

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Материалы
X Международной научной конференции,
посвященной 95-летию образования
Белорусского государственного университета

Минск, 27 октября 2016 г.

**МІЖКУЛЬТУРНАЯ КАМУНІКАЦЫЯ
І ПРАФЕСІЙНА АРЫЕНТАВАНАЕ
НАВУЧАННЕ ЗАМЕЖНЫМ МОВАМ**

Матэрыялы
X Міжнароднай навуковай канферэнцыі,
прысвечанай 95-годдзю заснавання
Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Мінск, 27 кастрычніка 2016 г.

Минск
Издательский центр БГУ
2016

УДК 811.1/8(072)(06)
ББК 81.2р30я431
М43

Редакционная коллегия:
доктор исторических наук *В. Г. Шадурский* (председатель);
кандидат филологических наук *Е. И. Абрамова*;
кандидат педагогических наук *М. Ф. Арсентьева*;
кандидат педагогических наук *Н. И. Говорова*;
кандидат филологических наук *С. А. Дубинко*;
кандидат филологических наук *И. Н. Ивашкевич*;
кандидат филологических наук *Т. В. Караичева*;
кандидат филологических наук *С. Дж. Купрадзе*;
кандидат филологических наук *С. И. Лебединский*;
кандидат экономических наук *О. Ф. Малащенко*;
кандидат филологических наук *Л. В. Маркина*;
кандидат филологических наук *Е. И. Маркосьян*;
кандидат филологических наук *А. Н. Овчинникова*;
кандидат исторических наук *А. В. Селиванов*;
кандидат филологических наук *В. В. Черкас*;
кандидат филологических наук *О. Ю. Шиманская*;
Л. С. Андреева;
В. А. Астапенко;
Е. О. Бобровская;
Н. Л. Макаренко;
В. С. Тихонович;
В. О. Шимко

Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы X Междунар. науч. конф., посвящ. 95-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 27 окт. 2013 г. = Міжкультурная камунікацыя і прафесійна арыентаванае навучанне замежным мовам : матэрыялы X Міжнар. навук. канф., прысвеч. 95-годдзю заснавання Беларус. дзярж. ун-та, Мінск, 27 кастр. 2016 г. / редкол. : В. Г. Шадурский (пред.) [и др.]. — Минск : Изд. центр БГУ, 2016. — 279 с.

ISBN 978-985-553-406-9.

Рассматриваются актуальные проблемы межкультурной коммуникации, лингвистики и методики преподавания иностранных языков, освещаются теоретико-методологические аспекты обучения профессионально ориентированной иноязычной речи, вопросы теории и практики перевода и актуальные вопросы культурологии.

Предназначено для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

УДК 811.1/8(072)(06)
ББК 81.2р30я431

ISBN 978-985-553-406-9

© БГУ, 2016

© Оформление. РУП «Издательский центр БГУ», 2016

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<i>Волинец Т. Н.</i> О языковой ситуации в Республике Беларусь	12
--	----

СЕКЦИЯ 1. ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

<i>Арцёмаў В. І.</i> Асаблівасці нацыянальных дыяспар у ЗША	17
<i>Бейня М. В.</i> Роль жестовых фразеологизмов в актах коммуникации	18
<i>Богданова Л. И.</i> Коммуникация в сфере образования и науки: межкультурные различия	19
<i>Василина В. Н.</i> Особенности англоязычных речевых актов похвалы	21
<i>Волейко Г. В.</i> К вопросу о межкультурной профессиональной коммуникации	22
<i>Воробьева Т. А.</i> Сленг в профессиональном дискурсе программистов	23
<i>Данилевич Д. И.</i> Прецедентные феномены в англоязычной прессе	24
<i>Дрозд А. Ф., Вдовичев А. В.</i> Формирование и совершенствование социокультурной иноязычной коммуникативной компетенции	25
<i>Дубинко С. А., Староверова Н. П.</i> Категория времени в восприятии межкультурных различий в сфере делового общения	27
<i>Ефимчик О. Е.</i> Восприятие русской фразеологии туркменскими студентами	28
<i>Kirillova T. D.</i> Existential Thought in Art	29
<i>Ковалёнок С. В., Масло А. А.</i> Учет национального коммуникативного сознания русских в обучении русскому языку как иностранному итальянцев	30
<i>Костёрова Н. А., Романович Р. Г.</i> Особенности стиля деловой корреспонденции	31
<i>Куорейко Т. В.</i> Межкультурная коммуникация в контексте интернационализации высшего образования (на примере сотрудничества Академии управления при Президенте Республики Беларусь и Школы государственного управления Гётеборгского университета)	33
<i>Маркина Л. В.</i> Этика в межкультурной коммуникации	34
<i>Матвейёнок Т. В.</i> Совершенствование межъязыковой и межкультурной коммуникации посредством перевода	35
<i>Пильгун Е. В.</i> Кризисные ситуации как инструмент воздействия на массовое сознание	36
<i>Солодовникова Т. В.</i> Влияние контекста на интерпретацию топонимов в газетно-политическом дискурсе	37
<i>Солодовникова Т. В.</i> «Обычно всегда»: норма в речи или языковая аномалия?	38
<i>Фомичева Н. В., Шмидт Т. В.</i> Аксиологические особенности комического дискурса	39
<i>Циватый В. Г.</i> Коммуникационные практики и межкультурная коммуникация дипломатов в иноязычном общении и стране пребывания: институциональный аспект	40
<i>Шпаковская Н. Г.</i> Речевые формулы и обороты как отражение национального характера (на примере шведского языка)	41

СЕКЦИЯ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ

<i>Арсентьева М. Ф.</i> Особенности перевода фразеологизмов и устойчивых словосочетаний на русский язык	43
---	----

<i>Бахун Т. П., Иваненко Г. Л.</i> Деонимизация как способ пополнения лексического состава языка	44
<i>Босак А. А.</i> О переводческих трансформациях	45
<i>Бурденкова В. С., Полевая А. И.</i> Источники безэквивалентной лексики	47
<i>Варанец В. І.</i> Асаблівасці перакладу ва ўмовах дзяржаўнага білінгвізму	48
<i>Вдовичев А. В.</i> Военный перевод в преподавании курса иностранного языка и перевода в вузе	49
<i>Вологина О. В.</i> Сенсорные разновидности синестетических образов, основанных на экстероцептивных ощущениях (на материале текстов на английском и русском языках о музыке и живописи)	50
<i>Гельдыев М. Г., Рыжов В. В.</i> О некоторых трудностях перевода с листа и техниках их преодоления	52
<i>Говорова Н. И.</i> Формирование учебно-языкового дискурса как лингводидактической и социальной основы иноязычной подготовки студентов-международников ...	53
<i>Дубинко С. А., Пискунов А. Ф.</i> К вопросу о типологии перевода	54
<i>Зинченко Я. Р., Деменков А. О.</i> Границы переводимости текста: уточнение понятия	55
<i>Зубчѐнок Е. В.</i> Лексические особенности ведения переводческой семантографии ...	56
<i>Кардубан Ю. М.</i> Марфалагічныя аспекты абрэвіяцыі ў англійскай і беларускай мовах	58
<i>Круглик Н. А.</i> Этимология и семантическое значение некоторых слов латинского и греческого происхождения, употребляющихся в русском языке	59
<i>Лапунова О. В., Гримович А. В.</i> Способы перевода авторских неологизмов в англоязычной художественной литературе	61
<i>Лосева С. А.</i> Лингвокультурологическое сопоставление в стратегии перевода	62
<i>Максимович Е. С.</i> Особенности обучения научно-техническому переводу	63
<i>Переход О. Б.</i> Глаголы внимания в русском и польском языках: модели управления	65
<i>Праконіна В. У.</i> Асаблівасці нацыянальнага характару беларусаў і рускіх праз прызму фразеалагічных адзінак	66
<i>Синицына Н. Н.</i> Семантическая адаптация новейших заимствований в русском и немецком языках	67
<i>Толстошеева А. В.</i> Семантические особенности употребления глаголов-связок « <i>come</i> » и « <i>fall</i> » (на материале английского языка)	68
<i>Черкас В. В.</i> Неологизмы в современном французском языке	70
<i>Чуприна Е. А.</i> Проявление асимметрии лексического языкового знака во французском и русском языках: омонимия и полисемия	71
<i>Шарупич Т. С., Бартош В. С.</i> Анализ и перевод сложных синтаксических конструкций и образных выражений немецких экономических текстов	73
<i>Шимко В. О.</i> Проблема перевода авторских неологизмов с английского на украинский язык (на примере текстов жанра фэнтези)	74
<i>Шкурская Н. М.</i> Семантический аспект перевода акронимов в английской научно-технической литературе	76

СЕКЦИЯ 3. ЯЗЫКОВАЯ ПАРАДИГМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Бабук А. В.</i> Феноменология детства в художественной антропологии Ч. Диккенса: образ ребенка глазами безличного повествователя	78
<i>Бореко С. Г., Торопова Л. П.</i> Использование аутентичных материалов при обучении грамматике на старших курсах	79

<i>Булгакова М. П.</i> Информационная и структурирующая роль эмотивных компонентов значения	79
<i>Крот Л. Г.</i> Структурно-грамматические особенности окказионального синонимического ряда (на материале художественного текста)	81
<i>Купрадзе С. Дж.</i> Ошибки в письменной речи китайских студентов	82
<i>Курило Н. А.</i> Контаминированные лексические единицы как результат словотворческой деятельности писателя	84
<i>Леонченко С. Н.</i> О семантическом моделировании в лингвистике	84
<i>Маркосян Е. И.</i> Значение грамматики при обучении устной и письменной речи в английском языке	85
<i>Митева Т. П.</i> <i>Present Perfect</i> и <i>Past Simple</i> в английском языке: синтаксическая просодия	87
<i>Мосунова Н. И.</i> Стилистические средства реализации прагматики текста политической тематики	88
<i>Салем В. В.</i> Роль языковой парадигмы в методоориентированной и стратегической моделях обучения	89
<i>Стрелковская А. Д.</i> Особенности перевода имен собственных (на материале русскоязычных переводов Терри Пратчетта)	90
<i>Туркина О. А.</i> Тематическая и диалого-перформативная разновидности анализа текста	91

СЕКЦИЯ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

<i>Антонович Н. Ю.</i> «Неудобные» темы в англоязычном общении — обучать или не обучать?	93
<i>Бабушкина С. Н.</i> Тексты притч как средство развития коммуникативного аспекта в процессе обучения русскому языку как иностранному	94
<i>Бахтадзе Е. А.</i> Особенности профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов	95
<i>Божкова М. И., Зеневич Т. И.</i> Презентация экономических терминов при обучении профессиональной речи	96
<i>Вариченко Г. В.</i> Межкультурное взаимодействие в системе лингводидактической среды	97
<i>Гринцевич Т. И.</i> Методика обучения письму как одной из форм коммуникации	98
<i>Здоронков Ю. А.</i> Интонационное членение речи	100
<i>Зеневич Т. И., Божкова М. И.</i> Проблемы риторики и культуры речи в обучении иностранных студентов-правоведов	101
<i>Кашевская Л. Ф.</i> Обучение русскому языку как средству делового общения в современном социальном аспекте	102
<i>Короткевич Ж. А.</i> Технология «обучение через театр» в формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов	104
<i>Крапицкая Н. А.</i> Эссе на уроке по грамматике	105
<i>Крель Л. А.</i> Формирование коммуникативной компетенции у студентов при обучении иностранному языку	106
<i>Кухта С. В.</i> Лингвострановедческий аспект в практике обучения языку	107
<i>Куцелай О. Б.</i> Формирование дискурс-компетенции при обучении английскому языку студентов естественных специальностей	109
<i>Лесовская И. А.</i> Занятия по английскому языку со студентами специальности «Международное право»	110

<i>Мальцев В. В.</i> К вопросу о необходимости опоры на диалектическое единство формы и содержания при определении видов речевой деятельности в процессе обучения иностранному языку	111
<i>Молочко Н. В., Мельникова Т. Н., Гассиева И. И.</i> Пособие «Волшебные путешествия» в формировании межкультурной компетенции китайских студентов	113
<i>Морева Л. А., Турло В. П.</i> Дискуссия как средство повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку	114
<i>Надумович Л. М.</i> Социокультурный подход в обучении русскому языку как иностранному	115
<i>Никончук А. С., Гутор Л. К.</i> Обучение испанскому языку в контексте межкультурной коммуникации	116
<i>Пристром Е. С.</i> Обучение иноязычному письменному дискурсу студентов специальности «Международный маркетинг»	117
<i>Радивановская Н. А.</i> Обучение реферированию текстов на занятиях по русскому языку как иностранному	118
<i>Родион С. К.</i> Особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции в вузе экономического профиля	120
<i>Семенчуков В. В., Шикунова С. В.</i> Роль текста в процессе формирования коммуникативной компетенции	121
<i>Соловьёва С. В.</i> К вопросу о важности использования видеоматериалов на занятиях по обучению профессионально ориентированному иностранному языку	122
<i>Тучинский А. В.</i> Лингводидактическая технология интернационализации профессиональной подготовки будущего специалиста-международника	123
<i>Холодинская И. И.</i> Значение заголовка для успешной работы с текстами газетных статей при обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов	125
<i>Хоронко С. С.</i> Особенности профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному в военном вузе	126
<i>Чупик В. В., Ситник И. А.</i> Формирование стратегий сегментации речевого потока	127
<i>Шиманская О. Ю., Сухоренко Е. А.</i> Конкурс бизнес-планов как эффективная форма организации управляемой самостоятельной работы	128
<i>Шмидт Т. В., Фомичёва Н. В.</i> Об использовании видеофрагментов на занятиях по английскому языку в сфере профессионального общения	130
<i>Ядрищенская С. В.</i> Актуальные проблемы формирования иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе и пути их решения	131
<i>Ядченко Е. И.</i> Преемственность этапов обучения иностранному языку при переходе от общего языка к языку специальности (в контексте факультета международных отношений)	132

СЕКЦИЯ 5. ТРАДИЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Астапенко В. А.</i> К проблеме организации самостоятельной учебной деятельности иностранных студентов	134
<i>Балакишина Т. В.</i> Средства формирования коммуникативной компетенции студентов-международников при обучении английскому языку профессиональной деятельности	135
<i>Баранова М. Ф.</i> Из опыта преподавания в Университете Лейпцига (Германия)	136
<i>Барановская А. В.</i> Словарная работа как основа развития устной речи студентов ...	137
<i>Бартош В. С., Шарупич Т. С.</i> Как читать иностранную прессу?	138

<i>Бутякова И. И., Васьковцова С. О.</i> Коммуникативный метод в преподавании русского языка как иностранного.....	139
<i>Вдовичев А. В., Карапетова Е. Г.</i> Компетенции современного переводчика, или насколько мы соответствуем требованиям Болонского процесса	141
<i>Воловикова И. П., Швайба О. Г.</i> Обучение студентов неязыкового вуза фонетике немецкого языка как второго иностранного	142
<i>Гирин Е. Ю.</i> Типология упражнений по обучению фонетике студентов неязыковых специальностей	143
<i>Голикова Ж. А.</i> О выборе модели обучения иностранным языкам студентов магистратуры	144
<i>Григорьева Н. К., Яранцева Т. В.</i> Дискуссия на занятиях по русскому языку как иностранному	146
<i>Гриневич Е. В., Майсюк Ю. Л.</i> Обучение аннотированию и реферированию на материале англоязычной публицистики	147
<i>Гурнович Е. Б.</i> Тематическая беседа как форма общения в профессионально ориентированном обучении иностранных студентов	148
<i>Демко О. В., Цимбалиста Е. И.</i> К вопросу о создании благоприятной атмосферы для развития навыков разговорной речи	149
<i>Денисова Г. Г., Романович Р. Г.</i> Работа в команде	150
<i>Дмитриева Э. А.</i> Внеаудиторная работа в контексте обучения иностранному языку	152
<i>Дублянский В. И.</i> К вопросу о методиках в Болонском процессе	153
<i>Дятко И. М.</i> Использование традиционных методов в обучении иностранному языку	155
<i>Жуковец О. С., Пасейшвили И. Н.</i> О некоторых проблемах преподавания делового английского	156
<i>Зудова С. А.</i> Оптимизация процесса обучения английскому языку путем сочетания традиционных и инновационных методов преподавания	157
<i>Кашевская Л. Ф., Козороз З. П.</i> Текст по специальности как единица обучения языковой и коммуникативной компетенции	158
<i>Кирильчик Т. К.</i> Лингводидактическая модель обучения иноязычному диалогическому общению как основа формирования поликультурной личности	159
<i>Ковальчук А. М., Трубочкина И. А.</i> Реферирование новостной статьи в практике обучения студентов профессионально ориентированному иностранному языку (на примере экономических специальностей неязыкового вуза)	160
<i>Косточкина О. В.</i> Отношение студентов к домашней работе по иностранному языку	161
<i>Костюшкина Л. А.</i> О роли экскурсии в системе учебно-воспитательной работы	163
<i>Кукъян Е. П., Храмович Ю. Н.</i> Коллоквиум как одна из оценочных форм промежуточного контроля по иностранному языку	164
<i>Кулик В. В.</i> Роль преподавателя, использующего метод кейсов в обучении английскому языку	165
<i>Курачек О. Ф., Волынцева О. В.</i> К вопросу об обучении студентов навыкам устной речи при интенсивном методе обучения	167
<i>Литвиненко О. Л., Долидович О. В.</i> Формирование критического мышления студентов на занятиях по иностранному языку	168
<i>Лобач Л. Н.</i> Пословицы и поговорки как материал для работы на занятиях по английскому языку на современном этапе	169
<i>Любочко Н. А., Васьковцова С. О.</i> Контрольно-измерительные материалы по русскому языку как иностранному.....	171
<i>Майская А. В.</i> Работа в группах как мотивация изучения иностранного языка (шведского)	172

<i>Медведева Е. М., Ткаченко В. В.</i> О письменной деловой коммуникации: обучение ведению деловой переписки посредством электронной почты	173
<i>Минченя С. А.</i> Использование игровых технологий в обучении иностранному языку в вузе	174
<i>Михайлова Е. В., Ушакова Е. А.</i> Работа над биографией и творчеством Г. Н. Буравкина на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе музыкального профиля	175
<i>Михед Н. В.</i> Активизация конфессиональной лексики и фразеологии в изданиях периодической печати Беларуси	177
<i>Nedorezova T. M., Avdeeva I. V.</i> The Use of Video Resources in Teaching English for Specific Purposes	177
<i>Овчинникова А. Н.</i> Дидактика семантики в прагматическом аспекте преподавания иностранных языков	179
<i>Павлова Л. П.</i> Иностранный язык как средство межкультурной коммуникации	180
<i>Павлюченко И. М.</i> Текст как средство обучения чтению на иностранном языке в неязыковых вузах	181
<i>Платоненко О. В.</i> Лингвокультурология в обучении русскому языку как иностранному	182
<i>Плащинская Т. З., Коротюк Т. С.</i> Элементы визуализации при введении и объяснении грамматических структур	183
<i>Романенко М. А.</i> Типология лексических единиц научного текста	184
<i>Романович Р. Г., Чернецкая Н. И., Денисова Г. Г.</i> Принцип учета родного языка при обучении грамматике английского языка	185
<i>Селибирова Л. В.</i> Формирование фонетических навыков и умений на занятиях по русскому языку как иностранному на подготовительном отделении	186
<i>Сергиевич Е. К.</i> Кейс-метод в обучении иностранным языкам	188
<i>Смалянка Г. А.</i> Модульный склад курса «Беларуская мова (прафесійная лексіка)»	189
<i>Тарасевич Е. В., Чернявский А. А.</i> Кооперативное обучение как средство формирования компетенции чтения на занятиях по иностранному языку в вузе	190
<i>Ткаченко В. В., Медведева Е. М.</i> Преодоление трудностей при изучении артиклей	191
<i>Тамарина А. С., Харченко Е. А.</i> Как подготовить студентов к межкультурной коммуникации	193
<i>Чернецкая Н. И., Костёрова Н. А.</i> Использование Интернет-ресурсов для расширения словарного запаса общенаучной лексики английского языка	195
<i>Чупик В. В., Лануцкая И. И.</i> Модель формирования лексической компетенции	196
<i>Шабан О. П.</i> Креативное письмо в процессе обучения немецкому языку	197
<i>Шарейко И. Л.</i> Ролевая игра в обучении иностранному языку студентов неязыкового профиля	199
<i>Явлюшева В. В.</i> Эвфемизмы как объект изучения на занятиях по русскому языку как иностранному	200
<i>Яранцева Т. В., Григорьева Н. К.</i> Использование текстов публицистического стиля на занятиях по русскому языку как иностранному	201

СЕКЦИЯ 6. СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Абрамова Е. И.</i> Иронически маркированные публицистические тексты в практике преподавания русского языка как иностранного	203
<i>Абрамова Е. И., Макаренко Н. Л.</i> Формирование навыка понимания и составления научного текста на занятиях по русскому языку как иностранному	204

<i>Банникова Е. Л.</i> Арт-технологии и их применение в обучении иностранным языкам	205
<i>Белюсова Е. О., Назарова Г. П.</i> К вопросу внутренней мотивации студентов	206
<i>Васильева О. В.</i> Оптимальная модель языковой подготовки специалиста по международным отношениям	207
<i>Дзятчик М. І.</i> Аб інтэнсіўным курсе навучання замежным мовам пры новым асэнсаванні навучальнага працэсу	208
<i>Долидович О. В., Литвиненко О. Л.</i> К вопросу о роли мотивации в изучении иностранного языка	210
<i>Ерашова В. Г.</i> Формирование социально-личностных компетенций	211
<i>Караичева Т. В.</i> Различные виды языковой и речевой системности в обучении английскому языку на продвинутом этапе	212
<i>Кирейчук Е. Ю.</i> Понятия аргументации и аргументативного дискурса	213
<i>Кишун Л. С.</i> Обучение произношению и восприятию иностранной речи на слух	214
<i>Красковская И. Г.</i> Применение принципов андрагогики в организации учебного процесса на краткосрочных курсах русского языка как иностранного	215
<i>Курачек О. Ф., Волынцева О. В.</i> Проблемы обучения профессионально ориентированной лексике в научных статьях	217
<i>Майсюк Ю. Л., Гриневиц Е. В.</i> О роли мотивации в преподавании иностранных языков	218
<i>Makarevich I. I.</i> Applied Linguistics Approach in Studying Professional Discourse of International Law	219
<i>Макаревич Т. И.</i> Терминологическое обеспечение метаязыка информационно-коммуникационных технологий	220
<i>Мальцев В. В.</i> Учебное сотрудничество преподавателя и студентов в контексте личностно-деятельностного подхода	222
<i>Монич Л. Л.</i> Значение стратегий порождения речи в обучении русскому языку как иностранному	223
<i>Полупанова Е. Г.</i> Коммуникативный английский: универсальные приемы обучения	224
<i>Талейко К. А.</i> Формирование лексикона у студентов	225
<i>Торопова Л. П., Бореко С. Г.</i> Когнитивные стили как отражение индивидуальных особенностей усвоения учебного материала	227
<i>Турло В. П., Морева Л. А.</i> Роль рефлексии в обучении студентов иностранному языку	228
<i>Черкес Т. В., Флянтикова Е. В.</i> Формирование ценностного отношения к иной культуре при обучении русскому языку как иностранному	229

СЕКЦИЯ 7. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Березовская М. В.</i> Использование метода ассоциаций на занятии английского языка при обучении лексике	231
<i>Буркова О. М., Герасимова Н. А.</i> Использование метода проектов при обучении русскому языку как иностранному на подготовительном отделении	232
<i>Василевич В. М.</i> Методический анализ наиболее эффективных онлайн-ресурсов для обучения студентов устному иноязычному общению	233
<i>Вдовичев А. В., Дрозд А. Ф.</i> К вопросу о самостоятельной работе студентов: информационные ресурсы в переводческой деятельности	235
<i>Виришиц Н. И.</i> Использование дистанционной формы обучения в обучении профессионально ориентированному общению на иностранном языке в системе высшего образования	236

Гассиева И. И. Учебные подкасты в развитии умений аудирования и говорения иностранных студентов	237
Гербик Л. Ф. Совместная деятельность преподавателей и студентов в проекте «Студент обучает студента»	239
Горбунова Е. В. О некоторых психолингвистических основах восприятия и понимания иноязычной речи на слух	240
Гуринович Н. И. Оптимизация самостоятельной работы студентов заочной формы обучения	241
Дворникова Т. М. Дидактические возможности сети Интернет: <i>LearningApps.org</i>	243
Журо Е. А. Использование современных информационных технологий в процессе обучения иностранному языку как способ развития автономии обучаемых	244
Занкович Е. П. Новые образовательные технологии в обучении русскому языку как иностранному	245
Ивашкевич И. Н. К вопросу об интенсификации процесса профессиональной языковой подготовки специалистов-международников	246
Кирильчик Т. К. Структурирование скрипта культурно обусловленного сценария иноязычного диалогического общения на основе использования информационно-коммуникационных технологий	248
Коккин О. А. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам на современном этапе	249
Крылов Е. В. Информационно-коммуникационные технологии в самостоятельной работе студентов	250
Лазарева Е. В., Молчанова А. А. Использование Интернет-ресурсов в обучении русскому языку как иностранному	251
Мишонкова Н. А. Комплексное использование инновационных технологий при обучении русскому языку как иностранному	253
Молчанова А. А., Лазарева Е. В. Использование электронных средств обучения в преподавании русского языка как иностранного	253
Наталевич О. Г., Вонсович Л. В. Метод «Шесть шляп мышления» как один из приемов обучения дискуссии (на примере преподавания гуманитарных дисциплин)	255
Пасейшвили И. Н., Жуковец О. С. Применение метода кейсов для улучшения результатов обучения логистике	256
Петрова Е. А. Роль современных информационно-коммуникативных технологий в обучении иностранному языку	257
Писарук А. Д. Использование песенного материала в обучении новогреческому языку	259
Поварехо И. А. Роль кейс-метода в обучении навыкам деловой коммуникации	260
Полупанова Е. Г. Учим студентов-международников английскому языку в социальной сети «ВКонтакте»	261
Проконина Ж. В. Эмоциональная переработка научной информации как основа инновационного обучения	262
Самкина Т. А. Значение инновационных технологий в обучении иностранным языкам	263
Соколовская О. В. Об эффективном использовании социальных технологий при обучении профессионально ориентированному иноязычному общению	264
Сологуб И. М. Способы внедрения Интернет-технологий в процесс изучения иностранного языка	266
Тамарина А. С., Харченко Е. А. Использование видеохостинга <i>YouTube</i> для совершенствования языковых компетенций студентов	267

<i>Тихонович В. С., Гончар Г. Г.</i> Использование инновационных технологий на занятиях по русскому языку как иностранному	268
<i>Филимончик О. Н.</i> Технические средства и индивидуализация процесса обучения иностранным языкам	270
<i>Фокина И. С.</i> Мотивация учебной деятельности студентов при обучении русскому языку как иностранному	271
<i>Ходасевич С. А.</i> Использование техники сценариев в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам	272
<i>Храмцова М. В.</i> Новостные Интернет-сайты и речевая разминка на уроках английского языка	273
<i>Чернявский А. А., Тарасевич Е. В.</i> Ролевые игры как интерактивный метод обучения иностранному языку	274
<i>Шевцова В. А.</i> Инновационные технологии в обучении немецкой фразеологии	276
<i>Шишкина Н. М.</i> Использование видео в процессе обучения студентов неязыковых факультетов профессиональному иноязычному общению	277
<i>Шумская Н. И.</i> Использование электронного портфолио на занятиях по бизнес-английскому языку	278

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

О ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Волынец Т. Н., Белорусский государственный университет

В социально-политическом пространстве Беларуси исторически сложилась весьма своеобразная языковая ситуация, которая в лингвистике традиционно определяется как двуязычие (или билингвизм). Белорусско-русское двуязычие охватывает разные сферы общественной жизни: радио, телевидение, газеты, художественную литературу, театры, образование, а русский и белорусский языки функционируют либо **дистантно** (параллельно и дифференцированно), либо **контактно** (оба языка одновременно используются на страницах одной и той же газеты, в повседневном общении, в ситуации, когда один из участников диалога говорит по-русски, а второй — по-белорусски). При этом двуязычие может быть **равноправным** (человек одинаково хорошо владеет и постоянно пользуется обоими языками) и **неравноправным** (знание и использование одного языка преобладает над знанием и использованием второго).

Большинство жителей Беларуси — представители неравноправного двуязычия, при котором знание русского языка преобладает над знанием белорусского. Реально русский язык на территории республики используется активнее, чем белорусский. И в целом существующее в республике русско-белорусское двуязычие можно охарактеризовать следующим образом.

1. Оба языка имеют одинаковый статус в соответствии с «Законом о языках в Республике Беларусь», однако после введения его в действие право гражданина выбирать язык общения в основном реализуется в пользу русского языка. Об этом прежде всего свидетельствует увеличение количества общеобразовательных учреждений с русским языком обучения. По данным Министерства статистики и анализа Республики Беларусь, в 2005/2006 уч. г. в городах в школах с белорусским языком обучения получали образование 20,5 % учащихся; с русским языком 66,7 %, в школах с двумя языками обучения — 12,7 % [14, с. 49—50]. В 2008/2009 уч. г. количество учащихся, получающих образование на русском языке, достигло 75 %, а количество учащихся, получающих образование на белорусском языке, сократилось до 18,6 % [10, с. 65]. А в 2013/2014 уч. г., по данным Министерства образования, количество обучающихся на русском языке достигло 81%. Ежегодно количество школ с русским языком обучения увеличивается приблизительно на 2—3%. Эти цифры фактически предопределяют реальную картину владения двумя языками в ближайшем будущем, поскольку, как справедливо считает Н. Б. Мечковская, «от степени внедрения русского языка в общеобразовательные школы зависит практическое владение языком завтрашним взрослым населением» [5, с. 86].

2. Уровень пассивного и активного владения обоими языками у населения достаточно высок, однако большинство городских жителей Беларуси — представители неравноправного двуязычия, при котором знание русского языка преобладает над знанием белорусского. Фонд «Наследие Евразии» в первое десятилетие XXI в. проводил специальное исследование, в ходе которого выяснялись степень распространенности и условия функционирования русского языка в новых независимых государствах, появившихся на постсоветском пространстве. Респондентам предлагалось ответить на следующие вопросы: 1) на каком языке вы общаетесь вне работы (в семье, с друзьями и т. д.)? 2) на каком языке вы общаетесь на работе? 3) как вы оцениваете свой уровень владения русским языком? 4) как регулярно вы читаете прессу и смотрите телепрограммы на русском языке? В результате оказалось, что русский язык активно используется жителями Беларуси и на работе (белорусский язык на работе используют только 2 % опрошенных), и вне работы. Около 75 % респондентов оценили свой уровень владения русским языком как высокий. И, наконец, почти 90 % респондентов ответили, что регулярно смотрят телепрограммы и читают газеты на русском языке. Кроме того, 84 % белорусских респондентов высказались за сохранение высокого статуса русского языка в Беларуси [11].

По предварительным данным последней переписи населения, родным белорусский язык назвали чуть больше 5 млн жителей страны (около 60 %). Остальные таковым считают русский. Правда, тех, кто и дома говорит на родном белорусском языке, в два раза меньше — 2,2 млн человек.

Все это свидетельствует о том, что на практике баланс использования русского и белорусского государственных языков не соблюдается и русско-белорусское двуязычие имеет черты несимметричного и функционально не уравновешенного процесса.

3. Явления интерференции наблюдаются как в белорусской, так и в русской речи жителей Беларуси. Произвольное смешение языков первоначально квалифицировалось как «совмещенный тип двуязычия», возникающий в результате неосознанной интерференции — проникновения элементов одного языка в структуру другого [см.: 15]. В начале 90-х гг. XX в. на волне национального самоопределения, возрождения белорусского языка и белорусской культуры интерференционные процессы стали рассматриваться под несколько иным углом зрения: стихийно русифицированный вариант белорусского языка был назван «трасянойкой» [12, с. 5]. А русский язык, функционирующий на территории Беларуси в качестве второго государственного языка и, естественно, трансформирующийся в процессе коммуникации под влиянием инонациональных элементов, немного позже был определен как нациолект [см.: 6; 8]. Появление данного термина не было случайным. Проблема функционирования русского языка в другой национальной среде после распада Советского Союза обострилась практически на всем постсоветском пространстве. Политическое и экономическое обособление бывших советских республик привело к усилению позиций национальных языков и, соответственно, к расширению их влияния на речь русскоговорящего населения. О формировании национальных вариантов русского языка заговорили лингвисты не только Беларуси, но и Литвы, Украины, Молдовы, Казахстана [см.: 1; 7; 13]. В качестве основного аргумента, доказывающего факт варьирования русского языка в зависимости от территории его функционирования, обычно используется следующее положение: русский язык в каждой из бывших союзных республик «характеризуется рядом особенностей, отличающих его в каких-то деталях не только от русского языка на территории его исконного распространения, но и от других «национальных вариантов» русского языка» [см.: 13]. К таким особенностям, как правило, относят:

- проявления интерференции на фонетическом уровне, в результате которых возникает особый вариант произношения и формируются специфические интонационные произносительные стандарты;

- процесс заимствования слов (лексические этнографизмы и просто лексические вкрапления из национального языка в русскоязычном тексте);

- проявления интерференции на морфологическом и синтаксическом уровнях (использование морфологических форм и синтаксических конструкций с ориентацией на грамматические нормы национального языка);

- коррекцию языковой картины мира (формирование иного пласта концептуально значимых лексем, например, для белоруса словосочетание *синеокий лен* является таким же символом родины, как для жителей России — *белоствольная береза*).

4. Интеграционные процессы в среде постоянно контактирующих языков неизбежны, однако при решении вопроса о формировании национальных вариантов русского языка на постсоветском пространстве в целом и в Беларуси в частности, на наш взгляд, следует проявить взвешенность и осторожность.

Прежде всего, при исследовании зон трансформации языковых уровней следует четко разделить устную и письменную речь билингов, поскольку интенсивность и качественные характеристики интерференционных процессов в речи русскоговорящих жителей республики определяются ее формой. По отношению к устной речи действительно можно говорить о специфике ее фонетического оформления (как произносительно-го, так и интонационного), о стихийности и неконтролируемости использования лексических и грамматических элементов родного (в нашем случае белорусского) языка. И хотя характер звучащей речи в значительной степени определяется экстралингвистическими факторами (возрастом, профессией, уровнем образования носителей языка) и не считается нормативным, все-таки мы не можем отрицать высокую степень регулярности коммуникативного приспособления устной формы русского языка к национальным условиям.

5. Что же касается письменной речи, то переключение с одного языкового кода на другой, встречающееся в языке художественной литературы, в публицистике, в Интернет-коммуникации, это всегда процесс сознательный и прагматически ориентированный. При употреблении в русскоязычном тексте разноразмерных элементов белорусского языка (от лексемы до микротекста) обычно актуализируется их прагматический компонент значения «оценочная характеристика» и уже сам факт языкового переключения оказывается эмотивно окрашенным. Включение белорусского слова в русскоязычный текст позволяет [3, с. 220—221]:

— ситуационно оформить функционирование языка в социуме (обычно наблюдается при цитировании или интервьюировании) — *Белорусский философ Валентин Акудович в книге «Код адсутнасці» пишет: «Здаецца, і па сёння мы не ўсвядомілі, што для нас і для Расеі гэта былі дзве зусім розныя вайны...»* (Свободные новости-плюс)); В тексте интервью на вопрос журналиста А. Улитёнка, можно ли с костелом связать ополячивание народа, а с церковью — русификацию, сотрудник столичного Христианского образовательного центра Д. Шило отвечает: «... в современной жизни подобное обвинение выглядит как карикатура. **Я асабіста, напрыклад, з матчыным словам сябрую.** Но што до проповедей на белорусском языке, то их число не выросло, согласен, а *лишь* начало увеличиваться». (Свободные новости-плюс);

— охарактеризовать объект речи и выразить свою авторскую оценку ...*Беларусь належаў краем «блакітных азёраў»* (Белгазета);

— расширить семантическое пространство высказывания и актуализировать текстовую информацию. *Фронтový дыскурс быў пабудаваны на этнакультурным раздзеле нацыі на больш і менш «свядомых»* (в статье, опубликованной в Белгазете речь идет о 20-летнем юбилее БНФ и лексема «свядомых» выступает как экспликатив идеологического противостояния БНФ и официальной власти);

— максимально приблизить содержание текста к читателю, подчеркнув принадлежность той или иной реалии к белорусскому социо- или этнокультурному пространству. Так, например, в небольшой статье, напечатанной в «Белгазете», автор Д. Растаев с изрядной долей иронии описывает ситуацию выбора имени для нового проспекта в городе Бобруйске и, проводя параллель между процессами наименования улиц в Америке и Беларуси, в русскоязычный текст для маркировки разных социокультурных пространств включает как английские (*авеню, стрит*), так и белорусские (*пачвара, шлях, завулак*) лексемы — *Мы жывем не на родзіне Миккі Мауса, а в краю куда более замысловатых «пачвар», где одними «шляхамі» да «завулкамі» шчыі обойдешся.* Или в газете «Свободные новости-плюс» информация о невысоком спросе на льготное кредитование для покупки белорусских товаров дается на русском языке, но в заголовок включена конструкция на белорусском языке: *Не торопятся «купляць беларускае» в кредит.* Большая статья о кредитной политике белорусских банков в период мирового кризиса, написанная на русском языке и напечатанная в «Белгазете», имеет заголовок на белорусском языке (*Пайшлі па грошы*) и подзаголовок на русском (*Нам мировые кризисы не грозят!*).

Коммуникативная прагматика речевого поведения участников общения обуславливает и совмещение двух языковых систем в интернет-диалогах. Л. А. Козловская, исследовавшая использование интерферентных элементов в структуре текстов Интернет-форумов различной тематической направленности, отмечает, что белорусскоязычные вкрапления в русскоязычном тексте обычно употребляются при выражении экспрессивных оценок, ироничном цитировании, снижении официальности/конфликтности ситуации общения и т. д. [4, с. 258].

Происходит ли при этом постепенное проникновение элементов белорусского языка в русский? Можно ли в данном случае говорить о начинающемся процессе формирования национального (белорусского) варианта русского языка? На наш взгляд, подобные выводы несколько преждевременны. Осознанное использование белорусских элементов при порождении текста на русском языке — это скорее семантико-стилистический прием, позволяющий использовать ресурсы обоих языков и актуализировать в сознании адресата речи социально значимые и актуальные для него явления и понятия. Регулярно в русских текстах встречаются только единицы, отражающие реалии белорусской действительности и либо не имеющие соответствующего наименования в русском

языке (*кулеш* — мучная каша с салом, *жур* — суп из настоя дробленого овсяного зерна или муки), либо концептуально значимые (*бульба*, *бусел*, *крыніца*). Именно они в перспективе могут войти в лексический фонд национального варианта русского языка в Беларуси. Что же касается других многочисленных лексических вкраплений, то зависимость их выбора от прагматической ситуации предопределяет непредсказуемость и случайность их появления. Данные элементы не затрагивают глубинных структур языка, не проникают в его систему, а скользят по поверхности, модифицируя только форму выражения.

Это подтверждается и разнонаправленностью процесса переключения с одного языкового кода на другой: при создании текстов на белорусском языке тоже встречается прагматически ориентированное включение разноразрядных элементов русского языка. Это явление весьма распространено и в публицистике [2, с. 183—192], и в Интернет-диалогах; нередко коммуникация в Интернете идет с использованием ресурсов нескольких языков (русского, белорусского и английского) [9, с. 101—102].

Грамматические формы, соответствующие нормам белорусского языка (*злой собака*, *выше за меня*, *болеть на грипп*, *благодарить другу* и т. п.), в письменную форму русского языка практически не проникают. А если и встречаются там, то не считаются нормой.

6. Язык — это проводник по социальной реальности (Э. Сепир). Формирующийся в языке современной белорусской газеты своеобразный социокультурный конгломерат, состоящий из русских и белорусских языковых элементов, это прямое отражение современной лингвистической ситуации в Беларуси, где, с одной стороны, наблюдается стремление к разграничению функций и сфер употребления русского и белорусского языков, а с другой активно идут интеграционные процессы.

Наши наблюдения над тем, как соотношение языковых единиц в сознании билингва стимулирует целенаправленное использование единиц одного языка в тексте на другом языке, еще раз подтверждают, что двуязычие обогащает картину мира билингва и расширяет для него (за счет вкраплений) репертуар вербальных способов выражения оценки и затекстовой информации. Белорусское слово в русскоязычном тексте — это не просто языковой знак, стремящийся внедриться в лексическую систему другого языка, а сгусток оценочных коннотаций и общественно-политических ассоциаций. Авторы используют его для создания ценностных оппозиций идей, как декодер затекстовой информации, актуализатор скрытых смыслов и образно-оценочных характеристик.

Литература

1. Авина, Н. Ю. Русский язык в Литве: грамматические особенности / Н. Ю. Авина // Язык и социум: материалы VI Междунар. конф. В 2-х ч. Ч. 1. — Минск, 2006. — С. 83—87.
2. Волюнец, Т. Н. Об одной из форм взаимодействия белорусского и русского языков на современном этапе (русскоязычные вкрапления в белорусскоязычном тексте) / Т. Н. Волюнец, И. Э. Патникова // *Dziennik wczoraj i jutro* / pod red. Jana Franciszka Nosowicza / Białystok, 1997. — S. 183—192.
3. Волюнец, Т. Социокультурные процессы в Беларуси и двуязычие / Т. Волюнец, И. Патникова // Лингвистические и культурологические аспекты русского языка в сопоставлении с родным: доклады Междунар. конф. — Пловдив, 1997. — С. 219—224.
4. Козловская, Л. А. Прагматика интерферентных процессов в условиях белорусско-русского близкородственного двуязычия / Л. А. Козловская // Русский язык: система и функционирование: материалы III Междунар. конф., Минск, 6—7 апреля 2006 г. В 2-х ч. Ч. 2. — Минск: РИВШ, 2006. — С. 257—259.
5. Мечковская, Н. Б. Статус и функции русского языка в последних советских законах о языке / Н. Б. Мечковская // *Russian Linguistics*. — 1992. — N 16. — P. 79—95.
6. Міхневіч, А. Я. Выбраныя працы / А. Я. Міхневіч. — Мінск, 2006. — 230 с.
7. Млечко, Т. П. Единый, но разный. Региональная специфика русского языка вне России / Т. П. Млечко // Президиум МАПРЯЛ: 2003—2007: сб. науч. трудов. — СПб., 2007. — С. 161—175.
8. Норман, Б. Ю. Русский язык в Беларуси сегодня / Б. Ю. Норман // *Die Welt der Slaven*. — 2008. — Heft N 2. — S. 289—300.
9. Потапова, О. В. К вопросу о двуязычности белорусских интернет-форумов / О. В. Потапова // Взаимодействие и взаимопроникновение языков и культур: состояние и перспективы: материалы Междунар. науч. конф., г. Минск, 20—21 марта 2008 г. В 2-х ч. Ч. 1. — Минск: БГПУ, 2008. — С. 101—102.
10. Ровдо, И. С. Русские в Беларуси / И. С. Ровдо // *Acta Albaruthenica, Rossica, Polonica: VIII Міжнар. навук. канф. «Беларуска-руска-польскае супастаўляльнае мовазнаўства»*; у 2 ч. Ч. 1. — Віцебск: ВДУ імя П. М. Магшэрава, 2009. — С. 64—68.

11. Русский язык в новых независимых государствах. Отчет о результатах проведенного исследования [Электронный ресурс] // Информационно-аналитический портал «Евразийский дом» / Режим доступа: <<http://www.eurasianhome.org/xml/t/socials.xml?lang=ru&nic=socials&pid=36>>. — Дата доступа 26.10.2008.
12. Свяжынскі, Ул. 3 гісторыі беларускай «трасянкі» / Ул. Свяжынскі // Наша слова. — 1990. — № 2. — С. 3—9.
14. Синочкина, Б. М. О некоторых региональных особенностях русского языка в Литве / Б. М. Синочкина // Языкознание. — 1989. — № 40 (2). — С. 70—76.
14. Статистический справочник Министерства образования Республики Беларусь. — Минск, 2005. — 119 с.
15. Супрун, А. Е. Содержание обучения русскому языку в белорусской школе / А. Е. Супрун. — Минск: Высшэйш. школа, 1987. — 289 с.

