчик создал неологизм, который, вероятно, по замыслу должен означать «родственники в целом». *Even if someone didn't want to celebrate, it was as though he was obliged to — all the guests, the children, sons-in-law and in-laws of in-laws who would be there!* Мы выражаем сомнение в целесообразности использования данного варианта, поскольку институт сватов очень важен в системе родственных отношений белорусов и серьезно отличается от понятия «родственники». Зачастую далекое родство по крови во взаимоотношениях могло быть менее важным, чем отношения между сватами.

Приемом подбора функционального аналога полесская реалья *грэбля* была переведена как *brushwood road* (‘дорога, сделанная из дерева’), несмотря на то, что в английском языке существует слово *causeway* (‘грэбля’). Но для англоязычного читателя *brushwood road* дает даже более четкое понимание понятия, поэтому в данном случае мы абсолютно согласны с переводчиком.

При попытке найти аналог слову *куця* вместо *wheat* было бы более целесообразным транскрибировать слово и дать переводческий комментарий *kutsia* – ‘traditional sweet cereal dish’.

Говоря о переводческих потерях национального колорита, можно также обратиться к примеру перевода народного названия видимой части нашей галактики *зорны чумацкі шлях* (‘Млечный путь’) в повести Василя Быкова «Волчья стая», который был переведен общеевропейским аналогом – *the Milky Way*. Этот перевод не отражает представления людей о происхождении светящейся полосы на звездном небе, а также об исторических связях с Украиной.

Изредка при передаче лакун переводчики использовали прием опущения. Например, адвербиальный квалитативный фразеологизм *свіццець як салавей-разбойнік* заменяется описанием *He whistles very well*. Здесь происходит опущение реалии, которое ведет к нейтрализации текста и потере образности.

Приемом опущения была передана на английский язык лакуна *атаман Маслак*, несмотря на то, что в нем существует слово *ataman* (*a Cossack leader* – ‘предводитель казаков’). Вероятно, переводчик принял такое решение ввиду сложности и многогранности данного понятия, т. к. атаман – это не только название военно-административных

должностей в казачьих областях, но также и главарь разбойников. Из контекста понятно, что *Maslak* – это предводитель банды, терроризирующей окрестные деревни; соответственно, здесь не возникло необходимости в дополнительных уточнениях и сносках.

Таким образом, можно заключить, что в результате сравнительного лингвокультурологического анализа оригинальных текстов и их английских переводов было установлено, что наиболее распространенными способами передачи белорусскоязычных этнографических реалий являются описательный перевод, подбор функционального аналога, видо-родовая замена, калькирование и опущение.

Следует отметить, при работе с реалиями переводчику необходимо быть очень осторожным: целесообразно подбирать такой способ перевода, который бы позволял максимально точно передавать их значение и сохранять их национальный самобытный колорит и стилистику всего произведения. Стремление переводчика упростить для понимания иноязычных читателей исходный текст может привести к существенным потерям в тексте перевода, стиранию национального колорита и культурных особенностей данного народа.

Список использованной литературы

1. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Высшая школа. – 1986. – 416 с.
2. Глумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / НАН Беларусі, ін-т мовазнаўства ім. Якуба Коласа; пад рэд. М. Р. Судніка і М. Н. Крыўко. – Мн.: 1999 – 784 с.
3. Oxford Dictionary of English, 3rd Edition. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 211 p.

УДК 811.111'42'276.3

А. А. Марчишина

(КПНУ ім. Івана Огіенка, Каменец-Падольскі)

КВИР-ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ

В статье рассматривается воплощение гендерной идентичности в постмодернистском художественном тексте. Вербализация разрушенной зависимости между биологическими данными (пол) и их

социально-культурной репрезентацией (гендер) проявилась в разнообразии квир-идентичностей персонажей. Астереотипные гендерные идентичности представлены как результат конструирования личностью своих физиологических особенностей, социальных практик и психологического ощущения себя в гендерной роли.

Понятие квир-идентичности и, соответственно, квир-активизма появилось в общественной дискуссии на гребне второй волны феминизма. Квир-проблематика получила пропуск в академическую среду как критика нормативности, либерализация жестких моральных рамок допостмодерной морали и возведение возможности противостоять глобализационному нивелированию различий на уровень личностной идентичности, в том числе – гендерной. В эпоху постмодернистского мировоззрения ключевой аргумент половой дуальности – тело – перестает быть единственным определяющим фактором причисления личности к феминному или маскулинному стереотипу. Ранее используемый для идентификации маргинализированных сексуальных наклонностей, начиная с середины XX в. термин «квир» (*queer*) обозначает отклонение от традиционных половых и гендерных практик и входит в пространство общественной дискуссии как сигнал социокультурной проблемы, которую дальше невозможно было скрывать. В произведениях англоязычной художественной прозы лексема «квир» (*queer*) служит родовым названием персонажа с гендерной идентичностью, отличной от устоявшихся стереотипов дуальности. Согласно М. Эскудеро-Элиас, понимание «квир» основывается на отклонении от «нормативной гендерной идентичности» в рамках одной из устоявшихся дихотомий: женское/мужское, феминность/ маскулинность, гетеросексуальность/ гомосексуальность и «проблематизирует» одну из таких идентифицирующих категорий, как «пол», «гендер» и «сексуальность» [1, с. 3]. Именно такое толкование подразумевает персонаж, отрицающий свою квир-идентичность: *Perhaps from the way I sat there staring at the floor, he added quickly, "I am not queer. I've got a girl up in Innisfil"* [2] – герой доказывает свою гетеросексуальность тем, что он (*he*) состоит в отношениях с девушкой (*girl*) – лицом противоположного пола, что отличает его от «квир» (*queer*) – маргинализованной, часто – гомосексуальной гендерной идентичности.

В постмодернистских художественных текстах квир-идентичность представлена образами персонажей, иллюстрирующих плюрализацию стереотипной гендерной дуальности, базировавшуюся на биологических половых признаках. Расщепление «квир» на спектр специфических идентичностей свидетельствует о развитии анализируемого понятия и

возможностях индивидуального самовыражения в постмодернистском обществе с раскрепощенными моральными устоями. Среди наиболее часто упоминаемых – трансгендеры, транссексуалы, гомосексуалы.

Идентичность «трансгендер» характеризует личность, чей биологический пол не соответствует ее внутренним ощущениям. Трансгендерная идентичность разрушает архетипные представления о биологическом детерминизме. Номинации трансгендерных идентичностей вербальными средствами свидетельствуют об общественной природе языка и развитии его лексико-семантических средств: *Was his fascination with playing house the first indication I had that Liam was different? In his head and heart he knew he was a girl? That he was transgender* [3]. Эта иллюстрация из романа представляет размышления сестры персонажа Лайема (*Liam*) о его несоответствии (*different*) ожидаемому маскулинному стереотипу поведения ввиду ощущения себя девушкой (*In his head and heart he knew he was a girl*), из которых она делает вывод, что он – трансгендер (*transgender*).

Быть трансгендером – это прежде всего быть воспринятым как лицо другого пола (*passing as a man* [4, с. 11]), а не обязательно стать человеком другого пола. Трансгендеры чувствуют себя в определенной полово-гендерной роли согласно укоренившимся социальным стереотипам. Трансгендерная идентичность является собственным выбором лица, результатом осмысленного утверждения своей гендерной сущности: *She is me. I am her. I want to be her. I want to be Luna. <...> I want to be free. I want to transition* [3].

Семантика транссексуальности предусматривает 1) желание перевоплотиться в противоположный пол; 2) ощущение себя лицом другого пола; 3) проведение соответствующих медицинских манипуляций для изменения пола. Таким образом, значение лексемы *transsexual* (как существительного и прилагательного) в системе языка закрепляет наличие двух полов, в пределах которых индивид может совмещать свои физиологические характеристики и гендерную роль. В некоторых случаях «транссексуал» и «трансгендер» наделяются синонимическими значениями: *Most jails will put pre-operative transsexuals with those of like genitalia, in other words both Danielle and Laura would have been put with men* [5, с. 26] – рассказчица называет транссексуалами (*transsexuals*) тех, кто еще не изменил пол хирургическим путем (*pre-operative*), однако уже определился с гендерной идентичностью.

В основе содержания понятия «гомосексуал» – человек (преимущественно мужского пола), испытывающий сексуальное влечение к лицам тождественного пола. При этом о смене пола или социальных практик речь не идет. Гомосексуалы относятся к квир-идентичности,

поскольку подрывают стереотипную гетеросексуальную половую-гендерную оппозицию. Неразветвленная семантическая структура лексемы «гомосексуал» объясняет ее терминологическую окраску и стилистическую принадлежность: номинация редко функционирует в разговорно-бытовом стиле, чаще – в формальных регистрах. Недавние гомофобные социальные настроения получили ресигнификацию в конце прошлого века, когда однополая сексуальность вышла из сферы патологических симптомов психики и поведения, тем не менее стигматизированные гендерные практики прошлого прослеживаются даже в современном постмодернистском обществе: *Margaret Lacey, unfamiliar with Ivan and Mrs Swinhoe's domestic history, knew from the start there was something odd about Swinhoe. At first she thought he was a closet homosexual. She still felt this was possible; that his life might be punctuated and structured by furtive encounters in men's rooms* [6, с. 80]. Подозрение о гомосексуальных наклонностях персонажа остается на уровне догадок, поскольку Айвен Свинхоу проявляет их только в мужской комнате (*closet homosexual*), опасаясь, вероятно, как своей жены (*Mrs Swinhoe*), так и публичной огласки.

Согласно лексикографическим источникам, понятия “homosexual” и “gay” соотносятся как идеографические синонимы (существительные и прилагательные). Аналогично “homosexual”, “gay” употребляется для обозначения 1) индивида, испытывающего половое влечение к лицу тождественного пола; 2) такую номинацию идентичности преимущественно применяют относительно мужчин. Некоторые словари [7] фиксируют также архаическое значение (прилагательного) лексемы “gay”: веселый, жизнерадостный, легкомысленный. Семантическая связь между архаичным и современным пейоративным значением объясняет разговорно-бытовую, непубличную, стилистически окрашенную сферу применения слова. Отличие «трансгендеров» («транссексуалов») от «геев» («гомосексуалов») заключается в том, что последние не стремятся изменить свой пол и/или соответствующие социальные роли. Их гендерная астеротипность ограничивается сексуальным влечением к лицам тождественного пола: ... *a hairy Bulgarian boy who had just moved in and who loved August's body with jovial, manly aggression* [2] – любовно-сексуальные отношения (*boy ... loved August's body*) между мужчинами выражены существительными: именем нарицательным – номинацией биологического пола (*boy*) и собственным – мужским именем (*August*).

Дифференциацию между «геем» и «транссексуалом (трансгендером)» осознают и сами представители соответствующих идентичностей:

Liam shakes his head, looking straight at me. "I'm not gay. I'm trans."

"I know that. Who says you're gay?" <...>

"I'm not gay." Liam spins away. "It's not the same. I am a girl" [3].

Персонаж указывает на различие: быть «транс» (*trans*) – это быть (*am*) лицом другого пола (*girl*), а не только одеваться и вести себя как представитель другого пола (*...a boy in girl's clothes* [3]).

Референтом номинации «лесбиянка» является лицо женского пола, испытывающее сексуальное влечение к другому лицу женского пола. Персонаж "*lesbian*" не демонстрирует отличий от гендерной роли других представительниц феминной идентичности, если это не касается сексуальных отношений. Обозначение гендерной идентичности в тексте чаще всего осуществляется путем прямой номинации – с помощью лексемы *lesbian*: *I realized that I had been dating a closet case lesbian when she persisted in calling me "Valerie" even when she had me in hand, so to speak* [8].

Маргинализованность лиц с нетрадиционной гендерной идентичностью объясняет использование описательного оборота вместо прямой номинации: *Sourmelina's secret (as Aunt Zo put it): "Lina was one of those women they named the island after"* [9] – эвфемизованный перифраз, апеллирующий к фоновым знаниям об острове Лесбос, указывает на гендерную идентичность героини – «лесбиянки» (*Lina was one of those women they named the island after*).