СЕКЦИЯ 1 ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

АСАБЛІВАСЦІ НАЦЫЯНАЛЬНЫХ ДЫЯСПАР У ЗША

Арцёмаў В. І., Інстытут сучасных ведаў імя А. М. Шырокава

Ідэі і лад жыцця пэўных этнічных дыяспар у межах адной дзяржавы уплываюць не толькі на праблему самавызначэння іх прадстаўнікоў, але і на адносіны да іх з боку прадстаўнікоў іншых дыяспар і галоўнай этнічнай групы краіны. Няўдалае навязванне поглядаў і традыцый пагаршае гэтыя адносіны, а ізаляванасць, якая зберагае дыяспару, як сацыяльную групу, робіць яе далёкай да штодзённых праблем асяроддзя. Таму для кожнай дыяспары неабходна вызначыць узровень асіміляцыі, пры якім яна будзе мірна суіснаваць з іншымі і захоўваць свае традыцыі. Гэта асабліва вострае пытанне для краін з высокай колькасцю імігрантаў.

Пад дыяспарай мы разумеем этнічную супольнасць, якая зберагае істотныя рысы нацыянальнай самабытнасці свайго народа, садзейнічае развіццю нацыянальнай мовы, культуры, самасвядомасці. У гэтым даследаванні вывучалася гамагеннасць амерыканскай нацыі. Больш за гэта, каб пацвердзіць правільнасць абранага шляху, гэтыя суполкі параўноўваліся з прадстаўнікамі з гістарычных радзім.

Аўтарам былі разгледжаны чатыры дыяспары Злучаных Штатаў Амерыкі. Набытыя і прадстаўленыя звесткі сістэматызаваны такім чынам, каб спачатку прадставіць агульныя партрэты разгледжаных суполкаў. Вывучэнне складалася праз аналіз асноўных этапаў міграцыі, узаемаадносін з гістарычнай радзімай, поглядаў на традыцыі і мову, месца дыяспары ў амерыканскім грамадстве, зносін з іншымі супольнасцямі і праблем міжэтнічных шлюбаў, як пагрозы захавання традыцый дыяспары і асноўнага інструмента асіміляцыі. Былі прааналізаваны руская, кітайская, японская і нямецкая дыяспары.

На першым этапе было вызначана, што руская дыяспара — адносна стабільны суполак: яго прадстаўнікі пражываюць кампактна, руская культура захоўваецца, бо ствараюцца рускамоўныя арганізацыі, будуцца тэатры музеі і школы, якія выкарыстоўваюць у сваёй дзейнасці рускую мову. Гэтыя дадзеныя пацвердзіліся і на практыцы — згодна з вынікамі апытання, рускія ў ЗША ў штодзённым жыцці аддаюць перавагу рускай мове і звяртаюцца да яе культуры. Аднак, шматлікія крыніцы сведчаць аб высокім працэнце міжэтнічных шлюбаў сярод прадстаўнікоў рускай супольнасці ў Злучаных Штатах, што, у сваю чаргу, не пацвердзілася адказамі рускіх пры апытанні. Асабліва нізкім гэты працэнт выглядае, калі параўноўваць яго з іншымі суполкамі, у прыватнасці з немцамі.

Пасля рускай былі разгледжаны тэарэтычныя звесткі пра кітайскую дыяспару і высвятлілася, што яна не займае першых пазіцый па колькасці прадстаўнікоў у ЗША, негледзячы на большасць кітайскай народнасці ў свеце ў параўнанні з іншымі. Акрамя гэтага было заўважана, што кітайцы ў Злучаных Штатах імкнуцца захоўваць традыцыі і мову гістарычнай Радзімы — адкрываюцца кітайскамоўныя школы, праводзяцца фестывалі і, што самае галоўнае для захавання традыцый, кітайцы ствараюць сем'і з прадстаўнікамі свайго этнасу. Гэта ініцыявана размежаваннем такіх суб'ектыўных паняццяў як «сваё» і «чужое» і безумоўна спрыяе развіццю дыяспары.

Пагроза заняпаду нацыянальных традыцый у межах прыёмнай культуры існуе і сярод японцаў у ЗША. Іх дыяспара складаецца з больш чым 760 тыс. чалавек, але, дзякуючы тэндэнцыі да асіміляцыі, гэты суполак, негледзячы на тое, што яго прадстаўнікі шануюць звычаі і мову гістарычнай радзімы і імкнуцца да адукаванасці, стаіць перад пагрозай заняпаду, калі патак імігрантаў з Японіі, як крыніца павелічэння колькасці прадстаўнікоў дыяспары, паменшыцца.

Нямецкую дыяспару з'яўляецца самай шматлікай на тэрыторыі ЗША. Але бачна, што на працягу ўсёй гісторыі ЗША яна, хоць і грала значную і, часам, ключавую ролю, была падвержана высокаму ўзроўню асіміляцыі. І гэтыя тэарэтычныя звесткі, пацвер-

джаюцца вынікамі апытання, якія сведчаць, пра тое, што нават у межах гістарычнай Радзімы — у Германіі, існуе вельмі высокі працэнт галоўнага фактара асіміляцыі — міжэтнічных шлюбаў.

У другой частцы дадзенай работы прадстаўлена канцэпцыя распрацаванага інтэрнэт-апытання і праблема яго ўжывання. Згодна з неабходнасцю работы з вялікімі масівамі была адана перавага аўтаматычнаму і паўаўтаматычнаму метадам збору і прадстаўлення дадзеных. Для гэтага была створана спецыяльная тэхналогія. Дзякуючы ёй 3198 запісаў з лог-файла былі прадстаўлены ў графічным відзе — у выглядзе дыяграм. Атрыманая дыяграма стала магчыма аб'ектыўна параўнаць дзякуючы метаду інжынера інфармацыйна-вычыслальнага цэнтру Інстытута сучасных ведаў імя А. М. Шырокава Г. А. Шэйд, чыя ўласная метадыка з'яўляецца моцным матэматычным інструментам параўнання, які дазволіў вызначыць узровень падабенства і адрозненняў разгледжаных супольнасцей.

У практычнай частцы аб'ектам даследвання былі рускія ў Расіі і ЗША, і немцы ў Германіі і ў Злучаных Штатах. Вынікі аналізаў паказваюць наяўнасць тэндэнцый да памяншэння колькасці прадстаўнікоў разгледжаных этнічных супольнасцей, нажаль, і павелічэння імкнення да бяздзетнасці, змянення рысаў нацыянальнага характару і падыходу да пэўных сігналаў невербальнай камунікацыі і г. д.

Вынікі перакрываванага аналізу паказалі наяўнасць латэнтных і відавочных працэсаў, якія адбываюцца ў межах і на стыку разгледжаных супольнасцей. Дадзеныя сведчаць пра тое, што рускі супалак больш стабільны ў дачыненні да асіміляцыі, у параўнанні з нямецкім, і што самае цікавае, згодна крэтэрыям карыстання мовай і працэнтну змешаных шлюбаў, — не толькі ў Злучаных Штатах, але і на гістарычнай тэрыторыі расялення. Дзякуючы перакрываванаму аналізу атрымалася дасканала вывучыць асіміляцыйныя працэсы і іх рэзультаты для немцаў і рускіх у ЗША.

РОЛЬ ЖЕСТОВЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АКТАХ КОММУНИКАЦИИ

*Бейня М. В., Международный государственный экологический институт
им. А. Д. Сахарова БГУ*

Мимика и жесты как элементы, входящие в состав невербального поведения личности, представляют собой одну из первых визуальных, знаковых систем, которые человек может усвоить в онтогенезе. Веским доводом в пользу превалирования неязыковой коммуникации над языковой служат результаты различных исследований, которые свидетельствуют об интернациональном характере основных мимических картин, жестов, поз, а также данные о чертах жестикуляции и мимики, выступающие генетическими признаками человека. Как пример могут служить врожденные способы человека, призванные выражать различные эмоции. Спонтанное невербальное поведение постепенно пополняется разнообразными элементами мимики, жестов, поз, интонации. Использование данных элементов характеризуется культурным, ситуативным соглашением и невозможно без обучения.

Понятие невербальной коммуникации рассматривалось многими учеными. Так, В. П. Морозов считает, что невербальная коммуникация в широком понятии представляет собой «исключительно сложную многоканальную и многоуровневую систему параллельного воздействия на человека множества различных видов информации».

Г. Е. Крейдлин отмечает, что неязыковая коммуникация — это совокупность невербальных актов, которые показывают степень интенсивности испытываемых человеком эмоций, а также являются прямым индикатором эмоционального состояния партнера по общению. Автор считает, что невербальная коммуникация позволяет увидеть проявления психического мира собеседника или другой личности.

Кроме того, Г. Е. Крейдлин вводит понятие жестового фразеологизма. Жестовый фразеологизм (ЖФ) в определенной степени эксплицирует взаимосвязь вербального и невербального кодов. Слово *жест* означает «демонстративное выразительное движение человеческого тела или некоторого органа, сигнализирующее о чем-либо». ЖФ играют в человеческом общении самую разнообразную роль. Они могут повторять, а также дублировать актуальную речевую информацию. Например, жестовые фразеологизмы

жеологизмы *показывать пальцем, глазами* или даже *головой* — часто, а иногда и обязательно сопровождают во время коммуникации дейктические местоимения и наречия: *вот, это, вон, сюда, туда* и др. ЖФ и кинетическое поведение в целом могут противоречить речевому высказыванию, таким образом, они могут вводить собеседника в заблуждение. Так, человек, утверждающий, что он абсолютно спокоен, но при этом зажимающий руки и переминающийся с ноги на ногу, противоречит сам себе. Также ЖФ могут замещать речевое высказывание. Примером может служить жест *кивок*, который люди часто используют в качестве положительного ответа или согласия; жест *приложить палец к губам* является эквивалентом высказывания «Молчи!» или «Тихо!». ЖФ могут подчеркивать или усиливать определенные компоненты речи. В русской жестовой системе такую роль играет жест, часто используемый детьми, *показать фигу*.

ЖФ выполняют компенсаторную функцию, дополняя речь в смысловом отношении. Например, зачастую люди сопровождают слова угрозы «смотри у меня» жестом *подрозить пальцем*. За счет этого усиливается коммуникативное воздействие на собеседника. ЖФ служат и для регуляции речевого общения. В процессе беседы, чтобы показать партнеру по диалогу свой интерес или согласие, можно использовать периодически повторяющийся кивок.

Интернациональный характер жестовых фразеологизмов обусловлен культурной принадлежностью собеседников, а также тем, как они воспринимаются и в каком значении интерпретируются.

Так жест *Ok* в разных странах выражает разные понятия. В Америке данный жест обозначает «отлично, хорошо», в азиатских странах, в частности в Японии, — «сбережения, деньги», а в Бразилии этот жест имеет негативное значение, так как означает он, что «кто-то полный ноль, никто». Широко распространен жест *крутить пальцем у виска*. Белорусы, русские, украинцы говорят этим жестом своему собеседнику: «Глупость! Ты сошел с ума!». Голландцы же подчеркивают этим жестом исключительные умственные способности собеседника, а в странах Африки этим жестом выражают желание обдумать какую-либо мысль. Всем хорошо известен жест *большой палец вверх*, который означает «здорово, класс». Тогда как в Республике Беларусь, Украине и России люди выражают с его помощью положительную оценку событий, в Греции этот жест обозначает «замолчи, заткнись» и имеет негативное значение.

Знание отличительных особенностей жестовых фразеологизмов поможет избежать недопонимания между собеседниками и лучше понять коммуникативное намерение собеседника.

КОММУНИКАЦИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ: МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ

Богданова Л. И., Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

На современном этапе развития общества проблема адекватности парадигмы образования миропониманию является особенно актуальной. Ее эффективное решение зависит от установления соответствий между доминантными коммуникативными ценностями культур, находящихся в контакте в условиях межкультурной коммуникации.

В данном контексте сфера научного сотрудничества представляется одной из областей, где задачу создания условий для эффективного межкультурного общения можно считать первоочередной. Решение данной задачи достигается, на наш взгляд, за счет изучения универсальных и этнокультурных черт научного дискурса, что в итоге должно привести к выявлению и описанию национальных стилей коммуникации.

В последнее время достаточно часто говорят о становлении и развитии лингва франка, языка международного общения в сфере науки, который, развиваясь на базе английского языка, отличается от стандартного языка. Однако коммуникативный сбой в межкультурном научном общении может случиться, как указывают многие исследователи, не вследствие разного уровня владения английским языком, а по причине различий в коммуникативных стратегиях авторов научных исследований. Несовпадение ком-

муникативных стратегий производителя научного текста и его получателя (автора и читателя) может создать предпосылки для искаженного понимания, что, в свою очередь, ведет к неправильной оценке научных результатов, полученных учеными. Так, например, различные приемы хеджирования, в частности, высокая частотность модальных показателей, смягчающих высказывание, представленные в оригинальном англоязычном научном тексте, могут быть основанием для ложного восприятия зарубежным читателем результатов исследования, поскольку носитель другой культуры — читатель статьи (слушатель доклада) — нередко усматривает в некатегоричной стратегии представления материала неуверенность автора, отсутствие убежденности в своей правоте. Однако, наряду со смягчением, некатегоричностью утверждений, англоязычные авторы, избегая прямого давления на реципиента, реализуют в своих научных текстах стратегии взаимодействия с читателем, для чего в статьях и докладах используются разнообразные способы косвенного коммуникативного воздействия на адресата, обладающие действенной силой убеждения.

Зарубежные коллеги, напротив, нередко упрекают русскоязычных авторов в излишней категоричности, впечатление о которой во многом складывается из-за меньшего количества модальных «смягчителей». Стратегии русскоязычных ученых в значительной степени отличаются от стратегий их англоязычных коллег, что проявляется, прежде всего, в стремлении максимально «объективировать» текст, «вывести» из него автора и читателя. Это достигается за счет высокой частотности пассивных и безличных конструкций в русских научных текстах, устранения из текста личных местоимений *я*, *ты* и *вы*. Следует отметить, что использование личного местоимения первого лица множественного числа (*мы*) и его производных (*наши*) достаточно часто в русских текстах, что, по-видимому, должно подчеркивать коллективный характер научного творчества и, возможно, указывать на личную скромность автора.

Учитывая важность межкультурных различий в сфере научных исследований, считаем необходимым сделать этностили научной коммуникации предметом специального изучения. Так, в частности, лекционный курс «Устная коммуникация в сфере образования и науки», читаемый в рамках аспирантуры нового типа в МГУ им. М. В. Ломоносова, имеет целью теоретическую и практическую подготовку аспирантов к эффективной коммуникации в академической среде на основе изучения общей теории коммуникации и формирования коммуникативной компетенции в научной речи в рецептивном и продуктивном аспектах. В задачи дисциплины входит не только усвоение правил аргументации, реализуемых в устном научном общении, но и формирование умений выявлять универсальное и национально-специфическое в межкультурной коммуникации в сфере образования и науки, углубление знаний в области теории коммуникативных неудач и развитие умений избегать конфликтов в речевой практике, формирование и развитие умений межкультурного общения в научно-исследовательской сфере.

Данный курс включает три основных раздела. Первый раздел «Общие проблемы теории научной коммуникации» является вводным, он направлен на получение необходимых знаний о моделях коммуникации, о механизмах ее построения, о роли теории речевых актов для эффективной коммуникации. Во втором разделе «Структура научного дискурса и специфика ее реализации в устной научной коммуникации» особое внимание уделяется развитию умений публичных выступлений на основе изучения структуры институционального дискурса, правил аргументации, роли субъекта и адресата в коммуникации, механизма понимания и его роли в процессе речевого общения. В третьем разделе «Типология устной научной коммуникации» изучаются этностили научной речи, рассматриваются коммуникативные качества устного научного общения, его лексические и грамматические особенности, изучаются жанры устной научной и научно-образовательной коммуникации и их культурно обусловленные характеристики. Аспиранты получают возможность развивать умения вести научную дискуссию.

Лекционный курс данной направленности способствует повышению полемической культуры аспирантов, формирует умения противостоять манипулятивному воздействию в устной коммуникации, учит избегать коммуникативных ошибок в межкультурном общении.

ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ ПОХВАЛЫ

Василина В. Н., Белорусский государственный университет

Похвала — речевое действие, предпринимаемое говорящим с определенной коммуникативной целью: выразить искреннее, объективное, положительное отношение к объекту похвалы и/или произвести положительное эмоциональное воздействие на слушателя, основанное на одобрении в широком смысле слова (Л. И. Ключко).

Поводами для похвалы в англоязычном дискурсе могут являться: 1) стремление адресата выполнить качественно, добросовестно и умело свою работу; 2) нравственные качества адресата, которые проявляются во взаимоотношениях с другими людьми (честность, доброта); 3) сообразительность и ум адресата; 4) его смелость; 5) подчинение адресата авторитету, требованиям ситуации или общества в целом.

В структурно-ролевой схеме речевого акта похвалы Н. Н. Горяиновой были выделены следующие содержательные характеристики пропозиций, отображающих последовательные действия партнеров по общению: *со стороны адресата похвалы* — наличие каких-либо качеств (или объектов), достойных похвалы с точки зрения адресанта; *со стороны адресанта похвалы* — а) выделение определенного качества; б) признание качества как положительного по каким-либо признакам; в) стремление добиться расположения собеседника.

Н. А. Трофимова выделила следующие условия успешности речевого акта похвалы:

1. Инициатор общения сообщает адресату пропозицию, которая касается определенного объекта, в то же время инициатор преддикует, что оцениваемый объект соответствует требованиям, предъявляемым к нему нормой.

2. Партнеры по общению знают объект и требования, предъявляемые к нему нормой.

3. а) Адресант занимает более высокое социальное положение по сравнению с адресатом или обладает в данной ситуации общения компетенцией оценивания), б) Адресат является ответственным за объект оценки.

4. а) Инициатор хочет выражением оценки побудить адресата и в будущем действовать так же, как этого требуют ценностные ориентиры, установленные для оцениваемого объекта. б) Инициатор выражает пропозицией, что объект оценки соответствует ценностным ориентирам, превышающим норму.

В англоязычных высказываниях похвалы наблюдается совмещение двух (или более) иллокутивных сил: 1) первичного прагматического значения, которое реализуется посредством различных типов речевых актов, образующих ядро высказывания; 2) значения похвалы — вторичного прагматического значения, которое накладывается на основное. Л. И. Ключко выделяет пять основных типов высказываний похвалы (ВП) в англоязычном дискурсе: 1) ВП-констатив, 2) ВП-экспрессив, 3) ВП-директив (похвала — стимул), 4) ВП-перформатив, 5) ВП-квеситив.

Похвала для англоязычных коммуникантов — это ритуализованное социальное действие, близкое по функции к контакту. В социально-нейтральных стереотипах используются экспрессивные семантические формы, которые создают извне впечатление гипертрофированной благожелательности: *Delicious!*; *Great!*. Речевые акты похвалы, как правило, отличаются прямой формой реализации, т. е. содержат положительно-оценочную лексику. При произнесении похвалы на английском языке часто употребляются разнообразные суперлативные прилагательные (*lovely, fantastic, fabulous, superb, marvelous, stunning* и др.) И. И. Токарева утверждает, что оценочная семантика здесь относится к явлению языкового стереотипа и не относится к уровню сознательных стратегий коммуникантов по причине спонтанности, высокой частотности и ритуализованности этих формул. Эти ритуализованные стереотипы употребляются носителями английского языка значительно чаще, чем русскими, что ускоряет их десемантизацию. Более осознанной семантикой и прагматикой обладают неритуальные социально-нейтральные стереотипы похвалы. Особенную социальную значимость гипертрофированная стратегическая осознаваемая похвала приобретает в общении с детьми как принцип воспитания.

Косвенная форма выражения похвалы не является характерной для англоязычного дискурса. При произнесении косвенных речевых актов похвалы иллюкутивная сила похвалы является контекстно обусловленной и потому не всегда однозначно интерпретируется реципиентом. Согласно Л. И. Ключко, к разновидностям косвенной похвалы можно отнести:

1) похвалу в форме жалобы, сожаления: *I wish to see your performances more often, but, alas, I can't afford this;*

2) похвалу в форме ссылки на «авторитетное мнение»: *Your teacher speaks very highly of you;*

3) похвалу в форме приятного удивления, вызванного неожиданным результатом: *I've never thought that you are so witty;*

4) похвалу в форме признания преимуществ объекта положительной оценки над собой или другими: *You've done it better than I could;*

5) похвалу в форме априорного признания за адресатом положительных качеств: *I suppose you've made something marvellous;*

6) похвалу в форме апелляции к авторитету и компетентности адресата: *I would appreciate your opinion;*

7) похвалу — зависть: *I'd like to have this CD in my collection!*

Следует отметить, что речевой акт похвалы в англоязычном дискурсе часто сочетается с другими речевыми актами: благодарности, просьбы, совета, поощрения, удивления, упрека, порицания, извинения, поздравления.

КВОПРОСУМЕЖКУЛЬТУРНОЙПРОФЕССИОНАЛЬНОЙКОММУНИКАЦИИ

Волейко Г. В., Белорусский национальный технический университет

На современном этапе развития нашего общества, когда повсеместно возникают многочисленные культурологические связи, неизбежно происходит перераспределение ценностных ориентиров и мотиваций в системе образования. Универсальным подходом к системе образования становится обучение межкультурной коммуникации. Рынок труда предъявляет ряд требований к специалистам экономического профиля в области реализации межкультурной профессиональной коммуникации. Именно поэтому, при обучении данных специалистов необходимо уделять внимание формированию умений профессиональной межкультурной коммуникации. Интенсификация профессиональной деятельности в контакте с зарубежными партнерами требует от менеджера владения иностранным языком как инструментом межкультурной профессиональной коммуникации. Для успешной реализации межкультурной профессиональной коммуникации необходимо сочетать коммуникативную компетенцию, профессиональные знания, а также межкультурную компетенцию.

Межкультурная коммуникация — это общение, которое осуществляется в условиях культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников, что эти различия существенно влияют на удачу или неудачу коммуникативного события. Межкультурная коммуникация должна стать конкретной, видимой, осязаемой в реальных ситуациях общения и обеспечивать реализацию сформированных на иностранном языке комплексных умений и навыков, которые направлены на адекватное общение с носителями иностранного языка, как в своей стране, так и за рубежом. Речь идет не только о общегуманитарной, но и о профессиональной межкультурной коммуникации.

Анкетирование выпускников факультета маркетинга, менеджмента, предпринимательства показало, что 50 % опрошенных активно используют иностранный язык для контактов с зарубежными партнерами. У 34 % анкетированных не возникает сложностей при межкультурной профессиональной коммуникации. Такие ситуации общего делового общения, как написание деловых писем, беседы по телефону, участие в переговорах с зарубежными партнерами, поиск информации о потенциальных клиентах в сети Интернет и т. д. не вызывают существенных затруднений. Автор связывает это с большим количеством часов, предусмотренных рабочим учебным планом на иностранный язык, а также с эффективными методами организации занятий по иностранному языку, которые способствуют достижению коммуникативной компетенции. Следует отметить, что

результаты анкетирования также указывают и на то, что выпускникам (54 % анкетировавшихся) не хватает узкоспециализированной направленности в изучении иностранного языка. В связи с этим, представляется разумным уделять больше внимания изучению иностранного языка в рамках специализации.

Если проанализировать перечень специальностей и специализаций, по которым ведется подготовка специалистов экономического профиля в БНТУ, то можно отметить, что вопрос формирования умений профессиональной межкультурной коммуникации является важным и необходимым.

Базовое знание иностранного языка уже не является достаточным для современного специалиста. Поэтому с нашей точки зрения, целесообразной является иерархическая трехступенчатая модель курса иностранного языка. Она включает: 1) базовый курс иностранного языка, целью которого является овладение навыками общедоводного общения; 2) курс делового языка, закладывающий общие навыки профессиональной коммуникации; 3) курс языка профессионального общения, который отличается от предыдущего этапа тем, что формирует навыки общения в сфере непосредственных профессиональных интересов специалиста.

Но следует отметить, что приобретение знаний, навыков и умений в рамках трехступенчатой модели обучения иностранным языкам не обеспечивает успешной межкультурной профессиональной коммуникации. Для эффективной реализации межкультурной профессиональной коммуникации не является достаточным владение единым профессиональным языком и набором профессиональных знаний в определенной области субъектами коммуникации. В самом понятии межкультурной коммуникации заложено равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности. Полноценная профессиональная коммуникация на межкультурном уровне требует межкультурной восприимчивости.

Путь к межкультурной восприимчивости нелегок, он требует от преподавателя разработки занятий по иностранному языку в духе диалога культур. Провозглашая диалог культур философией и одной из целей обучения иностранным языкам, необходимо развивать у обучающихся готовность к мирному разрешению кросс-культурных пробелов, столкновений, неизбежных при межкультурной коммуникации.

Автору представляется возможным формирование умений межкультурной профессиональной коммуникации на основе проблемных профессиональных и культуроведческих заданий.

СЛЕНГ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ ПРОГРАММИСТОВ

Воробьева Т. А., Белорусский государственный университет

Термин «дискурс» начал широко употребляться в конце XX в. (1970-е гг.). Первым из лингвистов, который придал дискурсу значение речи, Э. Бенвенист (*Émile Benveniste*, 1902—1976). С точки зрения формальной или структурно-ориентированной лингвистики дискурс рассматривается как несколько предложений, связанных по смыслу. С позиции функционального подхода функции дискурса определяются функциями языка в социокультурном аспекте. Рассматривая формально-функциональный или ситуативный подход, обозначим дискурс как любой акт высказывания, направленный на удовлетворение потребностей говорящего и слушающего, и характеризующийся коммуникативным событием. Отметим, что дискурс может также трактоваться как текст, погруженный в ситуацию общения и связанный, как с прагматической ситуацией, так и с ментальными процессами участников коммуникации.

На сегодняшний день, с одной стороны, программисты составляют особую профессиональную группу, которая имеет свою собственную культуру, свои когнитивные связи и отношения, а также свой язык. С другой стороны, в начале XXI в. сленг, в особенности компьютерный сленг (сленг компьютерщиков), становится достаточно уникальным явлением в лингвистике. Именно данная область представляет собой динамическую часть лексического состава языка. Корпоративный сленг (*business jargon, corporate jargon*) в сфере программирования все чаще становится предметом исследования.

К вопросу о сленге, обозначим, что некоторые ученые относят жаргонизмы к сленгу, не выделяя сленг в особую группу. В связи с тем, что предметом нашего изучения в большей степени является корпоративный сленг, определим компьютерный сленг как набор определенных слов и выражений, которые используются людьми, работающими непосредственно с компьютерами, а также которые заменяют профессиональную лексику и отличаются от разговорной определенной эмоциональной окраской. В свою очередь, термин «корпоративный сленг» также имеет свою историю возникновения, и в 20-е гг. ХХI в. представляет не только большой интерес для зарубежных и отечественных исследователей, но и проблему в коммуникации для новых работников в больших компаниях.

В профессиональной лексике программистов следует выделить большую группу англизмов, многие из которых прочно вошли уже в нашу разговорную речь.

Следует выделить ряд функций, которые выполняет сленг:

1) средство самовыражения участников определенной группы, которых объединяет одно дело, одна среда;

2) способ экономии языка. Использование сленга помогает свободно и быстро объяснять сложные процессы компьютерного программирования;

3) выражение эмоций, оценочного отношения к выполняемому заданию, работе.

Говоря о способах образования слов и фраз в сленге программистов, следует отметить следующий факт, что большое количество выражений не представляют собой новообразования. Для обозначения новых реалий используются уже имеющие единицы в языке, которые или сохраняют исходную форму, или трансформируются. Наряду с аффиксацией, словосложением, аббревиацией, метафорический перенос или языковая игра является одним из самых продуктивных и интересных способов образования новых слов в речи программистов и, в целом, компьютерной сфере.

Заемствование английских слов в разговорный язык происходит различными способами.

1. Многие слова образуются по словообразовательным моделям, принятым в русском языке (закампарить — *to compare*, зачекить — *to checkin*, расшарить — *to share*, протестить — *to test*), т. е. заимствование осуществляется путем руссификации;

2. Изменение значения уже общеизвестной метафоры (*dream team* (дримтим) — называют команду программистов, которая постоянно делает ошибки).

3. Создание собственных метафор, имеющих в большей степени эмоциональную окраску (знатные багаделы — *bug*).

Достаточно часто в среде «айтишников» английские слова напрямую используются в русской речи без перевода (ты выполнил таск (*task*), ты нашел баги (*bug*)).

Таким образом, английский заимствования в настоящее время составляют основу многих лексических пластов, в частности, сленга, входящих в сферу профессиональных дискурсов программистов.

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ

Данилевич Д. И., Белорусский государственный университет

Коммуникация в эпоху постмодернизма имеет ряд особенностей. Среди них интертекстуальность, изучаемая еще постструктуралистами, которая проявляется в современной массовой коммуникации, в частности, широким использованием прецедентных феноменов. Так как в обучении иностранному языку отдается предпочтение аутентичным текстам, то столкновение с данными феноменами может вызвать трудности у студентов, особенно при работе с материалами из иноязычных газет.

Прецедентными феноменами, по определению Б. Д. Гудкова, называется особая группа феноменов, которые известны любому среднему представителю того или иного лингвокультурного сообщества и входят в когнитивную базу этого сообщества. Выделяют четыре типа прецедентных феноменов: прецедентные ситуации, тексты, высказывания и имена. В газетных заголовках англоязычной прессы встречаются прецедентные феномены всех типов. Кроме этого, все прецедентные феномены в прессе можно свести к двум группам: интернациональные или универсально-прецедентные

(которые в рамках глобализационного процесса будут понятны представителям разных стран) и национальные (народные концепты, которые отражают национальную действительность, национальный характер и национальную ментальность конкретного народа). Феномены второй группы представляют наибольшую сложность для студентов.

Сферами-источниками прецедентности могут выступать самые разные стороны жизни (например, фольклор, искусство, религия, политика, исторические события). Поэтому знание лингвокультурологического материала страны изучаемого языка сможет снять некоторых трудности в узнавании данных феноменов. Ведь даже читателю-носителю языка необходима определенная эрудиция и подготовленность к правильному восприятию текста с прецедентными феноменами.

Исследователи прецедентных феноменов (В. В. Красных, С. Н. Должикова, Е. А. Нахимова и др.) выделяют несколько наиболее активных субсфер-источников прецедентности в современной массовой коммуникации: литература, театр и кино (т. е. зрелищные искусства), война, политика, а также музыка, экономика и спорт. Однако отмечается, что в последние годы в отечественной массовой коммуникации наблюдается заметная активизация прецедентных феноменов зарубежного происхождения, относящихся к сфере массовой культуры, а значит, все больше феноменов будут понятны нашим студентам.

В работе с газетной статьей на изучаемом языке периферийной, однако не менее существенной, проблемой является работа с заголовками. Ведь прецедентные феномены зачастую встречаются уже на этом уровне. Заголовки играют в газетном тексте перво-степенную роль: они служат и для привлечения внимания к статье, и определяют тематику содержания и тональность изложения статьи. Газетный заголовок зачастую является ключевым элементом к пониманию статьи, прогнозированию информации, определению авторской позиции. По этой причине работе с заголовками отводится достаточно много времени на предтекстовом и послетекстовом этапах.

Разработка упражнений для успешного освоения прецедентных феноменов целиком ложится на преподавателя иностранного языка. Ему рекомендуется выбрать некоторое количество частотных прецедентных феноменов, зачастую неизвестных студентам, затем выбрать статьи из газет, в заголовках и текстах которых встречаются данные феномены. Можно приводить толкование прецедентных феноменов в качестве справочного материала, однако можно и предоставить студентам свободу найти толкования в различных словарях. Следует иметь в виду, что круг значений и сферы употребления прецедентного феномена зачастую отличаются от словарного, но материал газет позволит уточнить значение. К изучению прецедентных феноменов подойдут упражнения с группами синонимов, различающихся стилем употребления и нюансами значения, а также упражнения, направленные на определение структуры и функционирования прецедентного феномена.

Таким образом, прецедентные феномены — это важная составляющая национальной картины мира, способствующая оценке действительности в народном сознании. Как следствие, такие феномены являются неотъемлемым компонентом газетных статей. Работа с англоязычной прессой на занятиях по иностранному языку помогает преодолеть незнание прецедентных феноменов, а значит и лучше понять менталитет носителей изучаемого языка.

ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Дрозд А. Ф., Белорусский государственный университет

Вдовичев А. В., Минский государственный лингвистический университет

Одна из стратегических линий современного образования сводится к соизучению языка и культуры в рамках социокультурного подхода, суть которого заключается в том, что коммуникативно-ориентированное овладение иностранным языком тесно связывается с использованием языка как средства познания мировой национальной культуры и культуры страны изучаемого языка.

По мере интенсификации процессов политической, военной, экономической и культурной интеграции государств, геополитических обществ и дезинтеграции внутри государств (внутри геополитических сообществ), которая на поверхности событий носит характер межнациональных, межэтнических, религиозных конфликтов, стала вырисовываться новая тенденция в расширении содержания обучения иностранному языку — обучение межкультурному общению. Если рассматривать цели обучения иностранному языку с ориентацией на усиление личностнообразующего потенциала этого предмета, то среди них можно выделить следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные цели: коммуникативные; личностноформирующие, которые в типологическом плане объединяют традиционно выделяемые воспитательные, образовательные и развивающие цели обучения, а также профессионально ориентированные (в условиях неязыкового вуза это обучение языку специальности).

Коммуникативные цели обучения иностранному языку как специальности принято обозначать как формирование и развитие иноязычной компетенции необходимой и достаточной для корректного решения обучаемыми коммуникативно-практических задач в изучаемых ситуациях бытового, педагогического, научного, делового, политического и социально-политического общения, развитие способностей и качеств, необходимых для коммуникативного и социокультурного саморазвития личности обучаемых. Условно все это принято обозначать термином «иноязычная коммуникативная компетенция».

Иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, который позволяет обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающий основу для коммуникативного бикультурного развития. Развитие у обучаемого иноязычной коммуникативной компетенции создает предпосылки для целенаправленного бикультурного коммуникативного развития.

В структурном плане иноязычная коммуникативная компетенция состоит из языковой, речевой и социокультурной компетенции. Последняя, в свою очередь, включает лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую (которая может совпадать и не совпадать с лингвострановедческой).

В настоящее время вопрос о необходимости формирования и совершенствования социокультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза не вызывает сомнений. Если говорить о дидактической наполняемости социокультурной компетенции, то необходимо отметить, что студенты должны обладать определенными знаниями о носителях и источниках этнической, национально-культурной и социально-классовой информации в языке, а также о социокультурных аспектах речевого поведения на иностранном языке в условиях моно- и межкультурного общения.

Отработка умений и навыков иноязычной коммуникативной компетенции включает в себя:

а) опознание страноведчески маркированных языковых единиц и геополитически маркированных региональных понятий — реалий, функционирующих в изучаемых сферах межкультурной коммуникации;

б) «распремечивания» социокультурного содержания изучаемых типов иноязычного текста;

в) корректного социокультурного употребления страноведчески маркированных языковых единиц в речи;

г) лингвострановедческого комментирования социокультурного содержания языковых реалий на иностранном и родном языках;

д) перевода страноведчески маркированных языковых единиц с иностранного на русский и с русского на иностранные языки. Таким образом, социокультурное образование средствами иностранного языка в контексте современных направлений и тенденций в его реформировании в мире является неотъемлемой частью международного стандарта образования.

КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В ВОСПРИЯТИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В СФЕРЕ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Дубинко С. А., Белорусский государственный университет

Староверова Н. П., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

В большинстве западноевропейских культур время рассматривается как нечто четкое обозначенное в природе, то, чего нельзя избежать. Тем не менее, отношение к категории времени в сфере деловых отношений в различных культурах различно. Различаются монохронный (одно событие в единицу времени) и полихронный (несколько событий, происходящих одновременно) типы культур. Отсюда различия в понимании пунктуальности в сфере деловых отношений, а также такого явления как *small talk* 'светская беседа'.

В американской культуре время представляется как дорога или лента, простирающаяся в пространство будущего, по которой каждый человек продвигается вперед. Будущее обозримо и предсказуемо. Поэтому в американском варианте английского языка выражение *in the future* 'в будущем' всегда употребляется с определенным артиклем: *The future will be better* 'В будущем все сложится лучше', *Your stat us should behig her in the future* 'Твой статус должен повыситься в будущем'. Дорога времени имеет несколько отдельных участков — одно событие в единицу времени. Те, кто не могут четко планировать свои деловые мероприятия, не пользуются уважением. Опоздания на деловую встречу, отвлекающие беседы и телефонные разговоры во время деловых встреч недопустимы для представителей линейных культур, в то время как для представителей мульти-активных культур неукоснительное следование графику необязательно. Американские высказывания *I have to rush, my time is up* 'Я должен поспешить, мое время истекло' вряд ли вызовет абсолютное понимание и сочувствие с их стороны. Время рассматривается в английском языке как движущийся объект, стимулирующий людей в действии: *The time will come when...* 'Наступит время, когда...', *The time for action has arrived* 'Наступило время действий', *I am looking forward to our meeting* 'Я с нетерпением буду ждать нашей встречи', *the face of things to come* 'характер предстоящих событий'. Выражения *ahead of us, before us* 'впереди нас' ориентируют на уважение к людям и их действиям во временном континууме, в то время как глаголы *precede, follow* 'предшествовать, следовать' ориентируют на уважение ко времени.

Ритм и скорость жизни также могут быть различны из-за различий в восприятии времени. Если в западноевропейских культурах за договором, деловой сделкой немедленно должны последовать конкретные действия, то в некоторых других культурах требуется время, чтобы все взвесить и поближе узнать своих деловых партнеров. Кроме бюрократических факторов, на этот процесс влияют также особенности аналитического подхода в принятии решения (например, в Латиноамериканской культуре). Важно поэтому ознакомиться заранее с особенностями культуры ведения переговоров и бизнеса в целом и проявлять толерантность и взаимопонимание.

В категории времени, которая, как мы отметили, по-разному воспринимается носителями разных культур, важным фактором культурных различий является также правильное использование времени. Так, деловая встреча в Бразилии может начинаться с беседы и кофе. Для немецких партнеров любые формы мероприятий, относящиеся к *ice-breaking* 'раскалыванию льда', предвещающие деловую встречу и призванные ближе познакомиться с вашим деловым партнером и предупредить некоторые разногласия и различия, являются неприемлемыми и затратными во времени. В некоторых культурах такого рода предварительные встречи и беседы с чашкой кофе сами по себе являются целью, так как рассматриваются как компонент возможно далеко идущих совместных планов.

Пунктуальность — важная составляющая культурных различий в деловом общении. В деловой сфере используются выражения *allowable waiting scale* 'допустимая шкала ожидания' и *insult period* 'период обиды, оскорбления'.

В линейных культурах начало этого периода составляет максимум 15 минут опоздания (немецкая пунктуальность не допускает и этой цифры). В мульти-активных культурах шкала ожидания может быть значительно растянута. Обозримость будущих со-

бытий, пунктуальность, отношение к категории времени как к важному ресурсу находят вербальное выражение в английском языке: *All upcoming events are listed in the paper* 'Все предстоящие события перечислены в этой публикации', *What's coming up this week?* 'Что предстоит сделать на этой неделе?'.

В английском языке отношение к категории времени выражено концептами *Time is money* 'Время — деньги', *Time is a resource* 'Время-ресурс', *Time is a valuable commodity* 'Время — ценный товар'. Это особое отношение ко времени отражается и в ряде метафорических выражений: *I don't have the time to give you* 'У меня нет времени, чтобы уделить тебе', *That flat fire cost me an hour* 'Эта спущенная шина стоила мне целый час времени', *He's living on borrowed time* 'Он живет на время, взятое в долг (он ничего не успевает сделать)', *make time* 'спешить, пытаясь наверстать упущенное', *to sell time* 'предоставлять время для выступления по радио или телевидению'.

Подчеркнем, классификация культур по тем или иным принципам отражает лишь тенденции, к которым тяготеют те или иные культуры, и порой трудно провести четкую грань между ними. И еще важно подчеркнуть, что нет плохих или хороших тенденций в проявлении культурных различий. Любая научная классификация такого рода необходима как руководство, некий путеводитель, с которым нужно обращаться осторожно, рассматривая каждый случай речевого общения, каждого представителя культуры индивидуально.

ВОСПРИЯТИЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ ТУРКМЕНСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Ефимчик О. Е., Белорусский государственный экономический университет

Языковую ситуацию в Туркменистане можно охарактеризовать понятием «национально-русское двуязычие». В коммуникативном пространстве Туркменистана сохраняется активное функционирование русского языка. Большинство туркменских студентов предпочитают именно на русском языке читать художественную литературу, смотреть фильмы и спектакли, вести переписку, пользоваться Интернетом. Русский язык осознается многими туркменами социально значимым и престижным.

Данное исследование ставило целью установить, насколько хорошо двуязычные туркменские студенты знакомы с общеизвестными и общеупотребительными русскими фразеологизмами.

Для этого был проведен опрос среди двадцати туркменских студентов, обучающихся на факультете ФКиТИ Белорусского государственного экономического университета. Студентам было предложено объяснить значение некоторых русских идиом, значение которых, на наш взгляд, не слишком очевидно вытекает из их внутренней формы. Данные выражения по происхождению можно разделить на три группы: 1) исконные общеупотребительные фразеологизмы (*выйти сухим из воды, стреляный воробей, быть под башмаком, ни в зуб ногой, заварить кашу, скрепя сердце* и др.), 2) исконные авторские (*остаться у разбитого корыта* (А. С. Пушкин), *иметь рыльце в пушку* (И. А. Крылов), *оказать медвежью услугу* (И. А. Крылов)) и 3) библеизмы (*умыть руки, зарыть талант в землю, блудный сын, внести свою лепту* и др.).

Следует заметить, что на факультете традиционно обучаются иностранные студенты с достаточно хорошим знанием русского языка. Только четверо из опрошенных изучали в Беларуси русский язык почти с нуля. Они закончили школы с туркменским языком обучения, изучали русский язык как иностранный один раз в неделю, языком повседневного общения у них являлся исключительно туркменский язык. Двое из них закончили подготовительное отделение БГЭУ. Значение трех предложенных выражений они смогли определить по внутренней форме (*выйти сухим из воды, иметь двойное дно, остаться в тени*). Остальные выражения оказались для них неизвестными.

Остальные опрошенные (16 человек) знают русский язык достаточно хорошо для обучения на факультете, общения в быту и в Интернете, для того, чтобы смотреть русские фильмы, читать русскую прессу и книги. Тем не менее, русский язык для двенадцати из них не является родным, студенты не владеют абсолютно свободно грамматикой и лексикой, часто делают ошибки в устной и письменной речи. Все они заканчивали школы с туркменским языком обучения или учились в русских школах только не-

сколько лет. Для четверых опрошенных русский язык является родным: материнским языком и языком обучения. Трое из этих студентов плохо владеют туркменским языком.

Ни у кого из них не вызвали затруднения исконные фразеологизмы *выйти сухим из воды*, *иметь двойное дно*, *остаться в тени* и *быть под башмаком*. 11 человек из 16 правильно определили значения выражения *стреляный воробей* («пострадал...», «много видел», «побитый жизнью»...), также большинству оказалось знакомо выражение *крутиться как белка в колесе* (9 человек). Для семи человек требовало уточнения значение оборота *заварить кашу* — они определяли его как «запутать» и упустили значение «начало какого-то проблемного дела».

Трудности вызвали фразеологизмы как у *Христа за пазухой* (у 10 человек), *скрепя сердце* (у 10 человек), *как пить дать* (у 12 человек), *до мозга костей* (у 13 человек), *не лыком шит* (у 13 человек), *ни в зуб ногой* (у 14 человек). При определении значения этих выражений большинство студентов отказывалось от ответов или предполагали значения, далекие от правильных: как у *Христа за пазухой* — «тяжело», *скрепя сердце* — «собраться с силами», *как пить дать* — «от души», до мозга костей — «уму непостижимо», *ни в зуб ногой* — «не заговаривай зубы»...