От «лесбиянки» отличается другой типаж персонажа – биологической женщины – «буч». Для обозначения такой гендерной идентичности используется существительное *butch*. Сравнительно недавнее появление этой лексемы и постепенная утрата ее номинативной пейоративности объясняет зафиксированное в системе языка значение: это ярко выраженная, показная маскулинность, демонстрируемая преимущественно женщинами гомосексуальной ориентации, проявляющаяся во внешности и поведении; «способ организовать сексуальные отношения и определить полово-гендерную идентичность» [10, с. 133]. Синонимическим к *butch* является *drag king*, или *female-to-male (FTM) transgender*, которыми чаще всего называют представительниц женской гомосексуальности: *I felt strange the next morning when the other women came to work to meet their butches* [4, с. 109] – фрагмент текста противопоставляет «женщин» (*women*) и их партнеров – «буч» (*butches*).

Феминную функцию в женской гомосексуальной паре выполняют «фем» (*femme*), различные словарные дефиниции которых сводятся к следующей интерпретации: это 1) партнерша в женской

гомосексуальной паре, выполняющая феминную полово-гендерную роль; 2) лицо любого пола, выполняющее феминную роль в гомосексуальной (преимущественно) паре. Гендерная идентичность *femme* демонстрирует традиционные феминные признаки, стереотипно присущие женскому биологическому полу: *When the music ended, the butches bowed, our femme partners curtsied, and we returned to our seats, our lovers, and our drinks to await our fates* [4, с. 8] – танцоры выполняли маскулинные («буч поклонились» – *butches bowed*) и феминные («фем присели» – *femme partners curtsied*) роли.

Термин «кроссдрессер» вошел в терминосистему лингвогендерологии сравнительно недавно, хотя понятие, заложенное в его содержании, не является новым и уже длительное время бытует в практике гендерного самовыражения. *Crossdresser* (кроссдрессер) – человек любого пола, чаще мужского, иногда перевоплощающийся с помощью одежды, характерной для противоположного пола. Гендерная идентичность кроссдрессеров таким образом раздваивается, плюрализируется, поскольку они не стремятся ни к изменению биологического пола, ни к постоянному восприятию в социуме как трансгендеры. Как правило, это гетеросексуалы, варьирование же собственной гендерной идентичности посредством переодевания является для них элементом самовыражения, реализации полово-гендерной свободы, способом ослабить нервное напряжение и т. п.: *As the evening progressed I was introduced to everyone, and I learned that many of them were successful business people with supportive spouses. Some were crossdressers in female garb, and some were in “drab” which meant they were not dressed as females that night* [5, с. 18]. Героиня рассказывает о своем первом опыте встречи с кроссдрессерами (*crossdressers*) и с удивлением отмечает, что такое «переключение» гендерной идентичности не мешает успешному бизнесу (*successful business*) или семейному (*supportive spouses*) благополучию. Цель варьирования гендерной идентичности просматривается в номинациях стиля одежды: для такого своеобразного «хобби» одежда – это *garb* (особая одежда; мода на одежду, стиль; внешний вид; специфическая, необычная одежда; форменная одежда [7]), а ежедневная, привычная, присущая стереотипной полово-гендерной идентичности – это “*drab*” (плотная шерстяная ткань; неяркий цвет; скучный, тусклый, неинтересный [7]). Таким образом, переодевание с целью изменения гендерной идентичности – это возможность разнообразить серые, неинтересные будни костюмированной театральной постановкой, вся ценность которой состоит в том, что она не случается слишком часто.

Постмодернистское мировоззрение и социальные практики, исходя из биологических данных и их социокультурной интерпретации,

позволяют конструировать гендерную идентичность не по принципу антиномии, а на основе дифференциации. Перспектива плюрализировать биологическую дуальность используется теми, кто не ощущает себя комфортно в предложенных обществом устоявшихся стереотипах феминности/маскулинности. Постмодернистский художественный текст демонстрирует как разнообразие номинаций, так и вербализует личностные качества персонажей – представителей квир-идентичности.

Список использованной литературы

1. Escudero-Alias, M. Long Live the King: A Genealogy of Performative Genders / M. Escudero-Alias. – Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2009. – 225 p.
2. Fu, K. For Today I Am a Boy / K. Fu [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kimfu.ca/books/for-today-i-am-a-boy/>. – Дата доступа: 14.03.2017.
3. Peters, J. A. Luna / J. A. Peters [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bestfreenovels.net/Young-adult/Luna/>. – Дата доступа: 14.03.2017.
4. Feinberg, L. Stone Butch Blues / L. Feinberg. – Los Angeles : Alyson Books, 2003. – 564 p.
5. Evelyn, J. Mom, I need to be a girl / J. Evelyn. – Imperial Beach : Walter Troom Publishing, 1998. – 77 p. – Режим доступа: http://www.transfigurations.co.uk/filestore/Mom_I_need_to_be_a_girl.pdf. – Дата доступа: 17.03.2017.
6. Oakley, A. The Men's Room / A. Oakley. – L. : Flamingo, 1991. – 312 p.
7. Oxford Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com>. – Дата доступа: 02.03.2017.
8. Hayes, E. The Saga of Tuck / E. Hayes [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.barkingduck.net/ehayes/tuck2.txt>. – Дата доступа: 03.03.2017.
9. Eugenides, J. Middlesex / J. Eugenides [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://royallib.com/book/Eugenides_Jeffrey/Middlesex.html. – Дата доступа: 14.03.2017.
10. Kramarae, Ch. Rutledge International Encyclopedia of Women : Global Women's Issues and Knowledge / Ch. Kamarae, D. Spender. – Vol. 3. – N. Y., London : Routledge, 2000. – 560 p.

А. П. Нарчук

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК В АСПЕКТЕ ПРОЦЕССОВ ФЕМИНИЗАЦИИ В ГЕРМАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ

*Настоящая статья посвящена рассмотрению возникновения и развития явления, связанного с употреблением в немецком языке лексических единиц, возникших под влиянием «феминистской лингвистики». Проблема феминизации немецкого языка была исследована на примере наименований профессий, образованных от соответствующих существительных мужского рода способом эксплицитной деривации с помощью форманта **-in**. Также в статье была проанализирована языковая ситуация с наименованиями женского рода в условиях приоритета мужчины на древнейшем этапе развития германского общества.*

В немецком языке сложилась ситуация, характеризую которую современные германисты утверждают, что в нем, в отличие от других европейских языков, окончательно устранена диспропорция между мужским и женским полом, а борьба женщин германского общества против «маскулинности» немецкого языка наложила на него четкий феминистический отпечаток. Речь здесь идет о существительных женского рода, обозначающих род занятий или профессию. В отличие от русского языка, в котором выработались устойчивые «женские» словоформы типа *продащица, поэтесса, вахтерша*, но при этом непривычно либо некорректно звучат образования *врачиха, дирижерша, деканша*, в немецком языке с некоторых пор выдерживается строгая последовательность между формой существительного и гендерной принадлежностью. Многие лексемы, ранее употребляемые в качестве коллективных обозначений в форме мужского рода, все чаще приобретают морфологический маркер женского рода **-in** и перерождаются в прежде несвойственные для немецкого языка образования: *der Amtmann – die Amtmännin, die Mitglieder – die Mitgliederin, der/die Beamte – die Beamtin, der Soldat – die Soldatin* и т. д. В связи с этим Ю. М. Шемчук констатирует, что сегодня приходится говорить о триумфе феминизма в немецком языке. Активность приверженцев женской независимости в германском обществе достигло такой степени,

что строй немецкого языка и его использование вынуждены ориентироваться на эмансипацию и равноправие женщин [1, с. 83–84].

Изучающий эту проблему журналист и исследователь немецкого языка Б. Зик пишет по этому поводу следующее: „*In anderen Ländern mag es zweisprachige Schulen und zweisprachiges Fernsehen geben, bei uns gibt es die zweigeschlechtliche Anrede. Alles, was gedruckt oder gesendet wird, wird doppelt adressiert, einmal an die männlichen und einmal an die weiblichen Empfänger*“ [2, с. 169]. Проблема феминизации наименований профессий, по его мнению, перемещается в немецком языке в такую плоскость, что в угоду политкорректности это так называемое «родовое перерождение» (термин Ю. М. Шемчук [1, с. 82]) может со временем затронуть любую лексему, где отсутствует гендерная дифференциация. Например: *die Erstsemesterin, die Teenagerin, die Gläubigin, die Faulenzerin, die Schwarzfahrerin, die Steuerhinterzieherin, die Sozialschmarotzerin, die Negerin, die Schlägerin* (примеры заимствованы из статьи Б. Зика) [2, с. 168–172].

Надо сказать, что похожая тенденция прослеживается и в других языках, в частности во французском или английском, но по интенсивности подстраивания структуры языка под обретение женщиной идентичности в социуме немецкий язык опережает все другие. Если носители французского языка относятся к употреблению феминизированных наименований профессий достаточно консервативно, то германское общество безоговорочно приняло принципы так называемой «феминистской» лингвистики. Немецкий язык ярчайшим образом отразил процессы изменения социальной реальности, в первую очередь, через резкое увеличение количества женских наименований, которое было достигнуто за счет эксплицитной деривации соответствующих существительных мужского рода с помощью словообразовательного элемента **-in**. Сегодня немецкий язык не только не сопротивляется процессам феминизации наименований профессий и родов деятельности, но и воспринимает это как что-то естественное, заложенное в нем издревле.

В условиях патриархального общества, когда мужчины и женщины находились как партнеры по речи на разных уровнях социальной иерархии, суффикс женского рода **-in** был распространен значительно реже и первоначально просто отражал элементарные внутренние потребности языковой системы. В древневерхненемецком языке он использовался в так называемых стандартных «мовированных образованиях» (термин Н. Ф. Филичевой), когда от соответствующих существительных мужского рода было необходимо производить существительные женского рода по типу *Wolf – Wölfin, Herr – Herrin*

и т. д. Н. И. Филичева показывает, что этот способ словообразования уже в то время был достаточно жизнеспособным. Возникновение самого суффикса **-in** из сочетания **-n + jo** датируется еще донемецким, общегерманским периодом и связано, как пишет Н. И. Филичева, с древним типом склонения существительных на согласный **-n**. Отсюда в германском появляется суффикс **-injo**, в древневерхненемецком **-in**, получивший здесь большое распространение: *kuningin* – 'Königin', *gutin* – 'Göttin', *friuntin* – 'Freundin', *gestin* – 'Gästin', *magin* – 'Verwandte', *scelkin* – 'Dienerin' (примеры заимствованы у Н. И. Филичевой) [3, с. 118].

Данный новообразованный суффикс **-in** не следует смешивать с исконным уменьшительным формантом **-in**, который в древневерхненемецком языке использовался в существительных среднего рода. Например: *magatin* уменьшительное к *magad* – 'Mädchen', *fulin* – 'Füllen', *zickin* – 'Zicke' и т. д. С развитием языка он был в дальнейшем либо заменен суффиксами **-chen** и **-lein**, либо сохранился в форме **-i** в уменьшительно-ласкательных образованиях типа *Vati*, *Mutti*, *Weibi*.

Следует учитывать, что на протяжении некоторого времени с суффиксом женского рода **-in** в древневерхненемецком языке конкурировал старый германский суффикс **-a**, который по аналогии с **-in** выступал как средство симметричного отображения в старом языке существительных женского рода. Например: *gastgebo* – *gastgeba* (Gastgeber – Gastgeberin), *ano* – *ana* (Großvater – Großmutter), *fridil* – *fridila* (Geliebter – Geliebte) и т. д. [4, с. 334]. В дальнейшем суффикс женского рода **-a** в результате процесса редукции преобразовался в **-e**, который является в современном языке признаком существительных женского рода: *die Höhe*, *die Taube*, *die Fliege*, *die Spinne*. Но продуктивность форманта **-in** была настолько высока, что в некоторых случаях он даже вытеснил этот исконный суффикс **-a(e)**: *vohe* – *füchsin* (Füchsin), *vriedele* – *vriedelin* (Geliebte, Freundin) [5, с. 293, 298].