Авторские крылатые выражения и библеизмы вызвали еще большее затруднение. Только два человека из 16-ти (владеющие русским языком как родным) смогли правильно объяснить значение фразеологизма *медвежья услуга*. 13 человек отказались от ответа, один предположил значение «большая услуга». Выражение *иметь рыльце в пушку* смог объяснить только один студент, имеющий русские корни, русских родных и слышавший это выражение в детстве от бабушки. С баснями И. А. Крылова туркменские студенты не знакомы практически совсем. Выражение *остаться у разбитого корыта* оказалось известно всем 16 опрошенным, но только двое знали происхождение идиомы и сумели вспомнить «Сказку о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина.

Большинство студентов сумели правильно определить значение библеизмов *умыть руки* (9 человек) и *зарыть талант в землю* (11 человек). Выражение *внести свою лепту* оказалось незнакомым всем.

Значение выражения *блудный сын* определялось всеми студентами, вероятно, исходя из внутренней формы, как «беспутный» («гуляющий», «загулял», «шатается где-то»...), при этом никто не упомянул значения «раскаявшийся, вернувшийся домой».

Можно сделать общий вывод о недостаточном знакомстве туркменских студентов с широкоупотребительной русской фразеологией. Крылатые фразы знаменитых писателей знакомы единицам. Их происхождение, как и происхождение библейских выражений, туркменским студентам неизвестно. Таким образом, при обучении туркмен русскому языку как иностранному имеет смысл уделить особое внимание работе с фразеологией, в особенности знакомству с авторскими крылатыми выражениями.

EXISTENTIAL THOUGHT IN ART

Kirillova T. D., Belarusian State University

Existentialism, treated as a «lived» philosophy, a «system», studied from books, may be often expectedly found in the literary form of novels, short stories and plays as well as in the traditional comprehensible philosophical treatises. The most important examples of prevailing existentialist texts nevertheless remain literary. The contemporary literary criticism finds existentialism, even in the masterpieces of Fyodor Dostoyevsky, a 19th-century Russian genius- author who wrote so long before any existentialism existed.

Dostoyevsky and those comparable to him have found the universe much more accidental and bizarre than we want to consider, with no rational pattern, no overarching theme, not fit into any neat little categories. Obviously, these artists neither experience order, nor reality as the metaphysical cosmos is still quite unpredictable. Thus, any attempts to construct a rational humanism are doomed to failure. It is common knowledge.

»The movement is called existentialism because the majority of its representatives are interested in the nature of existence or being. The term suggests one main issue: the stress of individual human existence and, consequently, on subjectivity, individual freedom and choice that has affected various artists in the nineteenth and twentieth century. Existentialists refuse

to subordinate personal self-awareness to abstract concepts or dehumanizing social structures and advocate rebellion against established ideas and institutions that inhibit personal freedom and negate responsibility' (1/ 533/, — one of contemporary critics impartially asserts).

The Austrian Jewish writer Franz Kafka, whose books and stories frequently deal with an inaccessible lonely individual coping with vindictive bureaucracies and night marsh industrial society, quite unreasonable and unpredictable. Other conspicuous Kafka themes are distortion, exaggeration, primitiveness, inner reality, vivid and shocking scenes. Dark fantasies of incomprehension and impersonal oppression, the air of menace, often madness prevail in his mind. Anxiety and guilt play imperative roles in the writings of many existentialists like French classics Jean Paul Sartre and Nobel Prize Winner, Albert Camus, they possess rare energy, sophistication, political directness, intellectuality, shock vitality, scrupulous linguistic text metamorphoses. They both wrote scientific philosophical manuscripts as a lot of other prominent 20th century men of letters did.

A code refrain in their stroke of genius is the notion that human life is, demonstrably speaking, meaningless. These upshots in irrationality can be only flabbergasted by moral integrity, commitment and social solidarity. The vital animating principles of existentialist literature had always been 'the prominence of subjectivity over objectivity. This subjectivity extends over a wide range of issues: morality, values, truth, commitment, faith, and so forth. This subjectivity is not so much the denial of truth or an outside reality as it is the insistence that no truly objective perspective is available to a living person. An important and common manifestation of the emphasis on subjectivity is the corresponding emphasis on individuals over philosophical systems, certainly, logical description of necessary connections between all members of the systems: God, humans, society, etc.

Existential artists are never irrational to deny that reason, but often get carried out by the Nietzsche ideas, which have emotionally involved the weak and the mediocre against the strong and self-reliant. He called the human beings 'the herd' that prefers the safety and security to personal excellence and honor. Nietzsche and a German religious existentialist philosopher Kierkegaard, seeking absolute knowledge in a totally committed life in evasion of personal responsibility, shared one approach: they both attacked the Christianity as hypocritical, united in an expression of the herd instinct and personal weaknesses.

Nietzsche also criticized traditional moral beliefs and proclaimed the life-affirming individual will opposition to the moral conformity of the majority. The theory of knowledge of the experience essential structures and the universal truths establishes the notions of consciousness and self- comprehension, which are either common. Such ideas are still prevalent even with the 21 century artists. Their literary creations will, definitely, be studied and researched in this philosophical respect.

УЧЕТ НАЦИОНАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО СОЗНАНИЯ РУССКИХ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ИТАЛЬЯНЦЕВ

Ковалёнок С. В., Минский государственный лингвистический университет

Масло А. А., Туринский государственный университет

Языковое образование является живым организмом, реагирующим на политико-экономические, социальные и культурные изменения в мире, на постоянное увеличение виртуальных форм коммуникации, активно включаемых в пространство образовательных практик новых информационных технологий. Устойчивое развитие языкового образования в области иностранных языков реализуется соизучением родного и иностранного языков в их дидактической взаимосвязи, новым взглядом на роль национальных языков и культур в становлении национальной и глобализирующейся личности, сочетанием старых университетских традиций с новыми достижениями науки и техники. В последнее время интерес современных лингвистов и методистов связан с выявлением, изучением и учетом в учебном процессе национальных и современных культурных символов и ритуалов, отраженных в языке. В разных языках наблюдаются определенные различия в семантике культуры, но в целом сложившиеся семантические каркасы похожи друг на друга. В связи с этим изучение национального коммуникативного сознания и его учет в процессе обучения иностранному языку является актуальным,

так как решает познавательные, этические, лингвистические, социальные проблемы. Действительно, на любом этапе изучения языка учащийся сталкивается с тем, что язык, состоящий из слов и грамматических конструкций, вмещает в себя культурные символы и ритуалы, знание которых способствует эффективному межкультурному и межнациональному общению.

В нашем докладе будут раскрыты вопросы актуальности проблем межкультурной коммуникации русскоязычных белорусов и итальянцев в настоящее время; описаны соотношения их языков и культур в межкультурной коммуникации в процессе преподавании русского языка как иностранного; среди факторов, способствующих и затрудняющих межкультурную коммуникацию, будут рассмотрены скрытые трудности произношения, речепроизводства и коммуникации, связанные с лексико-фразеологическими ограничениями, национальными различиями в сфере реального речевого использования языковых единиц, учебно-методических средств моделирующих аутентичность общения на занятиях по русскому языку как иностранному.

К барьерам на пути коммуникации итальянцев, изучающих русский язык как иностранный, относятся языковые (алфавит, печатные и рукописные буквы, подвижность ударения, местоположение прилагательного в предложении, видеообразование и др.) и культурные (взаимоотношение между студентом и преподавателем, отсутствие лексем *signora, signore*, обращение по отчеству, отношение к деньгам и моде, сдержанность в выражении эмоций и одновременная гостеприимность русских и др.). Для их преодоления чаще используется перевод или комментирование, однако это не способствует усвоению языка, а только ускоряют процесс пассивного понимания языкового явления. Поэтому «необходимо и продуктивное обучение — обучение практическому владению нормам коммуникативного поведения на изучаемом языке; продуктивно должны быть усвоены, прежде всего, речевой этикет, коммуникативные императивы и табу, тематика общения, принятая в стандартных коммуникативных ситуациях».

Уже первые шаги в познании языка связаны с постижением соотношения языка и культуры. Так, при постановке и коррекции фонетических явлений иллюстрация их связи с культурными особенностями позволяет интенсифицировать учебный процесс и мотивировать слушателей. В лингводидактическом аспекте национальное коммуникативное поведение русских может быть объяснено на фонетике при постановке и-образной артикуляции русских гласных и согласных звуков (связано со средней улыбочивостью русских), при произнесении слогов с выталькиванием воздушной струи (традиция питья алкогольных напитков), при дифференциации гласных звуков [y] и [o] («защитный» поцелуй и удивление) и др., в словообразовании — при изучении валентностных способностей русских префиксов, предлогов и др., в лексикологии при усвоении слов и устойчивых выражений в рамках лексической темы (например, по теме «Самочувствие» — *печенка пошаливает, сердечко покалывает, мокрую голову продуло*) и др., в грамматике при отработке вопросов, форм обращения, речевых конструкций (ненавязчивость русских проявляется конструкция типа «*Не скажите..., Не хотите ли...,*») и др.

Все то, что в общении с представителями других народов кажется странным, отражено в языке этого народа и имеет как вербальную, так и невербальную реализацию. В процессе изучения языка объяснение языковых явлений во взаимосвязи с особенностями культуры, коммуникативного и ситуативного поведения является фактором, способствующим усвоению языка, созданию положительного отношения к «чужому», формированию адекватного общения между представителями разных культур.

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ ДЕЛОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ

Костёрлова Н. А., Романович Р. Г., Белорусский государственный университет

Работа над деловой корреспонденцией всегда представляла и представляет известную сложность для всех без исключения студентов. И студенты, и преподаватели обращают внимание на лексические и грамматические ошибки абсолютно так же, как при работе над аспектом «*Writing*». Проблемы стиля, к сожалению, остаются вне нашего внимания. Однако стиль написанного может быть настолько же важным, как и его со-

держание. Прежде всего, необходимо определиться, что же такое стиль. В русскоязычной лингвистической литературе стиль определяется как отдельная система элементов языка, форма изложения информации, которые определяются тем, как, где, с кем и за чем мы общаемся.

Английские лингвисты относятся к вопросу более прагматично и считают, что стиль письменного текста зависит от нашего отношения к потенциальному читателю и к вопросу, в нем обсуждаемому. Например, пишущий хочет установить близкие и доверительные отношения с адресатом, либо он, наоборот, выбирает нейтральный вежливый тон. Когда мы просим об услуге, то кто-то предпочитает выражаться прямо и эмоционально, другие — опосредованно и завуалировано. И все это отразится в стиле письменного текста, который важен даже больше, чем стиль устного высказывания, потому что при устном общении адекватно воспринимать собеседника нам помогает его невербальное поведение. И это необходимо иметь в виду при работе над бизнес-корреспонденцией, будь это письмо, доклад или электронное сообщение.

Стиль деловой корреспонденции на английском языке зависит от:

- 1) лексического компонента, т. е. подбора лексики;
- 2) грамматического компонента, т. е. структуры и длины используемых предложений;

- 3) структуры, последовательности, ясности и точности излагаемой информации

В данной работе мы остановимся на лексическом и грамматическом компонентах.

Одну и ту же информацию можно сообщать, выбирая разные стили письменного языка. Например, все следующие выражения используются, когда адресата о чем-то просят, однако с разной степенью вежливости.

1. *I want you to help...*
2. *Could you please help...*
3. *I'd appreciate if you could help...*

Вот еще примеры предложений с одинаковым смыслом, но в зависимости от употребляемых в них устойчивых выражений, меняется стиль от личного, неформального к формальному, дистанцирующемуся от адресата.

1. *I'm sorry, but your prices are not prices OK for us now.*
2. *I regret to inform you that your prices are not acceptable now.*

Длина и структура используемых предложений точно так же важны для определения стиля деловой корреспонденции. Если мы используем преимущественно короткие простые предложения, то текст лишается логической связности и приобретает часто ненужную нам «отрывистость», которая может интерпретироваться адресатом как недостаточное знание языка или даже сути обсуждаемой проблемы. С другой стороны, использование простых, коротких предложений создает эффект прямого, честного разговора и если автор добивается именно этого, то этот прием может использоваться в любом виде деловой корреспонденции.

Сложносочиненные предложения, состоящие из двух и более простых, связанных союзами «and», «but», «or», легко воспринимаются, однако им недостает определенности авторской точки зрения. Вся сообщаемая информация является одинаково важной, т.к. все предложения равнозначны, они все «главные». Например: *We have received your report but we have not made our mind yet.*

Сложноподчиненные предложения, состоящие из главного и нескольких придаточных, представляют самую большую сложность для восприятия. Поэтому слишком длинных и сложных предложений следует избегать, чтобы адресат адекватно воспринимал написанное. Тем не менее, сложноподчиненные предложения используются чрезвычайно широко, поскольку позволяют в одном предложении объединить разную информацию и разные идеи, делают текст гладким и логически связным. Правильно используемые, они позволяют воспринимать вас как хорошего профессионала, детально разбирающегося в обсуждаемой проблеме. Мы можем это увидеть на следующем примере: *Even though Miele's manufacturing costs are higher than those of its competitors, the company says these are justified by its ability to produce appliances that — despite their high prices — people want to buy.*

Английские авторы считают, что сообщение будет трудным для восприятия в любом случае, будет ли оно преимущественно состоять из коротких или, наоборот, из

длинных предложений. Необходимо варьировать длину и структуру предложений, чтобы сделать сообщение как более интересным, так и более понятным.

Подводя итоги, скажем, что правильный стиль деловой корреспонденции — это не только правильная грамматика и лексика написанного текста. Это еще правильно выбранный способ выразить себя и своего отношения к вопросу и адресату. Самое главное: правильный стиль поможет вам установить правильные отношения с вашим адресатом.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере сотрудничества Академии управления при Президенте Республики Беларусь и Школы государственного управления Гётеборгского университета)

Кудрейко Т. В., Академия управления при Президенте Республики Беларусь

Международное сотрудничество является неотъемлемой частью деятельности Академии управления и важным инструментом в обеспечении качества образования в соответствии с международными стандартами. Интенсивные международные контакты и поддержка со стороны ряда международных организаций сыграли значительную роль в обеспечении учебного процесса современными программами, отвечающими стандартам качества ведущих зарубежных университетов. Развитие международного сотрудничества осуществляется в соответствии с внешнеполитическими и экономическими приоритетами Республики Беларусь, межправительственными соглашениями, договорами с отечественными и зарубежными образовательными учреждениями и организациями. Международная деятельность направлена на изучение, адаптацию и внедрение передового зарубежного опыта в научно-образовательный процесс, формирование высокого делового имиджа Академии управления в международном академическом сообществе.

Так, на протяжении 2015/2016 уч. г. преподаватели кафедры иноязычной коммуникации принимали участие в совместной международной образовательной программе в рамках сотрудничества Академии управления со Шведским институтом государственного управления и Школой государственного управления Гетеборгского университета. Целью проекта являлось содействие модернизации, улучшению эффективности государственного управления, реализации принципов открытости и прозрачности в Республике Беларусь путем разработки и внедрения международного компонента в виде учебного курса в образовательный процесс Академии управления. Сопутствующие задачи включали в себя разработку содержания данного курса, а также методических приемов для наиболее эффективного обучения студентов. Участники имели уникальную возможность посетить Швецию, ознакомиться с культурными особенностями страны, деятельностью государственных учреждений и вузов, а также изучить современные методики преподавания в высшей школе, планирование, организацию и проведение учебной и научно-методической работы. Были собраны материалы с целью их дальнейшего анализа и использования в учебном процессе в рамках преподаваемой на кафедре иноязычной коммуникации дисциплины «Деловой иностранный язык» согласно учебной программе и для дополнения методического обеспечения процесса обучения студентов профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в сфере государственного управления.

В рамках данной программы совместно с представителями шведской стороны были организованы семинары и видеоконференции для студентов Академии на английском языке, посвященные проблемам современного европейского государственного управления, курс лекций для сотрудников и аспирантов «Написание статей в зарубежные научные издания», выполнена запись аудиоматериалов по государственному управлению, а также достигнута договоренность о дальнейшем сотрудничестве. В частности, в 2016/2017 уч. г. студенты Академии слушают курс лекций доцента Школы государственного управления Грегга Буккен-Кнаппа «Качественные подходы и методы в европейском государственном управлении».

Данный обучающий курс представлял несомненную ценность, так как, как правило, разрабатывая учебное пособие либо учебный модуль по деловому иностранному языку для студентов, изучающих экономику, право, государственное управление и т. д., преподаватель иностранного языка, не являясь специалистом в данных областях, сталкивается с определенными трудностями в процессе поиска качественного актуального материала и вынужден самостоятельно приобретать необходимые навыки и умения. В данном случае на этапе разработки учебного модуля у нас была уникальная возможность получить консультацию и помощь не только носителей языка, но и специалистов в области государственного управления.

Безусловно, любая инициатива в сфере образования сопряжена с определенными трудностями. Они возникают как на этапе формулирования целей, выбора литературы, разработки упражнений для развития определенных навыков у студентов, так и на этапе выбора методов оценивания. В нашем случае трудности возникали и из-за отличительных особенностей систем высшего образования двух стран. Однако, для тех, кто заинтересован в поиске новых возможностей для международного сотрудничества в области высшего образования, эти различия не являются преградой. В этом контексте эффективность нашего сотрудничества напрямую зависела от формирования таких качеств, как способность и готовность к межкультурной коммуникации.

Мы искренне надеемся, что данный опыт вдохновит других преподавателей на поиск неожиданных международных партнерств.

ЭТИКА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Маркина Л. В., Белорусский государственный университет

Этика, культура, коммуникация настолько тесно переплетены, что они стали неразделимыми элементами человеческого общества. Этика имеет дело с определением, что правильно в человеческом поведении, а что неправильно, что приемлемо с моральной точки зрения, а что нет. Это все в свою очередь находится под воздействием ценностей, принятых в данной культуре. Одной их фундаментальных ценностей является правда, поэтому ложь является признаком неэтичного поведения. В общении мы ожидаем, что оно будет проходить в соответствии с этическими стандартами. Существует два подхода к определению этических стандартов: абсолютный и относительный. Согласно первому универсальные моральные стандарты существуют, и ими люди должны руководствоваться всегда и везде. Согласно второму — этическое поведение может быть различным у разных людей, групп, в разных ситуациях, может иметь культурные особенности. В реальности люди вырабатывают свой этический кодекс, руководствуясь как первым, так и вторым подходом. В общем, признавая, что лгать плохо, человек часто сталкивается с дилеммой передавать информацию или воздержаться. Кроме того, в принятии решения говорить ли правду человек старается осознавать последствия передаваемой информации (принесет ли она пользу или вред). Считается, что этично воздерживаться от информации, касающейся частной жизни, но если предположить, что информация необходима людям для принятия решения, тогда непредоставление такой информации, затруднит принятие правильных решений, а это уже противоречит этике.

В межкультурной коммуникации проблема этики приобретает особое значение, поскольку имеет место взаимодействие представителей разных культур, и каждая культура, безусловно, предписывает свои этические нормы и правила. Объективную трудность представляет тот факт, что люди принадлежат к разным национальностям, общаются на разных языках, исповедуют разные религии, руководствуются разными, предписываемыми этой культурой ценностями, убеждениями, нормами, имеют разные ожидания. Исследователи проблем межкультурной коммуникации описывают «эффект зоопарка», когда люди относят другие культуры к категории «экзотических», рассматривая свою культуру как единственно «нормальную». Этичное межкультурное поведение предполагает, что человек, привыкший к своей культуре, не считает ее лучшей, правильной, образцовой, не навязывает свои культурные паттерны, отвергая этноцентризм. Для этического поведения характерны также терпимость к культурным различиям, признание права на их существование, уважение к ним. Предрассудки, недопонимание являются факторами, затрудняющими межкультурное взаимодействие.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ПЕРЕВОДА

Матвейчик Т. В., Белорусский национальный технический университет

Истоки возникновения общечеловеческого и национально-специфического выявляются при изучении таких понятий, как «концептуальная и языковая картина мира социума». Наличие общечеловеческого начала обусловлено тем, что мышление у людей, говорящих на разных языках, в своих главных очертаниях остается сходным или одинаковым. Человеческое мышление, объективно отражающее внешний мир, едино для всех людей, на каком бы языке они ни говорили.

В формировании картины мира язык выступает лишь формой выражения понятийного (мыслительно-абстрактного) содержания, добытого человеком в процессе деятельности. Языки различно описывают одни и те же явления и предметы, обращая внимание на разные их признаки. Так, в семантике слова отражено видение мира носителем конкретного языка. В основе номинации (называния) лежат определенные признаки, которые могут существенно отличаться в различных языках, например, слово «очки» (для глаз). В русском языке это слово произошло от слова «очи» — «глаза», в основу английского слова «*glasses*» положен материал, из которого они сделаны: стекла, стекло. А французское слово «*lunettes*» происходит от слова «Луна», в его основу положен признак круглой Луны. Приведем еще один пример: слово «радуга» — разноцветная дуга — в русском, в английском — *rainbow* — дождевая дуга, а во французском — *arc-en-ciel* — дуга в небе. Во всех трех языках присутствует единый признак — дуга. Каждый этнос имеет собственное представление о мире, об общих явлениях культуры во всех четырех сферах (материальной, духовной, организационной и поведенческой). Речь здесь идет не только о том, что в одной этнической культуре могут отсутствовать некоторые элементы, имеющиеся в другой культуре, но и о том, что отношение к тем или иным объектам, существующим в общечеловеческой культуре, может быть различным. Эти объекты могут вызывать разные ассоциации, то есть по-разному сопоставляться с культурным опытом народа. Например, для южан снег — экзотика, редкое явление природы, иногда пугающее и раздражающее, когда снег реально выпадает и на некоторое время останавливает жизнь в городах. В то же время снег — это символ Рождества. Для народов, живущих в средней полосе, снег — обычное явление, ожидаемое (психологическая готовность) и достаточно легко переносимое в определенные периоды года. Люди разных культур по-разному выражают радость и отчаяние, любовь и ненависть, для них по-разному течет время, по-разному мир звучит и окрашивается в цвета. У одних есть предметы, отсутствующие у других, и наоборот, а кто-то до сих пор активно использует то, что уже давно вышло из употребления.

В языковой картине мира выделяется целый пласт слов, словосочетаний, высказываний эмоционально-образного отображения действительности, имеющий коннотации (эмоциональную, оценочную, стилистическую окраску), мотивированность которых обусловлена национально-культурным контекстом. Например: бить баклуши — *twiddle one's thumbs* — *se tourner les pouces*. Передача в переводе эмотивных, стилистических, образных аспектов значения может играть столь же важную роль, как и передача предметно-логического содержания. Слова «солнце, луна» в коннотативном значении являются положительными характеристиками, качествами у различных народов. У северных народов солнце воспринимается как источник жизни, возрождения, радости, что и отражается, например, в обращении к человеку «Солнце мое». У народов жарких стран аналогичная коннотация просматривается скорее не в слове «солнце», а в слове «луна».

Будучи, с одной стороны, объективной системой, а с другой — результатом эмоционально-духовного творчества нации, языки фиксируют особенности мировидения народа. В процессе исторического развития фундаментальные жизненно-важные образы фиксируются в языке и передаются последующими поколениями уже в вербализованном виде. Свообразие национальных языковых картин мира и множественность культур не является препятствием для взаимопонимания народов и преодолевается при переводе. Одним из важных и решающих практических доказательств совме-

стимости логических и языковых систем в их познавательной сущности является неопровержимый факт взаимопонимания народов на основе перевода с одного языка на другой.

КРИЗИСНЫЕ СИТУАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА МАССОВОЕ СОЗНАНИЕ

Пильгун Е. В., Белорусский государственный университет

Кризисная коммуникация представляет собой сложное многомерное явление, представляющее интерес не только для широкого круга гуманитарных наук, но и для общест-венности, так как практически все кризисные ситуации становятся частью новостных сводок и срочных новостей. Процесс коммуникации в кризисных ситуациях рассматривается как социальное действие и обладает высокой степенью общественного воздействия. Статьи, освещающие в прессе кризисы и нетипичные ситуации, строятся, в целом, по законам публицистического стиля и ориентируются на существующие нормы и стандарты. В современном мире любое значимое событие становится предметом трансляции, обсуждения и интерпретации в СМИ. За счет использования потенциала технических средств СМИ охватывают широкую аудиторию и преумножают эффект воздействия на массовое сознание за счет использования различных лингвистических и экстралингвистических приемов. Люди, непосредственно являющиеся свидетелями события, интерпретируют информацию исходя из собственного субъективного восприятия и опыта, в то время как отражение события в СМИ означает расстановку акцентов, в соответствии с целями и интенциями конкретной статьи, а также предполагают авторскую интерпретацию данного происшествия. Зачастую СМИ выполняют роль ретранслятора, заимствуя новость друг у друга. В данном случае возникает проблема: насколько событие подвергается интерпретации со стороны СМИ в процессе ретрансляции, так как за дискурсом стоит личность с набором ее когнитивных установок (взгляды, мнения, позиция по определенным вопросам и др.), которая избирает вербальные и невербальные стратегии воздействия на целевую аудиторию.

Для рассмотрения кризисной коммуникации необходимо охарактеризовать условия протекания речевого действия, а также целевую аудиторию, так именно ситуация и контекст определяют значения слов и создают ориентиры для интерпретации высказываний.

Целевая аудитория разнородна: люди разного возраста, происхождения, гендерного и социального статусов, неограниченное количество участников. Условия протекания речевого действия — в основном, без прямого контакта с аудиторией, посредством разных каналов связи (пресса, телевидение, радио и т. д.). Взаимодействие автора и реципиента происходит исходя из временной, локальной и рецептивной соотнесенности. Под рецептивной соотнесенностью понимается взаимодействие говорящего с целевой аудиторией, на которую направлена речь. Для восприятия кризисных ситуаций очень важно понятие *point of reference*, предложенное В. М. Шкловским, и охватывающим точку отсчета, время события и время информирования. Кризисные ситуации возникают стихийно, поэтому первые минуты, часы, дни являются решающими. Цель — информировать о кризисе, интенциональная направленность — в первую очередь, не вызвать панику, нейтрализовать волнения, а затем использовать ситуацию для достижения собственных целей, не зависимо от типа кризиса.

Коммуникация в условиях глобальных кризисов не может обходиться без обсуждения и принятия решений на высшем уровне. Более того в большинстве случаев кризис требует вмешательства политиков, поэтому кризисные сообщения, появляющиеся в прессе, часто изобилуют цитатами политических деятелей: вкраплениями заявлений, решений, аргументаций и т. д. демонстрирующих общественно-политическую речь и репрезентирующих политический дискурс со всеми его особенностями и характеристиками.

В процессе кризисной коммуникации одним из наиболее приемлемых способов разрешения общественных кризисов становится использование аргументации. Даже в повседневной жизни процесс аргументации становится средством достижения узких

интересов определенных общественных групп, а используемая в СМИ аргументация приобретает эффект мультипликатора. Контекст кризисной ситуации становится базисом для развития системы аргументирования с целью достижения желаемого эффекта, политических спекуляций.

В системе общественно-политической кризисной коммуникации особую функцию выполняет политическая цитата (как вкрапление политического дискурса) — инструмент подтверждения тезиса-аргумента, представленного автором статьи. Аргументация, представленная в виде политической цитаты — это и форма проведения политики, политическое действие, и речевое действие. По своей сути усложненность аргументативной системы прямо пропорциональна сложности механизмов общественного взаимодействия. Кризисный дискурс может развивать аргументативные системы, имеющие высокую степень усложненности.

Таким образом, кризисные ситуации, зачастую, становятся инструментом для воздействия на массовое сознание, базой для создания аргументативной системы, необходимой для укрепления легитимного общественного порядка, достижения желаемых целей.

ВЛИЯНИЕ КОНТЕКСТА НА ИНТЕРПРЕТАЦИЮ ТОПОНИМОВ В ГАЗЕТНО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Солодовникова Т. В., Белорусский государственный университет

В аспекте современной сложившейся социокультурной ситуации газетно-политический дискурс становится не только объектом изучения, а представляет собой один из мощных факторов воздействия на все стороны жизнедеятельности общества. Газетно-политический дискурс в таком случае может быть определен как универсальная система межсубъектного взаимодействия в пространстве определенной лингвокультуры на основе коммуникативно-познавательных процессов обмена, хранения и трансляции общепринятых культурных ценностей.

При этом необходимым фактором, влияющим на адекватное восприятие информации, становится знание социокультурного контекста.

Общеизвестно, что важнейшая функция контекста в целом заключается в разрешении многозначности лингвистических единиц. Контекст должен быть направлен на снятие семантических трудностей при восприятии многозначных единиц. Однако так ли это, если речь идет о функционировании топонимов во вторичном значении в пространстве газетного дискурса?

Рассмотрим несколько примеров.

Outreau: un réseau d'ouvriers et de notables. Viols, meurtres, pédophilie: les fantômes d'Outreau (Fig, le 14 Janv. 2002) букв. 'Утрó: сеть рабочих и почетных граждан. Изнасилования, убийства, педофилия: фантомы Утрó' или же *Des centaines de petits OUTREAU* (в заголовке) букв. 'Сотни мелких УТРО', *Quelles réformes peuvent être proposées après Outreau?* (в подзаголовке) букв. 'Какие реформы могут быть предложены после Утрó?'

В данных предложениях не содержится никаких указаний, каким образом адресату следует интерпретировать топоним Утрó, более того неподготовленному читателю в целом неясно, о чем идет речь. Очевидно, что узкого лингвистического контекста абсолютно недостаточно и что необходимо обращение к широкому социокультурному контексту, привлечение фоновых знаний для декодирования описываемой ситуации.

Когда речь идет о вторичных значениях топонимических единиц, даже максимально широкого контекста может оказаться недостаточно. В этих случаях для получения требуемой информации требуется выход за пределы языкового контекста и обращение к экстралингвистической ситуации. На основе одного лишь контекста, пусть даже в широком смысле, адресату недостаточно адекватно интерпретировать переносное значение топонима *Neuilly* 'Нейи'. *Neuilly* 'Нейи' это, прежде всего, квартал на западной окраине Парижа. Однако для французов это место сосредоточения богатых и влиятельных людей, фешенебельный квартал: *Et c'est en Suisse que Luc, vers 1978, va faire ses affaires. Toujours l'immobilier. A Cologny, au bord du Léman; un peu le Neuilly de Genève (Hum, le 13 Avr. 2000)* букв. 'И именно в Швейцарию в 1978 г. Люк приезжает откры-

вать свое дело. Все та же недвижимость. В Колоньи, на берегу Лемана; почти Нейи Женеви», *«Chez vous, Laurent Alexandre, candidat de la droite, qui confond réalité et fantasme, voudrait transformer votre ville en petit Neuilly»* (Hum, le 8 Juin 1995) букв. 'У вас, Лоран Александр, кандидат партии правых, который путает реальность и вымысел, хотел бы трансформировать ваш город в маленький Нейи'. Схожую параллель наблюдаем и в отношении топонима *Billancourt* 'Бийанкур', который вследствие семантического переноса по модели «место — характерные особенности места» приобрел регулярное значение рабочих квартал: *BILLANCOURT n'a pas la sinistrose. Billancourt n'est pas un canard boiteux. S'il y a des maladies, elles ne dépendent pas des travailleurs. En se rassemblant, ce sont eux qui peuvent imposer d'autres choix»*. *A l'évidence Billancourt n'a pas dit son dernier mot* (Hum, le 23 Oct. 1990) букв. 'У БИЙАНКУРА нет синистроза. Бийанкур это не хромая утка. ... А если и есть болезни, то они не зависят от работников. Объединившись, именно они могут диктовать иной выбор'. Очевидно, Бийанкур еще не сказал своего последнего слова'.

Не умаляя роли контекста при выяснении его влияния на понимание и интерпретацию топонимов во вторичном значении в рамках газетно-политического дискурса, следует отметить, что в данном случае речь идет, прежде всего, о социокультурном и стилистическом контекстах. Современное исследование в области анализа дискурса исключает изолированное от контекста изучение топонимических единиц и выдвигает в качестве обязательного условия учет как сугубо лингвистических, так и экстралингвистических факторов, влияющих на их функционирование в речи. Определяемый историческими и социальными факторами развития общества, топоним не только идентифицирует географический объект, но и описывает его, указывает на произошедшие события, предоставляет характеристику мест, фактов, лиц, то есть осуществляет связь человек — объект — культура. Разграничение лексических значений топонимов в газетном дискурсе значительно осложняется их диффузностью, культурно-исторической и прецедентной основой их функционирования, что детерминирует как возможность ошибочной трактовки тех или иных значений, так и трудности разграничения самих значений.

«ОБЫЧНО ВСЕГДА»: НОРМА В РЕЧИ ИЛИ ЯЗЫКОВАЯ АНОМАЛИЯ?

Солодовникова Т. В., Белорусский государственный университет

В настоящее время нередко можно встретить ставшее уже привычным сочетание обычно всегда и, действительно, при возрастающей частотности его использования оно начинает восприниматься абсолютно нормальным: *Обычно всегда удавалось решить проблему, сделав взаимные уступки и спрямляя линию границы*. Любопытно, что сочетание обычно всегда характерно не только для разговорного стиля, но часто встречается в художественной, и даже в специальной литературе в области точных наук, что предполагает определенную строгость и логичность: *В Советском Союзе ведущие ученые — Абрам Иоффе, Мстислав Келдыш, Игорь Курчатов, Сергей Королев — обычно всегда были также компетентными руководителями своих собственных проектов*.

Схожим образом обстоит дело и во французском языке, где сочетание *comme d'habitude toujours* является частотным как в разговоре, что находит отражение, например, в социальных сетях: *Salim comme d'habitude toujours au rendez-vous avec ces nouveautés, Bonjour Yvette, je suis comme d'habitude toujours en retard, mais de tout cœur je te souhaite un bon anniversaire et te fait de gros bisous, comme d'habitude toujours dans l'indécision ... et puis les copains d'abord ...*, так и в художественной литературе: *.... rêvaillant le long silence de son père, d'habitude toujours à ses côtés, avec des conseils et des réprimandes, ... Et le copain d'habitude toujours joyeux en toute circonstance, reste en ce moment trop silencieux, Les politiques, comme d'habitude totalement ignorants des tenants et aboutissants du problème, mais comme d'habitude toujours prompts à donner la solution-miracle-et-votez-pour-moi, ont accouché de l'idée des «maisons médicales de ...*

Однако, обратившись к словарю, как в русском, так и во французском языке, находим: *обычно* — чаще всего, как правило; *всегда* — во всякое время, постоянно. Очевидно, по внутренней форме эти два наречия различны. *Обычно* — это то, к чему кто-либо (субъект высказывания или действия) привык, то, что для него автоматически и ожидае-

мо. *Всегда* бывает то, о чем говорится как происходящем безотносительно к презумпциям или ожиданиям какого-либо субъекта. Таким образом, *обычно* — наречие субъективной установки, прогноза и ожидания, а всегда порождает у интерпретатора гипотезу о константных свойствах объекта. Именно на таком противопоставлении основано употребление сочетания *обычно, но не всегда*. Таким образом, при ближайшем рассмотрении становится ясно, что сочетание *обычно всегда* не только алогично, но и противоречиво избыточно.

Возникает вполне закономерный вопрос: чем же объяснить такое положение вещей? Является ли *обычно всегда* аномалией языка? В рамках сосюрковского понимания языка как системы ответ на этот вопрос может быть лишь отрицательным, поскольку на этом уровне существуют четкие дефиниции, позволяющие разграничивать лексемы *обычно* и *всегда*.

Обычно всегда: аномалия речи, обусловленная неряшливостью, а может быть, ментальностью, так называемым национальным духом? На наш взгляд, ни одна из названных выше причин не может быть истинной, так как, во-первых, данное сочетание достаточно частотно и в русском, и во французском языках, а во-вторых, встречается у известных писателей XX — XXI вв.

В. З. Демьянков, анализируя данную проблему, говорит об «осциллирующей интерпретации предложений с сочетанием *обычно всегда*». Термин осцилляция, заимствованный им из физико-биологических наук, обозначает периодический процесс полного или частичного перехода А в В и обратно. По его мнению, лишь прямой вопрос о необходимости данного сочетания вызывает недоумение «наивного» интерпретатора, обычно же — как и в случае иных единиц — осцилляция не замечается. Тезис о «нежесткости, пластичности мышления человека в момент речетворчества, его языкового мышления» в полной мере применим и к деятельности интерпретатора. Согласно В. З. Демьянкову, *обычно всегда* — это «загородное» *всегда* (т. е., «огороженный квантор» — *hedged quantifier*): говорящий «самоустраняется» от защиты своих высказываний, а интерпретатор в таких случаях не упрекает говорящего в противоречии.

На наш взгляд, исследование сути данного вопроса находится лишь в начальной фазе и ответ на него еще предстоит быть найденным.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Фомичева Н. В., Шмидт Т. В., Белорусский государственный университет

Со времен Аристотеля принято считать, что в основе комического лежит некое несовершенство, ошибка или уродство, что подразумевает отрицательное отношение собеседников к объекту смеха, его осуждение. Однако анализ корпуса комических текстов показал, что не всегда в основе комического эффекта лежит явление, имеющее отрицательную аксиологическую характеристику. Так, в сельском фольклоре мы находим анекдоты, в которых описываются персонажи, обладающие чрезвычайной щедростью, силой, добротой. Сложно предположить, что такие качества когда-либо осуждались среди крестьян.

Еще одним фактором, заставляющим поставить под сомнение бесспорность положения о наличии имманентной негативной оценки в комическом, является наличие огромного количества анекдотов, которые несут противоположные коннотации при функционировании в различных культурных и социальных контекстах. Собранный нами материал отличает наличие оппозиции «город — село». Именно эта особенность дает яркие примеры неоднозначности функционирования фрагментов комического дискурса, когда анекдот о глупом деревенском парне, говорящем на диалекте, используется представителями города как проявление агрессии и превосходства по отношению к деревенским жителям, и тот же анекдот, рассказываемый со сцены представителями сельского населения, расценивается аудиторией как декларация собственных ценностей, вызывающих гордость.

Сложные отношения, возникающие между центром и периферией в области формирования идентичности группы и ценностной картины мира, безусловно, оказывают значительное влияние на характер продуцируемого юмора. Подобные примеры позво-

ляют усомниться в универсальности определения комического как осуждения какого-либо несовершенства или порока. При этом данные тексты безусловно имеют оценочную функцию, однако эта оценка может быть как отрицательная, так и положительная.

Данное противоречие может быть снято, если мы попытаемся рассмотреть комическое как результат некоторого отклонения от нормы. В качестве нормы в комических текстах зачастую выступают универсальные ценности либо ценности центральной группы, к которой в нашем случае относятся городские жители. Таким образом, мир сельских жителей, мир периферии неизбежно представляет собой отклонение от нормы, девиацию, мир антиценностей в понимании городских жителей. Однако в свете фестивалей сельского юмора мир комического не кажется переворачивающим нормы и устои, он выступает средством формирования реальных норм и стереотипов, с точки зрения не «как должно быть», а «как есть на самом деле».

Таким образом, ценностная картина мира комического нам видится состоящей из двух полюсов, находящихся в очевидном противоречии: с одной стороны, «идеальный мир» — как должно быть, с другой стороны «реальный мир» — как есть в действительности. В зависимости от того, в каком месте на данной шкале видит себя рассказчик и аудитория, создается мир комического: либо осуждающий, либо примиряющий с несовершенством окружающей действительности, а в некоторых случаях заявляющий о создании новой системы ценностей.

Предприняв попытку найти формальные признаки, которые бы указывали на принадлежность комического к одному из «миров», мы не нашли таких средств на уровне языка. Как уже отмечалось выше, один и тот же текст может функционировать как в качестве сатиры, так и в качестве примиряющего юмора. Очевидно, что критерии для подобного разделения следует искать в сфере дискурсивной прагматики и социолингвистики.

КОММУНИКАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ДИПЛОМАТОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ И СТРАНЕ ПРЕБЫВАНИЯ: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Циватый В. Г., Дипломатическая академия Украины при МИД Украины

Диалог культур предполагает общность принципов, подходов и ценностей, которые только и могут задать адекватное пространство межкультурного диалога в глобализованном мире XXI в. Анализ идентичности в контексте глобализации — одна из болезненных и актуальных проблем, касающихся не только Украины, но и большинства как западных, так и незападных стран. Глобализация — это новый мегатренд, макротенденция, по своей неумолости и всеохватности подобная той, которой был в течение пятисот лет прогресс. Как новый мегатренд она вносит огромные изменения: меняет характер модернизационных теорий и процессов, делает свободным институциональный, экономический и информационный обмен, усиливает перемещение людей, унифицирует многие культурные институты — образование, спорт, моду, музеи, СМИ, туризм и пр., распространяет массовую культуру, потенциально (но только лишь потенциально) создавая возможности превращения межкультурных коммуникаций и коммуникационных практик в культурную универсалию. Культурные изменения прямо связаны с изменениями идентичности или с сопротивлением этим изменениям (дискоммуникация в современном социуме).

Особую актуальность приобретает проблема коммуникационных практик и межкультурной коммуникация дипломатов в иноязычном общении и стране пребывания. В диалоге культур, коммуникационных практиках XXI века, участвуют не только разные культуры, вступившие в диалог, там сверх того появляется еще одно действующее лицо — процесс самого диалога. Глобализация в сфере экономики, коммуникаций, дипломатии, политики создает такую институциональную сеть учреждений и связей, в рамках которой складываются человеческие отношения на сверхнациональной и сверхконфессиональной основе.

Чтобы взаимодействие культур развивалось в режиме политико-дипломатического диалога, необходимо заблокировать пути конфронтации между ними. Диалог культур нельзя понимать как локализованную и обозримую сумму действий, поддающихся

в их совокупности целенаправленному контролю. В глобализованном мире, в котором люди, страны и народы связаны между собой повседневно и многообразно, диалог культур представляет собой процесс, разворачивающийся на всех уровнях человеческих контактов и общественной активности, во всех сферах жизни и глобальной культуры. Вопрос о том, как преодолеть трудности диалога, связанные с особенными притязаниями культур и социально-групповой принадлежностью индивидов, является в настоящее время исключительно острым и требующим своего научного исследования в условиях новых реалий современного полицентричного мира.

Современные процессы глубинной трансформации и институционализации ключевых аспектов дипломатической, политической, общественно-социальной, языковой, культурной и экономической жизни, критическое переосмысление основных принципов и ценностей в мировом сообществе требуют от высшей школы подготовки такого специалиста, который способен к самостоятельному анализу ситуации, принятию решений, саморазвитию, креативности, владению высокой языковой и речевой культурой, межкультурной коммуникации.

Это означает, что у выпускника, специалиста в сфере внешней политики и дипломатии, в системе профессионально значимых компетенций должны быть сформированы прежде всего аналитические компетенции и должна быть безупречная языковая подготовка, речевая культура и речевой этикет. Одним из путей достижения этих целей при обучении иностранному языку, особенно языку для специальных/профессиональных целей, является развитие у студентов навыка аналитико-синтетической обработки информации. Сегодня, в условиях компетентного подхода, цель профессиональной языковой подготовки работников дипломатической службы — это формирование профессионально значимых компетенций, необходимых для осуществления процесса профессиональной иноязычной коммуникации.

В тоже время преобладающая часть дипломатов свободно владеют как родным украинским, так и вторым языком — русским языком (билингвизм — одинаково совершенное владение двумя языками). Поэтому повседневное и повсеместное использование двуязычия (украинский/русский) или триязычия (украинский/русский/английский) способствует выработке у дипломатов общеуниверсальных билингвических способностей владения языками, речевой культурой и речевым этикетом в необходимых условиях межкультурного общения на языке своего собеседника. Важное значение для дипломатической работы в стране пребывания является знание языка этой страны. Содержание профессиональной языковой подготовки дипломатов (модель подготовки дипломата) базируется на четырех составляющих: формирование профессионально значимых компетенций; профессионализация языковой подготовки; подготовка студентов к межкультурной коммуникации; применение инновационных образовательных технологий на всех этапах языковой подготовки, для свободного владения профессиональными компетенциями в иноязычной среде и стране пребывания (для дипломатов).