Можно предположить, что его жизнеспособность и широкая распространенность в современном языке обусловлена тем, что в отличие от суффикса **-a** он остался нередуцированным и в таком виде прошел через многие столетия. Пока в старом германском обществе сохранялось доминирование мужского видения картины мира, немецкий язык игнорировал женщину. Женщина отчетливо называлась в языке лишь тогда, когда этого требовал ее социальный статус соответственно историческому периоду развития общества. Например: *es war der kellerin lieb, vnd sie wolt der engel im grab sein* [6, с. 143]. Данный пример из народного романа конца 15-го века содержит средневерхненемецкое существительное *kellerin* (Hausmagd, Kindsmagd)

как производное от мужского *keller* (Kellermeister, Verwalter der Weinberge). *Kellerin* произведено с помощью форманта **-in** и называет специфический вид женской деятельности в доме, отличающейся от глубоко мужского занятия *Verwalter der Weinberge* [5, с. 105]. Речь не идет при таком изменении в словоупотреблении о стремлении отразить равноправное положение женщины в социуме и ее общественную роль, а об элементарном «мовированном» образовании в лингвистическом контексте. Языковая тенденция обозначать женщину в контексте ее профессии, рода деятельности или общественного положения в немецком языке отсутствует до самого последнего времени. Об этом свидетельствуют примеры, заимствованные из текста начала 20-го века немецкого историка-искусствоведа Г. Дегио, в котором фигурируют только существительные мужского рода без их переориентации на женский пол: *die Franzosen, die Niederländer, die Spanier, die Bewohner, die Gegner, der Protestant, der Katholik, der Anhänger, der Deutsche, die Dichter, die Künstler, der Flötenspieler* [7, с. 266–271]. Несмотря на то, что в перечисленных коллективных обозначениях контекстом предполагается одновременное обращение к обоим полам, мы наблюдаем так называемую гендерную языковую асимметрию, при которой немовированная форма является на тот период времени единственно возможной. Лишь в одном случае употребляется мовированная форма существительного мужского рода *Freund*, которая вытекает из лингвистической потребности согласовать род и пол существительного *Freund* с существительным *Musik*. Например: *allen Volksteilen gleichmäßig eine **Freundin** war nur die Musik* [7, с. 271]. Совершенно очевидно, что здесь речь пока не идет об установлении взаимосвязи между языковой формой и прогрессивными социальными установками в германском обществе.

В таком фонетически полновесном виде формант **-in** по аналогии выступал и на более поздних этапах развития немецкого языка как функциональная производная от мужских имен самых разных типов склонения. Его прочная историческая база, обусловленная внутриязыковыми причинами, в современных условиях была модифицирована внеязыковыми факторами и привела к переориентации на восприятие такой перестройки языка, как отражение в нем общественных процессов. Немецкий язык, прежде фиксировавший приоритет мужского видения мира и построенный, как и все другие «мужские» языки, на гендерной асимметрии, в новейшее время демонстрирует, как никакой другой европейский язык, приверженность принципам прогрессивного, несексистского языка. Несмотря на то, что такое сознательное нормирование немецкого языка отягощает и утяжеляет план

его выражения (ср.: *an die Gutachterinnen und Gutachter der Bewerberinnen und Bewerber um ein Stipendium der GFPS e.V.*), это является, с нашей точки зрения, в условиях социальных инноваций современного германского общества необходимым и оправданным. Данный вариант отражения на грамматическом уровне гендерной характеристики существительного может вполне рассматриваться как устойчивая система. Тем более, что в силу наличия в немецком языке устойчивого элемента **-in** как давно существующего языкового резерва, сознание людей германского общества и сам язык особому давлению не подвергаются.

Список использованной литературы

1. Шемчук, Ю. М. Феминизация лексических изменений современного немецкого языка / Ю. М. Шемчук // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова: серия «Филологические науки». – 2010. – № 2. – С. 82–87.
2. Sick, Bastian. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod: Folge 1 / Bastian Sick. – Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 2011. – 239 S.
3. Филичева, Н. И. История немецкого языка: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / Н. И. Филичева. – М.: Академия, 2003. – 304 с.
4. Жирмунский, В. М. История немецкого языка / В. М. Жирмунский. – М.: Высш. школа, 1965. – 408 с.
5. Henschel, Erich. Matthias Lexers mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch: achtundzwanzigste Auflage / Erich Henschel, Richard Kienast. – Leipzig: S. Hirzel Verlag, 1956. – 344 S.
6. Чемоданов, Н. С. Хрестоматия по истории немецкого языка / Н. С. Чемоданов. – М.: Высшая школа, 1978. – 288 с.
7. Bender, Ernst. Deutsches Lesebuch. Obersekunda / Ernst Bender. – Karlsruhe: Verlag G. Braun, 1965. 271 S.

УДК 811.133.1'34

И. В. Пантелева
(БГЭУ, Минск)

ФОКАЛИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В УЧЕБНОЙ ЛЕКЦИИ

Рассматривается фокализация как способ создания экспрессивности в учебной лекции. Цель работы состоит в определении роли

просодии в фокализации при формировании экспрессивной коммуникативной структуры. Выявлена функциональная специфика фокализации, определен набор просодических средств ее актуализации. Новизна заключается в описании экспрессивной просодической структуры учебной лекции, формируемой за счет фокализации.

Исследования последних лет показывают, что явление языковой экспрессивности отличается неоднородностью и охватывает несколько языковых категорий [1, 2]. Понимание экспрессивности как эффекта, производимого прагматическим употреблением языковых средств, и как свойства текста передавать содержание с увеличенной логической или эмоциональной интенсивностью позволяет признать существование двух форм экспрессивности: интеллективной и аффективной [1, 3]. Интеллективная экспрессивность предполагает выделение информативно значимых элементов коммуникативной структуры и направлена на обеспечение логического (рационального) восприятия содержания в соответствии с замыслом говорящего [1].

Одним из способов указания на высокую степень информационной и коммуникативной значимости компонентов дискурса служит фокализация, под которой понимается прагматически обусловленное выделение внутри одного или нескольких компонентов коммуникативной структуры [4]. Появление фокализованных сегментов (фокусов) способствует созданию иерархии между компонентами коммуникативной структуры дискурса и позволяет осознанно управлять вниманием слушающего исходя из его фоновых знаний, целей коммуникации и характера предъявляемой информации. В устных формах дискурса ведущим средством фокализации информации внутри компонентов коммуникативной структуры выступает просодия, притом число и характер фокусов, их просодическое выражение зависят от типа и жанра дискурса.

Использование экспрессивных средств в дидактическом дискурсе и его жанровой разновидности – учебной лекции – обусловлено коммуникативными задачами: стремлением воздействовать и активизировать внимание слушающего с целью наиболее объективного и всестороннего изучения конкретной научной проблемы. В учебной лекции фокализация может затрагивать любой компонент коммуникативной структуры вне зависимости от того, является ли он носителем новой, ключевой информации или отражает желание говорящего подчеркнуть именно этот элемент.

Фокализация ремы, являющейся членимой на предъядерную часть (периферию) и ядро (ядра) единицей, происходит в том случае,

если лектор стремится указать на новый, важный со смысловой точки зрения, сложный и требующий дальнейшего пояснения фрагмент сообщения. Выделение одного рематического ядра осуществляется в большинстве случаев посредством интенсифицированного (эмфатического) рематического тона, который может сочетаться с логическим выделительным ударением и экспрессивной паузой перед/после фокализуемого слова. В результате фокализации происходит просодическое ослабление периферии (1).

(1) {*Nous en'trons*} || [dans le · cadre | histo'rique || de la " cité \ grecque | «*la 'po \lis*» | qui structura la · vie des communau'tés en / Grèce | durant ' tout le pre' mier millé>naire || au moins |.]¹

Если фокализация ремы происходит одновременно с помощью лексико-синтаксических и просодических средств, то фокус, как правило, характеризуется сложным тональным движением: восходяще-нисходящим тоном или же разнонаправленным движением тона (подъем + падение) на соседних слогах (2, 3).

(2) [*Ce \son* || ↑ ces **Mon \gols** / || " les || Yu'an] {*qui ont* || ' vain \cu la dynastie | chi \noise || des / Songs |.}

(3) [*En effet* | seul un ' /di \xième || de la population d'une cité / grecque |] {jouissait du droit de ci \ té |.}

Насыщенность учебной лекции информацией требует автономизации нескольких ядер ремы, что помогает говорящему включить в поле зрения слушающего бóльшее количество важной информации, отводя на второй план второстепенные элементы сообщения, а слушающему – задержать внимание на этих элементах. Основным просодическим средством в данном случае служит логическое выделительное ударение. Характерно, что ядерные элементы ремы, находящиеся в нефинальной позиции, могут произноситься как с типичной для ремы нисходящей, так и с восходящей мелодией (4, 5).

¹ Здесь и далее для обозначения темы используются фигурные скобки, для обозначения ремы – квадратные скобки; ядерный элемент ремы/темы выделяется жирным шрифтом. Длительность пауз обозначается следующим образом: || – сверхдолгая пауза; | – долгая пауза; || – средняя пауза, | – краткая пауза. Для ударения используются значки: (') – логическое ударение, (") – эмфатическое ударение, (·) – частичное ударение; для тональных контуров: (∧) – восходящий, (∩) – нисходящий, (Λ) – сложный, (>) – ровный. Для обозначения направления тонального движения применяются значки (↓↑); для уровня и интервала тонального движения: в – (высокий), с – (средний), св – (средневысокий), н – (низкий), у – (узкий), ш – (широкий).

(4) {Entre | quatorze cent cinq et quatorze cent trente trois, donc pendant presque trois décennies,} || [sont 'finan/ cées || et organi/ sées | sept expédi/ tions || avec des 'buts à la fois commer/ ciaux et diploma\ tiques. /]

(5) {L'i\ dée | telle que cela représente de nos ^ jours} || [n'est pas \ liée à l'emploi de l'expre\ ssion || de la locu\ tion | service pu/ blic | utilité pu/ blique | intérêt géné\ ral /.]

Функционально значимой в учебной лекции оказывается фокализация темы, так как она соответствует намерению лектора сознательно выделить имплицитно заложенную или повторить сказанную ранее важную информацию. Фокус темы актуализируется при помощи характерного для нее восходящего тона, интенсифицированного за счет резкой смены тонального уровня (6).

(6) { Et ↑ bien > cette | tolé↑ rance || } [' elle se | ' main/ tient | aujour/ d'hui ||] (et \ l'on > ne | ' perçoit ^ pas ' pour le mo\ ment en tout/ cas | sur / place | de / signes || ' con\ traies /.)

Просодическая актуализация многоядерной темы осуществляется с помощью восходящих тонов широкого интервала, маркирующих каждое ядро (7) или нехарактерных для темы нисходящих терминальных тонов (8), что воспринимается как «внутренний нажим», «лекторское выделение» [5]. Фокализированные элементы могут дифференцироваться по степени важности; в этом случае самый важный тематический элемент оказывается носителем дополнительных просодических модификаций, в частности логического выделительного ударения (7).

(7) {Après la guerre de l'op/ ium | les An/ glais || ' vain/ queurs || en dix-huit cent quarante ' trois} || [/ ouvrent | un port de co/ mmerce || > à | soixante kilo↑ mètres au nord- \ est | de Maca/ o || ' sur une / île || de " vant le conti\ nent. /]

(8) {En même \ temps | on ad↑ met > que || la mi\ ssion || de service pu\ blic || poten\ tielle || à cette él poque} [in' clut l'organisa' tion de certains ser/ vices || desti' nés à satis' faire les be\ soins || essen' tiels de la popula> tion. /]

Эффект «скандирования» может создаваться за счет одновременной автономизации всех слов темы и ремы через особое распределение ударений, называемое «акцентными риторическими усилениями» [5] и дробное внутрифразовое паузальное членение (9).