Таким образом, в XXI в. институционализация, интенсификация и модернизация высшего образования требует внедрения таких инновационных технологий, для которых главная цель — это творческое воспитание личности (дипломата) в интеллектуальном и эмоциональном измерении.

РЕЧЕВЫЕ ФОРМУЛЫ И ОБОРОТЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА (на примере шведского языка)

Шпаковская Н. Г., Белорусский государственный университет

Язык служит не только средством коммуникации, но в той или иной мере характеризует окружающую нас действительность посредством специфических слов и выражений, значение которых сложно точно перевести на другой язык, так как оно основывается либо на понятии, не существующем за пределами территории использования данного языка, либо на уникальном социальном опыте, связанном с историей, культурой, традициями страны, общественно-политической ситуацией в государстве.

Так, сторонники гипотезы лингвистической относительности считают, что язык является не пассивным средством, к которому прибегают во время разговора, а детерминантом, определяющим наше мышление. Фактически это значит, что мы можем сказать и подумать только то, для выражения чего в языке есть соответствующие слова.

Цель данной статьи — рассмотреть взаимодействие языка и речевой реальности на примере шведского языка. Мы проанализируем некоторые слова и выражения, которые, на наш взгляд, отражают характер типичного шведа. Мы считаем, наличие таких лексических единиц в шведском языке обусловлено менталитетом и особенностями быта этого народа. Полностью лексический смысл данных слов и фраз раскрывается только после более близкого знакомства с носителями языка, когда семантическая составляющая дополняется социокультурным компонентом.

1. *Linda i bomull*. Дословно данная фраза означает «оборачивать в хлопок». В иносказательном смысле выражение употребляется со значением «защищать кого-то, излишне опекать кого-то» (в отношении людей) либо «смягчать острые углы, быть максимально не критичным». «Обернутым в хлопок» может быть любая речь, любое высказывание, если говорящий намеренно подбирает самую нейтральную, экспрессивно не окрашенную и негативно не заряженную лексику и прибегает к помощи эвфемизмов.

Для шведов весьма характерна подобная манера вести разговор. Они боятся обидеть своего собеседника и даже в конфликтной ситуации предпочитают оставаться максимально вежливыми и непрямолинейными. Любая критика возможна только после предварительного обращения к позитивным моментам. Подобная преемственность должна дать подвергнувшемуся критике понять, что критика направлена не персонально против него, а нацелена на улучшение той или иной ситуации, необходима в качестве подспорья для преодоления затруднений и разрешения проблемы.

2. Речевые формулы, используемые при просьбе

Вежливость шведов нашла свое отражение и в типичных формулировках, используемых, когда коммуникатор просит реципиента об услуге. В данном случае можно прибегнуть к часто используемой фразе «*Villdu (göra...)?*» Употребляемый здесь глагол «*vill*» переводится как «хотеть», т.е. дословный перевод фразы звучит как «Хочешь ли ты (сделать...)?» Начинаящие изучение шведского языка именно так ее и воспринимают, что иногда приводит к курьезным ситуациям, когда тот, кому задали такой вопрос, совершенно уверенно отвечает «нет, не хочу». Вежливый швед, в свою очередь, посчитает нецелесообразным указывать на невежливость, проявленную со стороны своего собеседника, и промолчит. Собеседник же поймет свою ошибку гораздо позже.

3. *Lagom*. Слово «*lagom*» значит «в меру; ровно столько, сколько надо». Легенды гласят, что слово «*lagom*» имеет древнескандинавское происхождение и связано оно с бытом викингов. Когда те собирались вокруг костра, чтобы перевести дух в ходе длительных морских путешествий, в руках у них был рог с медом. Один рог на всю команду. Рог шел по кругу, из рук в руки, и выпить из него следовало ровно столько, чтобы почувствовать вкус напитка, но одновременно, чтобы меда хватило абсолютно всем участвующим в церемонии викингам. Со времени раннего средневековья шведы научились безошибочно распознавать, что есть «*lagom*», а что есть слишком мало или слишком много.

С данным понятием связано также ироничное представление о типичных шведах, или, как их слегка презрительно называют в самой Швеции, — Свенсонах. Это зажиточный средний класс, поколение, выросшее в эпоху расцвета так называемого общества всеобщего благоденствия (*välfärdsstaten*) — шведского экономического феномена. У них «*lagom*» хорошая работа, «*lagom*» хорошая машина и «*lagom*» хорошая жизнь. Они «*lagom*» спокойны и «*lagom*» уравновешены, «*lagom*» гостеприимны и «*lagom*» трудолюбивы.

Далее автор анализирует еще ряд лексем, отражающих особенности шведского характера, и приходит к выводу, что взаимодействие языка и мышления — это сложный, а главное, двусторонний процесс, результатом которого являются речевые формулы и обороты, непосредственно связанные с менталитетом народа-носителя языка.

СЕКЦИЯ 2 АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Арсентьева М. Ф., Белорусский государственный университет

Фразеологизм — устойчивое по составу и структуре лексически неделимое и целостное по значению словосочетание или предложение, которое является отдельной словарной единицей. Они придают литературной и разговорной речи разнообразие, обеспечивают ее смысловую и эмоциональную образность, подчеркивают индивидуальность автора. Их изучение помогает глубокому пониманию исходного текста, а также содействует адекватному переводу текста с немецкого языка на русский. Целью данного исследования стал анализ устойчивых выражений на примере текста «Политика устойчивого развития. Чего следует ожидать?» (в оригинале «*Nachhaltigkeitspolitik. Was ist zu erwarten?*»). Статья предназначена для широкого круга читателей, она не насыщена специальной терминологией, однако содержит в себе эмоционально окрашенные слова, риторические вопросы, безглагольные фразы и интересующие нас фразеологические выражения и устойчивые сочетания. В данном тексте встречались фразеологические выражения и устойчивые сочетания двух типов:

- устойчивые выражения, имеющие эквиваленты в русском языке;
- безэквивалентные фразеологические единицы и устойчивые выражения.

При переводе устойчивых выражений, имеющих эквиваленты в русском языке, в данном тексте использовались следующие методы:

— полный эквивалент — поиск русского эквивалента, совпадающего с немецким по значению, по лексическому составу, образности, стилистической направленности и грамматической структуре.

Пример 1. *Jemand muss heute Schmerzen ertragen und Opfer bringen für etwas, von dem jemand viel später profitiert.* — Кто-то должен страдать и приносить себя в жертву за то, из чего кто-то гораздо позже извлечет выгоду.

Пример 2. *Wenn ich etwa zugleich auch die Bodenproblematik in den Blick nehme, verstehe ich zwar viele Zusammenhänge besser, aber ich komme trotzdem nicht den entscheidenden Schritt bei der Kohlendioxidminderung voran.* — Когда я одновременно держу в поле зрения (рассматриваю) проблематику почвы, я понимаю многие взаимосвязи лучше, но, несмотря на это, я не делаю решающий шаг для сокращения выбросов углекислого газа;

— частичный эквивалент — поиск русского эквивалента, который содержит лексические, грамматические или лексико-грамматические расхождения при наличии одинакового значения одной и той же стилистической направленности.

Пример 1.

Praktisch glaube ich nicht, dass wir das als Menschheit in den Griff bekommen. — На практике я не верю, что мы как человечество решим эту проблему.

Пример 2.

Das wäre in der Tat eine wichtige politische Geste und würde die Sichtbarkeit erhöhen. — В действительности это был бы важный политический жест, и это прояснило бы сложившиеся обстоятельства.

— Выборочный эквивалент — выбор наилучшего эквивалента, подходящего по контексту, из ряда альтернатив.

Пример 1. *Was dazu bisher auf dem Tisch liegt, ist allerdings noch recht vage, eher eine Ramschliste von hehren Umwelt und Entwicklungszielen.* — Что до сих пор лежит на поверхности, но еще так и не определено, — это ранее составленный список первоочередных целей по развитию окружающей среды.

При переводе безэквивалентных устойчивых выражений в данном тексте использовались следующие методы:

— описательный перевод (экспликация) применяется, когда проблематично найти эквивалент в немецком тексте, и переводчик описывает фразеологическое явление или устойчивое выражение иными способами.

Пример 1. *Mein Bekannter hielt sich mit Gelegenheitsjobs über Wasser.* — Мой знакомый зарабатывал на хлеб случайными заработками.

Пример 2. *Selbst wenn wir jetzt einen Knopf zum Ausschalten drücken könnten, wäre es zu spät, weil so viel Treibhausgase schon in der Pipeline stecken.* — Даже если бы мы сейчас могли нажать кнопку «выключить», было бы слишком поздно, так как уже слишком много газов, создающих парниковый эффект, находятся в трубопроводе.

— аналогия — подбор в русском языке устойчивого выражения с таким же переносным значением, как в немецком языке, но основанном на другом образе.

Пример 1. *Aber am Schluss zählt doch, ob wichtige Staaten bereit sind, die Weichen auf Nachhaltigkeit zu stellen.* — В конце концов очень важно знать, готовы ли ведущие государства направить свой вектор на устойчивое развитие.

Пример 2. *»Hören Sie nicht auf, uns Politikern auf den Weckern zu fallen.«* — «Не прекашчайте нам, политикам, действовать на нервы».

Таким образом, когда представлялось проблематичным найти эквивалент, перевод осуществлялся с помощью поиска аналогов в русском языке или выражений, несущих приблизительно одну и ту же смысловую нагрузку и имеющих сходный эмоционально-смысловой оттенок. В другом случае, чтобы не потерять смысловую нагрузку исходного текста, некоторые речевые обороты необходимо было переформулировать, так как дословный их перевод на русский язык не передавал смысл текста автора или говорящего.

ДЕОНИМИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ ПОПОЛНЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА ЯЗЫКА

Бахун Т. П., Иваненко Г. Л., Белорусский государственный экономический университет

Каждый язык располагает разнообразными возможностями для обогащения своего словарного состава. Одним из важнейших источников образования новых слов являются иноязычные имена собственные, поскольку именно они хранят информацию национально-культурного характера и представляют собой объект активного заимствования. Предметом нашего рассмотрения является процесс деонимизации, в результате которого на основе иноязычных имен собственных безаффиксальным способом образуются имена нарицательные (деонимы) и слова других категорий.

Лексическая система любого языка состоит из двух подсистем: имен нарицательных и имен собственных (онимов). Онимы — это слова, в которых скапливается разнородная информация о предмете, именем которого они являются. Они служат для индивидуализации и идентификации этого предмета. Онимы называют также лексически неполноценными словесными знаками, так как для них характерна произвольность в наименовании, непереводаемость. Однако при их переходе в деоним они получают возможность полностью или частично участвовать в сигнификации. Процесс деонимизации всегда мотивирован экстралингвистическими факторами.

Деонимизация иноязычных имен собственных на основе метафорического и метонимического переноса представляет собой один из продуктивных способов пополнения лексического состава немецкого языка. Исследователи Н. Д. Арутюнова и Р. А. Комарова выделяют два подтипа метафорической трансформации: метафору-номинацию и метафору-характеризацию. Метафора-номинация лишена образности, и семантический перенос осуществляется на схождении ясно выраженных, эксплицитных компонентов содержания метафоры и исходного слова. Так, *Othello*, *Solomos* обнаруживают определенное сходство при сравнении с носителями тех личных имен, от которых они образованы. В метафоре-характеризации доминирует оценочная и характеризующая функция, т.е. предполагается сходство по аналогиям. Так, метафорический перенос наименований географических мест на другие объекты может осуществляться на функциональном схождении: *das Lyzeum* — лицей (от названия сада в Афинах, в котором Аристотель преподавал свое учение); на основе сходства свойств: *die Alp* — высокие горы (по названию самых высоких гор в Европе).

При метонимическом переосмыслении перенос наименований предметов или явлений осуществляется по их смежности, т. е. вместо наименования одного объекта используется имя другого, который связан с ним внешне или внутренне. Метонимические переносы осуществляются на основании каузальной, темпоральной, локальной, атрибутивной и партитивной метонимии. В качестве примера каузальной метонимии, выражающей причинно-следственную связь между понятиями смежных объектов, можно привести деоним *Volkswagen* — легковой автомобиль (по названию немецкого завода-производителя). В приведенном примере появление лексемы обусловлено переносом имени завода-производителя на его изделие.

В большинстве случаев семантическая трансформация имен собственных способствует появлению большого количества деонимов-субстантивов. Однако в результате процесса деонимизации от имен собственных образуются нарицательные слова, имеющие новые значения и обладающие различными частеречными характеристиками. К такому относятся, прежде всего, деонимические глаголы, появление которых в языке связано с потребностью носителя языка в новых наименованиях для более точного отражения действительности. Система частей позволяет реализовать эти потребности, так как именно она отражает реально существующие логические связи явлений и предметов. Потребность в новых номинациях для обозначения новых предметов и явлений определяется факторами лингвистического и экстралингвистического порядка. Пополнение словарного состава новыми глаголами обуславливается теми же причинами. В зависимости от того, что подразумевают мотивирующие существительные, деонимические глаголы можно разделить на две группы: глаголы со значением «совершать действия, свойственные тому, *кто* назван или *что* названо мотивирующим существительным — деонимом. В качестве примера глаголов первой группы может быть рассмотрен немецкий глагол *guttenbergen* с понятными аллюзиями для двух языковых культур — немецкой и русской. Глагол образован от имени немецкого политика К.-Т. Гуттенберга, оказавшегося в центре скандала, предметом которого стали выдвинутые в его адрес обвинения в плагиате диссертации. Так, глагол «*guttenbergen*» получил в немецком языке значение «*присваивать себе что-либо*». Ярким примером глаголов второй группы является глагол-неологизм *googeln*, возникший на базе названия поисковой системы *Google*.

Анализируя значения деонимических глаголов, следует отметить, что их семантика для многих людей может оказаться непонятной без дополнительных энциклопедических сведений. Очень важны также фоновые знания, поскольку восприятие значения слова будет различным у представителей разных культур.

Рассмотренный нами процесс деонимизации отражает общественные и языковые потребности человеческой жизнедеятельности и подчеркивает необходимость номинации новых предметов и реалий, возникающих с течением времени. В этой связи можно говорить о взаимозависимости таких понятий как эволюция общества и эволюция языка, которые предопределяют причины возникновения новых слов и выражений за счет существующих в языке имен собственных.

О ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЯХ

Босак А. А., Белорусский государственный экономический университет

Ни один перевод невозможно выполнить на профессиональном уровне, не используя различные переводческие трансформации. На это существует множество причин, начиная от особенностей строения и структуры разных языков, заканчивая языковыми нормами и традициями. Трансформации, то есть изменение грамматических и лексических характеристик слова, словосочетания или предложения, используют для адаптации текста оригинала к языку перевода.

Переводческие трансформации — это языковые преобразования, перестройка элементов исходного текста, операции перевождения смысла или перефразирование с целью достижения переводческого эквивалента.

Что касается разделений трансформаций на виды, существует множество различных точек зрения, однако большинство лингвистов разделяют мнение, что все переводческие трансформации делятся на лексические, грамматические и смешанные (комплексные).

1. Грамматические трансформации. Сюда относятся следующие приемы: перестановки, опущения и добавления, замены.

2. Лексические трансформации. Здесь нужно говорить о замене и добавлении, опущении, конкретизации и генерализации.

3. Смешанные (или комплексные) трансформации. Сюда относятся экспликация (по-другому, описательный перевод), антонимический перевод и компенсация.

Рассмотрим на примерах основные виды трансформаций при переводе с немецкого языка на русский.

1. Грамматические трансформации

а) опущения грамматикализованных элементов,

Vize-Vorsitzender der FDP und Außenminister der BRD	Заместитель председателя Св/ДП, министр иностранных дел ФРГ
Die Gewerkschaften verkörpern eine gewaltige Kraft. Denn 8,7 Millionen Werktätige gehören ihnen an.	Профсоюзы олицетворяют собой огромную силу, в их рядах объединены 8,7 млн трудящихся.

б) добавления грамматикализованных единиц, например, союзов, местоимений и т. п.,

Das geistig-kulturelle Leben	Духовно-культурная жизнь
Dass dieser Kurs richtig ist, unterliegt keinem Zweifel.	То, что этот курс правильный, не подлежит сомнению.

в) замены частей речи.

Produktion von mehr hochwertigen Konsumgütern	Увеличение (отглагольное существительное) выпуска высококачественных товаров народного потребления
Der tendenzielle Anstieg der Arbeitslosigkeit	Тенденция (существительное) роста безработицы

2. Лексические трансформации

а) добавление слов, словосочетаний и предложений,

Die Zusammenarbeit in Wissenschaft und Technik	Сотрудничество в области науки и техники
Betriebe und Genossenschaften des Gebiets.	Предприятия и кооперативы, расположенные на данной территории

б) опущение лексических элементов,

Die Position eines aktiven Mitkämpfers	Позиция активного страстного борца
Neue Technik und Verfahren der Erzeugung, Weiterleitung und Verteilung von Energie	Новая технология производства, передачи и распределения энергии

в) генерализация,

Dieser Abriss findet allgemeines Interesse	Эта работа вызывает общий интерес
Auch Anteil von ingenieurtechnischen Leistungen steigt überdurchschnittlich	Быстро растет также доля инженерно-технических услуг

г) конкретизация.

Entwicklung der Arbeits- und Lebensbedingungen	Улучшение условий труда и быта
Am Mittwoch beginnt die Tagung des Präsidiums der AdW. Das ist die letzte Tagung des Gremiums in diesem Jahr.	В среду начинается заседание Президиума Академии наук. Это последнее заседание Президиума в этом году.

Переводческие трансформации являются основным средством осуществления перевода. Лексические и грамматические преобразования преследуют главную для перевода цель — сохранить неизменяемый смысл сообщения текста ИЯ, не нарушая при этом стилистические нормы языка.

ИСТОЧНИКИ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ

Бурденкова В. С., Полевая А. И., Белорусский государственный университет

Мы живем в глобализованном и мультикультурном обществе, что обуславливает неизбежность межкультурных контактов, в результате чего одна культура обогащается элементами культуры другой: другими формами мышления и общения. Каждый язык определяет действительность специфическим способом, и данный факт способствует интуитивному осознанию идентичности с представителями других языковых общностей с одной стороны и наличием различий с другой.

Большая часть языков имеет в своем лексическом составе слова, перевод которых на другие языки невозможен либо вызывает серьезные затруднения. Под безэквивалентной лексикой подразумеваются иноязычные слова и словосочетания, обозначающие предметы, процессы и иные реалии жизни, которые на данном этапе не имеют в языке перевода адекватных эквивалентов.

Полная невозможность найти какое-либо соответствие слову подлинника, явление безэквивалентности в чистом виде, встречается относительно редко. Она возникает, главным образом, тогда, когда слово оригинала обозначает исключительно местное явление, которому нет соответствия в быту и в понятиях другого народа. Источником безэквивалентной лексики служат также неологизмы, среди которых целесообразно выделить как индивидуальные (авторские) неологизмы, так и собственно неологизмы.

Рассмотрение безэквивалентности требует учета двух планов: лексики, которая относится к разряду безэквивалентной, так как на данном этапе в языке перевода еще не предложены достаточно удачные соответствия (имеется в виду своего рода временная безэквивалентность) и, во-вторых, лексики, которая относится к разряду безэквивалентной по причине невозможности нахождения эквивалентов в языке перевода (постоянная безэквивалентность).

К временно безэквивалентной лексике могут относиться термины. Большинство терминов имеют постоянные эквиваленты в других языках. Безэквивалентными могут быть только те термины, которые обозначают новые понятия, другими словами непосредственно неологизмы. Необходимость в лексических инновациях может быть объяснена или оправдана четкой мотивацией: прежде всего, они разрабатываются с целью удовлетворения потребностей экстралингвистического происхождения для обозначения появившихся и функционирующих в обществе понятий и предметов. Потребность в неологизмах появляется для обозначения не существовавших ранее предметов, явлений и понятий; для более краткого и выразительного обозначения реалий; для соблюдения нововведенных правил приличия, либо для создания художественного эффекта. Индивидуально-авторские неологизмы, созданные автором для данного произведения и существующие на первоначальном этапе только в нем, неся определенную смысловую нагрузку, являются не только выражением индивидуально-творческого начала писателя, а и результатом осознания потребности общества в появлении данного неологизма, основанном на длительном процессе наблюдения, изучения и исследования, что способствует ассимиляции лексемы в рамках единой языковой общности.

Рассматривая причины постоянной безэквивалентности лексических единиц необходимо разграничить отсутствие в рамках определенной языковой общности объекта номинации для той или иной лексической единицы и отсутствие адекватного эквивалента перевода при наличии объекта. Наиболее распространенный случай безэквивалентной лексики представляют слова-отражения реалий — наименования элементов быта, истории, культуры и т. д. данного народа, страны, места, не существующие у других народов, в других странах и местах. Отсутствие эквивалента для подобной лексики в других языках признается объяснимым и даже уместным по причине отсутствия

необходимости в данной лексеме. Второй вариант предполагает заполнение некоторых концептуально-понятийных пустот. Появление подобной лексики обусловлено исторически, определено особенностями культурно-языкового восприятия и коммуникативной потребностью единой языковой общности. При осуществлении межъязыковой, а значит и межкультурной коммуникации на индивидуальную специфичность речи накладывается специфичность, предопределенная национальным трендом культуры. Будучи отражением языковой картины мира, данная лексика является носителем особого колорита и художественной оригинальности.

Рост безэквивалентной лексики стимулирует процессы взаимопознания в межкультурных сообществах.

Исследование проблемы безэквивалентной лексики — это анализ тесного и сложного переплетения различных языковых связей и отношений. При переводе безэквивалентной лексики необходимо передать ее смысл и отразить ее образность, найдя аналогичные выражения в языке перевода и не упустив при этом из виду стилистическую функцию.

Однако совокупность знаний норм, правил, обычаев чужой культуры — одним словом, реалій — не является гарантом адекватного оригинального перевода безэквивалентной лексики.

АСАБЛІВАСЦІ ПЕРАКЛАДУ ВА ЁМОВАХ ДЗЯРЖАЎНАГА БІЛІНГВІЗМУ

Варанец В. І., Гродзенскі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт

Беларусь адносіцца да катэгорыі краін са статусам дзяржаўнага білінгвізму. Што як бы вызначае валоданне кожным грамадзянінам краіны дзвюма дзяржаўнымі мовамі ў роўнай ступені. Адсюль і ўзнікае падманнае ўражанне, што любы двухмоўны чалавек па сутнасці з'яўляецца добрым перакладчыкам. Аднак на практыцы ўсё выглядае значна больш складана.

Людзі-білінгвы ўмоўна падзяляюцца на дзве групы: асобы, якія добра размаўляюць на абедзвюх мовах, і асобы, для якіх абедзве мовы з'яўляюцца роднымі. Людзей другой групы ў нашай краіне вельмі мала. Значна большую частку складаюць тыя, хто проста ведае рускую і беларускую мовы, прычым, адна з іх з'яўляецца дамінуючай. Такое двухмоўе часта прыводзіць да міжвольнага перанясення асаблівасцей адной мовы на другую. Так з'яўляецца моўная інтэрферэнцыя. Інакш кажучы, парушаюцца нормы адной моўнай структуры пад уздзеяннем іншай моўнай структуры.

Блізкароднасць характар беларускай і рускай моў абумоўлівае шматлікасць і ўстойлівасць інтэрферэнцыйных памылак пры маўленні на той ці іншай мове. Пры гэтым яны не ўплываюць на працэс разумення выказванняў як на беларускай, так і на рускай мовах. Беларуская-руская і руска-беларуская інтэрферэнцыя — з'ява распаўсюджаная і закранае ўсе сферы моўнай сістэмы: фанетыку, акцэнтацыю, марфалогію, лексіку, сінтаксіс. Вылучаюць наступныя віды інтэрферэнцыі: марфалагічная, сінтаксічная, фанетычная, лексічная, словаўтваральная, акцэнтная.

Марфалагічная інтэрферэнцыя звязана з разыходжаннямі ў граматычным афармленні рускіх і беларускіх лексем, асабліва тых, якія маюць агульныя карані. Гэта разыходжанні ў родзе, ліку, склоне назоўнікаў, ва ўтварэнні сінтэтычных формаў вышэйшай і найвышэйшай ступені параўнання прыметнікаў, у склонавых формах лічэбнікаў, ужыванні дзеепрыметнікаў і дзеепрыслоўяў і г.д. Напрыклад, рус. *шинель, сабака, медаль, степь, насыпь, надпись* — жаночы род, бел. *шынель, сабака, медаль, стэп, насып, надпіс* — мужчынскі род; рус. *писать чернилами* — бел. *пісаць чарнілам*; рус. *чистый* — *чыще*, бел. *чысты* — *чысцейшы*; рус. *тремя, четырьмя* — бел. *трыма, чатырма*; рус. *завявший* — бел. *завялы*; рус. *улыбаясь* — бел. *усміхаючыся*.

Інтэрферэнцыйныя памылкі ў сінтаксісе (сінтаксічная інтэрферэнцыя) выклікаюцца адрозненнямі ў будове словазлучэнняў, простых і складаных сказаў. У словазлучэннях выразна праяўляецца нацыянальная спецыфіка мовы. Таму механічнае перанясенне мадэляў пабудовы словазлучэнняў з адной мовы ў другую вядзе да парушэння нормаў (параўн. белар. *дзякаваць сябру, смяяцца з другіх, наслаць па бацьку, захварэць на грып, два сталы, дакрануцца да рукі, ісці лесам, з прычыны занятасці* — руск. *благодарить*

друга, смеяться над другими, послать за отцом, болеть гриппом, два стола, прикоснуться к руке, идти по лесу, по причине занятости). Структура сказаў таксама мае некаторыя адрозненні: рус. *В одном из переулков встретились ему два друга* — бел. *У адным завулку ён сустрэў двух сяброў*; рус. — *Приятно ходить по новым местам, всматриваться в картины, встречающиеся на пути* — бел. *Прыемна было хадзіць па новых мясцінах, углядацца ў малюнкi, што трапляюцца ў падарожжы*.

Лексічная інтэрферэнцыя выклікана наяўнасцю разыходжанняў або частковага падобенства ў ўласналексемным і семантычным аспектах беларускай і рускай моў. Напрыклад, ужыванне білінгвам у беларускай мове выразаў *гуляць ролю* замест *адгрываць ролю* абумоўлена неаднолькавым аб'ёмам значэнняў і асаблівасцямі ўжывання ў рускай і беларускай мовах слоў *іграць (играть)* і *гуляць (гулять)*. Лексічная інтэрферэнцыя праяўляецца, у прыватнасці, у міжмоўнай аманіміі. Міжмоўныя амонімы — словы з розных моў, якія поўнаасцю або часткова супадаюць у гучанні або напісанні, але маюць рознае значэнне. У працэсе перакладу тэксту з рускай мовы на беларускую ці наадварот магчымы іх непажаданыя ўзаемазамены, што прыводзіць да непаразумення: рус. *качка* «укачванне» — бел. *качка* «вадаплаўная птушка»; рус. *сварка* «злучэнне металічных частак шляхам спляўняння» — бел. *сварка* «спрэчка».

Прычынай існавання словаўтваральнай інтэрферэнцыі з'яўляецца несупадзенне словаўтваральных фармантаў аднакаранёвых беларускіх і рускіх слоў: рус. *читательница* — бел. *чытачка*, рус. *детский* — бел. *дзіцячы*, рус. *шепталы* — бел. *шаптацца*, рус. *беспринципный* — бел. *беспрынцыповы*, рус. *вблизи* — бел. *паблізу*.

Пра ўсе названыя вышэй моманты трэба абавязкова памятаць і пры навучанні студэнтаў асновам перакладу, і пры самім перакладзе тэксту.

Працэс перакладу ўяўляе з сябе прымяненне на практыцы тэорыі значэння. І таму пры перакладзе трэба ўмець аналізаваць значэнне на самых розных узроўнях: ад асобнага слова да ўсяго тэксту, улічваючы ўсе адценні сэнсу.

ВОЕННЫЙ ПЕРЕВОД В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ПЕРЕВОДА В ВУЗЕ

Вдовичев А. В., Минский государственный лингвистический университет

Достижение адекватности в переводе связано с умением грамотно идентифицировать переводческую проблему и осуществлять необходимые переводческие трансформации. В процессе перевода необходимо учитывать особенности методов и приемов транскодирования, а военным текстам следует уделить особое внимание, так как профессиональный переводчик должен владеть основами военного перевода, что связано с тем, что проблема передачи функции военного текста при преобразовании текста в межкультурной коммуникации принадлежит к наиболее сложным аспектам теории перевода, заключающееся в постоянном обновлении геополитических реалий, а также возрастающем интересе к сфере военного перевода, исключающего интуитивный выбор приемов.

Перевод военных текстов при подготовке профессиональных переводчиков рассматривается зачастую в рамках практических дисциплин без изучения особенностей самих военных материалов и конкретных способов перевода военной терминологии, сокращений и многих других лексических характеристик, которые могут помочь переводчику выработать стратегию военного перевода. Это объясняется тем, что во многих лингвистических / филологических университетах ликвидированы военные кафедры, где ранее изучался английский язык в военном деле, основы военного дела, проводилась тактическая подготовка, а также предлагался курс военного перевода. В настоящее время такой языковой подготовки во многих университетах нет (за исключением специализированных вузов, например Академии Министерства обороны Республики Беларусь), что делает изучение способов перевода военных текстов актуальным для будущих переводчиков. Сегодня мы часто сталкиваемся с военной лексикой, хотя не работаем с военными документами. Прежде всего, это связано с ведением военных действий в некоторых регионах мира (например, на Ближнем Востоке), с расширением зон военного присутствия (например, система ПРО в Чехии и Польше), военными действиями

по предотвращению террористической угрозы (например, Афганистан, Европейский союз, Россия). Всю эту информацию читатели и зрители получают из средств массовой информации, включая глобальную сеть Интернет, где ежедневно публикуются или демонстрируются репортажи из зон конфликта. Мы ежедневно слышим названия военной техники (*истребитель, авианосец, ракеты меньшей дальности*). Пресс-секретари военных блоков НАТО и ОДКБ предоставляют широкой общественности отчеты о военных операциях и учениях, которые проводятся в разных странах. Можно сделать вывод, что даже при переводе публицистических текстов переводчик столкнется с проблемой передачи особенностей военных материалов, что потребует от него определенных знаний трансформаций, которые необходимо выполнить для достижения точности (полной эквивалентности) перевода. Приведем примеры названий некоторых последних статей из авторитетного издания «*The Guardian*»: «*Saudi Arabia to Investigate Funeral Air Raid as US Reviews Support*», «*Why Yemen Conflict Has Become Another Syria*», «*Ethiopia Blames 'Foreign Enemies' for Inciting Unrest*», «*Amid Syrian Chaos, Iran's Game Play Emerges: a Path to the Mediterranean*» и т. д.

Военную лексику (специальную терминологию) принято подразделять на три основные группы: *военную терминологию*, обозначающую понятия, которые связаны непосредственно с военным делом, вооруженными силами, способами ведения вооруженной борьбы и т. д.; *военно-техническую терминологию*, которая включает научно-технические термины; *эмоционально-окрашенную военную лексику (сленг)*, представленную словами и сочетаниями, которые часто употребляются, в основном, в устной разговорной речи англоязычных военнослужащих. Правильный перевод военных материалов в значительной мере зависит от правильного перевода терминов, так как большую часть военной лексики занимают военные и военно-технические термины, несущие максимальную смысловую нагрузку.

По функциональному предназначению и содержательной направленности можно различать две обособленные группы текстов:

- *тексты информационного содержания;*
- *тексты, регламентирующие жизнь и деятельность войск.*

В первой группе можно выделить четыре жанра:

- *военно-научные тексты;*
- *военно-технические тексты;*
- *военно-информационные тексты;*
- *военно-публицистические тексты.*

Ко второй группе относятся следующие жанры:

- *уставы и наставления;*
- *военно-деловые тексты.*

Лексические трансформации часто совмещаются, поэтому четко квалифицировать их иногда сложно. Можно выделить 8 основных разновидностей лексических трансформаций: *транскрипция, транслитерация, конкретизация, генерализация, прием лексического добавления, прием опущения, прием смыслового развития, прием антонимического перевода, прием целостного преобразования, прием компенсации*. Принимая во внимание, что все указанные приемы изучаются на занятиях по переводу, рекомендуется ввести темы, связанные с военным переводом в курс иностранного языка или переводческой дисциплины для полноценной подготовки будущих специалистов в области перевода.

СЕНСОРНЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ СИНЕСТЕТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ, ОСНОВАННЫХ НА ЭКСТЕРОЦЕПТИВНЫХ ОЩУЩЕНИЯХ (на материале текстов на английском и русском языках о музыке и живописи)

Вологина О. В., Белорусский государственный университет

Сенсорные разновидности синестетических образов, извлеченных из текстов на английском и русском языках о музыке и живописи, определялись в работе с опорой на классификацию ощущений и восприятий С.Л. Рубинштейна, которая предполагает деление всех ощущений по характеру отражения и месту расположения рецепторов на

1) **экстероцептивные ощущения** (контактные (вкусовые и тактильные), идистантные (зрительные, слуховые и обонятельные)), 2) **интероцептивные ощущения** (температурные ощущения) и 3) **проприоцептивные ощущения** (гравитационные и вибрационные). С учетом данной классификации, а также того факта, что в текстах о музыке функционируют синестетические образы с опорным слуховым компонентом, а в текстах о живописи — с опорным зрительным компонентом, в исследованных текстах о музыке и живописи были выделены следующие сенсорные виды синестезии. В текстах о музыке — слухо-зрительная, слухо-тактильная, слухо-вкусовая, слухо-обонятельная, слухо-температурная, слухо-вибрационная, слухо-гравитационная, слухо-пространственная синестезии. В текстах о живописи — зрительно-слуховая, зрительно-тактильная, зрительно-вкусовая, зрительно-температурная, зрительно-вибрационная, зрительно-гравитационная, зрительно-пространственная синестезии. В данной статье рассматриваются только те сенсорные разновидности синестетических образов, источником (ремой) которых являются экстероцептивные ощущения.

Слухо-зрительная синестезия (*он добавил тонкие краски в монохромное звучание струнных; a black-voiced singer* ‘темноголосый певец с черным голосом’) основана на «визуализации слышимого». Путем переноса визуальных впечатлений в аудиальную сферу авторы статей о музыке создают звуковые «портреты» музыкальных явлений, которые в реальности не обладают зримым образом. Синестетические характеристики звучания чаще всего представляют его как некую визуальную сущность, определенным образом окрашенную, способную излучать свет, пропускать или отражать его, блестеть, сиять, сверкать, о чем свидетельствуют рематические компоненты синестетических сочетаний с соответствующим значением. Активное использование авторами искусствоведческих текстов визуальных характеристик музыки можно объяснить тем, что, по данным психологии, зрительная система является для человека доминантной. Она служит самым мощным источником информации о внешнем мире, обладает наибольшей дальномерностью и стереоскопичностью сенсорных функций, а также способностью визуализировать любые чувственные сигналы.

Зрительно-слуховая синестезия (*мажорное звучание красок; muted colour* ‘приглушенный цвет’) основана на том, что зрительно воспринимаемому изобразительному искусству приписываются аудиальные характеристики, в результате чего становится возможным «услышать» звучание картины. Среди исследованных зрительно-слуховых образов отдельно стоит отметить развернутые индивидуально-авторские синестетические метафоры, в которых живопись сближается с музыкой и происходит синтез ассоциативных впечатлений на пересечении восприятий цвета и звука (*каждая цветовая нота влетает в общий аккорд, сохраняя собственный звук; звучат сложенные аккорды, основанные на вариациях золотистых тонов*). Иными словами, здесь имеет место «музыка цвета»: цветовые ноты и аккорды, которые возникают в результате объединения музыкальных и цветовых понятий.

Слухо-тактильная синестезия в музыковедческих текстах возникает, когда при интерпретации звуковой информации используются дополнительные тактильные характеристики. В результате звучание предстает как сущность, обладающая определенным внутренним строением и качеством поверхности: *густой хард-рок, fluid grooves* ‘жидкие ритмы’.

Зрительно-тактильные синестетические образы в текстах о живописи являются показателем иллюзорной осязаемости, фактурности художественного отражения предметного мира на плоскости: *liquid colour* ‘жидкий цвет’; *густые цветные пятна*. Зрительно-тактильная синестезия является преобладающим сенсорным видом синестезии в рассмотренных англоязычных текстах о живописи.

В вербальных интерпретациях музыкальных произведений в качестве источника синестетических образов довольно активно используется сфера вкусовых ощущений. **Слухо-вкусовые синестетические тропы** возникают, когда признаки сферы вкусовых ощущений переносятся в аудиальную сферу, в результате чего музыка приобретает «вкус»: *her sour-sweet tone* ‘ее кисло-сладкий тон’; *пресный диск*.

В рассмотренных текстах о живописи **зрительно-вкусовая сенсорная модель** оказалась менее продуктивной и представлена лишь несколькими зрительно-вкусовыми образами: *сочный замес; «вкусные» пейзажи; сочные мазки; сочный фон*.

Слухо-обонятельная и зрительно-обонятельная сенсорные разновидности синестезии также представлены в исследуемых текстах немногочисленными примерами: *мелодии пахнут свежестью, flavoured melody* 'ароматная (благоухающая) мелодия', *ароматная живопись*.

В целом, результаты нашего исследования подтверждают тезис Ст. Ульманна о том, что тактильная сфера является самым распространенным исходным пунктом синестетических метафор: и в текстах о музыке, и в текстах о живописи тактильные характеристики действительно многочисленны. Кроме того, тот факт, что синестезий с опорным слуховым компонентом в исследуемом материале оказалось намного больше, чем синестезий с опорным зрительным компонентом, косвенно подтверждает идею Ст. Ульманна о том, что слуховое восприятие является самым распространенным конечным пунктом синестетических метафор.

О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ПЕРЕВОДА С ЛИСТА И ТЕХНИКАХ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Гельдыев М. Г., Рыжов В. В. Белорусский государственный университет

Перевод с листа долгое время считался частью синхронного и последовательного перевода, однако в последнее время в связи с изменениями в сфере применения переводческой практики и конъюнктуры рынка переводческих услуг перевод с листа вышел за границы синхронного и последовательного перевода. Также прослеживается тенденция к определению последовательного перевода как отдельной разновидности. Данная тенденция обуславливается тем, что вышеуказанные разновидности перевода используются при разных обстоятельствах, что определяет различные начальные условия для работы переводчика, требующие использования определенного набора технических приемов перевода. Перевод с листа объединяет в себе полноту объема информации исходного текста (при синхронном и последовательном переводе наблюдается компрессия исходного текста), со спонтанностью устной речи, что не применимо к письменному переводу.

Р. К. Миньяр-Белоручев определил перевод с листа как «устный перевод письменного текста в процессе его восприятия без предварительного чтения. Процесс перевода с листа включает в себе четыре основные стадии: «визуальное восприятие — понимание сообщения — собственно перевод — устное воспроизведение сообщения на языке перевода». Подобный алгоритм требует от переводчика высокой концентрации не только на исходном тексте, но и на воспроизводимом устно переводе, что позволяет делать трансформации и уточнения не только до воспроизведения сообщения, но и в процессе всего перевода. Идеальным переводом с листа можно назвать тот перевод, при котором у слушателей создается впечатление, что переводчик зачитывает изначально переведенный текст, при этом темп перевода сопоставим с темпом речи докладчика. Так, В. Н. Комиссаров выделяет следующие сложности при переводе с листа:

- необходимость сохранять равномерный темп речи говорения, избегая лишних пауз, повторений, исправлений;
- необходимость обеспечить повышенную скорость чтения (около 200 слов в минуту при средней скорости говорения — 100 слов в минуту);
- необходимость одновременно читать, переводить и проговаривать свой перевод;
- необходимость членить текст при чтении на такие отрезки, которые могут быть успешно переведены.

Также В. Н. Комиссаров выделяет следующий набор необходимых навыков и умений переводчика:

- умение быстро переключаться на язык перевода при широком использовании полуавтоматической подстановки готовых соответствий;
- умение совмещать проговаривание перевода с чтением следующего отрезка оригинала;
- умение быстро читать про себя.

Основной сложностью перевода с листа является правильное преобразование синтаксических конструкций, в особенности, если синтаксис исходного языка и языка перевода отличаются.

При дословном переводе наблюдается **синтаксическое уподобление**, т.е. «нулевая» трансформация, что становится при схожести синтаксических структур в переводимом предложении исходного языка (ИЯ) с оной в языке перевода (ПЯ): *Я купил эту книгу в Лондоне — I bought this book in London*. Перестановка, т.е. изменение последовательности языковых элементов в тексте, часто встречается при синхронном и последовательном переводе в паре с другими грамматическими заменами: *В понедельник я ходил в тренажерный зал — I went to the gym on Monday*.

При **замене членов предложения** происходит перестроение синтаксической структуры. Подобные изменения наиболее заметны при замене главных членов предложения. *Посетителей просят оставлять верхнюю одежду в гардеробе. — Visitors are requested to leave their coats in the cloak-room.* (подлежащее заменяется дополнением). *Сегодня в небольшом городке Клей-Кросс состоялась массовая демонстрация. The little town of Clay Cross today witnessed a massive demonstration.* (подлежащее заменяется обстоятельством места).

Переводчики часто прибегают к подобному типу трансформации в случаях, когда ИЯ и ПЯ отличаются по своему типу. Так, при переводе языковой пары «английский — русский» переводчик заменяет предикативные конструкции на номинативные, активные — на пассивные, использует приемы опущения, а также прибегает к введению безличных конструкций.

Переход от инверсии к прямому порядку слов: *В комнату вошел человек. — A man came into the room.*

Среди прочих языковых сложностей, возникающих при переводе с листа, можно выделить сложные предложения, перевод которых требует большего количества времени, что приводит к замедлению темпа воспроизведения сообщения, а также вызывает дополнительные сложности в восприятии предложения как единого целого, следовательно, затрудняет вычленение смысла.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ЯЗЫКОВОГО ДИСКУРСА КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ОСНОВЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Говорова Н. И., Белорусский государственный университет

Для теории и практики обучения иностранному языку важно понимание дискурса как сложного речевого произведения, которое не ограничивается рамками конкретного высказывания, а обладает определенными экстралингвистическими параметрами, такими как: говорящий, слушающий, их личностные и социальные характеристики, другие аспекты социальной ситуации и т.п.

В зависимости от сферы деятельности можно выделить стереотипный набор речевых действий, типичные ситуации общения, свойственные представителям конкретной профессии. В контексте обучения устному иноязычному профессиональному общению, изучая особенности дискурса той или иной специальности, анализируя его форму и содержание, мы с неизбежностью входим в смысловое поле той области знания, из которой взят данный дискурс. Познавая же это специфическое поле, мы начинаем активно использовать характерные для данного дискурса выражения, тем самым обретая способность взаимодействия в различных ситуациях профессионального общения. Некоторые дискурсы более предпочтительны, чем другие, в определенных условиях, но все дискурсы детерминированы. В каждой определенной сфере профессионального общения осуществляется ориентированный выбор языковых средств, отражающих интенциональные установки коммуникантов.

Мы обращаем особое внимание на то, что профессиональный дискурс — это профессиональное, правовое, языковое и социальное поле, в котором специалист осуществляет свою профессиональную деятельность, обмениваясь информацией с другими коммуникантами. С лингвистической точки зрения, профессиональный дискурс имеет свое особое оформление, выраженное, как правило, в лексике и стилистике речи. Профессиональный дискурс экономистов, а также специалистов таможенного дела, например, не только содержит термины и понятия, понимание которых обусловлено на-

личием фоновых знаний в данной области человеческой деятельности, но и такие особенности, как, например, большое количество формул, графиков, расчетов, диаграмм и т. п. Поэтому при составлении учебных программ необходимо делать особый акцент на формирование межпредметных связей, овладение терминологическими клише, устойчивыми словосочетаниями и т. д.

Для формирования устной дискурсивной компетенции на иностранном языке студентам рекомендуется предъявлять, либо они должны самостоятельно моделировать, профессионально ориентированные коммуникативные задачи, представленные в различной форме. Наиболее эффективными обычно оказываются ролевые и деловые дидактические игры, кейс-анализы, презентации с последующим обсуждением, проведение «круглых столов» по профессиональной тематике и т. п.

Наиболее продуктивным для формирования дискурсивной компетенции в письменной речи является сочетание текстового и жанрового подходов к обучению. Выбор того или иного подхода обусловлен как жанром создаваемого письменного текста, так и тем, формированию какого из компонентов дискурсивной компетенции уделяется основное внимание на данном этапе обучения.

Дискурсивный подход эффективен также при изучении студентами-международниками дисциплины «Теория и практика перевода», в частности, при выполнении предпереводческого анализа текста. В некоторых случаях переводчику приходится играть роль эксперта по межкультурным коммуникациям и объяснять инвариант восприятия национального предельного феномена. Во избежание коммуникативной неудачи студенты учатся проявлять культурологическую компетенцию и помогают коммуникантам понять намерения друг друга.

Ориентируясь в международном сообществе на мультилингвальное сотрудничество в решении глобальных проблем, безусловно, необходимо готовить выпускников университетов способными к диалогическому сотрудничеству. При этом роль дискурсивной компетенции, которая является неотъемлемой составляющей компетенции коммуникативной и профессиональной, только возрастает.

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ ПЕРЕВОДА

Дубинко С. А., Пискунов А. Ф. Белорусский государственный университет

Стержнем переводоведения как науки о переводе считается теория перевода текстов. При этом существуют и менее употребительные названия науки о переводе: переводология, переводика и другие. Иногда термины переводоведение и теория перевода употребляются как синонимы. В рамках переводоведения выделяются такие дисциплины, как история и дидактика перевода, теория переводной (двуязычной и многоязычной) лексикографии. Иногда к переводоведению относят также некоторые области, связанные с переводческой деятельностью, например, редактирование и критика перевода. Последние скорее являются связующим звеном между теорией и практикой перевода, чем самостоятельными дисциплинами в рамках переводоведения.

В теории перевода выделяют общую, специальную и частные теории перевода. Общая теория перевода, как известно, призвана заниматься изучением сущности перевода, которая характерна для всех типов и подтипов, видов и подвидов перевода (письменного, устного, синхронного, последовательного на слух и с листа, одностороннего, двустороннего, научно-технического, официально-делового, общественно-политического, военного, художественного и др.). Специальные теории перевода изучают специфику типов и подтипов перевода либо применительно ко всем языкам мира, либо применительно к конкретной паре языков. Частные теории перевода занимаются изучением специфики перевода с одного конкретного языка на другой либо применительно ко всем типам и подтипам перевода, либо применительно к конкретным типам и подтипам.

В переводоведении пока нет единой точки зрения относительно типологии перевода, так как пока нельзя считать однозначно решенным вопрос о классификации видов и подвидов перевода, которая во многом предопределяет научную разработку номенклатуры переводческих специальностей и специализаций (в том числе узких специализаций) в рамках профессии переводчика и методики преподавания перевода. Типами или

видами перевода иногда называют устный и письменный перевод, в то время как некоторые авторы называют их формами перевода, отличая их от типов и видов перевода, например, художественного, научно-технического, подразделяемых еще и на жанры перевода. Иногда к таким формам перевода относятся и компьютерный перевод. Выделяемые такие виды и подвиды перевода, как односторонний и двусторонний перевод, перевод с листа, представляются некоторым авторам бесспорными, хотя существует мнение не считать их самостоятельными видами и подвидами перевода, а рассматривать, например, перевод с листа как прием перевода. Существует мнение называть видами перевода то, что, на наш взгляд, уместнее отнести к способам и приемам перевода, например, дословный и описательный перевод, калькирование, транслитерацию. К типам перевода иногда относят различные качественные градации перевода, например, адекватный перевод. Под понятие перевод иногда подводятся любые разновидности языкового посредничества, включая реферирование, аннотирование, в то время как многие авторы предпочитают говорить в этом случае не о собственно переводе, а об адаптивном транскодировании.

Как видим, предлагаемые типологии перевода и перечни переводческих специальностей совпадают лишь частично, и расхождения между ними порой довольно велики.

Данный вопрос представляет интерес для преподавателей курса теории и практики перевода, а также преподавателей-практиков, так как преподаваемые дисциплины на иностранных языках на факультете международных отношений ориентированы на развитие переводческих умений: проводить письменный и устный перевод профессионально ориентированных и общенаучных текстов с учетом особенностей устного и письменного перевода; аннотировать и реферировать иноязычные тексты по специальности на иностранном и русском языках; применять основные лексико-грамматические и синтаксические трансформации с учетом предела их применения в переводе текста по специальности, осуществлять адекватный письменный перевод текстов по специальности в пределах изучаемых предметных областей; осуществлять двусторонний перевод, реферирование и аннотирование специальных и научно-популярных текстов. Выпускник факультета международных отношений должен владеть методами использования стратегий и переводческих приемов в основных видах перевода, навыками перевода основных видов деловых документов и деловых писем, навыками письменного и устного перевода текстов общественно-политического, общенаучного, специального характера с учетом их особенностей, языковых и стилистических различий.

Обучение навыкам перевода подчинено общей задаче подготовки специалистов-международников и предусматривает развитие у студентов компетенций, необходимых для выполнения конкретных видов профессиональной речевой деятельности, определяемых Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

Специализация переводчика в определенных видах и подвидах перевода имеет теоретическую и практическую ценность, хотя и лишь частично решает проблему, так как существует множество смешанных текстов, для перевода которых требуется знание нескольких предметных областей, нескольких отраслей науки и техники. Поэтому всегда нужны не только переводчики по специальностям, в том числе и узким специальностям, но и переводчики широкого профиля.

ГРАНИЦЫ ПЕРЕВОДИМОСТИ ТЕКСТА: УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ

Зинченко Я. Р., Деменков А. О., Белорусский государственный университет

В фокусе нашего исследования стоит цель уточнить понятие «границы переводимости» в отношении письменных текстов. Данная проблема тесно связана с центральной проблемой перевода — эквивалентностью. Эквивалентность текста оригинала и его перевода является предметом размышлений философов, лингвистов, теоретиков и практиков перевода (Цицерон, В. Гумбольдт, Х. Ортега-и-Гассет, Н. Хомский, В. Коллер, А. В. Федоров, Ю. Лотман, И. С. Алексеева, В. Н. Комиссаров и др.).

Для достижения цели нашего исследования мы поставили две задачи: 1) опираясь на обобщенный в теории перевода опыт, уточнить, что представляет собой «принципиальная возможность перевести»; 2) определить границы переводимости на уровне

текста как сложного языкового знака. В первую очередь, мы определили понятие «границы переводимости текста», выявили и назвали критерии границ, осуществили перевод текстов пресс-релизов международных организаций (пресс-релизы Европейской комиссии) и, на их материале, проведя сопоставительный анализ исходного текста (ИТ) и переводного текста (ПТ), описали границы переводимости, применимые к определенному типу текстов.

Важно подчеркнуть, что единицей анализа в нашем исследовании является текст, под которым мы понимаем «комплексную, когерентную, относительно законченную последовательность предложений, организованную по грамматическим, коммуникативно-прагматическим и текстово-композиционным правилам». Переводимость, в свою очередь, мы определяем вслед за И.С. Алексеевой как «принципиальную возможность» его перевода, а именно, «динамичное явление, изменяющееся с течением времени, то есть с учетом общего культурного контекста на том или ином отрезке времени».

Изучив необходимую литературу по проблеме, мы сделали следующие обобщающие выводы. Во-первых, возможность переводить тексты связана с преодолением системных трудностей, а именно, генетических различий языковых и культурных систем. Во-вторых, сама возможность ограничивается непосредственно существующим на данный момент времени уровнем развития технологий перевода, включая переводческий инструментарий (словари, программы, интернет-ресурсы и прочее).

Таким образом, границы переводимости текста представляют собой комплекс вербальных и невербальных системных критериев: текстовая конвенция (единство формы и содержания), языковые системы, социокультурный контекст, технологии перевода.

Для уточнения границ переводимости в отношении текстов пресс-релизов международных организаций мы сопоставили текстовые конвенции, полноту передачи содержания, языковые уровни. Проанализировали использованные переводческие приемы, а также описали, какие именно дополнительные ресурсы, кроме двуязычных словарей, были использованы при переводе.

Так, сопоставив ИТ и ПТ пресс-релизов, мы установили эквивалентность на уровне: функциональной направленности (формы пресс-релизов, коммуникативной цели, адресата и адресанта); текстовой композиции организации содержания (структурированная подача информации внутри текста пресс-релизов).

Существенные различия были выявлены на всех языковых уровнях. Особенно следует отметить передачу названий общественных и политических институтов и их структур.

На технологическом уровне были использованы: толковые онлайн-словари на обоих языках, двуязычные словари, справочники перевода, энциклопедии, периодические онлайн-издания, веб-страницы международных организаций на немецком, русском и английском языках.

Таким образом, границы переводимости устанавливаются ИТ и ПТ, ресурсами ИЯ и ПЯ, социокультурным контекстом, технологическими возможностями переводчика. Границы проходят: *на уровне цели* (ограничения в данной связи вводятся традицией графического оформления тех или иных текстов в конкретном культурном контексте); *на уровне содержания* (определяется путем выявления инварианта перевода в целях сохранения информации и/или смысла); *на языковых уровнях* (с учетом пары языков и корпуса текстов, существующих на данных языках). Технологические ресурсы ограничиваются как технологической грамотностью переводчика, так и наличием двуязычного инструментария. В случае необходимости следует привлекать ресурсы на третьем языке.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЕДЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ СЕМАНТОГРАФИИ

Зубчѐнок Е. В., Минский государственный лингвистический университет

Проблема оптимизации смыслов при передаче их на письме, т. е. создание лаконичной, но полной и логичной записи информации, всегда была одной из важнейших для теоретиков языка, а в данный момент ее актуальность возрастает ввиду развития

1.		Развитие	7.	Ok	Соглашение
2.		Цель	8.		Отказ
3.		Организация	9.	5	Оценка
4.	1	Руководитель	10.		Человек
5.		Встреча	11.		Поддержка
6.	?	Проблема	12.	:)	Приветствие

прикладных применений лингвистических и филологических наук в таких сферах, как программирование и машинный перевод. Таким образом, метод семантографии играет важную роль в достижении максимального соответствия текста оригинала и текста перевода как в плане содержания, так и в плане выражения и используется многими профессиональными переводчиками для повышения качества своей работы.

Следует отметить, что семантография представляет собой особую систему записи, которая позволяет зафиксировать на бумаге основные элементы содержания и смысловой структуры текста и использовать их в качестве опоры для устного последовательного перевода. С ее помощью информацию можно записывать по разным оценкам на 20—30 % быстрее.

Существуют и другие способы краткой записи единиц смысла, например: записи под диктовку, конспект, mind map, рисунки. Однако в сфере устного последовательного перевода имеет место семантография.

При проведении исследования нами были разработаны некоторые принципы ведения переводческой семантографии:

1. семантография — это **индивидуальный код**, который каждый переводчик может разработать в соответствии с выбранной им тематикой и ассоциативным рядом;

2. семантография — это **инструмент** при выполнении перевода, который помогает быстрее передать информацию, заложенную в тексте исходного языка, но она, семантография, не является целью перевода;

3. семантография — это эффективная **опора** при выполнении устного последовательного перевода, которая представляет собой не текст, а **основную мысль** этого текста и при переводе облекается в форму согласно узусу языка. Эта мысль может выражать не более 10-15% текста.

Нами было установлено, что теоретические основы данного вида записи в должной мере разработаны такими авторами семантографических систем, как И. В. Зубанова, Э. Джиллис, Р. К. Миньяр-Белоручев и др. Однако в большинстве случаев не определены закономерности установления связей между знаком и понятием. Нашей задачей было выявление таких закономерностей в ходе психолингвистических экспериментов. **Материалом** для проведения исследования послужили знаки скорописи, применяемые различными авторами учебников по семантографии, а также эмпирические данные, полученные в ходе опросов среди ста респондентов (три тысячи шестьсот ответов).

В ходе представленного исследования мы сделали следующие **выводы**:

1. Было доказано, что семантография является инструментом при выполнении устного последовательного перевода, который представляет собой индивидуальный код и служит опорой при выполнении данного вида перевода.

2. Знаки, используемые в семантографии, должны отвечать таким критериям, как:

- краткость;
- простота;
- мотивированность;
- концептуальность;
- мгновенность восприятия.

3. Для выявления закономерностей ассоциации знаков и понятий необходимо проводить психолингвистические эксперименты, как прямые, так и обратные.

4. В ходе первых двух экспериментов нами были установлены наиболее частотные знаки, используемые при семантографии, а также основные закономерности процесса ассоциации графемы и понятия, а именно:

- мотивированность (знак № 2: стрелка в направлении точки — «цель»);

— оценочність (знак № 12: смайлик, што означае, што прыветствие суправаджаецца ўлыбкай);

— эканомічнасць. Этому крытэрыю суправаджаюць усе знакі.

5. В ходе третьего эксперимента были выявлены однозначные графемы (восемь из двенадцати), которые соответствуют всем принципам семантографии и ассоциируются с понятием, которое они обозначают. Два из вышеупомянутых знаков (№6 и 8) были определены абсолютным большинством респондентов без изменений во всех трех экспериментах, что дает основание полагать, что именно такие знаки должны составлять основу системы семантографии.

Графическое выражение результатов исследования представлено в таблице.

Результаты исследования могут найти практическое применение при разработке методических рекомендаций к занятиям по практике устного последовательного перевода на факультетах лингвистических вузов, учебная программа которых предусматривает изучение устного последовательного перевода, в частности на переводческом факультете и факультете межкультурных коммуникаций МГЛУ, а также при обучении основам перевода.

МАРФАЛАГІЧНЫЯ АСПЕКТЫ АБРЭВІЯЦЫ У АНГЛІЙСКОЙ І БЕЛАРУСКОЙ МОВАХ

Кардубан Ю. М., Мінскі дзяржаўны лінгвістычны ўніверсітэт

Сярод агульнатэарэтычных задач, якія ставяцца ў супастаўляльных даследаваннях, найбольш прыярытэтнымі з’яўляюцца выяўленне рыс падабенства і адрознення паміж адзінкамі тых моў, якія супастаўляюцца, а таксама вызначэнне характэрных для гэтых моў тэндэнцый.

У нашым даследаванні адным з параметраў супастаўлення абрэвіатур англійскай і беларускай моў з’яўляецца іх марфалагічная характарыстыка. Матэрыялам для супастаўлення паслужылі абрэвіатуры англійскай і беларускай моў агульнай колькасцю 14 275 адзінак. Крыніцай фактычнага матэрыялу выступілі лексікаграфічныя выданні, якія ўключаюць 27 слоўнікаў англійскай і беларускай моў розных тыпаў: тлумачальныя, перакладныя, слоўнікі скарачэнняў і слоўнікі новых слоў.

Як вядома, любая часціна мовы — гэта своеасаблівая, апасродкаваная, аднак тым не менш рэальная і аб’ектыўная пракцыя ў мову розных з’яў і прадметаў навакольнага свету. Таму даследаванне часцінамоўнай прыналежнасці апраўдана не толькі ў сферы граматыкі, але і з пазіцый лексікі, у прыватнасці, пры аналізе намінацыйных тэндэнцый у розных мовах.

Прыналежнасць абрэвіатур англійскай і беларускай моў да пэўнай часціны мовы ў нашай працы разглядаецца паводле традыцыйнай для айчынных мовазнаўства класіфікацыі. Для большасці скарачаных лексічных адзінак часцінамоўны параметр прыводзіцца згодна з лексікаграфічным апісаннем. Устаноўленне часцінамоўнай прыналежнасці праведзена ў шэрагу выпадкаў, калі ў слоўніку абрэвіатуры не суправаджаюцца неабходнымі паметамі.

Як сведчыць наш фактычны матэрыял, у сучаснай беларускай мове ў выніку абрэвіацы ўтвараюцца пераважна назоўнікі, бо яны складаюць 99,42 % беларускіх абрэвіатур нашай выбаркі. Што датычыцца англійскай мовы, то тут таксама дамінуюць назоўнікі, якія складаюць 95,07 % англійскіх абрэвіатур нашай выбаркі.

Акрамя назоўнікаў у беларускай мове таксама зафіксаваны абрэвіатуры-прыметнікі (0,58 % адзінак), якія з’яўляюцца нескланяльнымі і звычайна ўжываюцца ў прэпазіцыі да апорнага назоўніка. Такія скарачаныя адзінкі ў беларускай мове адзначаюцца тэрміналагічнасцю, напрыклад: *ІЧ* (інфрачырвоны), *АБТ* (аўтабранятанкавы), *ПП* (проціпяхотны), *ЭС* (электростатычны) і інш.

Устаноўлена, што ў беларускай мове далучэнне прыметнікаў да абрэвіатурнага спосабу словаўтварэння адбываецца пераважна шляхам вылучэння абрэвіатурнай часткі (звычайна літарнай абрэвіатуры) ад апорнага назоўніка і пераўтварэння гэтай часткі ў самастойнае слова з атрыбутыўнай характарыстыкай: *УФ-прамяні* і *УФ прамяні*, *ПТ-міна* і *ПТ міна*, *РФЭ-спектр* і *РФЭ спектр*. Адзінкавымі прыкладамі ў белару-

скай мове прадстаўлены прыметнікі, якія належаць да складанаскладовага тыпу абрэвіятур, напрыклад: *санэпідэмічны, сантэхнічны, агітмасы, прафтэхнічны* і пад.

У англійскай мове група абрэвіятур-прыметнікаў з'яўляецца таксама нешматлікай (2,71 %), аднак характарызуецца большай разнастайнасцю. Калі ў беларускай мове такія адзінкі ўтвараюцца пераважна шляхам ініцыяльнай абрэвіяцыі, то ў англійскай мове пануюць абрэвіятуры-прыметнікі складовага тыпу: *mod (modern), Mex (Mexican), rad (radical), contempo (contemporary), glam (glamorous), brill (brilliant), all-in (all-inclusive)*.

Абрэвіятуры-дзеясловы, выяўленыя ў англійскай мове, складаюць 1,89 % адзінак адпаведнай выбаркі і прадстаўлены ўсімі тыпамі абрэвіятур: **складовымі**, напрыклад: *per (to pepper), dis (to disrespect), demob (to demobilize)*, **складанаскладовымі**: *broast (to broil + to roast)*; **ініцыяльнымі**: *twoc (to take without owner's consent), sug (to sell under the guise)*.

Зафіксаваныя толькі ў англійскай мове абрэвіятуры-прыслоўі (0,18 %) таксама ўтвараюць нешматлікую групу: *deed (indeed), incog (incognito), natch (naturally), PDQ (pretty damned quick)*.

Прыкладамі абрэвіятур-выклічнікаў у англійскай мове з'яўляюцца наступныя: *deffo (definitely), wilco (will comply), bye (good-bye), congrats (congratulations), TINA (there is no alternative), TTFN (ta-ta for now)*.

Адзінкавымі прыкладамі ў англійскай мове прадстаўлены лічэбнікі (1), злучнікі (1) і прыназоўнікі (3), утвораныя шляхам абрэвіяцыі: *fifm (fifteen); cos (because); mod (modulo), cep (except), yond (beyond)*.

Праведзенае супастаўленне было таксама прысвечана ўстанаўленню магчымасці ўключэння абрэвіятур у сістэму асноўных марфалагічных форм і катэгорый пэўнага класа слоў у англійскай і беларускай мовах.

Так, абрэвіятуры-назоўнікі ў беларускай мове могуць набываць граматычныя значэнні і катэгорыі ліку, роду, склону. У англійскай мове форму множнага ліку набываюць абрэвіятуры, якія абазначаюць падліковыя прадметы і з'явы: *limo(s), aristo(s), ATV(s), DVD(s), DJ(s), NIMBY(s)*.

Выяўлена, што ў англійскай мове якасныя абрэвіятуры-прыметнікі характарызуюцца наяўнасцю ступеней параўнання: *comfy (comfortable), comfier, comfiest; sarky (sarcastic), sarkier, sarkiest*.

Устаноўлена, што англійскія абрэвіятуры-дзеясловы дэманструюць наяўнасць наступных марфалагічных прымет і катэгорый: 1) пераходнасць / непераходнасць: *comp (with object), perk (no object)*; 2) катэгорыя часу і катэгорыя асобы (*demobs, twocs, broasts, peps*); 3) наяўнасць безасабовых форм дзеяпраметнікаў (*demobbing, demobbed; twoccing, twocced*).

Супастаўленне англійскіх і беларускіх абрэвіятур па часцінамоўным параметрам дазваляе не толькі прасачыць агульныя намінацыйныя тэндэнцыі да з'яўлення абрэвіятур-назоўнікаў і абрэвіятур-прыметнікаў у даследаваных мовах, але таксама ўстанавіць магчымасць утварэння абрэвіятур іншых часцін мовы ў англійскай мове. Як сведчыць праведзены аналіз, скарачаныя лексічныя адзінкі здольныя не толькі набываць пэўныя класіфікацыйныя прыметы, але таксама падпарадкоўвацца марфалагічным нормам сучасных англійскай і беларускай моў.

ЭТИМОЛОГИЯ И СЕМАНТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ НЕКОТОРЫХ СЛОВ ЛАТИНСКОГО И ГРЕЧЕСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ, УПОТРЕБЛЯЮЩИХСЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Круглик Н. А. Белорусский государственный медицинский университет

Исторически так сложилось, что ни один народ не может жить изолированно. Соответственно и наши языки тоже существуют только в тесной взаимосвязи друг с другом.

Пополнение лексики, заимствование слов, терминов в таких условиях просто неизбежны. Как правило, этот процесс является просто необходимым: употребление отсутствующего слова позволяет избегать сложных описательных конструкций, язык становится лаконичным и гибким.

Очень часто одно и то же слово заимствуется в национальные языки из разных языков и в разное время, в результате чего оно обретает разное значение. Например, слова *машина*, *машинация* и *машина* — однокоренные. Два из них пришли к нам непосредственно из греческого языка. Одно из них означает «нечто огромное», другое — «уловка». А вот третье пришло через западноевропейские языки и является техническим термином.

В данной работе хотелось бы обратиться к этимологии интернациональных слов, которые возникли на базе латинских и греческих корней и вошли в русский язык частично непосредственно из материнского языка, а частично были заимствованы опосредованно с товарами и вещами, появившимися у нас из других стран.

Очень много слов, употребляющихся в языке, уже не воспринимаются носителями русского языка как заимствованные. Мы считаем их исконно русскими словами. Например, слово *поэзия* для нас представляется исконно русским. Мы не видим в нем никаких черт заимствования. А между тем в переводе с греческого оно означает «творчество». Слово *поэма* переводится как «создание», а *рифма* — «соразмерность», «согласованность». Строфа в переводе с греческого — «поворот», а *эпитет* — «образное определение».

Кажется, в словах *ритм*, *рифма* и *алгоритм* одна и также образующая основа. Однако, слова *ритм* и *рифма* в основе имеют греческий корень *ρυθμός*, а вот слово алгоритм происходит от имени основателя *алгебры* Абу Джафара Мухаммеда ибн Муссы аль-Хорезми.

От одного и того же корня происходят слова *идиот*, *идиома*, *идиотизм*. Все они образованы от слова *ἰδιος* — «частный, собственный, свойственный». В древних Афинах *идиотами* называли людей, которые не принимали участие в общественной и государственной жизни, не участвовавших в выборах. Слово *идиома* имеет значение — «выражение, свойственное данному языку или жаргону и являющееся его достоянием». Термин *идиотизм* имеет значение — «местное слово или оборот речи, вводимые в литературный язык и непереводаемый на другие языки».

Иногда значения слова кажутся столь различными, что лишь обращение к истории реалий помогает установить связи между этими значениями. Например, слова *портфель*, *портативный*, *паспорт*, *импорт*, *экспорт* восходят к латинскому глаголу *porto* — «несу». Дело в том, что у древних римлян существовал обычай: перед тем как основывать новый город, проводили черту — границу на земле как раз там, где предполагалось строительство городской стены. Черту эту обычно пропахивали плугом, а в том месте, где должны были находиться городские ворота, землю не вспахивали, а плуг проносили над изображаемыми воротами. Отсюда *porto* — «несу», *portus* — «ворота». Порт — ворота в море. Паспорт — первоначально удостоверение на право судна войти в порт и выйти из порта; затем — документ, удостоверяющий личность. Портфель — сумка для деловых бумаг. Портативный — небольшого размера, легко переносимый с места на место предмет. Таким образом, исходя из анализа этимологии данных слов, все они образованы от одного корня и являются родственными.

Не менее интересно значение слов, которые мы постоянно используем в нашей речи. Например, слово *линолеум* образовано от двух латинских слов — *linum* — полотно и *oleum* — масло. Таким образом получается, что *линолеум* — это «промасленное полотно».

Слово *поганый* в современном русском языке получило бранный смысл. А в латинском языке слово *pagani* имеет значение «сельский житель, крестьянин», которое образовано от слова *pagus* — «село, деревня».

Интересную этимологию имеет термин *гибрид*. Непосредственно он происходит от латинского слова *hybrida* — «ребенок, родившийся от брака римлянина и неримлянки». Слово имело явный оттенок порицания, осуждения и, в свою очередь, произошло от греческого слова *hybris*, *hybridos* — «невоздержанность, кровосмешение, внебрачный ребенок».

Довольно много слов, пришедших в русский язык из латинского или греческого через заимствования из других языков, стали иметь несколько значений. И только зная этимологию латинского слова, мы можем понять его истинное значение. Этимология слов латинского и греческого происхождения — эта та отрасль науки, которая

представляет много неизведанного, которая является притягательной для тех, кто интересуется значением слов, старается понять и объяснить изменения, происходящие в языке.

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Лапунова О. В., Гримович А. В., Белорусский государственный университет

Перевод авторских неологизмов или окказионализмов в рамках художественного текста относится к одной из самых сложных и интересных проблем, существующих в современной теории перевода. Проблемы и специфика не только определения, но и перевода окказионализмов до сих пор неоднозначно трактуются различными учеными в области лингвистических исследований и языкознания, что обуславливает отсутствие единой теоретической базы по данному вопросу.

Окказиональное слово следует принимать за контекстуальную единицу, не регистрируемую в словарях и неспособную существовать вне определенного контекста, что представляет особую трудность при передаче данной единицы с исходного языка на переводящий. Авторский неологизм рассматривается как слово противоположное узуальному, а также единичное и индивидуальное для определенного контекста.

В настоящем исследовании рассмотрены некоторые частные случаи перевода с английского на русский язык окказионализмов в романе П. Стюарта и К. Риддела «За темными лесами» из серии книг «Воздушные пираты» («Хроники края»).

Так, окказионализм *Snatchwood*, состоящий из двух основ, первая из которых означает 'схватить, вырвать, наброситься', а вторая имеет значение 'дерево', переводится узуальным словом *дровосек*, которое представляет собой персонажа, известного широкому кругу читателей по сказочной повести А. Волкова «Волшебник Изумрудного города».

Следует отметить, что на английский язык слово *дровосек* может передаваться словами *lumberman* и *woodcutter*. Семантику этого слова Фрэнк Баум не сохранил, назвав аналогичного персонажа *The Tin Man*. Жертвуя уникальностью авторского неологизма *Snatchwood*, переводчик выигрывает в другом: перевод с помощью узуального слова имени одного из персонажей и адаптация его посредством представления в тексте уже знакомой русскоязычным реципиентам реалии сразу создает ощущение погружения в сказочную атмосферу и охотнее воспринимается читателем:

Although he was a master carver, Tuntum Snatchwood earned most of his money from the illicit repair of the sky pirates' ships.

Хотя отец его, Тунтум-дровосек, добывал деньги незаконным промыслом, ремонтируя корабли небесных пиратов.

При переводе окказионализмов часто имеет место перестановка с адаптацией посредством грамматического добавления, в частности, суффикса. Так, авторский неологизм *leafgobbler* переводчик передает как 'индюшонок-листовичок' путем замены позиции в слове его калькированных частей и добавления уменьшительно-ласкательного суффикса *-ок*, часто используемого для образования слов в русскоязычных произведениях детской художественной литературы:

The next instant, the air was filled with the scream of its victim: a woodrat, perhaps, or a leafgobbler.

Через секунду в воздухе раздался жалобный писк его жертвы — древесной крысы или индюшонка-листовичка.

Для перевода авторского неологизма *wing-claws* переводчик прибегнул к описательному переводу:

The creature flapped its wings and seized the branch in its wing-claws.

Птица взмахнула крыльями и ухватила ветку клещеобразными перепончатymi отростками.

Следующий пример интересен тем, что для его перевода с помощью функциональной замены потребовалось частичное развитие или расширение смысла. Например, название пряности *nibblick* (слова, состоящего из глагола *nibble* 'грызть' и суф-

фикса *-ick*) передается как 'зубчetyк'. Выбор такого варианта обусловлен модуляцией внутри слова:

Simmered until the sausages were soft, in stock seasoned with nibblick and orangegrass, the soup was rich and spicy.

Его варили на медленном огне до тех пор, пока колбаски не становились мягкими, и приправляли местными и душистыми пряностями — зубчetyком и апельсиновой сушенцей.

Таким образом, разнообразие способов передачи авторского неологизма и оттенков смысла, закладываемых в переводе, а также случаи стилистической адаптации авторских неологизмов и соответствие переводческого стиля параметрам художественного текста обуславливают использование переводчиком творческой интерпретации той или иной уникальной лексической единицы и комбинирование уже существующих переводческих трансформаций без применения нецелесообразного в данном жанре «механического» перевода. При художественном переводе данный подход представляется наиболее эффективным и удачным с точки зрения воздействия на читателя.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ СОПОСТАВЛЕНИЕ В СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА

Лосева С. А., Белорусский государственный университет

В последние десятилетия понятие «культура» приобретает все более широкую интерпретацию. На смену понимания культуры как совокупности материальных и духовных достижений цивилизации пришло расширенное толкование этого термина, включающее все особенности исторических, социальных и психологических явлений, характерных для данного этноса, его традиции, ценности, взгляды, институты, поведение, быт, условия жизни. Культура включает и язык как одно из важнейших условий человеческого существования. Проблема взаимоотношения языка и культуры традиционно включалась в сферу интересов языковедов. Изучение культурной обусловленности вербальной коммуникации представляет большой интерес для переводоведения. Переводческая деятельность означает не только взаимодействие двух языков, но и контакт между двумя культурами. Культура в языке — это особая языковая картина мира, то есть своеобразное представление действительности в языке. Культурный компонент в переводе присутствует всегда, поскольку на практике переводчик постоянно сталкивается с «культурно окрашенными» контекстами даже в самых обычных ситуациях. Коммуникативная компетенция переводчика предполагает умение не просто понимать и интерпретировать смысл оригинала, но также учитывать конкретную ситуацию общения, объем фоновых знаний ее участников и на этой основе делать выводы о необходимости изменения языкового содержания текста в переводе. С одной стороны, ему необходимо точно передать все оттенки смыслов исходного текста, но, с другой стороны, он сам является «заложником» своего смыслового поля, он находится в рамках своей индивидуальности, своей культуры. Посредством языкового выражения автор выражает свои личностные смыслы, а переводчик создает свои на основе интерпретации представленных в тексте языковых единиц. В процессе перевода каждый раз порождается свой текст, неповторимый и уникальный. Он связан с оригиналом неизменным смыслом, но в нем присутствуют отражение личных и профессиональных качеств переводчика, результат избранных им приоритетных стратегий, переводческих тактик.

Велика роль переводов в принимающей культуре, т. е. в культуре языка перевода. В различных культурах на разных этапах развития к переводам предъявлялись неодинаковые требования. Переводчикам приходилось учитывать отношение к их деятельности, преобладавшее в их культуре в данное время. Так, первые попытки сделать переводы Библии более понятными и соответствующими языковой норме вызвали неприятие и возмущение верующих, в культуре которых считалось, что священный текст должен быть мистическим и загадочным. Существует и зависимость стратегии переводчика от степени престижности иностранного автора в принимающей культуре.

Классические произведения прославленных и знаменитых авторов переводятся с повышенным вниманием к воспроизведению их содержания и авторского стиля, в то время как переводы произведений менее известных авторов стандартны, приблизительны и не сохраняют стилистические особенности оригинала.

Практика лингвокультурологического сопоставления открывает новые перспективы в изучении перевода. Перевод несет в себе элементы разных культур, но особенности его восприятия обусловлены культурой реципиента. Переводчик, сталкиваясь с возможностью выбора и принимая определенные решения, должен обращаться и к приемам адаптации перевода (в традиционной теории перевода они считаются субъективными), а не только к его языковым аспектам. Творческая адаптация оригинала оказывается неотъемлемым свойством качественного перевода, то есть перевода, который выполняет свои функции в принимающей культуре. В данном случае переводчик ориентируется на конкретного реципиента и на конкретную ситуацию общения, стремясь обеспечить желаемое воздействие. Подобная адаптация нередко встречается при переводе названий литературных произведений, кинофильмов, телевизионных передач с целью сделать такие названия привычными и естественными для принимаемой культуры.

Конечно, при переводе технического, философского, политического или экономического текста переводчик будет стремиться к максимально допустимой буквальности. Однако и в этих случаях неизбежна интерпретация, определенное прочтение. Кроме индивидуальных особенностей переводчика на интерпретацию и на создание текста перевода оказывают влияние господствующие в принимающей культуре нормы. В соответствии с ними при переводе текста оригинала нельзя не прибегнуть к приемам адаптации. Большинство переводов во все века скорее следуют принципу «чтобы перевод читался, как будто написан на языке перевода». Именно по этой причине с течением времени нужны новые переводы даже научной литературы. Не потому что старые переводы были плохи, а потому, что со временем в принимающей культуре меняются нормы, представления и ценности — появляется необходимость в другом прочтении.

Различные функции текстов перевода и оригинала говорят о том, что эти различия связаны не только с языковыми аспектами и проблемами эквивалентности, но и с функциями текста как явления культуры. Перевод — это сложный процесс, в котором помимо мастерства переводчика играют роль и заказчик перевода (издатель/клиент), и нормы господствующего в принимающей культуре дискурса, и культурные знания реципиента.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ

Максимович Е. С., Белорусский государственный университет

XXI в. является веком стремительного технического прогресса во всех областях. Сегодня занимают лидирующие позиции такие специальности, которые носят технический характер, к примеру, информатика, компьютерная безопасность, прикладная математика, прикладная информатика, кибернетика и т. д. В процессе обучения студентам необходимыми знаниями своей специализации и знание английского языка для изучения международного передового опыта и научных исследований, направленных на воплощение научных идей в технические средства и новую технологию: прикладные исследования, опытно-конструкторские разработки и производственные исследования. Владея английским языком они получают возможность участвовать в международных конференциях и программах, обмениваться опытом, а также использовать международные достижения в своей дальнейшей работе.

Обучение английскому языку студентов технических специальностей на факультете прикладной математики и информатики БГУ предполагает точное понимание языка, умение правильно выражать свою мысль, используя техническую терминологию, и овладение навыками технического перевода для обмена научно-технической информацией между людьми, говорящими на разных языках. Для этого необходимы хорошие знания специальной терминологии как на языке оригинала, так и на языке перевода, хо-

рошие знания в области техники, к которой относится переводимый текст, а также знание родного языка для грамотного изложения, т. е. наличие лингвистического и технического образования. Поэтому было бы целесообразно, если бы обучение специализации и английскому языку шло параллельно во время учебы в вузе.

Сегодня существует много способов и методов программированного обучения и выбираются они согласно различным особенностям учащихся. Но в этой статье хочется затронуть обучение техническому переводу как виду речевой деятельности, так как он является самым сложным в процессе образования.

Перевод отличается от других видов речевой деятельности не только тем, что он совмещает аудирование и говорение или чтение и письмо, но и тем, что он осуществляется в условиях двуязычия. Использование лексики иностранного языка в различных формах речевой деятельности порождает потребность студентов в активизации знаний, облегчает процессы «вхождения» в профессиональную деятельность, предоставляет возможности для освоения специальности на более сложных моделях производственных процессов.

Главная цель перевода — это достичь эквивалентности, т. е. уметь произвести многочисленные и качественно разнообразные межязыковые преобразования, для того, чтобы текст с максимальной возможной полнотой передавал всю информацию, заключенную в исходном тексте, при строгом соблюдении норм переводящего языка. Межязыковые преобразования, требующие перестройки на лексическом и грамматическом уровне, называются переводческими трансформациями.

Перевод научно-технической литературы достигается приемами, которые способствуют точному и логическому переводу. Стилистическая окрашенность и вариативность лексики научно-технических текстов, как правило, ограничена. Стиль научного изложения строго информативен и стандартен. Чтобы перевод технического текста был адекватным, т. е. качественным, необходимы общие и специфические навыки, умения и следующие знания: теоретические — о фонетическом, лексическом и грамматическом строе английского языка (лексические единицы, грамматические правила, словообразование); практические — об особенностях перевода научно-технических текстов (виды переводческих трансформации и соответствий); лингвистические, практические знания (способы перевода: транслитерация, калькирование, замены, перестановки, добавления, опущения, способы описательного и антонимического перевода); экстралингвистические знания (владение достаточной информацией для перевода специализированного текста), необходимые в процессе переложения текста и построения осмысленных и адекватных предложений на языке перевода. С помощью данных приемов индивид не только достигает адекватности перевода, но и его полного понимания.

Обучение различным переводческим трансформациям реализуется на основе упражнений. Упражнения являются основным способом выработки необходимых умений.

Первая группа упражнений направлена на идентификацию трансформации, примененной в выполненных переводах. Студентам предлагается сопоставить исходные высказывания с их переводами и указать, какие переводческие трансформации были использованы в каждом отдельном случае. Высказывания, составляющие такие упражнения, предполагают применение разнообразных способов, иллюстрируя применение известной студентам трансформации.

При выполнении упражнений второй группы обучаемым предлагается не только идентифицировать использованную трансформацию, но и оценить уместность ее применения. Этот тип упражнений включает две разновидности. В одном случае приводится как оригинал, так и перевод и оценивается правильность выбора трансформации. В другом случае студентам дается лишь высказывание на языке оригинала и предлагается оценить, можно ли при их переводе использовать данную трансформацию.

В упражнениях третьей группы ставится задача применять при переводе определенную трансформацию, даже если высказывание в оригинале могло бы быть переведено и каким-либо иным способом.

И, наконец, четвертая группа операционных упражнений предназначена для выработки умения выбирать и применять переводческую трансформацию, наиболее подходящую для перевода конкретного высказывания. Выполняя такое упражнение, студен-

ты самостоятельно определяют, какая трансформация будет использована и каким образом она будет реализована в тексте перевода.

Данные упражнения способствуют быстрому и эффективному обучению переводу.

Все это способствует основной цели — подготовить специалистов, владеющих в полном объеме современными переводческими технологиями для дальнейшей учебы и работы как внутри страны, так и за ее пределами.

ГЛАГОЛЫ ВНИМАНИЯ В РУССКОМ И ПОЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ: МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ

Переход О. Б., Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

1. Глаголы внимания (14 в русском языке — 19 в польском) образуют в исследуемых языках 5 общих моделей управления и 4 дифференциальные. Глаголы являются объектными, однако объектная валентность выражается у глаголов по-разному.

2. Ядерные предикаты группы (*обращать внимание* и *zwracać uwagę*) образуют одинаковые валентностные схемы *Val 1: Snom [hum] — V — Val 2: na Sacc [hum, concr; inanim, natur]*. Их синонимам (рус. *прислушиваться, приглядываться, присматриваться, опасаться, остерегаться, соблюдать осторожность* — польск. *przysłuchiwać się, przypatrywać się, przysłuchiwać się, a także obawiać się, lękać się, strzec się, pilnować się*) свойственны иные объектные схемы. В русском языке предикаты *присматриваться* и *прислушиваться* управляют косвенным дополнением в Дат. п. с предлогом *к*: *К новому работнику нужно хорошенько присмотреться*; в польском распространена беспредложная дативная конструкция: *Od dawna przyglądamy się kandydatowi na sześ*. Остальные глаголы данной подгруппы образуют общие модели субъектного и объектного управления: *Val 1: Snom [hum] — V — Val 2: Sgen [hum, concr; inanim, natur]*: *опасаться, остерегаться* кого, чего — *obawiać się, lękać się kogo, czego*. Предикаты *соблюдать осторожность* и *strzec się* управляют объектным актантом в Тв. п. с предлогом *перед*: *Val 1: Snom [hum] — V — Val 2: перед Sinstr [hum, concr; inanim, natur]*.

3. Группу глаголов со значением «становления, сосредоточения внимания» образуют глагольные предикаты *сосредоточиваться, сосредоточивать внимание* и их синонимы *реагировать, настораживаться* — польские корреляты *skupiać się, skupiać uwagę, koncentrować się, reagować, stawać się czujnym*. Глаголы *сосредоточиваться, сосредоточивать внимание* — *skupiać się, skupiać uwagę, koncentrować się* требуют зависимой позиции в том случае, когда акцентируется объект внимания. Объектный актант при данных глаголах выражается одинаково: *Val 1: Snom [hum] — V — Val 2: na Sloc [hum, concr; inanim, inform]*. Кроме этого, глаголы *сосредоточиваться* — *skupiać się* могут употребляться в исследуемых языках как объектные и как безобъектные, если указывают на внутреннюю сосредоточенность субъекта. Другие глаголы этой семантической подгруппы не допускают при себе объектных позиций в том случае, если подчеркивается становление состояния, необходимого для сосредоточения на ком-л., чем-л. внимания: *мы насторожились* — *my stali się czujni*.

4. В каузативную группу глаголов внимания с инвариантным значением «побуждать кого-л. сосредоточивать свое внимание на ком-л., чем-л.» входят глагольные предикаты *привлекать внимание* — *przyciągać uwagę, останавливать внимание* — *zatrzymać uwagę, намекать* — *parować*. Факультативный актант, выражающий объект восприятия при глаголах внимания в исследуемых языках, может быть оформлен по общей либо по дифференциальной модели управления. Предикаты *останавливать внимание* — *zatrzymać uwagę* факультативно управляют косвенным дополнением в форме П. п. *Val 2: na Sloc [hum, inanim]*. Дифференциальную синтаксическую модель управления можно представить следующим образом: *Val 2: к Sdat [hum, inanim]* (*привлекать внимание к кому- чему-л.*) и *Val 2: do Sgen [hum, inanim]* (*przyciągać uwagę do kogo, czego*). Предикат внимания *намекать* в русском языке имеет вариативное управление, семантически дифференцированное: *намекать о чем* (говорить намеками о чем-л.); *Они начнут намекать о сроке платежа и деньгах; на кого-л., что-л.* (говоря намеками, иметь в виду кого-л., что-л.): *Намекать на различные обстоятельства*. Польский

коррелят *napotykać* независимо от одушевленности-неодушевленности объектного актанта выражает синтаксическую валентность по единственно возможной схеме: Val 2: *o Sloc [hum, inanim]: napotykać o kim-o czym*.

5. По противоположной (отрицательной) модальной семе идентифицируются предикат *prenebregać* и польские корреляты *gardzić, pogardzać, lekceważyć, pomiać, poniewierać*. Глаголы *prenebregać* — *gardzić, pogardzać* и синонимичный им глагол *pomiać* имеют обязательные синтаксические субъектные и объектные валентности: Val 1: *Snom [hum] — V — Val 2: Sinstr [hum, concr, inanim]: Przebregać* *мнением друзей — Pogardzać kolegami*. Еще один синонимичный польский глагол внимания *lekceważyć* имеет иную единственно возможную модель управления — беспредложную аккузативную Val 2: *Sacc [hum, concr, inanim]*, например, *lekceważyć pracowników*. Глагол внимания *poniewierać* имеет вариативное управление *poniewierać kim-czym* или *kogo-co*: *Serdecznie mi było żal, że ich tak poniewierano; Ona mną poniewiera*. Однако современному польскому синтаксису свойственно такое явление, как вытеснение аккузатива творительным падежом: *ktoś poniewiera kims, pedko kogoś: Poniewiera pracownikami*. В словарях современного польского языка аккузативная модель управления отсутствует совсем: *ktoś gardzi kims, czymś: Gardziła dorobkiewiczami*.