(9) { ' Mais | ' cette | a \ pproche || } [' est | en véri\ té | incom\ plète /.]

Усилению экспрессивности в учебной лекции способствует, в том числе, фокализация дискурсивных маркеров – слов и словосочетаний,

регулирующих отношения между компонентами структуры дискурса (темой и ремой) и интеракцию между его участниками [6]. Просодическое обособление дискурсивных маркеров достигается за счет паузации, повышения тонального уровня и расширения мелодического интервала. Выбор восходящего или нисходящего тона в этих случаях определяется прагматическими факторами: установкой на дальнейшее развитие мысли (для восходящего тона) и указанием на важную информацию, которая последует за этим маркером (для нисходящего тона) (10, 11).

(10) *Les Chinois vivent donc surtout / dans le sud || et dans l'est || surtout le long des fleuves || surtout le long des côtes. // \ Bien (сш). | Mais dans \ quelle (вш) proportion //.*

(11) *D'un point de vue historique il s'agit là d'un phénomène essentiel car <...>. | En / fin (свш) || d'un point de vue artistique || on voit aussi || à travers ces quatre | modèles | d'une même réalité, | le cheval, || que le réalisme || n'est pas nécessairement || la finalité | poursuivie | par tous les artisans grecs || <...>.*

Экспрессивность в учебной лекции связана с решением коммуникативно-прагматических задач, стоящих перед говорящим, и достигается за счет «деформации» прототипической коммуникативной структуры. Благодаря фокализации модифицированная коммуникативная структура предстает как упорядоченная и обусловленная прагматическими целями цепочка маркеров, которые способствуют привлечению, направлению и удержанию внимания слушающего, подчеркиванию узловых элементов и установлению между ними смысловой иерархии.

Функциональная специфика фокализации в учебной лекции определяет выбор просодических средств ее актуализации: фокус(ы) ремы, темы и дискурсивного маркера выражается, как правило, комплексом просодических средств, включающих выделительные ударения, эмфатические тоны и стилистические паузы. Экспрессивными фокализаторами в учебной лекции следует считать «акцентированные» тональные характеристики: повышение тонального уровня, расширение мелодического интервала, инверсия/усложнение тонального движения. При относительной закреплённости за тематическим и рематическим компонентами прототипических (восходящего и нисходящего) тональных контуров, экспрессивность обеспечивается за счет вариативности тонального движения в фокусах обоих компонентов: нисходящий тон способен выражать не только завершенность, но и указывать на фокус(ы) темы, а восходящий – на фокус(ы) ремы.

Коммуникативная значимость фокализации дискурсивных маркеров оказывается особенно очевидной в связи с тем, что говорящему необходимо с помощью языковых средств, и в том числе просодии, эксплицировать логические связи между частями дискурса и элементами отдельного высказывания, а также устанавливать контакт с аудиторией, управлять процессом восприятия речи. Особенностью учебной лекции следует считать наличие многофокусных структур как в тематическом, так и в рематическом компонентах, в связи с чем происходит формирование особых просодических структур фраз, существенно отличающихся от прототипа, в основе которых лежит мелодический компонент.

Полученные данные о роли фокализации в формировании экспрессивной коммуникативной структуры и просодических средствах ее воплощения в жанре учебной лекции носят прикладной характер. Они могут использоваться при создании лекционных курсов, в том числе для дистанционного обучения (создание видеолекций), обучении профессиональному общению и позволят целенаправленно организовать учебный процесс.

Список использованной литературы

1. Morozova, L. Moyens prosodiques d'expressivité dans le discours didactique français / L. Morozova, I. Pantéléeva // *Regards sur l'oral et l'écrit* / sous la direction de K. Wróblewska-Pawlak [et autres]. – Warszawa, 2015. – P. 194–200.

2. Lacheret, A. Le corps en voix ou l'expression prosodique des émotions / A. Lacheret // *Evolutions psychomotrices*. – 2011. – Volume 23. – № 90. – P. 1–10.

3. Арнольд, И. В. *Стилистика современного английского языка* / И. В. Арнольд. – Л.: Просвещение, 1981. – 295 с.

4. Nølke, H. La focalisation : une approche énonciative / H. Nølke // *La focalisation dans les langues* : / Université Paris-Sorbonne ; Travaux réunis par Hélène et André Włodarczyk Centre de linguistique théorique et appliquée (CELTA). – Paris : L'Harmattan, 2006. – P. 59–76.

5. Янко, Т. Е. *Коммуникативные стратегии русской речи* / Т. Е. Янко. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 384 с.

6. Катина, Н. А. Роль просодии в реализации дискурсивных маркеров речевого отгораживания (на материале британских лекций) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. А. Катина ; Московск. пед. гос. ун-т. – М., 2014. – 162 с.

Т. К. Рыбалкина
(БГЭУ, Минск)

**СПЕЦИФИКА СОЧЕТАЕМОСТИ ОБОЗНАЧЕНИЙ
ЧУВСТВ И ЭМОЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ
ПО ДАННЫМ СЛОВАРЕЙ СОЧЕТАЕМОСТИ**

Правила лексической сочетаемости, обусловленные внутриязыковыми закономерностями, специфичны для каждого языка. Национальная специфика языка может исследоваться через сочетаемость слов, которая, в свою очередь, регулируется внутриязыковыми законами языка. В работе исследуется группа слов, выражающих чувства и эмоции человека. Автор сопоставляет лексическую сочетаемость в английском и русском словарях сочетаемости, делая выводы о специфике восприятия мира носителями данных языков.

В данной статье мы исследовали группу слов, выражающих чувства и эмоции человека. Эта группа выбрана не случайно, так как, во-первых, чувства и эмоции характеризуют проявления внутренней эмоциональной жизни человека и отражают их через своеобразное «зеркало человеческих чувств, восприятий и оценок», во-вторых, именно эта группа слов фиксирует основные эмоции, помогает понять, каким образом активизируются, как проявляются и переживаются, какие функции выполняет каждая из них в общении [1]. Лингвисты, как и психологи, сравнительно недавно обратились к детальному исследованию проблемы эмоций. Эмоции представляют собой субъективные отношения человека, которые выражаются в мимике, пантомимике, интонации и, наконец, в собственно языковых средствах. Всем известно, что сфера эмоций недоступна прямому наблюдению. Под чувствами понимается высший продукт развития эмоций человека, эмоциональные переживания человека, в которых отражается устойчивое отношение индивида к определенным предметам или процессам окружающего мира. Эмоции и чувства человека формируют важную часть состояния человека [2].

В данной работе мы исследовали слова, которые обозначают эмоции и чувства в русском и английском языках с точки зрения их типичной сочетаемости, зафиксированной в словарях сочетаемости (“Oxford Collocations Dictionary for students of English edited by Colin

McIntosh” и “Словарь сочетаемости слов русского языка” под редакцией П. Н. Денисова и В. В. Морковкина).

Все исследуемые слова были разделены нами на три группы. Для начала необходимо отметить, что существуют такие глаголы, которые сочетаются со всеми словами, взятыми для данного исследования. К ним относятся: *чувствовать, испытывать, скрывать, показывать, переживать, проходить, вызывать*.

Но далее нам бы хотелось сосредоточить внимание на различиях сочетаемости данных слов в русском и английском языках.

В **первую группу** вошли слова, сочетаемость которых в русском языке шире, чем в английском. Например, только в русском языке в сочетании со словом *волнение* используются глаголы *сдерживать, усилить, прошло, улеглось, передалось*. Со словом *ненависть* – глаголы *растет, кипит, клокочет, ослепила*. Зато в английском *ненависть* сочетается с таким глаголом, как *to incite* ‘провоцировать’. Чтобы описать *удивление* в русском языке используется большое количество глаголов: *вызывать, выражать, выказывать, замечать, не показывать, остановиться, выронить, открыть рот от удивления, с удивлением смотреть, слушать, спрашивать, сказать*. В то время как в английском со словом *astonishment* можно встретить только два глагола *to express* ‘выражать’ и *to hide* ‘прятать’. Похожая ситуация и со словом *злость*. В русском языке существует сочетаемость с глаголами *вызывать, возбудить, испытывать, держать, выражать, не реполнять*. В английском же – слово *злость* сочетается только с двумя глаголами *to bear* ‘носить’ и *to hold* ‘держат’, один из которых (*to bear*) даже не встречается в русском.

Во **вторую группу** вошли слова, сочетаемость которых в английском языке шире, чем в русском. Например, в английском языке для того, чтобы выразить исчезновение *страха* используются глаголы *to slow* ‘замедлять’, *to confront* ‘противостоять’, *to allay* ‘подавлять’, *to alleviate* ‘смягчать’, *to assuage* ‘успокаивать’, *to calm* ‘усмирять’, *to conquer* ‘завоевывать’, *to dispel* ‘рассеивать’, *to ease* ‘облегчать’, *to overcome* ‘преодолевать’, *to quell* ‘подавлять’. В русском же для выражения данного состояния используются только глаголы *победить, преодолеть, побороть*. Похожая ситуация и с описанием *гнева*. В английском языке список глаголов, сочетающихся с данным словом гораздо больше, чем в русском: *to form* ‘формировать’, *to make* ‘создавать’, *to draw* ‘рисовать’, *to adjust* ‘приводить в порядок’, *to alter* ‘изменять’, *to change* ‘менять’, *to increase* ‘увеличивать’, *to reduce* ‘сокращать’, *to calculate* ‘вычислять’, *to measure* ‘измерять’, *to move through* ‘проходить сквозь’, *to rotate through* ‘вращаться’. В русском

языке мы чаще всего встречаем только глаголы *вызвать* и *подавить*. В английском языке со словом *гордость* сочетается большое количество глаголов *to feel* ‘чувствовать’, *to have* ‘иметь’, *to swell with* ‘возвышаться’, *to express* ‘выражать’, *to hurt* ‘причинять’, *to wound* ‘ранить’, *to restore* ‘возвращать’, *to salvage* ‘использовать’, *to sacrifice* ‘жертвовать’, *to swallow* ‘глотать’. А в русском встречаются глаголы *испытывать*, *чувствовать*, *вызывать*, *не скрывать*, *наполнить кого-либо*, которых нет в английском. Наряду с основными глаголами *чувствовать*, *выражать*, *прятать*, *показывать* только в английском языке *грусть* можно выразить ещё и глаголами *to hear* ‘слышать’, *to notice* ‘замечать’, *to be tinged with* ‘придавать оттенок’, *to wash over* ‘находить’. *Печаль* в английском языке, кроме основных глаголов *to experience* ‘испытывать’, *to feel* ‘чувствовать’, *to express* ‘выражать’, *to show* ‘показывать’, *to cause* ‘вызывать’ сочетается ещё и с такими глаголами, как *to die from* ‘умирать от’, *to come to terms with* ‘прийти к соглашению’, *to deal with* ‘иметь дело с’. В русском языке печаль можно только *испытывать* и *выражать*.

В третью группу вошли слова, сочетаемость которых в обоих языках примерно одинакова. Очевидно, что по-английски нельзя сказать *радость охватила*, *освещает лицо*, *сияет на лице* или *омрачить*. Но в то же время только по-английски со словом *joy* можно использовать такие глаголы, как *convey* ‘передавать’, *discover* ‘открывать’, *re-discover* ‘обнаруживать повторно’ или *spread* ‘распространять’. В русском языке *стыд* можно *испытывать*, *вызывать* и *умирать от него*, что существует и в английском соответственно: *to feel* ‘чувствовать’, *to cause* ‘вызывать’, *to die of* ‘умирать от’. Но помимо этого в английском языке встречается ещё и сочетание с глаголом *to bring* ‘приносить’, чего нет в русском. Наряду с основными глаголами *чувствовать*, *иметь*, *вызывать жалость* в английском языке может выражаться ещё и глаголом *to inspire* ‘внушать’. Только в английском языке со словом *вдохновение* можно сочетать глаголы *to gain* ‘зарабатывать’ и *to owe* ‘быть должным’. Что касается *восторга*, то в русском языке можно его *описать*, а в английском *to laugh with* ‘смеяться от’. Только в английском языке *тревогу* можно выразить глаголами *to betray* ‘предавать’, *to reflect* ‘отражать’, *to exacerbate* ‘обострять’. И только в русском языке встречаются сочетания *томиться тревогой*, *поднять тревогу*, *бить*, *забить*, *дать тревогу*. Слово *любовь*, пожалуй, сочетается с самым большим количеством глаголов, многие из которых совпадают в английском и русском языках. Но только в русском языке можно встретить глаголы *воспеть*, *дорожить*, *угасла*, в то время как только в английском встречаются глаголы *to earn*

‘зарабатывать’, *to declare* ‘заявлять’, *to proclaim* ‘провозглашать’, *to foster* ‘воспитывать’, *to celebrate* ‘праздновать’, *to pour* ‘литься’.