АСАБЛІВАСЦІ НАЦЫЯНАЛЬНАГА ХАРАКТУРУ БЕЛАРУСАЎ І РУСКІХ ПРАЗ ПРЫЗМУ ФРАЗЕАЛАГІЧНЫХ АДЗІНАК

Праконіна В. У., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Фразеалогія той ці іншай мовы мае выразны атрапацэнтрны характар, разглядаецца як транслятар культурнай інфармацыі і суадносіцца з найважнейшымі фрагментамі моўнай карціны свету. У сувязі з гэтым актуальным і надзённым падаецца даследаванне канцэптаў «душа», «сэрца», «страх», «радасць», «гнеў», «злосць» у беларускай і рускай фразеалогіі, што дапаможа прасачыць разнастайнасць нацыянальнага светаўспрымання і светаразумення.

Як адзначае В. А. Маслава, пры параўнанні нацыянальнага характару розных народаў заўсёды спрацоўваюць пэўныя «этнічныя стэрэатыпы», г.зн. абагульненае ўяўленне пра тыповыя рысы, што характарызуюць той або іншы народ». Такого кшталту «этнічным стэрэатыпам» з'яўляецца талерантнасць беларусаў. Так, аўтар манаграфіі «Менталітэт сучасных беларусав» В.В. Кірэнка звяртае ўвагу на тое, што па талерантнасці беларусы ўсё ж саступаюць рускім, але перамагаюць у гэтай якасці над палякамі і немцамі. Цікавым падаецца і аналіз такой якасці беларусаў і рускіх, як духоўнасць (дамінаванне духоўных якасцей над матэрыяльнымі). «Ва ўяўленні беларусаў бліжэй за ўсіх да нарматыўнага ўзроўню духоўнасці знаходзяцца рускія і беларусы. Іх узровень ад нарматыўнага складае 76,1 % і 73,9 %...». І калі да выразных рыс нацыянальнага характару рускіх адносяць вынослівасць, цярпенне, слабавольнасць, пачорнасць, умеранае працалюбства, любоў да рызыкі, любоў да волі, калектывізм і пачуццё сяброўства, брацтва, то для беларусаў больш характэрны «сум, стрыманасць, замкнёнасць і асіярожнасць».

Прычыны фарміравання такіх рыс нацыянальнага характару беларусаў А. П. Мельнікаў бачыць у цяжкім жыцці прыгонных сялян, бясконцых спугасальных войнах. У сувязі з гэтым беларусы больш стрыманыя, не ўмеюць выстаўляць напак свае эмоцыі, душэўны стан. «Можа быць, адсюль нам і падаецца, што беларусы замкнёныя. Аднак, гэта не асаблівасць іх нацыянальнага характару. Беларусы ў цэлым адкрытыя, бяскітрасныя і добразачыслівыя».

Найбольшай колькасцю беларускіх фразем з назоўнікамі псіхаэмацыянальнага стану пададзены групы «дзеінасць чалавека», «пераход з аднаго стану ў іншы» і «характарыстыка асобы». Прычым «дзеінасць чалавека» ў беларусаў звязана са станоўчымі эмоцыямі, «пераход з аднаго стану ў іншы» суправаджаецца зменай негатыўных эмоцый на станоўчыя. Што да «характарыстыкі асобы» пры дапамозе беларускіх фразеалагізмаў з кампанентамі «душа», «сэрца», «страх», «радасць», «гнеў», «злосць», то яна выглядае дастаткова нейтральна, што сведчыць пра міралюбівы характар беларусаў.

Праз фразеалогію заўсёды можна выявіць як падабенствы, так і адрозненні ў нацыянальных карцінах свету розных народаў. Назоўнікі «душа», «сэрца», «страх», «радаць», «гнеў», «злосць» у складзе фразеалагізмаў дазволілі прааналізаваць эмацыянальную сферу беларусаў і рускіх. Праведзены аналіз фразеалагічных адзінак з кампанентамі «душа», «сэрца», «страх», «радаць», «гнеў», «злосць» паказваў, што вар’іраванне і інтэнсіўнасць базавых эмоцый у беларусаў і рускіх адрозніваецца. Беларускія і рускія фразеалагізмы адлюстоўваюць як станоўчыя, так і адмоўныя якасці народаў. Сярод іх можна вылучыць такія рысы, як дабрыню (бел. *вялікае сэрца* — рус. *большое сердце*), гасціннасць (бел. *не за страх, а за сумленне* — рус. *не за страх, а за совесть*), гасціннасць (бел. *ад (усёй) душы*) — рус. *от (всей) души*, бел. *ад шчырага сэрца*) і талерантнасць (бел. *з адкрытым сэрцам* — рус. *с открытым сердцем*, бел. *з усёй душой*), патрыятызм (бел. *усімі фібрамі (сіламі) душы* — рус. *всеми фибрами (силами) души*) і шчырасць (бел. *душа раскрываецца*, бел. *наклаўшы руку на сэрца* — рус. *положа руку на сердце*, бел. *душы паслухаючы*), адкрытасць (бел. *у радаць* — рус. *в радость*, бел. *вялікага сэрца* — рус. *большого сердца*) і разважлівасць (бел. *чытаць у душы* — рус. *читать в душе*), так і баязлівасць (бел. *заячая (заечая) душа* — рус. *заячья душа*, бел. *душа ў пятках*), п’янтася (бел. *душу заткнуць*, рус. *на пропой души*), бесхарактарнасць (бел. *ні гневу ні ласкі*).

Характарыстыка рускіх фразеалагічных адзінак выявіла, што рускі чалавек надзяляецца тымі ж рысамі, што і беларус, але для рускіх істотнымі з’яўляюцца самі эмоцыі, іх «інтэнсіўнасць» (рус. *кипеть гневом*, рус. *гореть гневом*, рус. *вытрясти душу*, рус. *загубить свою душу*, рус. *плевать в душу*), а для беларусаў — «дзеінасць чалавека» (бел. *душа ў душу*, бел. *укладаць душу*, бел. *з усёй душой*, бел. *у радаць*, бел. *з сэрцам*). Такім чынам, рускага чалавека можна ахарактарызаваць праз яго эмоцыі, а беларуса — праз стаўленне да працы, прыз яго дзейнасці.

Матэрыялы даследавання (фактычная база налічвае 197 беларускіх і 207 рускіх фразеалагічных адзінак), яго вывады будуць карыснымі пры асвятленні пытанняў кампаратывістыкі, даследаванні праблем, звязаных з пытаннямі вывучэння фразеалагічных адзінак у параўнальна-супастаўляльным аспекце, маюць неспрэчнае значэнне для рэалізацыі вучэбна-выхаваўчай работы, што ажыццяўляецца ў ВНУ і ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ НОВЕЙШИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Синицына Н. Н., Белорусский государственный экономический университет

Степень семантического освоения заимствования зависит от потребности лексико-семантической группы, к которой оно принадлежит, в обозначении нового понятия, в дифференциации значений синонимичных единиц той же лексической группы. При переходе в принимающий язык иноязычное слово может сохранить свое исходное значение (или значения), получить новое или утратить одно (или несколько) значений, кроме того, возможны изменения в его семантической структуре.

1. **Займствование моносемичных единиц.** В исследуемом корпусе русских и немецких неологизмов (объем корпуса русских неологизмов — 675 единиц, в немецкий корпус вошли 474 неологизма) преобладают заимствования, которые представляют собой моносемичные лексемы в языке-источнике и остаются таковыми в принимающем языке: среди русских новообразований их доля составляет 58,8 %, среди немецких — 69,8 %. Как правило, эти слова относятся к терминологической лексике: *антивирус* ‘программа, обнаруживающая наличие вируса в памяти компьютера и нейтрализующая его действие’, *гигабайт*, *файл-сервер* ‘компьютер, управляющий в вычислительных сетях хранением файлов и работой с ними’, *der Barcode* ‘[...] , штрихкод’, *der Chatroom* ‘виртуальное место для чатов’, *die Spammail* ‘нежелательное рекламное сообщение [...]’.

2. **Займствование полисемичного слова-прототипа в одном или нескольких значениях.** Значительная часть новых иноязычных слов, представленных в исследуемом материале, заимствуется в одном из значений, которыми слово-прототип обладает в языке-источнике. Так, за англицизмом *сингл* в русском языке закрепилось одно из зна-

чений полисемичного слова *single* 'пластинка или магнитофонная кассета [...] с записью одной-двух песен одного автора или исполнителя'. Между тем, в английском языке указанное существительное имеет ряд других значений: 'неженатый мужчина, незамужняя женщина', 'одиночные состязания, одиночный разряд', 'билет в один конец', 'одноместный номер'. В немецкий язык лексема *der Provider* заимствована только в «интернетном» значении: 'поставщик услуг, который предоставляет пользователям *PC* платный доступ к компьютерной сети (большей частью к Интернету) через свой мощный компьютер'. В английском же *provider* означает 'поставщик любых услуг' и 'кормилец семьи' (в разговорной речи).

3. **Семантическая деривация заимствований.** Появление нового значения у заимствования говорит о его коммуникативной значимости и актуальности. Достаточно неожиданно пришедший из английского языка компьютерный термин *die Floppy* 'гибкий диск (компьютера), флорпи' в новом значении 'мозги' распространяется в молодежном жаргоне. Перенос значения в этом случае основан на аналогии между возможностью флорпи-диска (дискеты) накапливать данные (что к моменту его появления считалось новинкой и чудом техники) и усвоением информации человеком. Тесная связь значения слова *das Facelifing* 'лифтинг, подтяжка лица' с образом молодого, помолодевшего человека приводит к развitiю переносного значения 'обновление, омоложение'. Появление новых значений у заимствованных лексем может говорить о том, что иноязычные слова заняли пустующие места в системе номинативных единиц языка и приобрели мотивированность в сознании говорящих.

4. **Изменение значения иноязычного слова-прототипа в языке-реципиенте.** Различия в семантике новых заимствований в принимающем языке и их слов-прототипов отмечены в единичных случаях. Например, английская лексема *flatrate* 'единая ставка, фиксированная сумма тарифа' появляется в немецком языке в более узком значении 'ежемесячная фиксированная сумма за безлимитное пользование Интернетом и/или мобильным телефоном', объем значения иноязычного слова в языке-реципиенте расширяется в результате добавления конкретизирующих сем 'пользование', 'Интернет', 'телефон'. Заимствование *das Kickboard* отличается от английского прототипа своим денотатом: если в английском языке под словом *kickboard* понимают доску для плавания, то в немецком языке оно обозначает 'средство передвижения, похожее на самокат, которое состоит из узкой опорной поверхности, одного или двух передних и задних колес, руля с упругой подвеской и тормоза'.

Таким образом, в исследованных корпусах русских и немецких неологизмов большинство иноязычных слов имеют моносемичные иностранные прототипы (по данным словарей), что говорит о преимущественном заимствовании языками недавно возникших слов и поэтому все еще однозначных или терминологических обозначений, выступающих, как правило, в одном значении (в пределах одной специальной области).

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛОВ-СВЯЗОК 'COME' И 'FALL' (на материале английского языка)

Толстошеева А. В., Белорусский государственный университет

В современном английском языке процесс становления может быть отображен 12 глаголами, которые были отобраны в ходе сплошной выборки из словаря «*Longman Dictionary of Contemporary English*»: 'become', 'break', 'come', 'fall', 'get', 'go', 'grow', 'run', 'take', 'turn', 'wax', 'wear'. Вместе с тем, за каждым глаголом закрепляется отдельная часть исследуемого пространства, которая зависит от частотности употребления глаголов и их сочетаемости. Целью данного исследования является выявление семантических особенностей глаголов 'come' и 'fall'.

В ходе исследования было установлено, что глагол 'come' используется в определенных ситуациях с прилагательными, которые обозначают:

1) разъединение на составные части 'apart' разделенный на части; 'loose' плохо прикрепленный, ненатянутый, болтающийся, шатающийся; 'undone' развязанный,

растегнутый, 'unstuck' отстегнувшийся, отсоединившийся. Следует отметить, что выражения 'come apart' и 'come unstuck' могут употребляться как в прямом, так и переносном значении.

- *The whole thing just came apart in my hands.*
- *Since you resigned, the office has fallen apart.*
- *The screw has come loose.*
- *His shoelaces have come undone.*
- *Most of the labels have come unstuck.*
- *The deal came unstuck.*

2) с прилагательным 'alive' в составе полисемантического идиоматического выражения 'come alive':

1. (об объекте или событии) становится интересным и волнующим:
 - *The game came alive in the second half.*
 - *We hope we will make history come alive for the children.*
2. (о месте) полный деловой активности:
 - *The city starts to come alive after dark.*
3. (о человеке) проявить интерес к чему-либо, заинтересоваться чем-либо.
 - *She came alive as she talked about her job.*
 - *Ken comes alive when he hears his music played.*

3) в разговорной речи с прилагательными 'good' и 'right', обозначая переход в более благоприятное состояние и дополняя употребление глагола-связки 'go'.

- *Don't worry, it'll all come right in the end.*

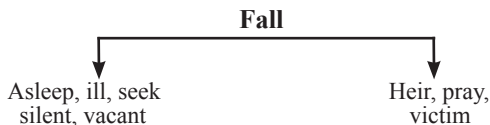
- 4) с прилагательным 'awake' не спящий, проснувшийся, бодрствующий.
 - *It was about this time that we seemed to come awake again.*

5) с некоторыми другими прилагательными, чаще всего в составе идиоматических сочетаний: 'come clean' (with somebody about something) признаваться, говорить правду, рассказать начистоту; 'come short' не хватать, 'come true' осуществиться, реализоваться, стать явью.

— *Why not come clean here and now as to those facts, anyhow before it's too late to take advantage of any mitigating circumstances? (Theodore Dreiser, 'An American Tragedy', book III, ch. IX)*

— *...he felt how far he fell short of the reserve power and dignity in both his father and his mother. (J. Galsworthy, 'To Let', part III, ch. VI)*

- *Winning the medal was like a dream come true.*



Особенности употребления и сочетаемости глагола-связки 'fall'

Как показал анализ, глагол 'fall' обозначает чаще всего внезапный или непреднамеренный переход в новое состояние или положение. Глагол употребляется в письменной речи со следующими предикативами:

1) с прилагательными 'asleep' спящий, 'ill' больной, 'sick' больной, 'silent' молчащий, 'vacant' незанятый, свободный, вакантный.

- *He had fallen asleep on the sofa.*
- *They fell asleep into delicious dreams.*
- *What will happen to the business if you fall sick or die?*
- *Albert fell silent and turned his attention to his food.*
- *As the curtain rose, the audience fell silent.*
- *When the post finally fell vacant, they offered it to Fiona;*

2) с существительными 'heir' наследник, 'prey' жертва, 'victim' жертва. Характерной особенностью данных существительных является то, что в сочетании с глаголом 'fall' они употребляются без артикля.

- *She knew she must not fall prey to his charm.*
- *Many small businesses have fallen victim to the recession.*
- *Young men are more likely to fall victim to violence.*

Таким образом, глаголы-связки 'come' и 'fall' используются для отображения ряда ситуаций, выражающих изменение, при этом сочетаясь с определенным ограниченным количеством предикативов. Следует отметить, что правильный выбор глагола-связки для описания ситуации становления помогает детализировать ситуацию и наиболее точно передать процесс становления.

НЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Черкас В. В., Белорусский государственный университет

Язык как эффективный инструмент общения людей постоянно развивается, совершенствуется, стремится наиболее полно соответствовать потребностям коммуникации в новых, постоянно меняющихся экономических, политических и социальных условиях развития общества. Он чутко реагирует на любые изменения, происходящие в реальной действительности, в жизни общества, в менталитете человека, избавляясь от устаревших слов — архаизмов, которые перестали соответствовать реалиям жизни, стали неактуальными, и в то же время пополняясь, обогащаясь новыми лексическими единицами — неологизмами, активно включающимися в процесс коммуникации.

Появление неологизмов обусловлено, в основном, двумя факторами: потребностью наименования новых реалий (номинативные неологизмы) и поиском более выразительных языковых средств передачи того или иного семантического значения (авторские неологизмы).

Процесс обогащения французского языка посредством появления новых слов тесно связан со словообразованием. Анализ способов и механизмов производства слов в языковой системе показывает, что пополнение лексического состава современного французского языка происходит, в основном, с помощью традиционных способов:

1) Морфологического (аффиксальные преобразования, вербализация, парасинтез): *inculture, réembauchage, lessans-logis, déglobalisation, traductique, pertinence, réductibilité, sourcilage, ronronneur, panicard, blablateux, fumelard, ignardise, guitarer, perplexer, dixir, taxifier, harakiriser, escalier, rescousser, mandibuler, skinautiquer, désempêtrer, encornichement*;

2) семантического (переосмысление имеющегося значения слова, сложение смыслов, фразеологизация и др.):

cactus (m) — кактус, колючка — преграда, неприятность;
omelette (f) — омлет — политическая неразбериха;
parapluie (m) onusien — зонтик — защита ООН;
occultation (f) — затмение — завуалирование, утаивание;
perchoir (m) — насест — парламент (фам.);
console (f) — консоль, кронштейн — пульт оператора, терминал;

3) аббревиации:

OGM — *organisme génétiquement modifié*;
UEE — *Union eurasiatique économique*;
SMIC — *salaire minimum interprofessionnel de croissance, etc.*;

4) заимствования:

smartphone, gadget, kit, mailing, baby-food, cash-flow и многие другие.

Иностранные заимствования, чаще всего английского происхождения, особенно в сфере терминологии, делают язык более интернациональным, универсальным, способствуя тем самым лучшему взаимопониманию людей разных культур, глобализации научных знаний.

Следует отметить при этом исключительную роль Французской академии, которая с 1970-х гг. всячески противодействует засилью англицизмов в системе французского языка, предлагает для употребления свои французские варианты слов и терминов для обозначения новых понятий и тем самым вносит весомый вклад в образование неологизмов. Удачно подобранный термин приживается в языке, становится нормой употре-

бления (*ordinateur* вместо термина «компьютер», присутствующего почти во всех языках), порой французский вариант используется очень редко и то только в академических кругах (*mercatique/marketing*).

К другой большой группе неологизмов, так называемых авторских или индивидуальных, относятся те новообразования в языке, появление которых обусловлено стремлением автора к использованию новых (авторских, собственного производства) лексических единиц, более выразительных языковых средств. Такие неологизмы характеризуются экономией языковых средств для выражения сложного понятия или явления, наличием новых эмоциональных оттенков, экспрессивностью, выразительностью и художественным эффектом.

Автор использует их для того, чтобы уйти от штампов, выразить свой индивидуальный стиль, достичь определенной реакции читателя или слушателя. К такому классу неологизмов мы относим лексические единицы, созданные писателями, журналистами, учеными, а также различные виды профессионального жаргона, молодежного сленга, аргю и др.

Например:

documentique = *document* + *informatique*;

antisarkozysme(m) — движение против политики Саркози;

parapluie(m) atomique — ядерный щит;

démassification (f) — отказ от обезличивания;

comptactagedel'espace-temps — пространственно-временные измерения;

taxidriver — *driver un taxi* — водить такси;

skinautiquer — *faire du ski nautique* — кататься на водных лыжах;

directueur = *directeur* + *tueur* = безжалостный директор;

fauto copieur = *faute* + *copier* = списывание чужих ошибок.

Изучение путей и способов появления неологизмов вызывает постоянный интерес у исследователей языка. В области заимствований лингвистов особо интересуют проблемы, связанные с графической, фонетической и грамматической ассимиляцией заимствований в языке-реципиенте. Важными являются также вопросы о закреплении неологизмов в языке, периоде существования их в данном качестве. Ведь отдельные из них так и остаются в статусе окказиональных, всего лишь кратковременной импровизации автора, другие сразу же превращаются в активную лексику современного языка.

Как показывают наблюдения, наиболее востребованными и долгоживущими оказываются те неологизмы, которые наиболее точно, лаконично, стилистически полно, ярко выражают новые реалии, понятия и явления постоянно меняющегося мира.

Процесс неологизации в языковой системе имеет постоянный, непрерывный характер. Знание его важно не только для ученых и профессионалов (филологов, лингвистов, переводчиков, преподавателей и др.), но и для каждого человека в целом, так как умение качественно, полноценно использовать языковые и речевые навыки свидетельствует о зрелости и компетенции личности, способности соответствовать современным требованиям жизни.

ПРОЯВЛЕНИЕ АСИММЕТРИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА ВО ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ: ОМОНИМИЯ И ПОЛИСЕМИЯ

Чуприна Е. А., Белорусский государственный университет

Омонимия и полисемия — понятия разные, которые имеют и общую сущность — различие значений при тождестве формы, что и позволяет объединить их в более широкое понятие неоднозначности, т. е. наличие у языкового знака двух или более значений. *Языковой знак* — это двусторонняя единица языка, представляющая собой единство плана содержания (означаемого) и плана выражения (означающего), но, несмотря на взаимообусловленность двух сторон знака, они подчиняются общему закону асимметрии в языке, частным случаем которого является неоднозначность. Другими словами, неоднозначность проявляется в том, что одному означающему соответствуют разные означаемые. Основные виды такого соответствия — это полисемия (или многозначность) и омонимия.

Рассмотрим омонимию и полисемию в деталях. «Полисемия — наличие у одного и того же слова нескольких связанных между собой значений, обычно возникающих в результате видоизменения и развития первоначального значения этого слова». Например, слово *игла* может обозначать инструмент для шитья (*шивейная игла*), металлический стержень с заостренным концом (*патефонная игла*), лист хвойного дерева (*сосновая игла*), однако во всех значениях присутствует общая сема 'нечто длинное и острое'. В значениях имени существительного *béquille* 1) костыль; 2) упор, подпорка, наличествует общая сема 'служащий для опоры'. Приведенные примеры свидетельствуют о том, что между значениями многозначного слова существует определенная семантическая связь, выражающаяся в наличии у них общих элементов смысла — *сем*.

Лингвистический энциклопедический словарь трактует омонимию как «звуковое совпадение различных языковых единиц, значение которых не связаны друг с другом». Например: брак 'супружество' и брак 'плохой товар'; ток 'место для молотбы' и ток (электрический). Различие в значении слов-омонимов подчеркивается во всех существующих определениях омонимии. Во французской лексике: *balle* представляет собою звуковую форму целого ряда слов со значениями 'мяч, пуля, тюк, мякина, франк разг.'. Поскольку в языках, обладающих письменностью, означающее имеет устную (звуковую) и письменную (графическую) формы, помимо омонимии, выделяются еще омофония — звуковое совпадение при различии написания языковых единиц и омография — графическое совпадение при различии произношения языковых единиц.

Для французского языка характерно обилие омофонов как актуально-речевых омонимов, что связано с исторической фонетикой французского языка. Среди омофонов есть такие, которые, этимологически восходя к разным словам, резко расходятся по содержанию. Например: *letour* 'кругообразное движение, круг, окружность, обход' — лат. *torvus* 'гончарный круг', *latour* 'башня, вышка, ладья' — от лат. *turris*. В эту группу входят *livre* 'книга/фунт (вес)', *page* 'паж/страница', *poêle* 'печь/сковорода', *vase* 'ваза/ил, тина', *son* 'звук/отруби', *fraise* 'земляника/фреза' и др.

Много омофонов и в русском языке прежде всего из-за одинакового произношения гласных букв *о* и *а*; *е*, *я* и *и* в безударной позиции, например: *дуло* — *дула*, *пробывать* — *прибывать*, *леса* — *лиса*, *посветить* — *посвятить* и т. п. Вторая причина — закон регрессивной ассимиляции по звонкости/глухости, а также обязательное оглушение звонких согласных в конце слова: *вперемежку* — *вперемешку*, *возка* — *воска*, *арабка* — *аранка*, *серб* — *серб*, *груздь* — *грусть*, *съезд* — *съест*, *рог* — *рок*, *пруд* — *прут*. Причиной появления некоторых омофонов является произношение звука [в] на месте буквы г в форме род. падежа имен прилагательных: *острого* — *острова*, *Толстого* — *Толстова*, *широкого* — *Широкова*.

Омографы во французском языке достаточно редки. Например: *fil* 'нитки' — *fil* 'сын'; *os* 'кость' — *os* 'кости'; *couvent* 'монастырь' — *couvent* 'высидживают'; *est* 'есть' — *est* 'восток'.

Одной из основных причин возникновения омографии в русском языке является различное ударение: *замок* — *замо́к*. Омографы также возникают за счет того, что в текстах обычно не проставляют точки над *ѣ*, например: *небо* (*небо* и *не́бо*), *поем* (*поем* и *поѣм*), *тем* (*заем* и *заѣм*), *берет* (*берет* и *берѣт*), *осел* (*осел* и *осѣл*), *сел* (*сел* и *сѣл*), «*ел* (*мел* и *мѣл*). Омографы другого типа в русском языке весьма редки.

Трудность разграничения полисемии и омонимии приводит некоторых ученых к утверждению, что омонимами целесообразно считать только слова, различные по происхождению. Например, *sang* 'кровь' (лат. *sanguiis*), *sans* (предл.) 'без' (лат. *sine*), *cent* 'сто' (лат. *centum*), *mur* 'стена' (лат. *murus*), *mûr* 'зрелый' (лат. *maturus*), *pois* 'горох' (лат. *pisum*), *pois* 'смола' лат. *pix*, *picet*). Однако, во-первых, не во всех случаях удастся установить происхождение слова, а во-вторых, — и это главное — следование такой установке отодвинуло бы понятие омонимии в область исторической лексикологии, в то время как именно для современных языков приходится разграничивать значения, связанные одно с другим, и значения, которые, хотя и выражены одинаковой звуковой формой, в семантическом плане не имеют ничего общего. Это вопрос не только лингвистической теории, но и лексикографической практики.

Таким образом, различие между омонимией и полисемией состоит в том, что при полисемии все значения языковых единиц, имеющих тождественные означающие, связаны между собой — непосредственно или опосредованно — деривационными отношениями, т. е. отношениями типичной для данного языка семантической производности, и, следовательно, образуют единое означаемое (что позволяет говорить о едином словесном знаке), тогда как при омонимии значения, соответствующие тождественным означающим, распадаются на две или несколько групп, между которыми деривационная связь полностью отсутствует, и каждая из которых образует отдельное означаемое, что говорит о наличии нескольких словесных знаков с различными означаемыми.

АНАЛИЗ И ПЕРЕВОД СЛОЖНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ И ОБРАЗНЫХ ВЫРАЖЕНИЙ НЕМЕЦКИХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Шарунич Т. С., Белорусский государственный университет,

Бартош В. С., Белорусский государственный экономический университет

Довольно часто в немецких текстах, в том числе и экономических, встречаются громоздкие предложения, к примеру, состоящие из главного и нескольких придаточных предложений, обремененные, кроме того, распространенными определениями или вводными предложениями. При переводе или реферировании таких текстов легко запутаться. Чтобы разобраться со смыслом сложной синтаксической конструкции, необходимо расчленив ее на составные части, определив, как эти части связаны между собой. Попытаемся сделать это на следующем примере:

Die Strategie der Kostensenkung wirkt sich einmal unmittelbar aus (niedrigere Kosten = höherer Gewinn), zum anderen wird diese Strategie, wenn daraus ein Kostenvorsprung innerhalb der Branche entsteht, mehr und mehr zum Wettbewerbsvorteil, weil jetzt eine Preispolitik möglich wird, die immer mehr Kunden von der Konkurrenz abzieht.

Прежде всего, следует прочитать предложение целиком, т.е. выяснить тем самым если не полный смысл предложения, то хотя бы его смысловую направленность. В этом часто помогает предшествующий контекст. Следующий шаг — вычленение главного предложения. В данном предложении их два. Первое: *Die Strategie der Kostensenkung wirkt sich einmal unmittelbar aus (niedrigere Kosten = höherer Gewinn)* — «Во-первых, стратегия снижения издержек дает непосредственный эффект (меньшие издержки = большая прибыль)». Второе предложение, не зависящее от первого, начинается после запятой со слов «*zum anderen*» («во-вторых»). Здесь главное предложение разрешается относящимся к нему придаточным, которое можно определить по известным признакам (подчинительный союз *wenn* и порядок слов — сказуемое в конце предложения). Вычленив придаточное предложение, находим конец главного и получаем:

«Zum anderen wird diese Strategie mehr und mehr zum Wettbewerbsvorteil» — «Во-вторых, данная стратегия все более становится преимуществом в конкурентной борьбе».

Остаются придаточные предложения. Первое, условное, мы уже выделили из главного предложения — «*...wenn daraus ein Kostenvorsprung innerhalb der Branche entsteht...*» — «... если благодаря этому появляется преимущество в отрасли с точки зрения издержек производства ...».

После главного предложения употреблено еще одно придаточное — причины (союз *weil*): «*weil jetzt eine Preispolitik möglich wird...*», а уже к нему, точнее, к слову «*Preispolitik*», относится еще одно придаточное определительное («какова ценовая политика?») — «*die immer mehr Kunden von der Konkurrenz abzieht*». Переводим: «так как теперь становится возможной ценовая политика, которая отвлекает все больше покупателей от конкурентов». И, наконец, соединяем все в целое сложное предложение:

«Во-первых, стратегия снижения издержек (производства) дает непосредственный эффект (меньшие издержки = большая прибыль), во-вторых, данная стратегия, если благодаря этому появляется преимущество в отрасли с точки зрения издержек производства, все более становится преимуществом в конкурентной борьбе, т.к. теперь становится возможной ценовая политика, которая отвлекает все больше покупателей от конкурентов».

Итак, чтобы разобраться в сложной синтаксической конструкции, нужно уметь расчленять объемное предложение на его составные части и определять их взаимосвязь, т. е. узнавать вид синтаксической конструкции по ее грамматической форме и выяснять, к какому слову она относится. Если при этом анализе мешают незнакомые слова, следует уточнить их значение. Но правило чтения остается то же: нерационально и неправильно поступательно, слово за словом, переводить предложение. Начинать надо, так или иначе, с анализа синтаксического построения фразы.

Следующим проблемным вопросом может стать перевод образных высказывания. Здесь трудность заключается в том, что один и тот же смысл образного высказывания может быть реализован у каждого автора по-разному: это зависит от словарного запаса автора, его эрудиции, характера, аудитории, на которую рассчитан текст и т. д.

Даже, казалось бы, в сухом и конкретном языке экономики мы встречаем образные выражения. Они синонимичны словам или словосочетаниям нейтрального стиля, но отличаются яркостью, наглядностью образа. Особенно это характерно для языка прессы, освещающей положение в экономике.

Вместо нейтрального: *Das Unternehmen ist in Konkurs gegangen*, мы читаем: *Das Unternehmen ist unter die Räder geraten*.

Вместо: *Das Ergebnis von Rheinmetall fiel wegen Währungsnachteil und einer unerwarteten Personalkostensteigerung um 30 Mio. euro negativ aus* — автор статьи пишет: *Währungsnachteile und eine unerwartete Personalkosten-Explosion um 30 Mio. euro haben am Rheinmetallergebnis genagt*.

Средством образности высказывания, как правило, является метафора — скрытое сравнение, соотносящее высказывание с образом из какой-либо сферы бытия. Так, в вышеприведенном примере фирма «*nonadaet pod kolеса*». Кстати, выражение «*unter die Räder geraten*» стало устойчивым фразеологическим сочетанием, означающим «*погибнуть*», «*пропасть*». В последующем примере нейтральное слово «*Steigerung*» заменено экспрессивным «*Explosion*» («*взрыв*»), передающим скорость, внезапность увеличения расходов. Глагол «*nagen*» соотносит доходы предприятия с образом животного-грызуна, уничтожающего («*грызущего*») часть этих доходов. Такой перенос свойств одушевленных существительных на неодушевленные предметы называется персонификацией. Она очень часто является основой образности высказывания.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ С АНГЛИЙСКОГО НА УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК (на примере текстов жанра фэнтези)

Шимко В. О. Белорусский государственный университет

Среди многочисленных сложных проблем, которые рассматривает современное языкознание, важное место занимает изучение лингвистических аспектов межкультурной речевой деятельности, которую называют «переводом» или «переводческой деятельностью». С самого начала перевод выполнял важную социальную функцию: делал возможным межкультурное общение людей. Распространение письменных переводов открыло людям широкий доступ к культурным достижениям других народов, сделало возможным взаимодействие и взаимообогащение литератур и культур.

На самом деле перевод предстает как чрезвычайно сложное и многостороннее явление, описать все стороны которого в одном, даже очень развернутом, определении очень сложно, если вообще возможно. Прежде всего следует иметь в виду, что само слово «перевод» является многозначным и даже в рамках данной научной дисциплины соотносится по крайней мере с двумя различными понятиями: перевод как некая интеллектуальная деятельность, т. е. процесс, и перевод как результат этого процесса, продукт деятельности, иначе говоря — языковое произведение, созданное переводчиком. Вопросы перевода подробно освещены во многих теоретических работах (А. Д. Швейцер, Я. И. Рецкер, В. С. Виноградов, Л. С. Бархударов и др.).

В каждом языке существуют единицы, которые не имеют регулярных соответствий в языке перевода. Они называются безэквивалентными.

Безэквивалентная лексика выделяется, главным образом, среди неологизмов, среди слов, которые называют специфические понятия и национальные реалии, и среди малоизвестных имен и названий, для которых приходится создавать окказиональные соответствия в процессе перевода. Безэквивалентные единицы выявляются только в отношении одной из пары анализируемых языков. Единица исходного языка, безэквивалентная в отношении данного языка перевода, может иметь регулярные соответствия в других языках. Наличие безэквивалентных единиц не означает, что их значение не может быть передано в переводе или что они переводятся с меньшей точностью, чем единицы, имеющие прямые соответствия. Аналоги могут лишь частично совпадать по значению с переводимой единицей; нередко при переводе используются контекстуальные замены даже при наличии регулярных соответствий. Аналогичным образом, при переводе безэквивалентной единицы переводчик тем или иным способом создает окказиональный аналог. В области перевода безэквивалентной лексики применяются следующие типы окказиональных соответствий: заимствование, аналог, калькирование, лексическая замена и описание.

Основная трудность при переводе авторских неологизмов — это понимание значения нового слова. Словари по объективным причинам не могут в полной мере отражать все слова, потому что лексикографы опасаются включать туда авторские неологизмы. Такие слова часто оказываются «нежизнеспособными» и так же быстро исчезают, как и появляются.

Трудность перевода окказиональных новообразований и собственных имен отмечал и выдающийся писатель и филолог Джон Рональд Руэл Толкин, который довольно резко выступал против всяческого перевода номенклатур.

Наиболее распространенными способами перевода авторских окказиональных новообразований в текстах жанра фэнтези являются: транскрипция (*Edwin — Eðvin, Morcar — Mopcar, Edgar Atheling — Eðar Amelínz*), калькирование (*Hatter — Канелюшник, Cheshire Cat — Чеширский Kim, Tiger-lily — Тигрова Лилея*) и метод функциональной замены (*Strider — Бурлака, the River Hoarwell — Сиводжерельна, Udûmiel the Evenstar — Удомиель (Вечерня Зірка)*).

Каждый из этих способов перевода не является до конца совершенным, поэтому и не может обеспечить абсолютно адекватный и идентичный перевод. Особенности перевода каждого нового слова в первую очередь зависят от того, к какому типу оно относится. Также необходимо помнить, что при переводе весьма существенную роль играет контекст, который является адекватным фоном для понимания реалии и ее запоминания.

Нельзя забывать при переводе об очень тонкой границе: нужно всегда помнить, что в каком-то плане переводчик должен держать себя в определенных рамках и не губить «авторское» и самого автора в тексте. Также большую роль при переводе также играет и уровень образованности и осведомленности человека, который выполняет перевод.

Необходимо не забывать о том, что каждый перевод есть процесс непрерывной коммуникации между народами и культурами. И именно он является неиссякаемым источником информации о культурных ценностях, традициях, обычаях и истории. В ходе анализа текстов переводов мы можем проследить путь создания не только имен и окказионализмов, но и вместе с тем создание целой волшебной вселенной.

В настоящее время литература жанра фэнтези становится достаточно популярной. Со стороны лингвистов Толкин и Кэрролл не были обделены вниманием, но чего не хватает среди проведенных исследований — так это основательного и полного сопоставительного анализа и сравнения нескольких крупных произведений. Но, подходя к решению и исследованию данной проблемы, нужно полностью понимать все особенности исследования безэквивалентной лексики именно в рамках этого жанра. Если рассматриваются художественные тексты жанра фэнтези, то переводчики попадают в абсолютно новую ирреальную вселенную, которая регулируется законами и обладает чертами мира, совсем не похожего на мир реальный. Это значительно усложняет сам процесс перевода. При переводе произведений других жанров переводчик может опираться на свои знания об окружающей действительности, тогда как новый мир фэнтези со своей культурой, историей и географией ставит перед переводчиком задачу нахождения новых адекватных способов передачи содержания произведений и переосмысления уже существующих.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА АКРОНИМОВ В АНГЛИЙСКОЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Шкурская Н. М., Белорусский государственный университет

Как и для всех языков для английского языка характерно увеличение числа различного рода сокращений слов. Эту закономерность можно объяснить стремительным развитием науки и техники, а также международных интеграционных процессов в области экономики и народного хозяйства, что, в свою очередь, имеет своим результатом появление новых терминов, которые нуждаются в толковании. Поэтому проблема расшифровки сокращений английских научно-технических терминов является актуальной на сегодняшний день.

Как и в любом другом функциональном стиле в научном стиле выделяют некоторые языковые особенности, которые влияют на ход и результат процесса интерпретации текста. Например, для научно-технического стиля — это лексико-грамматические особенности научно-технических материалов, где ведущая роль отводится терминологии и специальной лексике. Ученые к терминам относят обозначающие специфические объекты и понятия слова и словосочетания, которыми пользуются в своей сфере общения специалисты определенной области науки или техники.

Как отмечают многие лингвисты, сокращения являются одним из наиболее трудных для понимания и перевода элементов иностранных специальных текстов. Знания закономерностей и принципов образования аббревиации и сокращений в значительной степени облегчает задачу понимания и перевода сокращений.

В настоящее время существуют несколько основных направлений передачи акронимов на русский язык, в которых рассматриваются разные способы интерпретации информации на исходный язык:

1. Способ передачи акронима, где английское сокращение переводится эквивалентным русским сокращением. Например, *AFS (Automatic Feed System)* — САП (Система Автоматической Погрузки); *VLSI (Very Large Scale Integration)* — СВИС (Сверхвысокая Интегральная Схема).

2. Заимствование английского сокращения для передачи буквенно-чисельных сокращений, входящих в состав различных систем обозначений или индексации комплектующих деталей, спецификаций и т.д., в частности для обозначения марок летательных аппаратов: *B737200*, *ATR42*; авиационных двигателей: *RTM322*, *TRE33114*; пилотажно-авиационного оборудования: *AN/ARC182*, *ASR360*.

3. Перевод английского сокращения методом транслитерации: *TACAN (Tactical Air Navigation)* — тактическая навигационная система «Такан»; *ILS (Instrument Landing System)* — система инструментальной посадки «ИЛС».

4. Актуален на сегодняшний день и метод транскрипции: *EAGLE (Elevation Angle Guidance Landing Equipment)* — глиссадный посадочный радиомаяк «ИГЛ» с управлением угла места; *APHAZ (Aircraft Proximity Hazards Assessment Panel)* — приборы оценки возможного риска «АФАЗ».

5. Из-за отсутствия наличия эквивалентов терминов в русском языке часто используется описательный перевод английского сокращения: *WIDE (Wide-angle Infinity Display Equipment)* — предназначенная для наземных тренажеров, широкоугольная система предоставления визуальной информации о воздушной обстановке, которая передается с ЭВМ.

6. Создаются также и новые русские сокращения: *A/B (acid-base ratio)* — КОС (кисотно-основное состояние); *HDL (high density lipoproteins)* — ЛВП (Липопротеины высокой плотности).

7. Звукобуквенное транскрибирование. Этот метод в основном используется, если сокращение состоит из одних согласных, для благозвучия: *BBC (British Broad casting Corporation)* — Британская радиовещательная корпорация передается на русском языке как Би-Би-Си.

Итак, как было уже выше сказано, перевод является сложным и многогранным процессом, в ходе которого при передаче информации на русский язык переводчик может столкнуться со многими трудностями, что связано не только с уровнем его профессио-

нализма. Развитие, связанное с научно-технической отраслью, влечет за собой появление новых понятий, а следовательно, и возникновение новых лексических единиц. Аббревиатуры и сокращения в любом языке являются неотъемлемой частью его общей лексико-семантической системы, однако системы сокращений в разных языках различны. При выборе метода перевода необходимо учитывать такие факторы, как удобство произнесения и написания на русском языке, традиции перевода данного акронима в других языках (если, к примеру, он имеет универсальное написание во всех европейских языках) и т. д. Каждый подход имеет определенные преимущества и недостатки, поэтому стоит выбирать наиболее подходящий в зависимости от конкретной ситуации.

СЕКЦИЯ 3 ЯЗЫКОВАЯ ПАРАДИГМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ДЕТСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ АНТРОПОЛОГИИ Ч.ДИККЕНСА: ОБРАЗ РЕБЕНКА ГЛАЗАМИ БЕЗЛИЧНОГО ПОВЕСТВОВАТЕЛЯ

Бабук А. В., Белорусский государственный университет

Осмысление детства и оформление его в культурный миф в творчестве романтиков имело большое значение для литературы XIX в. Миф детства определяет в литературе реализма и в творчестве конкретных писателей парадигму восприятия и осмысления действительности. В то же время индивидуально-творческая разработка темы детства в соответствии с новой эстетикой усложняет представление о детстве, что приводит к уточнению структуры и обогащению мотивно-образной системы феномена детства.

Одним из первых писателей, в творчестве которого переосмысление мифа детства приводит к формированию новой художественной антропологии на уровне феноменологического исследования, является Диккенс.

Тема детства проходит через все творчество Диккенса. Ребенок занимает едва ли не центральное место в его картине мира, акцентируя не только социальные, но и морально-нравственные проблемы человека XIX в. Использование таких категорий, как «детство», «детский», «ребенок» является постоянным в его произведениях. Будучи равнодушным к судьбе детей в Англии, писатель занимал активную позицию, требовал изменения отношения общества к ребенку. Произведения Диккенса, как и у романтиков, основаны на противопоставлении мира ребенка и реальности окружающего мира. Вместе с тем Диккенс постепенно углубляет осмысление этого противопоставления, показывая, что оно объясняется не только разрушающим влиянием окружающей действительности, но и эгоцентричной позицией самого ребенка.

В своем творчестве Диккенс постепенно переводит акцент с периферии на ядро детской картины мира, о чем свидетельствуют не только романы писателя, такие как «Приключения Оливера Твиста», «Лавка древностей», «Жизнь и приключения Николаса Никльби», «Мартин Чезлвит», «Холодный дом», «Большие надежды», но и малая проза журнала «Домашнее чтение», публицистические статьи и речи. В названных текстах фигурирует безличный повествователь, который, по словам Ж. Женетта, тяготеет «к внутренней фокализации в силу простой своей склонности (если здесь вообще можно говорить о склонности) к сдержанности и к наблюдению «свободы» своих персонажей — по Сартру, то есть их неведения». Использование безличного повествователя делает нарратив объективным, но не объективированным.