Подводя итог, можно заметить, что в русском языке словосочетания, выражающие эмоции и чувства, описывают неконтролируемые процессы, которые захватывают всего человека (*счастье переполняет, грусть охватила, волнение передалось*). В то время как в английском языке подобные словосочетания передают процессы, которые поддаются контролю (*to incite hatred* ‘провоцировать ненависть’, *to deal with grief* ‘иметь дело с печалью’, *to notice sadness* ‘заметить грусть’). Всё это свидетельствует о том, что с точки зрения русского языка человек более эмоционален, искренен, что, в свою очередь, обусловлено национальной спецификой культуры.

Список использованной литературы

1. Борискина, О. О. Криптоклассы английского языка / О. О. Борискина. – Воронеж: Истоки, 2011. – 333 с.
2. Зализняк, А. А. Ключевые идеи русской языковой картины мира / А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев; под ред. А. А. Зализняк. – М.: Языки славян. культуры, 2005. – 544 с.

УДК 811.111:811(043.3)

Е. В. Сажина

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЫ)

Статья посвящена определению лингвокультурных особенностей языковой реализации прагматического воздействия в полемическом дискурсе печатных СМИ на материале американской прессы. Устанавливаются особенности функционирования эмоциональной и эмоционально окрашенной лексики, вопросительных высказываний в исследуемом дискурсе. Выявляется, что вопросительные высказывания более употребительны в американских проблемных статьях, равно как и использование исконно эмоциональной лексики. Результаты исследования могут быть использованы для проведения сравнительно-сопоставительного анализа полемического дискурса печатных СМИ на материале других языков.

Как показывают результаты многолетних исследований в области лингвистики, ряд социально-экономических, политических и других факторов оказывают непосредственное влияние на развитие общества на всех этапах его становления. Именно под воздействием этих факторов наблюдаются изменения на различных уровнях, в том числе и языковом. Однако языковая репрезентация тех или иных явлений в различных языках имеет свои отличительные особенности, обусловленные, прежде всего, влиянием культуры народа на эти явления. Результаты этого влияния попадают в поле зрения такой отрасли лингвистики, как лингвокультурология, которая представляет собой комплексную научную дисциплину, исследующую взаимодействующую взаимосвязанность языка и культуры в процессе их функционирования [1].

Лингвокультурному анализу подвергались различные типы дискурса и жанры текста. Так, к примеру, экономический дискурс стал объектом исследования с целью установления лингвокультурных особенностей репрезентации стратегий и тактик речевого воздействия в нем [2]. Было выявлено, что, несмотря на то, что набор основных и вспомогательных коммуникативных стратегий в британских и американских экономических статьях совпадает, преобладание тех или иных тактик, используемых для их реализации, зависит от национально-культурной принадлежности дискурса [2].

Однако до сих пор мало исследованной остается лингвокультурная специфика полемического дискурса печатных СМИ, который понимается как диалог, происходящий в пределах социального института печатных СМИ между индивидами и группами, в ходе которого ведется обсуждение актуальной проблемы с целью нахождения путей ее решения [3].

Целью настоящей статьи является установление лингвокультурных особенностей языковой реализации воздействия полемического дискурса на материале американской прессы, что позволит расширить представления о данном лингвистическом явлении и ляжет в основу проведения дальнейшего анализа дискурса на примере других языков.

Материалом явились проблемные статьи и отклики читателей на них в американской прессе.

Как показало ранее проведенное исследование, для реализации прагматического воздействия адресант полемического дискурса печатных СМИ использует определенный набор языковых средств, наиболее распространенными из которых являются исконно-эмоциональная и эмоционально окрашенная лексика, вопросительные высказывания и аргументация [3]. Установление лингвокультурных особенностей функционирования данных языковых явлений в полемическом

дискурсе на материале американской прессы позволит расширить представление о механизмах организации эффективного воздействия с учетом национальных особенностей адресанта и адресата.

В ходе анализа было установлено, что на синтаксическом уровне в американских проблемных статьях наиболее употребительны вопросительные высказывания, которые зачастую организуются в целые блоки. Так, например, в статье «Untying the Knot», посвященной проблеме бракоразводных процессов, блок из трех вопросительных высказываний подчеркивает остроту проблемы благодаря постановке акцентов на значении любви и брака в жизни людей, на причинах развода: *Is it possible to imagine that Ronald loved Patricia or that Donald truly cared for Marla? What does love mean to someone who presents his bride with a prenuptial on the eve of their wedding, stipulating that she would get many millions of dollars for a marriage of four years, but only \$1 million for less than that – and then discards her on the deadline? And what does love mean to a woman who'd sign on that particular dotted line?* [The New York Times].

В ходе дальнейшего анализа материала были приняты во внимание результаты ранее проведенного исследования, в соответствии с которыми для полемического дискурса печатных СМИ наиболее характерно оказание воздействия на эмоциональную сферу адресата при помощи исконно эмоциональной и эмоционально окрашенной лексики [3]. При определении лингвокультурных особенностей прагматического воздействия в исследуемом дискурсе удалось установить, что для американской проблемной статьи характерно использование автором исконно эмоциональной лексики. Так, в следующем примере употребление эмоциональных слов *fearful*, *stern* имеет целью создание определенной эмоциональной атмосферы – угрозы, нестабильности, тем самым, возможно, привлекая внимание читателей к одной из причин сложившейся ситуации в Ираке и побуждая адресата к вступлению в дискуссию: *People had no longer a **fearful** glance. And yet what I found was an almost universal opposition to sanctions – a **stern**, unshakable conviction that the 1990's were a human and economic catastrophe for the Iraqi people and that sanctions were at the heart of the disaster* [The New York Times].

В свою очередь контекстуально-эмоциональная лексика окружения и топико-эмоциональная лексика в американской прессе получают относительно равномерное распределение: [The New York Times] – *For many people, the **sanctions** (топико-эмоциональное лексика) on Iraq were one of the decade's great crimes, <...>. Anger at the United States and Britain, the two principal architects of the policy, often*

*ran white hot. Denis J. Halliday, the United Nations humanitarian coordinator in Iraq for part of the **sanctions** (топико-эмоциональная лексика) era, expressed <...>: “We are in the process of **destroying** (контекстуально-эмоциональная лексика окружения) *an entire society*. <...>”.*

Дальнейший анализ материала позволил установить распространенность метафор в реализации прагматического воздействия в американской проблемной статье: *It was these sanctions, they claim, that **brought this once rich country to its knees*** [The New York Times].

Рассмотрение языковых особенностей организации откликов читателей на проблемные статьи показало, что для них наиболее характерна саморепрезентация автора отклика при помощи слов, образованных путем слияния основ слов, цифр: *dwalter1, joegalambos, theblackdouglas, brisben* и др. При более внимательном рассмотрении данных лексических единиц удается установить в их структуре наличие имен собственных *Walter, Joe, Douglas, Ben*. Таким образом, можно говорить о том, что американские авторы откликов склонны к индивидуализации через самоидентификацию.

Однако благодаря Интернету читать статьи могут читатели из разных стран, что объясняет невозможность установления четких языковых признаков лингвокультурного характера откликов читателей. Так, рассмотрим следующий пример отклика на проблемную статью: **docjabo** – *Sanctions killed thousands of people in Irak as we, Europe and USA, developed countries, are killing millions around the world with our agricultural subsidies. Iraqi’s are even worse now that they were with Sadamm because the country is in chaos, their infrastructe is completely destroyed and nothing is doing to better off their lives. As a Christian member I’m ashamed of all the damage developed countries are doing to the rest of the world and beg their pardon if possible. Excuse for my poor english. Josÿ, Spain*. Помимо орфографических и грамматических ошибок, которые могут встречаться в любых откликах, установить принадлежность автора данного отклика к той или иной нации, руководствуясь определенными лингвокультурными характеристиками на языковом уровне, не представляется возможным. Автор сам сообщает о том, что он испанец. В остальном для данного отклика характерны общие черты с другими откликами американских авторов: экспрессивность, употребление сравнительных конструкций, степеней сравнения прилагательных и др.

Таким образом, можно говорить о существовании лингвокультурной разновидности полемического дискурса – американского, которая находит отражение на языковом уровне. Воздействие, осуществляемое в данной разновидности дискурса, получает эксплицитную

лингвокультурную окраску, что позволит в дальнейшем расширить представление о механизмах организации и реализации воздействия в СМИ на других языках.

Список использованной литературы

1. Маслова, В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

2. Лавренко, Е. В. Языковое воплощение коммуникативных стратегий в экономическом дискурсе (на материале британского и американского вариантов английского языка): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е. В. Лавренко. – Минск: МГЛУ, 2008. – 120 с.

3. Сажина, Е. В. Структурные и прагматические характеристики полемического дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е. В. Сажина. – Минск: МГЛУ, 2007. – 132 с.

УДК 811.111'.42':811.161.1'42

О. Н. Чалова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

О НЕОДНОЗНАЧНОСТИ ИСТОЛКОВАНИЯ СМЫСЛА ВЫСКАЗЫВАНИЙ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

В работе поднимается вопрос о специфике функционирования в научном дискурсе таких речевых действий, семантика которых может истолковываться адресатом неоднозначно, в связи с чем в статье выявляются и характеризуются основные разновидности подобных коммуникативных актов (имплицитные негативнооценочные сообщения и полифункциональные высказывания), констатируется и обосновывается необходимость их использования в научной коммуникации.

Научный дискурс уже давно занял свое почетное место среди тех объектов лингвистического анализа, которые активно и плодотворно рассматриваются с разных точек зрения [1, 2, 3, 4 и др.], но при этом характеризуются недостаточной изученностью их отдельных сторон.

Тот факт, что в лингвистике касательно феномена научного дискурса до сих пор существует ряд нерешенных вопросов, легко объяснить, если, во-первых, принять во внимание многообразие аспектов, а следовательно, и исследовательских ракурсов научной коммуникации (функциональный, коммуникативно-прагматический, собственно языковой, структурный, категориальный, концептуальный и проч.), охватить каждый из которых представляется едва ли выполнимой задачей, а во-вторых, если учесть чрезвычайную жанровую вариативность научного общения (научный доклад, научная статья, монография, диссертация, научная дискуссия и др.), предполагающую невозможность применения одних и тех же интерпретационных подходов к исключительно разным (с дискурсивной и стилистической позиций) научным жанрам, таким как, например, научная дискуссия (устный диалог) и монография (письменный монолог).

Другими словами, причинами исследовательских лакун, обнаруживаемых в отношении научной коммуникации как речевого феномена, являются ее многогранность и неоднородность.

К числу одной из таких лакун принадлежит проблема истолкования смысла высказываний (вербальных сообщений/действий) участников научного общения.

Данный вопрос представляет особый исследовательский интерес в силу того, что, как известно, к основным качествам и признакам научного дискурса относятся ясность, строгость, четкость, точность изложения и под. В то же время в рамках научной коммуникации обнаруживаются речевые действия, которые не всегда поддаются однозначной интерпретации; и это, казалось бы, противоречит ведущим принципам научной речи. Однако пристальный коммуникативно-прагматический анализ неоднозначно трактуемых речевых действий показывает, что их наличие в научном дискурсе зачастую бывает оправданным, а иногда даже и необходимым.

Остановимся подробнее на семантико-интерпретационном аспекте научного общения.

Наши наблюдения за функционированием различных типов вербальных сообщений в таком жанре научного дискурса, как *устная научная дискуссия (научный диалог)*, позволили прийти к выводу о возможности выделения двух основных видов высказываний с точки зрения характера истолкования их смысла – *семантически однозначные* и *семантически неоднозначные* высказывания.

Понятно, что к *семантически однозначным* относятся высказывания, смысл которых является прозрачным и распознается адресатом безошибочно. В научной дискуссии главным индикатором

правильной интерпретации речевого сообщения является наличие иллюкутивно согласующейся с ним (сообщением) вербальной реакции. Так, например, если за вопросом следует информативный ответ, а за репликой-несогласием – ответная критика или аргументация собственной исследовательской позиции, то такое развитие диалога свидетельствует о наличии коммуникативного понимания между участниками взаимодействия.

Пример 1 (вопрос – информативный ответ):

(1): *Why do you think that video will succeed when waves of television have failed?*

(2): *I believe it will succeed because of there exists a critical mass of users. <...>*

Пример 2 (несогласие – аргументация своей позиции):

(1): *I disagree with the fact. We don't know whether we can make an organism. <...>*

(2): *I didn't mean the organism, I was referring to the embryo.*

Как видно из примеров, максимально точному истолкованию подвержены монофункциональные реплики с эксплицитно представленным значением, то есть значением, которое считывается как с опорой на общий смысл высказывания, так и с учетом его языкового оформления, прежде всего лексического и синтаксического.

В научной дискуссии наряду с однозначно трактуемыми высказываниями обнаруживаются речевые действия, семантика которых не всегда легко интерпретируется (**семантически неоднозначные высказывания**), например: (1): *I can't understand your position.* – (2): *Do you mean that you disagree with me?* – (3): *No, I really don't understand what you want to say.* Как показывает приведенный фрагмент диалогического взаимодействия, автор второй реплики обращается к собеседнику с уточняющим вопросом (*Do you mean that you disagree with me?*) с целью прояснить истинный коммуникативный смысл вербального сообщения речевого партнера и узнать таким образом, является ли его реплика собственно констатацией незнания или все-таки намеком на несогласие.

Согласно результатам контекстуального анализа, в научном дискурсе вариативностью смыслового истолкования характеризуются, по сути, только два типа реплик – **косвенные (непрямые)** и **полифункциональные** (за рамками нашего исследования остаются те случаи некорректного понимания смысла высказывания, которые сопряжены с нечаянными речевыми оговорками или недостаточным объемом информации).

Рассмотрим каждый из этих типов речевых действий более детально.

К **косвенным** будем относить высказывания с имплицитно представленной (не имеющей языкового выражения) семантикой. Так, например, несмотря на то, что в реплике *Your speech indicates that nobody wants to continue their education after school* не содержится традиционных языковых сигналов интеррогативной семантики (инвертированного порядка слов, вопросительных местоимений, соответствующих интонационных характеристик, передающихся в стенограммах устных научных дискуссий с помощью вопросительного знака), эту реплику целесообразно трактовать именно в качестве косвенного запроса сведений, так как она спровоцировала появление вербальной реакции со стороны адресата: *Well, no; actually I just wanted to stress the importance of school education.*

В научном диалоге к косвенным высказываниям, которые не всегда поддаются однозначной интерпретации, относятся, как правило, только **негативнооценочные реплики**.

С одной стороны, использование косвенной/имплицитной негативной оценки (выражение отрицательного отношения к позиции партнера, несогласия с научными взглядами последнего и под.) обусловлено требованиями конструктивного диалога (сотрудничества, взаимопонимания, уважения позиции оппонента), необходимостью избегать резких оценок, смягчать и маскировать критику. Соответственно, имплицитные способы выражения негативной оценки в изучаемом типе коммуникации являются не просто оправданными, но и желательными.

С другой стороны, в связи с тем, что имплицитная критика далеко не всегда воспринимается собеседником однозначно, ее появление в научном диалоге может быть сопряжено с некоторыми коммуникативными неудобствами и даже являться причиной откровенных речевых неудач: (1): *But I can't understand why you call it "traces"*. – (2): *Do you mean I have to use a different term?* – (3): *Of course, you do, otherwise, your speech gets deprived of sense.* В данном примере у адресата возникают определенные трудности с интерпретацией реплики *But I can't understand why you call it "traces"*, в результате чего он задает собеседнику уточняющий вопрос, чтобы выяснить истинную прагматическую цель сообщения – осуществление контроля над эпистемическим состоянием говорящего либо выражение несогласия с позицией партнера в отношении употребления термина *"traces"*. Как показывает третья реплика в приведенном диалогическом единстве, сообщение, «маскирующееся» под ссылку на непонимание, в действительности

оказалось завуалированной критикой взглядов оппонента касательно использования соответствующего термина. Сказанное подтверждает идею о возможности неоднозначного истолкования в научном дискурсе смысла косвенных негативнооценочных речевых действий.

Как отмечалось выше, помимо косвенных речевых актов, вариативности смысловой интерпретации подвержены и **полифункциональные речевые сообщения** – реплики, имеющие одновременно несколько прагматических функций/иллокуций/задач, одна из которых является ведущей, а остальные – вспомогательными. Ведущая прагматическая функция ориентирована на получение вербальной реакции от собеседника, в то время как вспомогательные иллокуции носят второстепенный характер. По нашим наблюдениям, однако, в научном диалоге коммуникант может некорректно оценить характер соотношения ведущей и вспомогательных иллокуций, представленных в речевом сообщении, и, таким образом, неверно истолковать коммуникативный смысл реплики, например: (1): *I feel **doubt** about this procedure. **Why** do we need it?* – (2): *Well, I've got your opinion.* – (3): *No, I mean ... **my question** was in what case can we use it?* Очевидно, что в реплике 1 обнаруживается как минимум две иллокуции – отрицательнооценочная, которая выводится с опорой на слово “*doubt*” (*I feel **doubt** about this procedure*), и интеррогативная/вопросительная (***Why** do we need it?*). Говоря иначе, в данном сообщении имеются два речевых действия – критическое замечание и вопрос. Вербальная реакция (*Well, I've got your opinion*) адресата на эту реплику, показывает, что он воспринимает ее исключительно как критическое замечание, игнорируя при этом вопросительную часть сообщения, то есть интерпретирует в качестве ведущей отрицательнооценочную иллокуцию. В то же время наличие уточнения в третьей реплике (*No, I mean ... **my question** was in what case can we use it?*) свидетельствует о необходимости истолкования реплики 1 в интеррогативном ключе – в качестве запроса информации.

Таким образом, все вышесказанное можно обобщить в рамках следующих тезисов:

1) в научном дискурсе интерпретационной вариативности подвержены всего два типа реплик (с имплицитно представленной отрицательнооценочной семантикой и полифункциональные высказывания), каждый из которых не отличается видовым разнообразием;

2) если первый тип семантически неоднозначных высказываний (косвенные негативнооценочные реплики) является необходимым атрибутом научной дискуссии в силу своей способности соответствовать принципам кооперативного общения, то второй тип (семантически

неоднозначные полифункциональные реплики) является просто неизбежным элементом любого устного диалога, протекающего в режиме реального времени и, следовательно, обуславливающего стремление коммуникантов донести максимум информации в сжатом виде.

Список использованной литературы

1. Баженова, Е. А. Научный текст в аспекте политекстуальности / Е. А. Баженова. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2001. – 269 с.
2. Котюрова, М. П. Научная коммуникация и толерантность / М. П. Котюрова // Стилль : междунар. науч. журн. – 2002. – № 2. – С. 105–114.
3. Маслова, Л. Н. Выражение согласия / несогласия в устной научной коммуникации : гендерный аспект : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Л. Н. Маслова. – М., 2007. – 192 л.
4. Чернявская, В. Е. Научный текст и его филологическая интерпретация / В. Е. Чернявская. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та экки и финанс., 2002. – 88 с.

УДК 811.133.1'42 (043.3)

С. А. Шашкова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

О. А. Пантелеенко

(БГУ, Минск)

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ РЕПЛИК ВО ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ ЭКРАНИЗАЦИЯХ

В эпоху развития средств массовой информации актуальной становится проблема взаимопроникновения различных видов искусств, в частности, отмечается интенсивное взаимодействие литературы и кино. Как следствие, решение вопросов, связанных с различными аспектами экранизации художественных произведений, привлекает киноведов, лингвистов, социологов и т. д. Цель статьи состоит в выявлении характеристик кинореplik, созданных на основе художественного текста. В качестве материала исследования были использованы романы французских писателей и киносценарии к ним.

В данной работе предпринята попытка ответить на вопрос, как диалог романа переносится в речь героев фильма. Материалом исследования послужили роман «Полковник Шабер» О. де Бальзака и режиссерский сценарий Е. Бессьера к одноименному фильму И. Анжело (1994 г.); роман «Помолвка мсье Гира» Ж. Сименона и созданные на его основе режиссерский сценарий Н. Буржуа к фильму «Паника» Ж. Дювивье (1946 г.) и режиссерский сценарий К. Фернандес к фильму «Мсье Ир» П. Леконта (1989 г.).

Сопоставительный анализ перевода речи персонажей романов в реплики сценариев позволил выделить *абсолютные, частичные* и *видоизмененные* цитаты. *Абсолютные* цитаты отражаются в дословном воспроизведении речи персонажей:

1. – *M'auriez-vous dit tout cela au café?*

– *Oui.*

– *Continuez* [1, с. 96].

Прямая речь данного фрагмента художественного текста в неизменном виде представлена в репликах киносценария.

2. *Plan 405. Catherine: «M'auriez-vous dit tout cela au café?» Jim: «Oui.» Catherine: «Continuez.»* [2, с. 110].

В примерах 1; 2 полужирным шрифтом выделены слова персонажей, которые полностью совпадают в киносценарии и художественном тексте. Этот отрывок свидетельствует о том, что реплики, представляющие собой абсолютные цитаты, способны формировать целые цепочки.

О *частичных* цитатах можно говорить в случае фрагментарного переноса реплик художественного текста в киносценарий.

3. – *Écoutez, madame, un mot suffira pour vous rendre sérieuse. Le comte Chabert existe.*

– *Est-ce en disant de semblables bouffonneries que vous voulez me rendre sérieuse? dit – elle en partant d'un éclat de rire* [3, с. 85].

Полужирным шрифтом выделены элементы прямой речи художественного текста (пример 3), которые подверглись изменениям в киносценарии (пример 4). Киносценарист произвел купюру фрагмента (*est-ce en disant*), субституцию единственного числа имени существительного *un mot* ‘слово’ на множественное *mots* ‘слова’, а также осуществил замену имени прилагательного *sérieuse* ‘серьезная’ на субстантивированное имя прилагательное *vosre sérieux* ‘серьезность’. Вместе с тем он расширил прямую речь ХТ, добавив предложения, которые, по сути, повторяют содержание предыдущего текста реплики, но уже другими языковыми средствами. Так, слова Дервиля *Je l'ai vu, je le connais!* ‘Я его видел, я с ним знаком!’ отсутствуют в художественном

тексте. В реплике киносценария они следуют за предложением *Le comte Chabert existe!* ‘Граф Шабер существует’ и убеждают собеседницу адвоката Дервиля, что существование Шабера не голословно, поскольку адвокат видел его своими глазами и лично с ним знаком. Расширение репликовой ткани произошло и за счет добавления в киносценарий предложения *Mon Dieu, que ne faut-il pas entendre!* ‘Господи, что только не приходится выслушивать!’, которое подчеркивает отношение недоверия графини к предположению о том, что Шабер жив, высказанное в предыдущем предложении: *Quelle bouffonnerie* ‘Какие глупости!’ Эти характерные примеры показывают, что фрагменты художественного текста находят трансформированное выражение в режиссерском сценарии.