Уже первые произведения писателя — «Очерки Боза» и «Посмертные записки Пиквикского клуба», появившиеся в 1836 г., дают основание сделать вывод о том, что структура феномена детства в сознании Диккенса определяется романтическим мифом детства и лежащим в его основе мифом о Золотом веке. С одной стороны, в «Очерках Боза» он феноменологически точно рисует жизнь самых бедных слоев населения. Сам писатель на протяжении всей своей жизни выбирался из нищеты, поэтому ненавидел бедность, активно критиковал ее и жалел бедных людей, которые в силу своего социального положения не могли согласно викторианскому закону даже вступать в брак. Диккенс считал, что бедность является одним из страшнейших испытаний для человека. Вот как он описывает быт одной бедной семьи, которую английские социальные службы решили отправить в работный дом: «Было в комнате два-три стула, которые в лучшие свои дни стоили от восьми пенсов до шиллинга штука; был маленький некрашеный стол, пустой буфет в углу да кровать — из тех, что вечно встают дыбом, так что ножки у нее торчат в воздухе и вы можете либо стукаться о них головой, либо вешать на них шляпу; ни тюфяка, ни подушки, ни одеяла. <...> По другую сторону очага сидела мать с грудным младенцем на руках, который плакал, пока не засыпал, а чуть проснувшись, опять принимался плакать. <...> Доводилось вам услышать, какими словами она ругала голых ребятишек, что ползали на полу. <...> Дети время от времени жевали хлеб, да еще я отда-

вал им добрую половину обеда, который мне приносила жена; а женщина — та вовсе ничего не ела, и никто из них не ложился на кровать, и комнату за все время ни разу не подмели и не убрали». В картине бедности доминируют мотивы детского плача, нищеты, голода — именно судьба детей является главным обвинением капиталистической действительности.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ НА СТАРШИХ КУРСАХ

Бореко С. Г., Торопова Л. П., Белорусский государственный университет

Практическое владение английским языком становится в нашем обществе необходимой частью личной и профессиональной жизни человека, что вызывает огромную потребность в специалистах, знающих иностранный язык в совершенстве в разных областях деятельности.

Поэтому основной целью обучения английскому языку в языковом вузе является формирование языковой личности, которая готова к общению на различных уровнях и в различных сферах деятельности, что требует у студентов межкультурной коммуникации, которая стала повседневной реальностью для каждого.

При обучении английскому языку на старших курсах необходимо наряду с формированием представления о культуре английского языка, его представителях развивать умение использования полученных знаний в различных ситуациях общения.

Обучение на факультете международных отношений предполагает не только знакомство студентов с современными событиями, но и формирование профессиональных навыков общения. Использование аутентичных материалов способствует успешному овладению иностранным языком. Аутентичный материал позволяет почувствовать атмосферу страны изучаемого языка. Преимущество аутентичных материалов при обучении общению на английском языке несомненно, так как они более убедительны, дают образцы подлинного английского языка, интереснее для студентов, позволяют сопоставлять языковые навыки.

При обучении грамматике на старших курсах желательно не разделять грамматику и языковой материал.

Важной ролью в улучшении обучения грамматике, как одного из аспектов обучения иностранному языку, является использование новейших аутентичных материалов, изданных в Великобритании — это *CPE Use of English, Advanced English Grammar and Vocabulary, Destination C1C2* и многие другие. Также целесообразно использовать аутентичные материалы *TOEFL* and *IELTS*, которые помогают проверить профессиональный уровень владения английским языком, развивают умения анализировать полученную информацию. Работа с аутентичными материалами предполагает разные виды учебно-познавательной деятельности студентов, как аудиторную, так и самостоятельную работу.

Использование аутентичных материалов создает иллюзию приобщения к языковой сфере изучаемого языка, способствует успешному овладению английским языком, позволяет повысить мотивацию студентов. Практически все студенты факультета международных отношений используют аутентичные материалы для подготовки презентаций, докладов, сообщений.

Таким образом, роль возможности использования аутентичных материалов на занятиях английского языка у студентов старших курсов огромна и велика.

ИНФОРМАЦИОННАЯ И СТРУКТУРИРУЮЩАЯ РОЛЬ ЭМОТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЗНАЧЕНИЯ

Булгакова М. П., Минский государственный лингвистический университет

При традиционном изучении полисемии значение слова представлялось обычно как перечень автономных единиц, где каждая имеет свой собственный набор характеристик, но при этом не «обязана» иметь связей и общих компонентов с другими единица-

ми. Перенос центра тяжести с формально-описательных принципов на объяснительные приводит, однако, к тому, что многозначное слово может рассматриваться как сложное системное образование.

Призывая изучать язык во всем разнообразии его функций, Р. О. Якобсон замечает, что, при анализе языка с точки зрения передаваемой им информации, нельзя ограничивать понятие информации когнитивным (познавательного-логическим) аспектом языка. Эмотивная функция окрашивает в известной степени все наши высказывания — на звуковом, грамматическом и лексическом уровнях. Когда человек пользуется экспрессивными элементами, чтобы выразить гнев или иронию, он передает и информацию. Игнорирование эмотивных различий, по мнению Р. О. Якобсона, произвольно уменьшает информационную емкость сообщения.

По проблеме соотношения денотативных и эмотивных элементов в содержании слова до сих пор ведутся споры. Даже среди сторонников включения эмотивности в проблематику языкознания нет единого мнения по поводу места эмотивных элементов в структуре языковых единиц. Так, Л. А. Новиков отождествляет эмотивное значение и прагматический аспект лексического значения и не включает его в собственно семантическое содержание языковой единицы. Это мотивируется тем, что при анализе семантики слова не обнаруживается каких-либо специальных компонентов, отличающих нейтральное слово от стилистически маркированного, эмоционально окрашенного, экспрессивно подчеркнутого. Против такого подхода выдвигаются серьезные возражения. В. И. Шаховский, например, вычленяет в семантике эмотивные семы как сущности, имеющие отражательную природу, и считает эмотивность лишь специфической частью прагматического аспекта. Термин «прагматика» имеет более широкий смысловой объем, поэтому для лексико-семантического анализа полезно разграничивать прагматическое и эмотивное.

В настоящее время эмоции определяют как реакции человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствительности и переживаний, а также как одну из форм отражения действительности. Но отражают они не предметы и явления реального мира, а отношения, в которых они находятся к потребностям, целям и мотивам деятельности отражающего субъекта. По мнению В. И. Шаховского, качественная специфика эмоционального отражения действительности, в отличие от познавательной, состоит в том, что оно ориентировано не на свойства вещей, а на их значение для жизни человека. Эмоции, следовательно, хотя и выражаются средствами языка, являются категорией психологической, с которой соотносится язык. Они проникают в семантику слова и закрепляются в его коннотативном макрокомпоненте и в содержательном потенциале.

Таким образом, внимание к эмотивным элементам свидетельствует о выведении лексического анализа из сферы сугубо денотативных отношений, что, в свою очередь, отражает новое понимание места коннотации в системе языка.

Данный подход обуславливает целесообразность рассмотрения коннотативного макрокомпонента в аспекте деривационных возможностей многозначных слов. Как утверждает Ю. Д. Апресян, коннотации «воплощают принятую в данном языковом коллективе оценку соответствующего предмета или факта действительности», они «отражают связанные со словом культурные традиции, господствующую в данном обществе практику использования соответствующей вещи». Коннотативные компоненты, по мнению И. А. Стернина, «структурно необходимы, по ним многие слова противопоставлены в системе языка».

В зависимости от того, какой подход реализован при рассмотрении значения: системный или текстовой, в значении слова могут выделяться системные или окказиональные коннотации. При таком понимании системные коннотации рассматриваются как основа для преобразования значений и становятся фактом языка. Кроме того, через отсылку к коннотациям объясняются важнейшие семантические связи данной лексемы с другими лексемами в словаре и их семантические взаимодействия с другими единицами языка в тексте.

СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОККАЗИОНАЛЬНОГО СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА (на материале художественного текста)

Крот Л. Г., Минский государственный лингвистический университет

Тема контекстуальной синонимии в современном английском языке является актуальной и в настоящее время, так как сама синонимия — сложное и многоаспектное явление. При всем богатом опыте, накопленном в изучении лексических синонимов (С. Г. Бережан, Ю. Д. Апресян, В. Г. Вилюман, Л. А. Новиков и др.), вопрос о контекстуальной синонимии, синонимических связях единиц, регистрируемых непосредственно в речи, остается во многом невыясненным и требует дальнейшего изучения.

Анализ функционирования синонимов в контексте предполагает обращение к закономерностям нормативного и ненормативного в языке и речи и выяснению различия между традиционными, нетрадиционными и окказиональными синонимами.

Учет указанных особенностей синонимов в языке и речи позволяет выделить 1) слова, синонимичные в своих свободных номинативных значениях, не требующих поддержки контекста типа *scared — frightened, miserable — unhappy* (9,7 %), и 2) слова, синонимичные в производных, второстепенных значениях, семантическая связь которых выявляется в контексте (75,7 %), например: *thundering, deliberate lie*. Значение *done on purpose rather than by accident*, на основе которого происходит синонимическое сближение *thundering* ‘оглушающий’ с *deliberate* ‘намеренный’, является для прилагательного *thundering* производным, находящимся на периферии его семантической структуры. Синонимы первого типа в работе называются традиционными, второго — нетрадиционными.

В отличие от традиционных и нетрадиционных синонимов, окказиональные синонимы (14,6 %) характеризуются отсутствием системно закреплённой семантической связи между ними, и целиком складываются и формируются в контексте, например: *bitter, mustard night* и др.

Наблюдение над языком современной английской прозы позволило сделать вывод о том, что существует значительное структурное и функциональное разнообразие синонимических рядов. Анализ материала дает основание для выявления простых и сложных синонимических рядов. Составляющими простого синонимического ряда являются слова: *faith — belief, pain — anguish — soreness*, в то время как сложный синонимический ряд включает наряду со словами, и свободные словосочетания: *to impress — to get under his skin, softly feminine — attractive* и др.

Как видно из примеров, наряду со словами-синонимами, синонимический ряд включает словосочетание, которое, как правило, по категориальной принадлежности совпадает с синонимичным ему словом: глагол с глагольным словосочетанием, существительное с субстантивным, прилагательное с адъективным.

При выявлении структурно-грамматической специфики окказионального синонимического ряда особый интерес приобретает синонимия единиц, принадлежащих к разным частям речи. Несмотря на отсутствие единства взглядов по этому вопросу, проблема речевого синонимического ряда, состоящая в возможности или невозможности включения в один ряд единиц разных грамматических категорий, решается нами положительно. Примером речевых синонимов, принадлежащих к различным грамматическим разрядам, может служить прилагательное *painful* и существительное *blow*; прилагательное *restless* и причастие *disturbed*, прилагательное *ill-bred* и наречие *ungentlemanly*. В основе же синонимического ряда *young and tender, mere bud*, состоящего из прилагательных *young* и *tender*, лежит метафорический перенос существительного *bud*, а нераспустившийся бутон ассоциируется с молодостью, хрупкостью, свежестью и чистотой. Именно эти признаки формируют контекстуальный синонимический ряд — результат индивидуального речевого творчества.

В случае сближения единиц, относящихся к разным частям речи, важную роль играют однотипные контекстуальные условия. Функциональная однородность выступает в качестве дополнительного организующего материала в том случае, когда содер-

жанием однородности этих единиц являются пояснительные отношения. Две единицы, выражающие инвариант смысла, имеют один и тот же контекстуальный референт, второй член ряда разъясняет, толкует смысл первого или выполняет акцентирующую роль.

Таким образом, соотношение языковых единиц, входящих в состав окказионального синонимического ряда, с точки зрения принадлежности синонимов к определенным частям речи, различно. В синонимические отношения могут вступать другие слова или свободные словосочетания с ядром, принадлежащим к разным частям речи — глаголу, прилагательному, существительному, причем слово может совпадать по грамматическому разряду со стержневым словом синонимичного ему словосочетания: *to diminish* — *to grow less* или *отличаться* *silly* — *perfect full, solitary* — *to kill the day, sarcastic* — *to make little jokes* и др.

Исследование показало, что синонимический ряд в речи стремится выйти за пределы традиционного синонимического ряда, а введение единиц разных грамматических классов помогает расширить понятие лексической синонимии.

Таким образом, синонимические связи слов, наблюдаемые в тексте, различны с точки зрения их принадлежности к языку и речи, и при их исследовании требуют разграничения, поскольку такое расчленение позволяет избежать смешения двух планов анализа — языкового и речевого.

ОШИБКИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Купрадзе С. Дж., Белорусский государственный университет

В работе предпринята попытка проанализировать ошибки из письменной речи студента, уже несколько лет изучающего русский язык и весьма неплохо знающего его. Данными для данного доклада послужили письменные работы бывшего китайского студента БГУ, ныне аспиранта БГПУ, Ван Шивэя, его талантливые рассказы, небольшие философские эссе, «дневники Яши» (в Беларуси Ван Шивэй взял себе имя Яша). Многие из своих работ Ван Шивэй размещает в социальной сети «В контакте», где читатели знакомятся с ними, комментируют. Недавно вышла в свет небольшая книжка «Если облако все знает». Иллюстрации к книге Ван Шивэй также делал сам.

Необходимо отметить, несмотря на то, что Ван Шивэй хорошо владеет русским языком, в письменной речи он иногда допускает достаточно распространенные коммуникативно значимые ошибки.

В его устной речи практически нет типичных ошибок, которые допускают китайские студенты. Мы привыкли, например, что китайцы часто не различают звонкие — глухие согласные: *дом* — *том*, *заболеть* — *заполеть*, *диссердация*, *победа* — *бобеда*, *трудный* — *друдный*, *собака* — *сабага*, *коллега* — *коллека* и др. Это связано с тем, что в китайском языке отсутствует различие между звонкими и глухими звуками.

Много ошибок встречается в грамматике. Так, китайские студенты часто употребляют единственное число в значении множественного. *Я люблю собаку* (в значении: *Я люблю собак*). *Она любитель открытки*.

В китайском языке особый суффикс -мэн добавляется только к существительным со значением лица и личным местоимениям. Неодушевленные существительные не имеют формы множественного числа. Однако при этом существует большое количество счетных слов (таких как *много* и др.)

Так, подобные ошибки встречаются и у Ван Шивэя в предложениях:

Хотел бы я, чтобы мы оба стали облаками, держались за руку, смотрели на восходы и заходы...

Несмотря на то, что из самолета так хорошо видно облако, я не знаю, какую форму они примут в следующую минуту, и не знаю, какую форму должна принять моя жизнь в будущем.

...Перед глазами сверкают цветные великолепные пятно.

Обнаружено нарушение в управлении формой слова:

Я часто останавливаюсь, чтобы посмотреть на бесконечно синее небо и тихо плывущим по нему облакам.

Ошибка в падежной форме *посмотреть на плывущим облакам* (дательный вместо винительного) не сразу бросается в глаза и носителю языка. Продиктована эта ошибка, скорее всего, соседством правильно выбранной формой дательного падежа *плывущим по нему (по небу)*.

Ошибки в следующих предложениях также демонстрируют нарушения в управлении, выбраны неверные падежные формы и окончания:

*Должен ли я быть **спокойном** и плыть по воле волн, по течению жизни, или гнуть свою линию?..*

*Мне нравится пребывать во сне, я могу управлять своей **жизни** в реальности сна.*

*...Каждый из нас сможет возрасть в себе необычайно **могучего духа** одиночества...*

*Кирилл сказал **соседей**.*

*.... **Многие зевак** обступили ее **во** всех сторон и смотрели.*

В последнем предложении сразу две ошибки. Субъект выражен сочетанием слова *многие* + существительное, которое должно стоять в именительном падеже. Однако это трудный случай для иностранцев. Ведь в подобном предложении слово *много* требует как раз родительного падежа. *Много зевак обступило ее со всех сторон*. Допущена ошибка и в выборе предлога *во* вместо *со*: *обступит ее со всех сторон*.

Вызвало сложность и использование лексем *столько* — *столько*:

*Сам не помню, когда одиночество пустило корни в моем сердце, столько посторонних людей я встречал, столько посторонних песен я пел, на **столько посторонних дорогах** я ходил.*

Нарушена связь и в управлении глагола *дуть* + *на кого?* *на что?*

Теплый ветерок дует листья.

Предпочтительней в данном случае было выбрать глагол с префиксом *об-* *обдуть*.

Наблюдается и нарушение в согласовании, допущена ошибка при выборе рода: *Оно тоже мечтает, чтобы оно принадлежало к какой-то группе, компании или **какой-то** укреплении.*

*Я даже не смел открыть глаза, потому что солнце настолько **жгучий**.*

Нередко вызывают сложности у иностранцев употребление глаголов *отличаться*, *различаться*. Глагол *отличаться* употребляется при характеристике одного предмета и для указания на его несходство с другим или другими.

*Ну да, одиночество днем **отличается ночью**.*

Верным было бы написать: *Одиночество днем отличается от одиночества ночью*.

Также зафиксирована ошибка при употреблении притяжательного местоимения.

*Белокросс почесал коробку **его** кошачьей лапой...*

Необходимо употребить местоимение *свой*.

Были обнаружены и распространенные ошибки с выбором вида и времени глагола:

1. *Татьяна **качала** головой, сказала...*

Если судить по контексту, здесь необходим совершенный вид глагола: *Татьяна покачала головой и сказала...*

Уместным было бы в данном случае и дееспричастие: *Качая головой, Татьяна сказала.*

2. *И я сделал все наоборот: закрыл глаза, втянул запах ваты носом и медленно надкусил маленький кусочек и наслаждался тем, как она медленно таяла на языке и, подтаивая между зубами, **просачивается** в глубины сердца...*

В этом ряду глаголов нарушено соответствие, глагол просачиваться должен быть употреблен в прошедшем времени.

Замечены некоторые любопытные стилистические ошибки. Они вызваны, скорее всего, непониманием того, что подобная лексика относится к просторечию, сленгу.

*А куда держат свой путь облака? **Без понятия**...*

*А некоторые вообще думают, что они родились и лучше всех, **по любому**.*

Эти излюбленные молодежью словечки не являются откровенно грубыми или вульгарными, поэтому Ван Шивэй счел их нормативными.

Хотелось бы добавить, что, несмотря на отдельные ошибки, рассказы Ван Шивэя очень интересные и глубокие. Я советую талантливому юноше продолжать писать на русском языке. Необходимо лишь быть внимательней перед размещением произведений в социальных сетях и выходом в печать.

КОНТАМИНИРОВАННЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК РЕЗУЛЬТАТ СЛОВОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПИСАТЕЛЯ

Курило Н. А., Минский государственный лингвистический университет

Предпринятое исследование посвящено контаминированным лексическим единицам современного английского языка. Обратиться к изучению контаминации нас побудило то обстоятельство, что в современных языках отмечается постоянная тенденция к увеличению числа единиц, образованных именно этим способом словообразования. Так, по данным, полученным современными исследователями, контаминированные слова составляют более 10% всех новообразований и занимают третье место после сложных слов и аффиксальных производных. Являясь результатом процесса редукции полного наименования (сочетания двух или более слов), осложненного сложением редуцированных элементов или их наложением друг на друга, они образуют достаточно специфический слой лексических единиц с точки зрения их структурной и семантической организации.

Отсутствие четких критериев отнесения лексических единиц к контаминированным образованиям и, как следствие, разница в понимании сущности самого процесса контаминации привели к появлению целого ряда наименований, используемых для обозначения результата процесса контаминации (гаплогогические слова, контаминированные слова, сложносокращенные слова, сокращения сложнослогового типа, слова-вставки, слова-слитки, слова-портмоне, частичносокращенные слова, телескопные слова, а в ряде случаев — телескопические и т. д.). В настоящем исследовании результат процесса контаминации обозначается термином «контаминированная лексическая единица».

Достаточно широко известны случаи, когда контаминированные лексические единицы являются результатом словотворческой деятельности писателей, создающих слова с определенной стилистической направленностью на основе словообразовательных средств того или иного языка. Принципиально отличаясь от потенциальных слов целью своего появления, а также условиями функционирования (как отмечает Р. А. Киселева, подобного рода лексические единицы изначально закреплены за определенными контекстами, давшими им рождение), они все же имеют возможность перейти в ряд обиходных. Английский язык знает ряд примеров в прошлом авторских новообразований, а ныне общеизвестных слов. Например, созданные Л. Кэрроллом контаминированные лексические единицы *slithy* (*slimy* + *lithe*) и *chortle* (*chuckle* + *snort*) в настоящее время являются общезыковыми. Однако не все авторские новообразования проходят проверку временем. Так слово *mimsy* (*miserable* + *flimsy*), также созданное Л. Кэрроллом, не вошло в обиходный язык и осталось лишь в контексте его произведений.

Часто, стремясь выразить мысль, говорящий сталкивается с выбором синонимических номинаций. Давление речевой ситуации не всегда позволяет сделать мгновенный выбор, что, как отмечает С. Ж. Нухов, может также привести к образованию того или иного слова. Это, в свою очередь, вызывает необходимость в дифференциации спонтанных, самопроизвольных случаев возникновения лексических инноваций и фактов их преднамеренного создания, так как первые дают представление о подсознательном действии механизмов словообразования, а вторые четко ориентированы на языковую игру. При этом шансы закрепиться в языке у вновь образованных лексических единиц более высоки, на наш взгляд, во втором случае.

О СЕМАНТИЧЕСКОМ МОДЕЛИРОВАНИИ В ЛИНГВИСТИКЕ

Леонченко С. Н., Белорусский государственный университет

Современную лингвистику часто оценивают как семантико-синтаксическую. Появление значительного количества научных исследований, разрабатывающих данную проблематику, несомненно, оправдано, поскольку вслед за тем, как в лингвистике была описана в различных вариантах структура синтаксиса, логическим продолжением этого должно стать и описание его семантики. Тезис асемантичности синтаксиса противоречил самой логике лингвистических оценок.

В ряду многочисленных семантико-синтаксических проблем одной из самых актуальных считается исследование системности синтаксической семантики. Эта задача связана в первую очередь с семантическим моделированием. В области моделирования семантики простого предложения существует много исследований. Семантическое же моделирование сложноподчиненного предложения не столь хорошо разработано. Системное представление синтаксиса можно достичь и путем установления семантических полей.

При исследовании системности синтаксической семантики интересным представляется соединение категорий семантической модели и синтаксического поля. Системность синтаксической семантики в немецком языке мы рассматриваем на материале значений, которые наиболее типичны для придаточных предложений, но с различиями в поверхностно-синтаксических характеристиках эти значения связаны также с определенными компонентами сложносочиненных, бессоюзных предложений, с непредикативными словосочетаниями и со словообразовательными моделями.

Некоторые лингвисты сопоставляют отдельные конструкции с системой сложноподчиненного предложения или отдельные эквиваленты сложноподчиненного предложения друг с другом.

В немецких нормативных грамматиках приводится список эквивалентов придаточных предложений. Важным представляется исследование, где бы все виды синонимических конструкций-эквивалентов придаточных предложений рассматривались как взаимозаменяемые формы.

Семантическая модель — основной семантический феномен в синтаксисе. Часто термины «синтаксическое значение» и «семантическая модель» употребляются как взаимозаменяемые и идентичные, но со вторым связывается представление об упорядоченности и системности синтаксической семантики. Термин «семантическая модель» подчеркивает, что синтаксическое значение представляет собой некоторый образец, тип. Семантическая модель выделяется в смысле синтаксической конструкции как его типовая организация, как образец структурирования текста.

Термин «семантическая модель» предполагает четкое противопоставление семантического аспекта синтаксических явлений структурному. Кроме того, методику идентификации семантических моделей называют семантическим моделированием.

Семантические модели синтаксических конструкций создаются на основе значений в лексическом наполнении конструкций, которые для этих конструкций обязательны, постоянно воспроизводятся в них. Однако возможно некоторое нарушение постоянства воспроизводимости, известная факультативность и вариативность. Эти постоянные значения могут быть не только грамматическими, но и лексическими. Чаще всего речь идет не о значениях какой-либо лексемы целиком, а только об одном или нескольких его элементах — семах.

Постоянство воспроизведения той или иной семы в значениях лексем или ее высокая частотность служат показателем принадлежности семы к семантической модели синтаксической конструкции.

Формирование семантической модели синтаксической конструкции проходит следующие этапы:

1. Представление образца конкретного предложения.
2. Экспликация семантической модели путем перефразирования.
3. Дефиниция перифразы.
4. Представление семантической модели в виде формулы.

Во многих случаях семантическое моделирование синтаксических конструкций связано также с моделированием значений производных, если они входят в состав описываемых синтаксических конструкций.

ЗНАЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Маркосян Е. И., Белорусский государственный университет

Обучение практике устной и письменной речи на иностранном языке невозможно без прочной структурной базы формирования грамматических навыков. Роль грамматики при изучении иностранным языкам нельзя недооценивать. Представляя собой

лишь один из аспектов обучения иностранным языкам, она является средством и условием коммуникативной деятельности. Грамматика является структурой языка, превращая язык в речь.

Овладение грамматикой изучаемого языка важно для формирования у студентов грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений говорения, аудирования, чтения и письма. Недостаточный уровень грамматических навыков становится непреодолимым барьером на пути формирования языковой, речевой и социокультурной компетенции.

Грамматике отводится особая роль в овладении грамматическим строем языка, необходимым для выражения мыслей в устной и письменной форме, понимания их при чтении, способствует выработке «чувства языка».

Работа над грамматикой помогает студентам узнать новые лингвистические понятия и явления, грамматические категории, отличные от родного языка. Грамматические различия в английском и русском языках довольно значительные, что и составляет основную трудность при изучении. Наличие аналогичных грамматических явлений в родном и изучаемом языке помогает лучше понять и освоить изучаемое правило или грамматическую категорию. И наоборот, чем больше грамматических различий между изучаемым и родным языком, тем труднее это различие преодолевается. Именно в тех случаях, где наблюдаются наибольшие различия, студенты делают больше всего ошибок.

Наиболее значимые грамматические отличия (это далеко не полный перечень) английского языка от русского следующие:

а) в русском и языке синтаксически и морфологические аспекты равноценны в отличие от (аналитического) английского, где строгий порядок слов в предложении. Синтаксические средства играют первостепенную роль. Такой приоритет синтаксических средств создает трудности для понимания студентов;

б) категория падежа в русском языке представлена шестью падежами, в английском языке два падежа — общий и притяжательный. Следует заметить, что слова, обозначающие живые предметы и время имеют падежи, а слова, обозначающие неживые слова не имеют падежей;

в) в отличие от русского, прилагательное в английском языке не имеет согласования с существительным.

г) глагол вызывает много трудностей у студентов в силу того, что наблюдаются самые значительные различия.

В русском языке глагол имеет категорию вида (*совершенный/несовершенный*); категорию времени (*пять времен*); категорию залога (*действительный/страдательный*); категорию наклонения (*три вида*); категорию числа (*личные окончания*), лица (*личные окончания*) и рода (*форма ед. числа прошедшего времени*).

В английском языке глагол представлен категорией времени (*настоящим, прошедшим и будущим*); категорией вида — *общего и длительного*; категорией временной отнесенности, представленной *формами перфекта*; категорией лица, *обозначенная морфемой 's/'es' в настоящем времени и нулевыми морфемами для других лиц*; категорией числа; категорией наклонения, представленная *шестью морфологически выраженными формами*.

Из этих отличий можно и нужно выделить основные темы, с которыми и нужно начинать работать с английским языком, разбираться с ними первыми для того, чтобы в русскоязычный мозг смогло прийти осознанное, постепенное понимание системы английского разговорного языка.

Таким образом, грамматика английского языка выполняет вспомогательную роль по формированию и развитию речевых умений и навыков в речемыслительной деятельности. Иначе говоря, грамматические правила и структуры должны служить коммуникативным целям обучения. Говорить грамотно и ловко, оперировать временами и конструкциями в устной и письменной речи, «почувствовать» английский язык, понять какую роль в предложении выполняет то или иное слово, даже если оно вам незнакомо — вот для чего необходимо учить грамматику. Без знания грамматики даже с самым обширным запасом слов, человек рискует быть непонятым носителем языка. Без элементарных знаний структуры языка невозможно общение ни в устной, ни в письменной форме.

PRESENT PERFECT И PAST SIMPLE В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: СИНТАКСИЧЕСКАЯ ПРОСОДИЯ

Митева Т. П., Белорусский государственный университет

Вопрос взаимодействия интонации и грамматики не является новым в лингвистической литературе. Он был поставлен уже в первых исследованиях интонации (просодии). А. А. Шахматов считал интонацию грамматическим фактором и полагал, что она должна быть предметом изучения грамматики. В лингвистической литературе XIX в. и первой половины XX в. интонация рассматривалась в рамках грамматики. При этом подчеркивалась ее важность как грамматического средства. Однако интерес к данной проблеме не утрачен до сих пор. Необходимость ее дальнейшего изучения подчеркивается и в лингвистических работах многих современных авторов, считающих, что сложные отношения между данными языковыми подсистемами изучены еще недостаточно.

Наличие взаимосвязи синтаксиса и просодии в настоящее время не подвергается сомнению, и прежде всего потому, что это взаимодействие отражает языковую действительность, где единицы различных уровней функционируют симультанно в процессе порождения речи. В общем плане можно сказать, что все функции просодии синтаксичны, поскольку просодия, так же, как и синтаксис, служит средством формирования связного высказывания. Это означает, что мы имеем дело с соотношением двух типов структур, выполняющих сходные функции в речи в силу сходства семантических свойств просодических и синтаксических единиц.

Как известно, учение о грамматических категориях английского глагола представляет собой такую область языковедения, которая по-прежнему требует к себе самого пристального внимания. Сложность рассмотрения данной области состоит в том, что глагольные формы *Present Perfect* и *Past Simple* являются формами разных категорий — временной отнесенности и времени. Первые исследования данной темы появились в таких ранних работах, как работы Д. Уайта (1761 г.) и Д. Пикборна (1789 г.). В XX в. данной проблемой занимались Дж. Уайт, Р. Квирк, В. Брайан, М. Хомский и др. Наибольший вклад в теорию категории временной отнесенности (таксиса) в английском языке внес А.И. Смирницкий, убедительно показавший, что категориальная форма перфекта (предшествования) и неперфекта (непосредственности данности) образуют в соотношении друг с другом особую категорию временной отнесенности (таксиса), отличную и от времени, и от вида. Дальнейшее развитие теории Смирницкого нашла в работах Л. С. Бархударова, М. Я. Блоха, Д. А. Штелинга, Б. Ильиша и др. П. С. Трегидго предлагает такой параметр изучения формы *Present Perfect* для выявления ее отличия от формы *Past Simple* как параметр просодии. Тем не менее, он приходит к выводу, что «что бы ни говорили об этом грамматисты, проблема английского *Present Perfect* остается насущной и актуальной».

Сферой употребления формы *Present Perfect* в сопоставлении с *Past Simple* является диалогическая речь. Это и понятно, поскольку ситуация, в которой осуществляется диалогическая речь, является тем «настоящим», с которым соотносится действие, выраженное глаголом в *Present Perfect*. В диалогической речи, безусловно, употребляются и другие глагольные формы, в том числе и форма *Past Simple*.

Такие морфологические категории, как формы *Present Perfect* и *Past Simple*, необходимо рассматривать с точки зрения неразрывного единства языка и речи. В имеющихся грамматиках английского языка обычно не содержится сведений об особенностях функционирования данных форм с точки зрения их просодической реализации. Вместе с тем, в конце 1980-х — начале 1990-х гг. начали появляться исследования, направленные на изучение этого аспекта, и раскрывающие различия просодической организации данных морфологических категорий. Так, например, в своем диссертационном исследовании «Взаимодействие *Present Perfect* и *Past Simple* в английском языке» В. И. Репина рассматривает просодические признаки данных грамматических форм в различных коммуникативных типах высказываний, исследуя диапазон реализации тонов, темп высказывания, отчетливость произнесения звуков, паузацию и т. д. Автор отмечает расширенный диапазон реализации ядерного тона на *Present Perfect* по сравнению с *Past Simple*, несколько замедленный темп, звучание же синтетической формы

оказывается менее динамичной, более скованной. Автор указывает на то, что различия существуют и в отношении модальности данных форм. Употребление *Present Perfect* обусловлено желанием говорящего поддержать контакт с аудиторией, повествование же в *Past Simple* в этом отношении является более объективным. В работе настойчиво проводится мысль о необходимости выявления связи грамматического и просодического в словоформе не только в рамках *BrE*, но и *AmE*, где данные процессы протекают неодинаково.

Семантическая специфика видовременных форм глагола реализуется через их различную роль в коммуникативно-динамической структуре высказывания, которая, в свою очередь, проявляется в устной речи через акцентную реализацию. Фонетическая дифференциация носит здесь более тонкий характер, чем простое смещение ядерного тона, но ее существование для раскрытия глубинного содержания высказывания неоспоримо. Необходимы новые исследования для получения надежных, подробных и разносторонних сведений о константности и вариативности просодической структуры при учете всего их многообразия. В этом заложен большой практический потенциал для понимания и объяснения многих грамматических явлений.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ПРАГМАТИКИ ТЕКСТА ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

Мосунова Н. И., Белорусский государственный университет

Важной составляющей профессиональной компетенции сотрудника дипломатической службы является умение анализировать доступные в иностранных СМИ различные материалы политической направленности: заявления политических деятелей, их интервью или даже отдельные высказывания, брифинги представителей правительств, аналитические статьи и информационные сообщения по проблемам политики, экономики, международных отношений. Это умение необходимо сотруднику не только для ориентации в текущей международной обстановке и расстановке сил, но и для грамотного формулирования своих материалов или своих публичных выступлений и, по большому счету, — для формирования политики.

Известно, что наряду с функцией информативной, главной функцией медиатекстов является функция прагматическая, функция воздействия, нацеленная на формирование у читателя/слушателя/зрителя определенного представления и мнения о сообщаемых событиях или фактах. Для выработки у студентов навыка декодирования прагматической установки, или прагматики, таких текстов проводится работа на занятиях по иностранному языку профессиональной деятельности, а также студентам предлагаются варианты темы по прагматической направленности дипломатического/политического дискурса для курсовых проектов. Сам термин прагматика зачастую представляется им неувловимым и сложным. С целью устранения этого психологического барьера хотелось бы наметить линии освещения этой темы.

Прежде всего, необходимо оговорить, что формат курсового проекта студента неязыковой специальности не предполагает углубления в историю лингвистических исследований в области прагматики, но требует знания базового понятия «прагматика текста», которое им давалось в курсе «Теория и практика перевода». Под «прагматикой текста», по определению В.Н. Комиссарова, следует понимать способность текста помимо сообщения конкретной информации производить определенное впечатление на Рецептора, вызвать у него соответствующее замыслу автора высказывания отношение, иначе прозвучит на него прагматическое воздействие.

При раскрытии этой темы следует опереться на трактовку лингвистической прагматики Н. Д. Арутюновой. По ее справедливому замечанию, лингвистическая прагматика не имеет четких контуров, в нее включается комплекс вопросов, связанных с говорящим субъектом, адресатом, их взаимоотношением в коммуникации, ситуацией общения. В связи с субъектом речи изучаются 1) явные и скрытые цели высказывания; 2) речевая тактика и типы речевого поведения; 3) правила разговора, подчиненные так называемому принципу сотрудничества, рекомендующие строить речевое общение в соответствии с принятой целью разговора, избегая избыточной информации

(максима количества), сообщать только истинную информацию и объективные оценки (максима качества), излагать информацию, релевантную для темы разговора (максима отношения), делать речь ясной, недвусмысленной, последовательной (максима манеры речи). Эти правила, сформулированные П. Грайсом, получили название конверсационных максим, или максим ведения разговора. К кругу этих вопросов также относятся 4) установка говорящего, косвенные смыслы, намеки, инсказания; 5) прагматические пресуппозиции: учет знаний, умонастроения, или психологического состояния адресата; 6) отношение говорящего к тому, что он сообщает и его оценка и некоторые другие параметры.

При анализе практического материала исследования в текстах различных типов и разной длины, например, коммюнике, речи Президента США или выступлении Министра иностранных дел России, аналитической статье или информационном сообщении, репортаже о дебатах кандидатов в Президенты США можно будет применить неодинаковый набор указанных параметров.

С чем наиболее часто мы сталкиваемся в иноязычных материалах политической направленности, это с целевой установкой на интерпретацию действий России/Беларуси/Сирии и т. п. как неправильных, нарушающих какие-либо права или стандарты, причем речевая тактика заключается в том, что вскрытие этих недостатков осуществляется якобы в интересах российского/белорусского/сирийского и др. народов или вообще мирового сообщества, или в целях защиты прав человека и демократии. В подаче политической информации самым обыденным приемом является нарушение всех конверсационных максим, в чем выражается прагматическая обусловленность текста.

Для реализации прагматической направленности в политическом дискурсе в зависимости от характера текста используются разные стилистические приемы. Для дипломатических документов наиболее типично употребление эвфемизмов, модальных глаголов и выражений, в аналитических статьях может использоваться широкий спектр лексико-стилистических средств, таких как эпитеты, сравнения, метафоры, фразеологизмы, газетные клише, эмотивная и экспрессивная лексика, средства выражения модальности, риторические вопросы.

Для плодотворного рассмотрения этой темы могут быть взяты любые материалы, касающиеся актуальной для международных отношений темы, например, ситуация в Сирии, выход Британии из ЕС, президентские выборы в США, проблема эмигрантов в Европе.

РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ ПАРАДИГМЫ В МЕТОДООРИЕНТИРОВАННОЙ И СТРАТЕГИЧЕСКОЙ МОДЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ

Салем В. В., Белорусский государственный университет

Теория обучения иностранным языкам имеет циклический путь развития. Основным фактором, обуславливающим переход от одного цикла к другому, является языковая парадигма. Парадигма языка отображает систему взглядов о природе языка, его структуре, функциях и о том, какое место знания о языковой системе занимает в лингводидактике.

Анализируя теории и подходы к обучению, можно выделить следующие языковые модели: структурная, когнитивная, функциональная, интерактивная, социокультурная, жанровая и лексическая. Каждая из моделей, доминируя в тот или иной период, являлась теоретической основой методов в обучении. Так, структурная модель лежит в основе аудиолингвального метода, функциональная — коммуникативного, социокультурная — для метода обучения через сотрудничество и т. д.

Однако, начиная с 90-х г. прошлого столетия, роль метода как концепта переосмысливается. Лингводидактические преобразования обусловлены несколькими факторами.

Во-первых, приверженность к определенному методу более не считается гарантией эффективного обучения. Как показала практика, метод лишь ограничивает потенциал преподавателя и учащихся. Во-вторых, система обучения более не стремится к передаче знаний учащимся, а ориентирует на учебное взаимодействие и формирование учебных стратегий у учащихся для автономного обучения. В-третьих, невозможно разработать универсальный метод обучения.

Так, многие деятели в области прикладной лингвистики, такие как Г. Браун, Н. Прабху, Б. Кумаравадивелу пишут о переходе научной парадигмы из методоориентированного в постметодовый период. Основными чертами постметодовой модели являются гибкость и интегрированный характер обучения, которые реализуются в виде стратегий обучения.

Например, Кумаравадивелу предложил использовать макростратегии для моделирования учебного процесса, которые можно в сокращенном виде представить как: 1) интерактивное общение на заданную ситуацию, близкую к реальным условиям (*Интерактивная м.*), 2) учебное взаимодействие. (*Интерактивная м.*), 3) понимание учебных целей и способов их достижения у преподавателей и учащихся. (Личностно-ориентированный подход), 4) индуктивное изучение языка на основе учебного материала (*Лексическая м.*), 5) сопоставление изучаемого и родного языка, опора на родной язык. (*Структурная м.*), 6) подача учебного материала в контексте. (*Жанровая м.*), 7) интеграция всех видов речевой деятельности. (*Когнитивная м.*), 8) развитие стратегий самостоятельного изучения языка у учащихся. (*Личностно-ориентированный п.*), 9) формирование культурологических знаний. (*Социокультурная м.*), 10) учет социальных, политических, экономических, образовательных составляющих, которые влияют на цели и потребности учащихся. (*Личностно-ориентированный п.*).

Также А. Херрелл предлагает 50 стратегий обучения английскому языку. М. Сельс-Маршия перечисляет 11 стратегий для иноязычного обучения. Р. Оксфорд разрабатывает классификацию стратегий обучения. Несмотря на большое разнообразие предлагаемых стратегий, можно проследить их связь с различными моделями языка, как в случае стратегий Б. Кумаравадивелу.

Таким образом, в независимости от трансформаций в методоориентированном и стратегическом обучении, языковая парадигма по-прежнему занимает основополагающее место в лингводидактике. А наличие многообразия среди моделей языковых парадигм созвучно новой тенденции к гибкой и комплексной модели обучения иностранным языкам на основе учебных стратегий.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ (на материале русскоязычных переводов Терри Пратчетта)

Стрелковская А. Д., Белорусский государственный университет

На сегодняшний день Терри Пратчетт является одним из наиболее читаемых авторов Великобритании. Его книги активно издаются, покупаются и переводятся практически на все языки мира (в том числе и на русский язык). Популярен данный автор и в русскоязычных странах, о чем свидетельствует существование не только официального перевода (издательство «Эксмо»), но и целого ряда любительских переводов, опубликованных в сети Интернет.

Выбор данного автора для изучения обусловлен в равной мере его коммерческой востребованностью и стилистическими особенностями, интересными с точки зрения литературоведения и художественного перевода. Терри Пратчетт является одним из наиболее успешных писателей, работавших в жанре фэнтези, сумевшим сказать в нем новое слово и предложить читателю нетривиальную манеру изложения.

Жанр фэнтези как таковой является особым литературным жанром со специфически выстроенным сюжетом. Главной особенностью произведений жанра фэнтези является создание автором собственного мира, в котором действуют особые законы, живут необычные существа, а магия является привычным явлением. И эта особенность жанра требует соответствующих стратегий при переводе. Поскольку автор придумывает собственный мир, ему приходится создавать названия для географических объектов и различных институтов, мер, денег и бытовых предметов, растений, животных и необычных существ. Очень часто персонажам произведений жанра фэнтези даются «говорящие» имена. Перевод имен собственных, топонимов и реалий в жанре фэнтези требует от переводчика особого внимания, поскольку зачастую они играют важную роль в восприятии читателем всего произведения. Поэтому такие приемы перевода, как транслитерация, транскрипция и комментарий могут использоваться не всегда.

Настоящее исследование рассматривает структуру имен собственных в книгах Терри Пратчетта, а также анализирует проблему адекватной ее передачи в русскоязычных изданиях. В силу сатирико-юмористической направленности текста, имена в нем обладают чрезвычайно высокой аллюзивностью. Как правило, аллюзии, передаваемые ими, отсылают читателя к различным культурно-историческим реалиям разных стран, причем карта Плоского мира во многом повторяет карту Земли (так, Анк-Морпорк традиционно ассоциируют с Нью-Йорком, Клатч — с Францией, Щеботан — с Италией, а Агатова империя — с Китаем). Акцент при таких отсылках делается на гротеск и пародийность, но в то же время вымышленная вселенная Т. Пратчетта обладает собственной индивидуальностью и своими законами, которые создают у читателя ощущение аутентичности несмотря на наличие множественных и явных пародий и аллюзий на реальный мир. Тем не менее, говоря об именах собственных, кои нам преподносит текст серии книг «Плоский мир», необходимо обратить внимание на намеренное приращение им автором чужеродности, призванной выполнять две функции: а) подчеркнуть различие между реальным и вымышленным миром и б) дать автору больше свободы при выборе аллюзий, которые должны нести в себе данные имена.

Наиболее часто встречающимися видами имен собственных в книгах Т. Пратчетта являются антропонимы (*Moist von Lipwig*, *William de Worde*, *Imp y Celyn u np.*), топонимы (*Ankh-Morpork*, *Misbegot Bridge*, *Hublands* и пр.), а также названия организаций (*Unseen University*, *City Watch*, *The Ankh-Morpork Times* и пр.). Они играют важнейшую роль в создании атмосферы произведений. По приблизительным подсчетам на общее количество имен собственных в текстах рассматриваемых книг приходится 60 % смысловых антропонимов и прозвищ, 20 % топонимов и названий организаций, 15 % онимов, принадлежащих к другим группам, и 5 % «неговорящих» имен. Главное, что следует отметить — это ироническая составляющая во всех именах. Так, например, имя *Volf Volfssonssonssonson* явно пародирует скандинавские имена, а страна, к которой это имя апеллирует, называется *Hublands*, в переводе Н. Берденникова — Пупземелье. Страна носит такое название в силу того, что располагается вокруг Пупа (*the Hub*) Плоского мира, то есть, очевидно, в самом его центре. Более того, Пуп одновременно является аллюзией на Пуп Земли, фигурирующий в многочисленных религиозно-мифологических системах. Но большинство имен все же призваны не столько пародировать имена из реального мира, сколько создавать новые ассоциации, превращаясь, таким образом, в говорящие имена. Большая часть таких имен теряет свое значение без семантического перевода, а это приведет к лишению романов их исторической составляющей (в отношении истории вымышленного мира). Поэтому переводчики «Эксмо», Н. Берденников и А. Жикаренцев, пришли к выводу о необходимости семантического перевода имен собственных в этой серии книг. Добиться этого удастся не всегда, поскольку некоторые имена все же не обладают смысловой составляющей, но в большинстве случаев этот метод применим и желателен. В остальных же случаях применяется фонетический принцип, тогда как принцип графического соответствия, или транслитерация, либо не используются вовсе, либо являются последним средством, при отсутствии других решений.