4. *Plan 318. Derville: <...> «quelques mots suffiront à vous rendre votre sérieux, madame». La comtesse est en $\frac{3}{4}$ facial complètement à gauche, elle détourne légèrement le visage vers l'arrière, où se trouve Derville. Derville: «Le comte Chabert existe! Je l'ai vu, je le connais!»...*

Plan 319. La comtesse: «Quelle bouffonnerie! Mon Dieu, que ne faut-il pas entendre!» [4, с. 149–150].

Видоизмененной цитатой мы называем переход авторской речи художественного текста в реплику киносценария или прямую речь художественного текста в ремарку киносценария:

5. *Néanmoins elle conçut d'attacher le comte à elle par le plus fort des liens, par la chaîne d'or, et voulut être si riche que sa fortune rendît son second mariage indissoluble, si par hasard le comte Chabert reparaisait encore [3, с. 81].*

В авторской речи художественного текста (пример 5) метафора золотая цепь (*la chaîne d'or*) обозначает узы, соединяющие графа и графиню. О. де Бальзак пишет, что Роза настолько богата, что именно богатство сделало ее второй брак нерасторжимым (*si riche que sa fortune rendît son second mariage indissoluble*). Авторская речь художественного текста, объясняющая, что взаимоотношения супругов Ферро построены на финансовой обеспеченности жены, в режиссерском сценарии выражается уже в репликах персонажей:

6. *Plan 401. Le comte: «Costaz et Le Targuier, au Conseil d'État, m'ont dit que la soeur du marquis de Termesson y résidait, à Pomains. Qu'elle cherchait à se débarrasser des coteaux qui bordent mon domaine d'Allainvert. Si le prix est convenable...» <...> La comtesse: «Mais vous étiez saigné à blanc! vous ne pouviez plus vous offrir le moindre extra!» <...> Le comte: «Raison de plus pour voir la vieille fille et obtenir des conditions avantageuses. À moins que vous ne me consentiez le prêt dont j'ai besoin». <...> La comtesse: «Je t'ai dit non... Mon ami, ce n'est pas*

moi qui ai dicté le contrat de mariage! Vos exigences se retournent contre vous et je gère ma fortune comme je l'entends!» [4, с. 160].

В приведенном фрагменте диалога граф Ферро рассматривает возможность покупки нового земельного участка, если цена будет подходящей (*Si le prix est convenable*) и если жена согласится дать ему займы (*À moins que vous ne me consentiez le prêt dont j'ai besoin*). Супруга напоминает мужу, что его материальные средства истощены (*vous étiez saigné à blanc*), что он не может позволить себе никаких излишеств (*vous ne pouviez plus vous offrir le moindre extra*), и отказывается в помощи (*Je t'ai dit non*). В итоге последнее слово остается за Розой, так как в соответствии с брачным контрактом (*contrat de mariage*) она имеет право распоряжаться своими средствами как пожелает (*je gère ma fortune comme je l'entends*). Таким образом, можно заключить, что взаимоотношения супругов Ферро, выраженные в авторской речи художественного текста, нашли отражение в репликах персонажей киносценария. И такой способ передачи содержания авторской речи кинорепликами мы называем видоизмененной цитатой.

После определения типов цитат был произведен их количественный подсчет с целью установления потенциала прямой речи для создания кинореplik.

Анализ романа О. де Бальзака «Полковник Шабер» показал, что из 319 единиц прямой речи лишь 110 в виде различных цитат переносятся в киносценарий. Похожие результаты показал сравнительный анализ и других произведений. Киносценарий к фильму «Паника» включает 757 реплик, 61 из которых создана на основе 40 единиц прямой речи романа Ж. Сименона «Помолвка мсье Гира». Киносценарий к фильму «Мсье Ир», созданный на основе того же романа, состоит из 224 реплик, 35 из которых основываются на 25 единицах прямой речи литературного первоисточника. Таким образом, анализ художественных текстов показал, что от 5 % до 27 % прямой речи переходят в режиссерский сценарий, как правило, в виде частичных цитат. В фильме «Полковник Шабер» речь идет о 27 %. В фильме «Паника» – 8 %. В фильме «Мсье Гир» – 5 %.

Общим для исследованных текстов является количественная и качественная характеристика потенциала прямой речи для создания реплик: цитаты составляют меньше половины объема реплик, доминирующей является частичная цитата.

Результат представлен на рисунке 1.

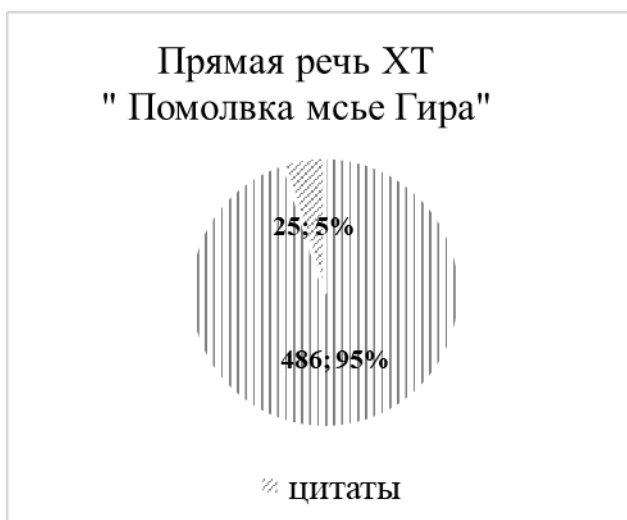
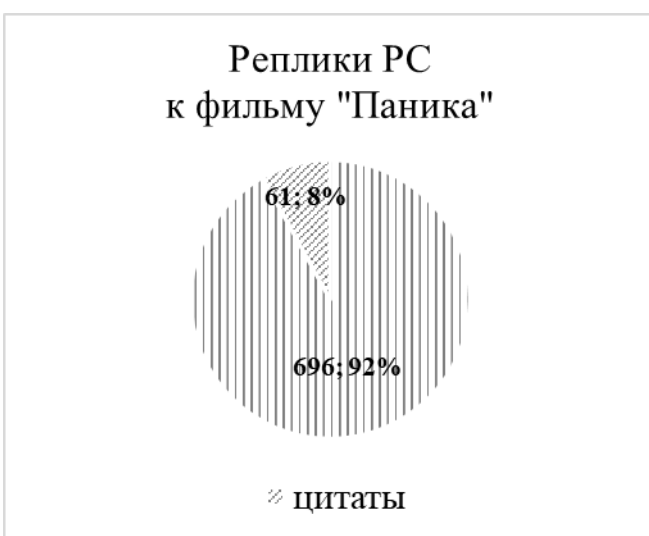
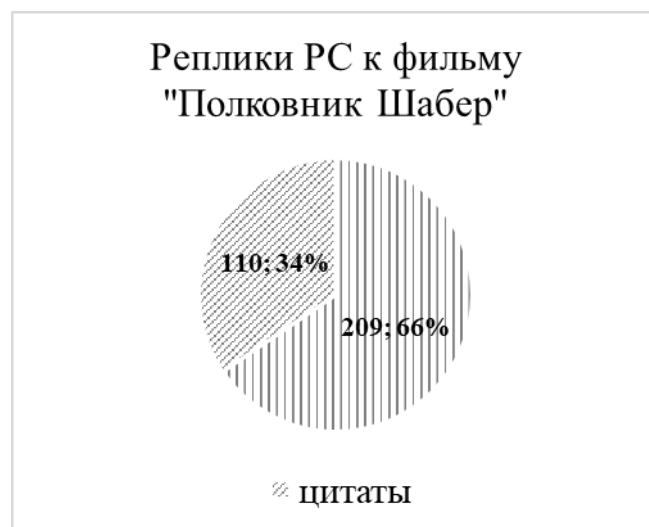


Рисунок 1 – Потенциал прямой речи художественного текста для создания реплик киносценария

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: перенос прямой речи художественного текста в кинореплики происходит через различные виды цитат. Доминирующая позиция частичной цитаты определяется структурно-функциональными характеристиками художественного текста и текста фильма, в которых существует речь персонажей: художественный текст линейен в отличие от фильма, аудио- и видеоряд которого разворачивается одновременно в некий ограниченный промежуток времени.

Список использованной литературы

1. Roché, H.-P. Jules et Jim / H.-P. Roché. – Bussière à Saint-Amand, 1992. – 243 p.
2. Bessière, E. Découpage plan par plan / E. Bessière // Deux «Jules et Jim»: analyse comparée des oeuvres d'Henri-Pierre Roché et de François Truffaut / E. Bessière. – Évreux, 1998. – P. 61–147.
3. Balzac, H. de. Le Colonel Chabert / H. de Balzac // Le Colonel Chabert suivi de trois nouvelles / H. de Balzac ; éd. établie et annot. par P. Berthier. – Paris, 1974. – P. 19–123.
4. Bessière, E. Découpage plan par plan / E. Bessière // Deux «Le Colonel Chabert»: analyse comparée des oeuvres d'Honoré de Balzac et d'Yves Angélo / E. Bessière. – Évreux, 1997. – P. 97–204.

УДК 811.111'373'36

О. И. Шеремет

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается понятие категории модальности в диалогической речи, освещаются особенности применения языковых средств выражения диалогической модальности. Особое внимание уделяется описанию и анализу лексических и синтаксических средств выражения диалогической модальности, в частности особенностям использования модальных слов и частиц английского языка, а также употреблению транспозиции и инверсии для передачи субъективно-модальных отношений участников диалога.

В современной языковой действительности диалогическая речь получает широкое распространение в самых разнообразных сферах общения. В процессе диалогической коммуникации реализуется сложная система отношений между говорящими, основанная прежде всего на обмене информацией. Однако любой диалог нельзя характеризовать лишь с точки зрения логико-семантического критерия. Неотъемлемым и важным компонентом диалогической речи является ее модальность. Категория модальности характеризует субъективное отношение собеседников к ситуации в процессе коммуникации, к обсуждаемой теме, а также отражает особенности взаимоотношений между участниками диалога. Важной чертой разговорной речи также является ее подчеркнуто субъективный характер. «Являясь процессом индивидуального пользования языком, речь сочетает в себе общее и частное. Общее – это обязательное сохранение в речи лексических, грамматических, фонетических, интонационных норм, присущих тому языку, на котором общается говорящий. Частное же в данном случае то, что отличает речь одного говорящего от речи другого. Так как речь производится индивидуумом, то, как и любое действие, она несет на себе отпечаток различных индивидуальных особенностей человека, является репрезентантом данной личности» [1, с. 48].

Участвуя в диалоге, собеседники могут выражать согласие или несогласие с содержанием высказывания, приводить свои доводы, спрашивать, утверждать, отрицать, быть уверенным или неуверенным в чем-либо, сомневаться, возражать, реагировать эмоционально или сдержанно, радоваться или раздражаться. Особенностью диалогической речи является взаимодействие модальных отношений участников коммуникации: каждая реплика говорящего направлена на партнера и вызывает ответную реплику-реакцию. Взаимоотношения между высказываниями обусловлены не только их логико-семантическим наполнением, но и синтаксической структурой, актуальным членением, эмоциональной окраской и интонацией.

Набор средств выражения диалогической модальности и их оформление в зависимости от типа коммуникативной ситуации чрезвычайно своеобразен и многообразен. В современном английском языке диалогическая модальность реализуется на грамматическом, лексическом и интонационном уровнях и имеет различные способы выражения. Модальные глаголы и конструкции, вводные модальные слова и выражения, транспозиция, инверсия, связывающие частицы, реплики-повторы и интонация, органично взаимодействуя, создают модальный план диалога.

В современной лингвистике, описывая диалогическую модальность, принято классифицировать диалог по типу коммуникативной

установки. Различные функциональные типы диалогических единств отличаются набором определенных языковых средств, глагольных форм, модальным оформлением реплик, наличием определенной интонации. Очевидно, что дружеской беседе, спору или обмену мнениями соответствуют различные по характеру коммуникативные реплики – вопросительные, утвердительные, побудительные, что, в свою очередь, отражается на общей модальности диалога. По сути, любая интенция говорящего представляет собой определенный вид модальности – заинтересованность, доверительность, неуверенность, возражение, убеждение, агрессия, эмоциональность. Субъективно-модальные значения настолько разнообразны, насколько богата природа человеческих отношений. Выбор тех или иных средств для выражения намерений и оценки содержания высказывания не ограничен какими бы то ни было жесткими правилами, и говорящий пользуется теми языковыми средствами, которые считает наиболее подходящими в данной ситуации.

Наиболее употребительными в английском языке являются лексические средства выражения диалогической модальности, которые включают в себя модальные глаголы, вводные модальные слова и частицы.

Модальные глаголы и их эквиваленты занимают особое место в английском языке и подробно описаны в лингвистической литературе. От обычных глаголов их отличает тот факт, что они обозначают не действия, а отвлеченные модальные значения необходимости, вероятности, гипотетичности, целесообразности, возможности, желательности, то есть выражают и объективную, и субъективную модальность. В ряде случаев модальные глаголы могут также выражать различные эмоции: удивление, сомнение, сожаление.

Модальные слова и словосочетания выражают субъективное отношение говорящего к высказываемой в предложении мысли. Модальные слова имеют значение предположения, сомнения, вероятности, уверенности говорящего в том, что выражено в высказывании, могут нести положительную или отрицательную оценку и часто выполняют функцию вводного члена предложения. Общепринятым в лингвистической литературе является тот факт, что модальные слова и словосочетания соотносятся со всем предложением или с одним из его членов, придавая определенное субъективное модальное значение соответственно всему предложению или его члену. Некоторые модальные слова могут выполнять функцию слова-предложения [2, с. 201].

Do you agree with me? – Sure!

Are you going to talk to him? – By all means.

Для выражения субъективно-модальных отношений в диалоге в английском языке также используются модальные частицы – *yet, just,*

even, only, still, whether, not, never. Они усиливают, уточняют, отрицают или ограничивают значение других слов в высказывании. Многие модальные частицы совпадают по форме с наречиями и прилагательными, однако отличие состоит в том, что они не выражают собственного значения, а подчеркивают или уточняют значение других слов и словосочетаний, выполняя служебную функцию.

I don't know what to do! – Just don't give up!

Is the task simple? – Absolutely! Even a child can do it.

Как средство выражения диалогической модальности модальные слова и частицы вступают во взаимодействие с другими средствами передачи модальных значений.

Как уже отмечалось выше, модальность в диалоге может выражаться на уровне синтаксической структуры высказываний. Средством выражения модальности в этом случае выступает транспозиция коммуникативных типов высказывания. Различия в коммуникативных целях лежат в основе деления высказываний на повествовательные, вопросительные, побудительные и восклицательные. Кроме того, высказывания могут быть утвердительными или отрицательными. При транспозиции же любой из типов высказывания может употребляться в значении другого, например, вопрос может выражаться утвердительным предложением, если говорящий уверен в ответе, побуждение может иметь форму вопроса, как и вежливая форма просьбы, требующая в английском языке вопросительной конструкции:

May I see your passport please? вместо *Let me see your passport.*

В разговорном стиле часто используется транспозиция, при которой восклицательное высказывание имеет форму вопроса:

What on earth is going on here!

How in the world did you do it!

В приведенных примерах, помимо транспозиции, модальность усиливается лексическими средствами.

В английской диалогической речи в качестве средства выражения модальности выделяют также нарушение прямого порядка слов, или инверсию. Инверсия применяется не настолько широко, поэтому обладает высокой степенью экспрессивности и эмоциональности. Как правило, использование инверсии происходит намеренно, сознательно, когда говорящий, желая выделить или усилить значение высказывания, меняет прямой порядок слов и ставит на место подлежащего дополнение, обстоятельство или часть сказуемого.

Never have I seen such a thing! [3, с. 54].

Таким образом, очевидно, что диалогической речи свойственно наличие разнообразных лексико-грамматических средств выражения

модальности, выбор которых зависит от коммуникативного намерения собеседников. Каждый вид диалогической модальности использует свой набор средств, являющихся его основными маркерами. К уже перечисленным нужно добавить использование фразеологизмов, метафор, эллиптических структур, манеру говорения, употребление риторических фигур. Однако не стоит забывать, что любое общение «оживает» только тогда, когда языковые средства получают соответствующее интонационное оформление, позволяющее отразить эмоциональный настрой участников диалога. Практически все компоненты интонации участвуют в выражении модальных значений, придавая диалогической речи яркий и неповторимый характер.

Список использованной литературы

1. Алексеева, И. С. Основы теории перевода / И. С. Алексеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Беляева, Е. И. Грамматика английского языка / Е. И. Беляева. – М.: Высшая школа, 1984. – 362 с.
3. Harris, J. Chocolate / J. Harris. – L.: Black Swan, 2001. – 334 p.

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Абедковская И. Ю., Костюшкина О. М.</i> Способы повышения эффективности работы с мультимедийной презентацией на занятиях по иностранному языку в медицинском университете	3
<i>Благинина С. В.</i> Онлайн-курсы Гёте-института в Украине как средство повышения профессионального опыта преподавателей иностранного языка высшей школы	8
<i>Брянцева Н. В., Ландова Л. И.</i> Применение интернет-ресурсов в обучении французскому языку	11
<i>Веренич И. М.</i> Мультимедийные презентации в процессе обучения иностранным языкам	16
<i>Волкова Г. К.</i> Учебная автономия в системе плюрингвального образования	20
<i>Гладкова О. Д., Коннова З. И.</i> Исследование возможностей информационных и смарт-технологий при формировании профессиональной иноязычной компетенции будущих переводчиков ...	25
<i>Горская И. А.</i> Модель самоуправляемого овладения учащимися иностранным языком в условиях учебной автономии	31
<i>Ларина Т. В.</i> Компетентность будущих учителей в области текущего и итогового контроля	36
<i>Лиденкова О. А.</i> Междисциплинарный подход в обучении иностранным языкам в вузе	40
<i>Овсянко Н. А.</i> Обучение профессиональной коммуникации при внедрении инновационных образовательных технологий	46
<i>Плотников Е. А.</i> Особенности реализации обратной связи в дистанционных курсах обучения английскому языку	50
<i>Пузенко И. Н., Тюкина Л. А.</i> Языковая подготовка студентов по иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации	55
<i>Рогалев В. А.</i> Обучение студентов с использованием современных методик преподавания иностранных языков	60
<i>Чернякова Е. А., Лозовская Т. В.</i> Использование веб-квестов на занятиях по иностранному языку в вузе	65
<i>Шаранда Г. И.</i> Использование пословиц и поговорок для обучения немецкому языку студентов-медиков (из опыта работы) ..	71

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Антоненко Е. В.</i> Использование игрового метода обучения на уроках английского языка	75
<i>Банникова Л. С.</i> Технология разноуровневого обучения иностранному языку	80
<i>Вегеро М. В.</i> Формирование самообразовательной деятельности студентов	85
<i>Карпенко Н. М., Смелянская В. В.</i> Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам: теоретические основы и методические принципы	89
<i>Короткая М. В.</i> К вопросу об особенностях обучения переводу специальных текстов	95
<i>Литвинова Л. А.</i> Использование речевых ситуаций на занятиях по иностранному языку	100
<i>Ловгач Г. В.</i> Игровые приемы при обучении взрослой аудитории иностранному языку	104
<i>Лозовская Т. В., Чернякова Е. А.</i> О важности организации учебного сотрудничества на занятиях по английскому языку в вузе ...	108
<i>Маталыга С. А.</i> Основные аспекты работы преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе	112
<i>Митерева Г. В., Абедровская И. Ю.</i> Особенности преподавания английского языка в группах иностранных студентов на факультете профориентации и довузовской подготовки БГМУ ..	115
<i>Молош Н. К., Петрова М. Н.</i> Дидактико-методические принципы организации занятия по иностранному языку	118
<i>Палий А. А.</i> Содержание и структура учебника по немецкому языку для учащихся основной школы	123
<i>Панзига О. Н.</i> Контроль уровня сформированности рецептивных речевых компетентностей	129
<i>Петухова Г. Н.</i> Использование текстов различных типов для эффективного обучения чтению	133
<i>Садовская Е. Д.</i> К вопросу об особенностях обучения аудированию на начальном этапе	137
<i>Степанова В. В.</i> К вопросу о профессиональной компетенции устного переводчика	141
<i>Удовиченко Н. К.</i> Развитие письменной коммуникации в условиях гибридного языкового обучения	145
<i>Царикова А. А.</i> Использование видеосюжетов жанра «How to...» в обучении англоязычному говорению	149

<i>Ширяева М. Ю.</i> Компетентностный подход в формировании профессионально-коммуникативной компетенции	153
---	-----

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Акулич Л. Д.</i> Лингвострановедческий подход к формированию социокультурной компетенции	157
<i>Акулич Ю. Е.</i> Социокультурная компетенция как компонент профессионально-ориентированного обучения иностранному языку	162
<i>Богатикова Л. И.</i> Психолингвистические механизмы реализации коммуникативно-когнитивного подхода в процессе обучения иноязычному профессиональному общению в языковом вузе	166
<i>Захарова М. С.</i> Психолого-методические механизмы формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов	171
<i>Леменкова А. С., Ясюченя А. С.</i> К вопросу о достижении успешной межкультурной коммуникации	175
<i>Новоградская-Морская Н. А.</i> Психологические механизмы успешности восприятия иноязычной информации в процессе обучения иностранным языкам в высшей школе	180
<i>Познякова Т. М.</i> Роль преподавателя-предметника в академической адаптации иностранных студентов	186
<i>Поплавская Ж. М., Мокроусова С. Н.</i> Лингвопрофессиональная среда как условие развития иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей	192
<i>Починок Т. В.</i> Содержание коммуникативной стороны взаимодействия между носителями разных культур	196
<i>Сафонкина О. С.</i> Культурно-ориентированная педагогика для развития современного образования	202
<i>Седач Т. Л.</i> Французский язык и профессия	207

ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Игнатович Т. В.</i> Риторический компонент курса русского языка II ступени общего среднего образования	211
---	-----

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<i>Берещенко Н. В.</i> Характерные черты эстуарного английского ...	217
<i>Железовская Н. Л.</i> Отличные от оценочных нейтральные вербальные ассоциации и их виды	221
<i>Колоцей С. Н.</i> Компаративные фразеологизмы французского языка	225
<i>Лещенко Л. А., Игнатюк Г. Н.</i> Белорусскоязычные реалии в переводческом аспекте (на материале английских переводов белорусской прозы XX века)	229
<i>Марчишина А. А.</i> Квир-идентичность в постмодернистской культуре и художественной прозе	234
<i>Нарчук А. П.</i> Немецкий язык в аспекте процессов феминизации в германском обществе	241
<i>Пантелеева И. В.</i> Фокализация как способ создания экспрессивности в учебной лекции	245
<i>Рыбалкина Т. К.</i> Специфика сочетаемости обозначений чувств и эмоций в английском и русском языках по данным словарей сочетаемости	251
<i>Сажина Е. В.</i> Лингвокультурные особенности полемического дискурса (на материале американской прессы)	254
<i>Чалова О. Н.</i> О неоднозначности истолкования смысла высказываний в научном дискурсе	258
<i>Шашкова С. А., Пантелеенко О. А.</i> Особенности создания реплик во франкоязычных экранизациях	263
<i>Шеремет О. И.</i> Средства выражения диалогической модальности	268

Научное издание

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Сборник научных статей

Основан в 2015 году

Выпуск 3

Подписано в печать 02.11.2017. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 16,28.
Уч.-изд. л. 17,8. Тираж 45 экз. Заказ 858.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.
Ул. Советская, 104, 246019, Гомель

ISSN 2518-7112

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Выпуск 3

Гомель
2017