ТЕМАТИЧЕСКАЯ И ДИАЛОГО-ПЕРФОРМАТИВНАЯ РАЗНОВИДНОСТИ АНАЛИЗА ТЕКСТА

Туркина О. А., Белорусский государственный университет

В преподавании иностранного языка на всех уровнях, в том числе и в высшей школе значительная часть отведена работе студентов с текстом. Важно методически и дидактически систематизировать и структурировать данный тип работы. Остановимся на двух типах анализа текста, использование которых целесообразно и в парадигме качественной лингвистики.

Тематический анализ широко используется в социологических и психологических исследованиях. Однако, по сути, это разные типы анализа. Социологи проводят данный анализ со вниманием к прагматической структуре исследуемого текстового материала (ранжированию, иерархии тем и их номинативному анализу). А психологи проводят его с опорой на когнитивные структуры, воплощенные в языковом знаке. Психологи разра-

батывают свой тематический анализ в рамках нарративного анализа, в который, кроме тематического, входят диалого-перформативный и визуальный типы анализа. Нарратив в психологии определяется как то, что происходит, когда один или более коммуникантов вовлечены в обмен информацией о каком-либо событии или опыте.

С позиций нарративного анализа для дискурса-анализа мы выбираем методики диалого-перформативного подхода, потому что фокусировка осуществляется на категориях «кто», «когда» и «почему», а ответы на эти вопросы интегрируются в дискурс, объективируя его смыслы. Именно этот вид анализа ведет перекличку с более глубоким и адекватным для изучения коммуникации в социальном пространстве тематическим анализом, представленным в качественной социологии. Оба вида анализа соприкасаются с реконструкцией тем – матрицы дискурса, на основании которой реконструируется ДКМ.

Процедура тематического анализа достаточно подробно представлена в книге «*Techniques to identify themes*» (авторы Г. Райан и Р. Бернارد). Это фундаментальный метод качественного (качественного) анализа. Он включает такие частные методы, как наблюдение, описание, где также возможен и статистический подсчет. Анализ лексических единиц помогает углубить понимание тем. Сюда также входит идентификация тем и подтем, их сортировка, выстраивание в иерархические ряды, связывание в теоретические модели. Выявлением тем с учетом их развития — категориального и вербального в их связке, построение когнитивных карт, которые демонстрируют эти связи (тематическую сетку), детализация тем сетки — это уже практики реконструкции ДКМ, разработанные в русле КГП. Единение методик еще более объективирует тематический анализ в его интегративной форме.

С позиций КГП мы не только совмещаем подходы. Для нас важен факт локализации искоемых категорий в макросинтагматическом пространстве в соотношении с событийностью (ДК/С мы будем анализировать в его проявлениях в реальных дискурсах, которые рассматриваются как событие или ряд событий). Осмысление этой событийности как структуры — контентной структуры (заключенной внутри дискурса) — призвано помочь увидеть тематическую матрицу.

Таким образом, реконструкция тем с позиций КГН предполагает углубление дискурсно-категорий исследовательского аппарата, то есть поиск операциональных категорий.

Исследовательская модель КГН сосредотачивает внимание на том, что в контексте дискурс-лингвистических исследований анализ неизбежно поддерживается синтезом, а реконструкция различных планов содержания — их целостным воплощением в коммуникативной деятельности. Изучение дискурса конфронтации-соперничества с позиции данного направления позволила нам множественно моделировать дискурс соперничества в русскоязычной версии телеигры «ПГ 1» и построить как прототипическую, так и функциональные модели финалистов данной игры, в основании которых должна, по нашему мнению, проявиться прототипическая модель объекта исследования.

Добавим, что тематический анализ, разработанный в русле качественной социологии, пока не был востребован лингвистами, но активно использовался и используется социологами как качественный исследовательский подход к изучению *социального взаимодействия*, то есть тематический анализ включает в себя и анализ развития тем (структуры), и анализ репрезентации тем, что и делает его лингвистической методикой. Первыми эту методику в русскоязычной лингвистике стали применять представители КГП в контексте лингвистического исследования (А. В. Попова, Е. В. Сави, Л. В. Курчак).

Акцентируя внимание на специфике методик реконструкции ДКМ и ДП, отметим следующее. Категориальный аппарат анализа дискурса имеет иерархическую, структурную, системную и линейную виды организации. Их выявление — дело соответствующих аналитических практик: 1) анализ ментальной структуры дискурса (представленной в когнитивных картах), 2) анализ реконструкции тем в их номинации, 3) парадигматический анализ (вербальная репрезентация тем) и 4) синтагматический анализ (линейное развитие вербализированных тем). Синтез нам дает *функциональные модели* дискурса конфронтации-соперничества как целостные функциональные модели, позволяя объединить выводы по данному типу дискурса. В тех случаях, когда ключевыми темами становятся сам адресант, реконструкция ДКМ по сути становится идентичной методике *дискурс-портретирования*.

СЕКЦИЯ 4 АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

«НЕУДОБНЫЕ» ТЕМЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ — ОБУЧАТЬ ИЛИ НЕ ОБУЧАТЬ?

Антонович Н. Ю., Белорусский государственный экономический университет

Тема табу неизбежно возникла со всей своей актуальностью, когда педагогическое сообщество взяло на вооружение лингвокультурологический подход при обучении иностранному языку. Данный подход, среди прочего, предполагает изучение традиций, обычаев, законов, социальных и языковых норм страны изучаемого языка. Нормы, или неформальные правила поведения, присущи всем общностям. Говоря о табу, уместно напомнить, что нормы подразделяются на позитивные и негативные. Последние содержат предписания касательно того, что член общности не должен делать. Табу связаны с негативными предписаниями, которые касаются действий, практик или состояний, являющихся причиной сильного социального осуждения того, кто их предпринял. В данной работе речь пойдет об одной из разновидностей табу — коммуникативном табу, связанном с использованием слов, символов и тем (богохульство, секс, свастика), и подходах к его обсуждению при обучении англоязычному общению.

Многие преподаватели высказываются за включение «неудобных» тем в программу, так как в рамках лингвокультурологической парадигмы тема табу является неотъемлемой частью культуры. Кроме того, студенты должны знать какой язык является приемлемым, а какой нет. Поскольку студентов невозможно изолировать от реалий современного мира, преподавателю необходимо сообщить им оценку существующих явлений с точки зрения изучаемой культуры.

Наше мнение заключается в том, что, конечно, студент должен быть осведомлен о таком аспекте культуры и языка, но подходить к данной теме необходимо особым образом. Итак, что должен знать студент в связи с «неудобными» темами в англоязычном общении? (рассматриваем британскую культуру)

Во-первых, существует ряд тем, которые обсуждать не принято (особенно в большой компании или с малознакомыми людьми): финансовое положение сторон, секс, болезни, смерть, политика, религия. Также не приветствуется разговор на профессиональную тему ввиду отсутствия общей коммуникативной базы.

Во-вторых, необходимо понимать, какой эффект затрагивание данных тем может возыметь на разговор с носителем языка.

Для эффективного контакта с англоговорящим собеседником следует учитывать некоторые особенности англоязычной коммуникации:

а) дистанцированность (связана с понятием «*privacy*»), которое подчеркивает желательность изоляции от окружающих и внешнего мира и свободы заниматься своим делом, она также основана на сильно развитом ощущении неприкосновенности частной собственности и необходимости защиты независимости индивидуума как непременно-го условия его развития),

б) необходимость поддерживать бесконфликтную атмосферу беседы, показать себя в выгодном свете, заслужить положительную оценку других участников, что позволяет «сохранить лицо» — положительный образ самого себя, создаваемый человеком и одобрительно воспринимаемый окружающими,

в) поиск точек соприкосновения при решении конкретных речевых задач.

Естественно, что темы табу, являющиеся очень личными, затрагивающие глубинные чувства и обнажающие различия, способны полностью разрушить коммуникацию.

В-третьих, к данной сфере можно подойти со следующих позиций:

1. Изучить, как культура изучаемой страны реагирует на табу (*euphemism, innuendo, double meaning, formal and informal equivalents, technical terms*).

Examples: a) technical term: using the word «myocardial infarction» instead of «heart attack».

b) *innuendo*: imagine a friend is dating someone in secret. A possible use of innuendo would be to say: *Mark's been spending a lot of time with Alison, if you know what I mean*.

The use of «if you know what I mean» is a common way to signal to people that you are using an innuendo. The comment implies Mark has been doing more than simply «spending time» with Alison. In this example the statement is used to gossip in a way that is socially acceptable.

c) *euphemism*: using the word «to pass away» instead of «to die» or using the word «under the weather» instead of «ill».

2. Обсудить, что приемлемо и что не приемлемо как на языковом, так и на содержательном уровне.

3. Сравнить невербальный язык (*body language, gestures, personal space*).

4. Понаблюдать за современным слэнгом и неформальным языком.

5. Обратиться к политкорректной лексике.

6. Обсудить темы табу в родной культуре и проанализировать чувства, которые данные темы вызывают.

7. Изучить язык табу в контекстах в литературе.

В-четвертых, существуют такие ситуации, когда говорящий, вынужденный идти на нарушение писаных или неписанных правил (или уже их нарушив), просит об «отпущении грехов» («*sinlicenses*»), приводя различные аргументы с целью не уронить лицо (*If you promise not to laugh, I will tell you what happened... or I know you will think this suggestion is out of order, but do consider...*).

Данный подход может быть полезен, потому что, с одной стороны, культура и язык не теряют своей целостности в процессе преподавания, а, с другой стороны, он позволяет дистанцироваться от темы эмоционально и не способен кого-то оскорбить (если темы табу совпадают в двух культурах) и вызвать непредсказуемые реакции у наших студентов.

ТЕКСТЫ ПРИТЧ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОГО АСПЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Бабушкина С. Н., Белорусский государственный аграрный технический университет

Интерес к использованию художественного текста при обучении иностранных учащихся русскому языку как иностранному был всегда актуальным. Художественные тексты помогают раскрывать богатство речи, ее красоту, гибкость, точность. Они способствуют повышению уровня общей эрудиции обучающихся, побуждая их к познавательной деятельности и интеллектуальному развитию.

В процессе развития и совершенствования коммуникативного аспекта на занятиях используются тексты притч.

Притча — небольшое повествовательное произведение воспитательного характера, содержащее духовное и нравственное поучение в иносказательной (аллегорической) форме. Ее персонажи не наделяются каким-то строго определенным характером, не описываются, и автор притчи не дает их психологического портрета. Особенность действия притчи в условиях учебного процесса заключается в том, что ее лаконичность и краткость, наряду с образностью лучше всего воздействует на восприятие слушателей. Темы притч различны: мудрость, любовь, разумное использование богатства, семейные устои и воспитание детей, дружба, трудолюбие, нормы поведения, честность, справедливость и т.д., то есть все темы, которые являются актуальными в реальной жизни. Каждая притча понимается слушателем в соответствии с уровнем его сознания. Она запускает мыслительный процесс обучаемых, стимулируя нравственный выбор слушателя, побуждает к диалогу (к коммуникации) и дает богатый материал для проведения дискуссий, дебатов, ролевых игр и т.д.

Темы, которые затрагиваются в притчах, хорошо знакомы слушателям на родном языке. Это дает возможность сосредоточиться именно на развитии коммуникативных способностей.

Лучшими приемами активизации устной речи учащихся являются приемы коммуникации человека с человеком, т. е. интерактивные приемы, при которых все слушатели активно взаимодействуют между собой. Этому как раз и способствуют темы, поднимаемые притчами.

Любой преподаватель языка стремится не только научить говорить обучаемых, но и работает над обогащением их речи. Оценочно-эмоциональные выражения, на которые учащихся побуждает содержание притчи, помогают высказать мысль в интересной форме. Для того, чтобы обучаемые овладели определенными выражениями и использовали их в своей речи, используются такие приемы, как проявление «согласия и несогласия», добавление своих собственных выражений, ответы на вопросы «Что выдумаете об этом?» или «Как вы считаете...?». На данном этапе используется также прием «мозгового штурма», в процессе которого любой обучаемый высказывает свое мнение, которое принимается и обсуждается участниками дискуссии.

В связи с этим можно выделить три уровня заданий, предусматривающих различные виды работы по развитию речи.

Задания первого уровня учат выделению основной мысли притчи. Эти упражнения раскрывают логику построения текста, дают возможность выделить главную мысль и подводят учащихся к овладению моделью высказывания. Задания выполняются с опорой на текст. Данная работа проводится по схеме «учитель—ученик».

Задания второго уровня стимулируют выражение говорящим отношения к проблеме, поднятой в притче, оценке и характеристике героев, их поступков и действий. Здесь уже начинается совместная работа и сотрудничество учащихся. Создаются условия для работы парами или в группах; это способствует увеличению продолжительности речи каждого обучаемого. Работа в группах позволяет поговорить на русском языке в неформальной обстановке и повышает мотивацию учащихся, давая им возможность обмениваться мнениями.

Задания третьего уровня учат проецированию материала на личность учащихся. На основе текста учащиеся говорят о себе, о своих ценностях в связи с поставленной проблемой.

Все вышеперечисленные приемы способствуют взаимодействию между собой участников образовательного процесса. Во время использования данных приемов на уроке преподаватель является не только организатором, но и равным участником дискуссии: он может задавать вопросы, предлагать ответы, делать предположения, высказывать свое мнение.

Притчи и по сей день остаются для нас прекрасным и эффективным средством обучения, развития личности и общения. Работа с текстами притч способствует становлению у учащихся речевых навыков и умений, необходимых для формирования и совершенствования коммуникативного аспекта.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Бахтадзе Е. А., Академия управления при Президенте Республики Беларусь

В связи с процессами глобализации и интеграции нашей страны в мировое пространство, вступлением в Болонский процесс, экономическими реформами и сотрудничеством Республики Беларусь с зарубежными странами, возрастает необходимость подготовки специалистов и профессионалов, готовых вступать в профессионально-деловое общение с представителями других культур. Опираясь на государственные образовательные стандарты высшего образования, характеристику специальностей, общие цели подготовки специалиста и требования к академическим, социально-личностным и профессиональным компетенциям специалиста, кафедра иноязычной коммуникации Академии управления при Президенте Республики Беларусь старается уделить профессионально-деловой коммуникации максимальное внимание. Преподаватели кафедры успешно разрабатывают, организуют и внедряют различные виды деятельности: *проектные технологии, кейс-технологии, симуляции, технологии обучения в сотрудничестве* и другие. В данной работе речь пойдет о проектных и кейс-технологиях и об организации самостоятельной работы студентов.

Проектные технологии представляют собой самостоятельную, долгосрочную групповую работу по теме-проблеме, выбранную самими студентами, включающую поиск, отбор и организацию информации. В процессе работы над проектом речевое иноязычное общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. Одним из таких проектов является проект *«Беларусь в центре Европы, в сердце каждого»*. В рамках данного проекта студенты первых курсов всех специальностей демонстрируют свои навыки самостоятельной групповой работы, а также умение говорить на иностранном языке по заданной тематике перед широкой аудиторией. К участию в конкурсе принимаются групповые проекты-презентации (по возможности с использованием элементов художественной самодельности, костюмов, слайдов, фото и видео) с обязательным устным языковым сопровождением на иностранном языке. Тематика может отражать сопоставление (связи, сходство, различия) Беларуси с одной или несколькими странами изучаемого языка по одному или нескольким из предлагаемых аспектов: история, культура, география, национальные традиции и характер, экономика, наука, образование. Кейс-технологии, основу которых составляют осмысление, критический анализ и решение конкретных социальных проблем, позволяющих организовать обучение иностранному языку, ориентированное на развитие способности студентов решать определенные жизненные ситуации, важные повседневные проблемы, с которыми они непосредственно сталкиваются в жизни. Кейс-технологии применяются на старших курсах и факультативных занятиях. Преподаватель ориентирует студентов на развитие способности решать производственные задачи.

Кафедра успешно работает над совершенствованием учебно-программной документации (обновление учебно-программной документации, создание электронных УМК, организация самостоятельной и самостоятельно контролируемой работы студентов). Самостоятельно контролируемая работа студентов представлена в виде тестирующих блоков, аудирования и просмотра видео с последующим обсуждением в аудитории. Таким образом, обучение происходит в процессе общения студентов друг с другом и с преподавателем при наличии общей цели и индивидуальной ответственности каждого члена группы за собственный вклад в общее дело, за выполнение общего задания. На кафедре иноязычной коммуникации большое внимание уделяется формированию познавательной самостоятельности студентов. Преподавателями создаются электронные тестовые базы для контроля за самостоятельной работой студентов, проектируются ЭОРы (электронные образовательные ресурсы), комплектуются ЭУМК. Необходимость формирования у будущих управленцев иноязычной компетенции требует совершенствования системы их иноязычной подготовки, поэтому сотрудники кафедры постоянно участвуют в разработке новых методов и форм обучения, поиске технологий организации учебного процесса, адекватных современным требованиям, предъявляемым современным обществом.

В заключении можно отметить, что при формировании иноязычной коммуникативной компетентности в неязыковом окружении, недостаточно использовать на занятиях условно-коммуникативные или коммуникативные упражнения, позволяющие решать соответствующие задачи. Важно предоставить студентам возможность мыслить, творить, решать какие-либо проблемы, рассуждать над путями их решения с тем, чтобы они акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал бы в своей прямой функции — формирования и формулирования этих мыслей. Данное условие можно реализовать при самостоятельной подготовке студентов к участию в научных конференциях, круглых столах, семинарах и олимпиадах.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ

Божкова М. И., Зеневич Т. И., Белорусский государственный экономический университет

Конечной целью обучения иностранных студентов русскому языку является формирование и развитие профессионально ориентированной коммуникативной компетен-

ции. Ввод и закрепление терминологической лексики по экономике следует проводить при чтении текстов по специальности, которые являются источником актуальной информации и служат основой для создания определенной коммуникативной ситуации.

Перед изучением любого блока информации необходимо ознакомить студентов с используемой в нем терминологией, а также провести структурно-семантический анализ новых терминов. В современной научно-методической литературе наиболее продуктивным способом описания и презентации лексики в преподавании РКИ является ее группировка в лексико-семантические блоки. Каждая лексическая единица должна быть введена в окружении уже знакомых слов, семантизирована, должна получить грамматическую характеристику и быть активирована в речи. Слова могут быть сгруппированы по формальным признакам, по значению, на основе системных связей (словообразовательных, синонимических, лексико-семантических) и др.

В подязыке экономики представлен слой лексики, в котором можно выделить общенаучные слова и слова-термины, а также большое количество общепотребительных слов, получивших терминологическое значение. Многие экономические термины образовались путем специализации значения общепотребительных слов. Эти слова употребляются как в общенауном, так и в терминологическом значении.

Как известно, в русской экономической терминологии довольно многочисленную группу составляют иноязычные заимствования. Это иногда затрудняет понимание значений терминов, а также их восприятие и усвоение иностранными студентами. Сфера заимствований интернационального характера включает имена экономических субъектов, экономические предикаты и их номинализации, видовые определения тех или иных экономических ситуаций и родовых экономических категорий. Среди заимствований можно выделить относительно давно заимствованные и новые. Они могут быть различных структурных типов. На базе новых заимствований возникают словообразовательные пары.

В процессе изучения экономических терминов обращается внимание студентов на особо актуальную и специфическую для экономической терминологической сферы зону: деньги (валюту), денежные знаки, ценные бумаги. Деньги как экономическая категория (особый вид товара, служащий всеобщим эквивалентом) имеют целый ряд конкретных «материальных воплощений». Ими могут быть *рубль, доллар, евро, юань, гривна, тенге, манат* и другая национальная валюта. Ценные бумаги представляют собой *акции, облигации, векселя, чеки* и др.

Наиболее сложными для иностранных студентов являются термины-аббревиатуры или сложносокращенные слова. Данный способ номинации проявляет высокую продуктивность в экономической терминологии, особенно в сфере обозначений субъектов рынка — фирм, бирж, компаний, а также различного вида ценных бумаг и др. Приведем лишь некоторые наиболее часто встречающиеся аббревиатуры: АО (акционерное общество), СП (*совместное предприятие*), ИП (*индивидуальный предприниматель*), ЧП (*частный предприниматель*), НПО (*научно-производственное объединение*), МВФ (*международный валютный фонд*), НДС (*налог на добавочную стоимость*), ЕЭС (*Европейское экономическое сообщество*) и др.

При работе с новой лексикой необходимо обращать внимание студентов-иностранцев и на морфологические особенности терминов.

Усвоение некоторых вышеизложенных лексико-семантических и структурно-грамматических особенностей экономических терминов ведет к сознательному употреблению тех или иных лексических единиц и грамматических конструкций и ориентирует студентов-иностранцев на преодоление языкового барьера в коммуникативных ситуациях научного характера.

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ

Вариченко Г. В., Белорусский государственный университет

Русский язык как средство межкультурного общения продолжает функционировать во многих бывших союзных республиках. Существуют фундаментальные исследования, посвященные состоянию и функционированию русского языка на постсоветском

пространстве. Диссертационное исследование И. А. Ореховой показывает анализ языковой среды бывших стран СССР, где данная среда выступает в качестве методической системы для обучения иностранцев.

К необходимым компонентам, составляющим основу системы обучающей и развивающей лингводидактической среды, относятся мотивация личности и социокультурная реальность, в которой пребывает обучаемый. Межкультурное взаимодействие осуществляется в рамках обучающей атмосферы и обучающего окружения.

Особая роль отводится приемам методического управления, под которыми понимаются специальные задания и упражнения, разработанные с учетом социокультурных белорусских реалий.

Среда общения в условиях Беларуси влияет на состояние лексического запаса обучающего, так как она активно воздействует на его личность.

Важная задача обучения — включить обучаемого в реальный процесс общения на русском языке, научить обмениваться мнениями по поводу того, что они узнали из интернета, увидели в телепередачах, прочитали в газетах, извлекли из собственного опыта общения в естественных жизненных ситуациях, а также научить прогнозировать возможные речевые ситуации.

В сфере социально-культурного общения обучаемые становятся участниками экскурсий, посетителями музеев, выставок, театров, участниками концертов, вечеров и т. д. Учащийся воспринимает явления белорусской действительности, культуры, истории через язык-посредник, которым в данных условиях является русский язык. Естественные ситуации общения в условиях обучения иностранцев в Беларуси отражают типичные явления, процессы и события в жизни белорусских культурных сообществ.

Во время занятий по русскому языку обучаемые получают информацию из учебных текстов и самостоятельно продуцируют высказывания, оформляя их в виде текста. Текст репрезентирует определенную тему и акт общения, содержит изучаемый лексико-грамматический материал, а также этнокультурную информацию, служит образцом речевой коммуникации носителей изучаемого языка. Специально подобранные аутентичные тексты насыщены фоновыми знаниями, фактами, языковыми единицами, содержат белорусский национально-культурный компонент.

Словарь иностранного студента также включает различные языковые единицы с белорусским национально-культурным компонентом:

- названия городов, улиц, площадей, имена выдающихся деятелей белорусской культуры;

- названия национальных и государственных праздников, обычаев;

- названия театров, кинотеатров, спектаклей;

- названия блюд национальной белорусской кухни;

- названия учреждений, радио- и телепрограмм и каналов, природных заповедников, исторических мест и т. д.

Университетский социум является важнейшим центром межкультурного общения студентов разных национальностей, где формируется тип языковой личности, включенной в учебный процесс с целью реализации личных образовательных задач и задач обучения в высшем учебном заведении, в условиях национально-культурной общности.

Для успешного взаимодействия с носителями языка в различных коммуникативных ситуациях необходимо освоение того социокультурного фона, который является основой для установления и развития контактов между представителями разных культур, который способствует снятию психологических и коммуникативных барьеров, приближает учащихся к достижению поставленных познавательных и общеобразовательных целей.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ КОММУНИКАЦИИ

Гринцевич Т. И., Белорусский государственный аграрный технический университет

С учетом развития общения с помощью электронных средств коммуникации в последние годы резко повысилась значимость письменного речевого общения. Письмо и письменная речь в методике обучения русскому языку как иностранному выступают не только как средство обучения, но и как одна из целей обучения иностранных студентов.

Научить студентов фиксировать устную речь, составлять конспекты, писать рефераты, аннотации, готовить доклады и презентации для выступлений в группе и на конференциях и т. п. — все это составляет основные цели обучения письму как одной из форм общения, выполняющего к тому же вспомогательную роль при обучении чтению, говорению, грамматике и лексике.

Из всех форм устного и письменного общения письмо и говорение наиболее взаимосвязаны. Разница между устным и письменным высказыванием сводится к тому, что в первом случае общение завершается передачей информации, причем этот процесс отличается большей степенью автоматизации, при которой содержание текста и его языковое оформление передаются синхронно. Письмо как дистанционная форма общения рассчитано на реципиентов, не связанных с автором письменного текста общностью языковых средств и ситуацией непосредственного общения, оно лишено и паралингвистических средств, которые значительно облегчают устное общение.

В отличие от говорения или слушания письмо — процесс более медленный, так как при порождении текста пишущий может изменить первоначальный замысел, скорректировать содержание, дополнить или видоизменить его. Связь письма с чтением объясняется тем, что обе формы общения базируются на графическом коммуникативном коде, хотя преследуют при этом разные коммуникативные цели. Письмо является способом контроля прочитанного и средством обучения чтению.

Уровень развития коммуникативной компетенции в области письменной речи должен обеспечить эффективное использование письма как средства осуществления учебной, профессионально ориентированной и самообразовательной деятельности в различных областях специализации.

Обучение письменному выражению мыслей осуществляется с помощью подготовительных (тренировочных) и речевых упражнений. Подготовительные упражнения обучают умениям и навыкам, лежащим в основе письменного высказывания: трансформации, сжатию или расширению предложений, группировке по различным признакам, эквивалентным заменам (лексическим или грамматическим), вопросоответным умениям и др.

При выполнении, например, подстановочных упражнений студенты овладевают механизмом построения предложения, умением наполнять его новым языковым материалом. Выполняя упражнения такого типа, студенты обучаются умению выбирать нужные по значению и форме слова и располагать их в зависимости от синтаксической функции этих слов. Расширение и сокращение предложений относится к несложным заданиям. Например, при расширении студент должен развивать мысль, содержащуюся в предложении, правильно оформить расширенную структуру с точки зрения морфологии и синтаксиса и не нарушать логику изложения.

Конструирование предложений является весьма ценным упражнением, так как при его выполнении происходит дальнейшее осмысление и запоминание материала, а также формируются такие навыки и умения, как построение предложения по образцу, выбор и комбинирование языковых единиц, соблюдение правил графики, орфографии и пунктуации.

Вопросоответные упражнения связаны, как правило, с конкретными предложениями текста и представляют собой, по существу, переконструирование предложений из повествовательной формы в вопросительную. Особое значение имеют альтернативные вопросы, содержащие своеобразную подсказку как для положительного, так и для отрицательного ответа.

Вторым видом упражнений при обучении письму являются речевые упражнения, целью которых является формирование умений предложенного письменного высказывания, включающего в себя комплекс различных трудностей, характерных для данной формы общения.

При обучении письму в неязыковом вузе особое значение имеет обучение написанию рефератов и аннотаций текстов по специальности. Для успешного обучения письменному реферированию и аннотированию необходимо учитывать не только специфику операций, лежащих в основе создания вторичных текстов, но и специфические особенности реферата и аннотации как текстов информационного жанра. Для успешного выполнения письменного реферата необходимо уметь преобразовы-

вать текст, знать терминологию соответствующей науки, корректно оформлять ссылки на литературу, обобщать факты, излагаемые в первичном тексте, пользоваться сокращениями.

Важное место в обучении письму отводится контролю письменных текстов. Показателями сформированности умений письма являются следующие факторы: успешность осуществления письменного общения, качество содержания продуцируемого письменного текста, качество языковой стороны письменного текста, степень самостоятельности при выполнении письменных заданий.

Данные критерии положены в основу разработки форм и способов контроля сформированности умений письменной речи.

ИНТОНАЦИОННОЕ ЧЛЕНЕНИЕ РЕЧИ

Здоронок Ю. А., Белорусский национальный технический университет

Традиционно, под фонологией понимают учение о структуре и взаимодействии звуковых единиц в языковой системе. Изучающий иностранный язык косвенно изучает звуковые модели языка. Считается большим преимуществом использовать фонологические теории в преподавании языка. В частности, изучение интонационных моделей и системы ударений отдельно от всего языка является необходимым, чтобы определить значительные отклонения от просодической конструкции изучаемого языка и при необходимости вносить существенные коррективы.

Речь — это очень комплексное и очень большое количество тонических контуров и целого ряда ударных слогов различной силы. Целью фонологии является сокращение сложности речи путем соотнесения звуковых языковых шаблонов.

В 1950-е гг. исследователи фонологии обратили свое внимание на отношения между такими просодическими событиями, как интонация, ударение, ритм и пауза, и изучали их взаимодействие с синтаксической структурой. Хомский и Халле в 1968 г. предложили целый спектр фонологических правил для преобразования синтаксического представления предложения (поверхностной структуры) в фонетическое представление. Однако синтаксические фразы не всегда сочетаются с речевыми установками. Ученые также представили некоторое количество «реорганизационных» правил для соотнесения поверхностной структуры с «фонологической фразой», которая отличается от синтаксического выражения. Либерман и Принс в 1977 г. предположили, что иерархия фонологической структуры, отдельная от синтаксической структуры, требует подходящего описания отношений акцентных слогов и акцентных слов в предложении. Также они утверждали, что различия в синтаксической и фонологической структурах ограничивают уровень интонационного слова и понижают уровень составляющих элементов (стопа и слог), а также синтаксическая и фонологическая структуры изоморфны над уровнем слова. Это точка зрения была развеяна Сэлкиром в 1984 г., который продемонстрировал фонологическую иерархию, состоящую из интонационной фразы, фонологической фразы, интонационного слова, стопы и слога, которые независимы по отдельности, но соотносятся в синтаксической структуре.

Представляя степени ударения, Фадж (1984 г.), следуя условным обозначениям Кристалла (1969 г.), который использует 4 категории или степени ударения, которые отличаются на акустическом уровне, говорил о том, что физических свойств, по которым можно определить ударение, неизменно больше, чем три силы ударения. Существует четвертая категория или степень — отсутствие любого ударения.

Слог, на который приходится основное позиционное ударение во фразе или предложении, относится к первичному ударению. Традиционно считается, что первичное ударение нисходит на последнем звуковом ударном слоге во фразе. Выраженные или акцентированные слоги появляются до ядерного ударения, называемым вторичным или предъядром. Третий уровень ударения проявляется в слогах, в которых гласные произносятся полностью, нежели в слогах с редуцированными гласными. Но не следует связывать данное ударение с первичным или вторичным ударением. Все остальные слоги являются безударными — четвертый уровень ударения.

Считается, что изучающий иностранный язык не может иметь тот же уровень знаний о целостных синтаксических структурах, как и носитель языка. Невозможно ожидать от изучающего иностранный язык способности предугадать паттерны ударения в новой фразе, если даже его экипировать набором относительно простых фонологических правил, как это предлагают Хомский и Халле.

Таким образом, несмотря на большинство лингвистически значимых градаций ударения в английском языке, есть намного меньше, которые реализуются акустически в речи. Изучающий английский язык должен быть в состоянии воспроизводить шаблоны ударений (запечатленные в речевом сигнале) сходным образом, как это делает носитель языка. Если изучающий иностранный язык корректно воспроизводит мелодический шаблон на акустическом уровне, то тогда следует согласиться, что примененные фонологические правила являются адекватными. Если нет — следует пересмотреть используемые фонологические правила и определить, те ли это правила, которые применяются носителем языка.

ПРОБЛЕМЫ РИТОРИКИ И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ПРАВОВЕДОВ

Зеневич Т. И., Божикова М. И., Белорусский государственный экономический университет

Владение устным и письменным словом существенный признак квалификации юриста. В связи с этим чрезвычайно актуальной представляется проблема риторического образования правоведов. Но, к сожалению, курс риторики, с таким трудом вновь закрепившийся в конце XX в. в вузовских планах, стал исчезать из них. А ведь для юриста, как мы заметили, умение хорошо говорить — функциональная необходимость.

Авторитет представителя права зачастую находится в прямой зависимости от его ораторских способностей. Однако без надлежащей практики эти способности не всегда помогают молодым специалистам, поэтому в наше время речь юриста редко бывает выразительной и правильной. Вместо яркого слова мы слышим словесный брак: «*Максимальные сроки получили осужденные по возбужденным делам*». Драматизм восприятия неправильной речи заключается в том, что эта коммуникативная некомпетентность многомиллионно тиражируется и распространяется СМИ, дублируется в многочисленных детективных сериалах, влияя на языковую культуру населения, в том числе на языковую компетенцию молодежи.

Иностранные студенты, обучающиеся на факультете права БГЭУ, имеют разный уровень языковой подготовки. При этом обычно они владеют только одной из разновидностей русского языка — разговорной, но это не тот язык, на котором они слушают лекции, отвечают на семинарах и экзаменах, не тот язык, на котором им придется осуществлять профессиональную деятельность. На первом курсе они еще не владеют терминологией будущей профессии, но здесь следует говорить о том, что и в быту они редко сталкиваются с достойными примерами красноречия. Они слышат ошибки в эфире, в кинофильмах, в речи преподавателей и студентов. К тому же иностранные студенты, недостаточно хорошо владея русским языком, испытывают различные затруднения на занятиях: страх перед ответом в присутствии других студентов, нежелание отвечать у доски, выступать без текста в руках.

Будущему юристу по роду своей деятельности придется не только оперировать законами, но и объяснять, разъяснять, доказывать, убеждать, переубеждать. Поэтому он должен уметь использовать специальные приемы воздействия на людей, позволяющие ему достигнуть коммуникативной цели с меньшими временными и энергетическими потерями. Чем выше будет уровень межличностного общения юриста, тем эффективнее он сможет решать многие профессиональные задачи. Следовательно, он должен знать не только психологию поведения преступника, но и обладать логикой мышления, уметь использовать звучность и тембр своего голоса, жесты, мимику и т.п. Этому нужно учить молодых юристов, ведь ораторский талант — редкость, а опыт приходит не сразу.

К речи юриста предъявляются определенные требования. Она должна быть информативной и содержательной, понятной и доходчивой, чистой и ясной, лаконичной, логичной, убедительной, уместной.

Остановимся подробнее на тех аспектах, которые представляют наибольшие затруднения для иностранных студентов. Во-первых, особенно важно обращать их внимание на правильность речи, то есть подчинение языковой норме. Здесь прежде всего следует запоминать правильные ударения в словах, правильное произнесение звуков: *заключе́ны догово́ры, де́ло возбу́ждено, ходата́йствовать, нефтеп́ровод, масте́рский, [т'е]рмин и др.* В этих случаях преподаватель должен быть внимателен и к своей речи.

Во-вторых, речь юриста должна быть точной. Вот примеры неточного словоупотребления в юридической практике: *уголовные преступления* (любое преступление соответствует какой-либо статье Уголовного кодекса); *решение вопросов* (надо: получение ответов на вопросы); *следственно-оперативные действия* (надо: следственные действия или оперативно-розыскные мероприятия).

Юридический язык — язык строгих формулировок, поэтому юристы должны придерживаться определений, адекватных тексту закона. Что повышает культуру речи. Так, часто пишут: *завел дело*, но дело не заводят, *а возбуждают*. *Откладывают* не дело, а *разбирательство* дела.

Речь юриста должна быть выразительной, а значит, следует по возможности избегать штампов и шаблонов и в большей мере использовать емкие слова и конструкции из арсенала языка.

И, конечно же, речь юриста должна быть чистой. Так, употребляя иностранные слова, оратор должен быть уверен, что его правильно поймут. В последнее десятилетие все чаще появляются в профессиональной речи заимствованные слова, что не всегда оправдано: *корректив* (вместо исправление), *индифферентно* (вместо равнодушно), *лимитировать* (вместо ограничивать), *менеджер* (вместо управляющий).

Тому, кто не овладел нормами произношения и словоупотребления, не взойти на вершины риторического мастерства, столь необходимые при подготовке юристов, в частности иностранных. Мы считаем, что возвращение курса риторики в вузы необходимо, особенно на факультеты права. Как минимум, следует ввести в программы по РКИ факультативные спецкурсы риторики. Обучение искусству слова должно вестись с обязательным учетом юридической практики в новых социальных условиях.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Кашевская Л. Ф., Белорусский государственный экономический университет

Развитие экономических отношений между странами выдвинуло на первый план необходимость обучения языку делового общения, так как речевая деятельность является важной составляющей профессиональной деятельности. Деловое общение проникает сегодня во все сферы общественной жизни. Компетентность в сфере делового общения непосредственно связана с успехом или неуспехом в любом деле. Что касается будущих менеджеров и предпринимателей, то коммуникативная компетентность для них играет особо важную роль. Деловое общение по Колтуновой М. В. подразделяется на:

- 1) устное-письменное,
- 2) диалогическое-монологическое,
- 3) межличностное-публичное,
- 4) непосредственное-опосредованное.

Важным условием успеха в деловом общении является культура делового общения, когда менеджер или предприниматель способен ясно, точно и логично формулировать свои мысли. Речевое общение — важное условие успешности в деловом общении.

Выступая в разных социальных ролях, специалист обязан придерживаться норм речевого поведения, уметь слушать и изъясняться, чтобы быть понятным. Учащиеся должны представлять, что они в своей профессиональной деятельности могут оказываться в различных социальных ролях — продавец, покупатель, клиент, производитель

и т. д. Каждая из этих ролей требует особого вида речевого поведения. Независимо от роли при контакте с другими людьми следует быть тактичным, корректным, уметь слушать, уважать право собеседника на получение информации. Немаловажным фактором, определяющим тип речевого поведения, является речевая ситуация и ее составляющие. В речевую ситуацию входят внешние и внутренние условия, участники общения, их отношения. Обстановка общения может быть официальной и неофициальной.

Обучение русскому языку как средству формирования социокультурной компетенции приобретает особую актуальность при обучении студентов, изучающих международные экономические отношения. Обратимся к языку бизнеса, ибо без знания языка партнера по бизнесу контакты всегда неполноценны. Существует мнение, что обучение бизнес-языку — задача сугубо прагматическая, направленная в конечном счете на получение прибыли — главного объекта деловых контактов. Эта задача решается через усвоение необходимой терминологии, типичных лексико-синтаксических конструкций в их функциональной значимости. Содержание обучения дозированное и целенаправленное. Однако опыт показывает, что бизнес-язык не ограничен строгими профессиональными рамками и соприкасается с различными аспектами, со старым и новым в человеческом бытии, а, следовательно, и с элементами общечеловеческой и национальной культуры. Чтобы адекватно и эффективно использовать бизнес-язык в прагматических целях, необходимо постоянно совершать экскурсии в лингвокультурологию.

Результатом многосторонних бизнес-контактов на уровне государств и народов являются многочисленные языковые заимствования, универсалии в языковой практике, миграции. Эти явления нуждаются в комментариях, облегчающих коммуникативную деятельность на иноязычном рынке, и обогащают сознание изучающего иностранный бизнес-язык. Именно поэтому наряду с чисто языковой (лексико-синтаксической и терминологической) направленностью обучения необходимо обратить особое внимание на культурологический аспект бизнес-языка. Думается, что без этого владение бизнес-языком останется неполноценным.

Важнейшим источником изучения языка, культуры страны был и остается текст. Любой текст подлжет восприятию и осмыслению в контексте создающей его культуры. Текст, понимаемый как явление культуры, играет важную роль в процессе обучения русскому языку. Восприятие и понимание текста образуют единый процесс и определяют смысловую интеграцию текста с обучаемым.

При чтении специальных текстов, через тематические связи и сочетаемость языковых единиц учащиеся овладевают определенным отрезком действительности. Такой текст является источником дополнительных культуроведческих знаний.

С целью овладения языком экономики к изучаемым специальным текстам прилагается культурологический комментарий. Во многих случаях просто необходимо более углубленное объяснение с привлечением исторических и даже этимологических сведений, что может сделать понятными слова, обозначающие конкретные реалии или понятия. Комментарий должен быть небольшим, сжатым и емким по информации, но в нем обязательно должно присутствовать описательное толкование слова, контексты его употребления, если необходимо, историческая справка.

Раскрепощенный, богатый ассоциациями язык современной экономической публицистики восхищает нас, но нетрудно представить, с какими трудностями столкнется студент, изучающий русский язык. Восприятие культурной информации, содержащейся в бизнес-языке, предполагает владение культурным фоном, которого иноязычным студентам так не хватает. Необходима большая кропотливая работа преподавателя, который, интерпретируя текст, дает описательное толкование слов и словосочетаний, контексты их употребления, дополнительную справку о характере и ситуации употребления этих языковых единиц.

Национально-культурная семантика лексики, социальных текстов свидетельствует о том, что они способны стать источником не только специальных экономических знаний, но и сведений о прошлом и настоящем страны, об образе жизни народа, о науке и культуре. Ведь при толковании истинно русских слов нельзя не сделать исторического отступления. А так как семантика слова не исчерпывается одним лишь лексическим понятием, то здесь представляется важным овладение культуроведческим потенциалом этих языковых единиц.

Таким образом, формируя социокультурную компетенцию иностранных учащихся, преподаватель решает одну из важнейших задач в методике преподавания русского языка как иностранного — овладение культурой через язык.

ТЕХНОЛОГИЯ «ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ТЕАТР» В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛогоВ

Короткевич Ж. А., Гродненский государственный университет им. Я. Купалы

Реализация компетентного подхода к подготовке специалиста в области преподавания иностранных языков и иноязычной межкультурной коммуникации в современных условиях связана с поиском новых образовательных технологий, применение которых в учебном процессе способствовало бы подготовке конкурентоспособного специалиста, отличающегося профессиональной компетентностью в единстве составляющих ее академических, коммуникативно-профессиональных и социально-личностных компетенций.

Одной из таких технологий, на наш взгляд, является обучение через театр. Использование этой технологии видится возможным в процессе преподавания всех дисциплин специальности в целях создания благоприятных условий для квази-профессиональной деятельности студентов, направленной на решение непосредственно в учебной аудитории разного рода проблемных задач в сфере будущей преподавательской работы. Так, например, на занятиях по практике устной и письменной речи, практической фонетике, практической или функциональной грамматике студентам может быть предложено подготовить сценарий фрагмента урока по обучению определенному фонетическому, лексическому или грамматическому явлению изучаемого иностранного языка и представить в форме микро-преподавания на основе ролевого взаимодействия фрагмент урока. При этом можно варьировать задачи по сложности, постепенно добавляя трудности, с которыми должны справиться студенты.

Овладение основами сценических, театральных технологий — актуальная задача для будущего преподавателя иностранных языков, поскольку в своей повседневной работе как в аудитории с учащимися, так и за пределами учебной аудитории в общении, например, с родителями, представителями молодежных общественных организаций, социальных служб и т.д. ему придется выступать в роли своего рода актера, в достаточной мере владеющего не только вербальными средствами родного и иностранного языков, но также и невербальными, пара-вербальными средствами коммуникации.

Ролевой репертуар преподавателя иностранных языков постоянно изменяется, пересматривается, дополняется вместе с изменяющимися условиями реализации преподавательской деятельности. Информатизация общества в целом и образовательного процесса в частности, создание современных образовательных сред на основе телекоммуникационных технологий в условиях открытого общества, развитие международных и межкультурных коммуникаций, повышение роли высшего образования в обществе, научная интеграция и академическая мобильность — вот неполный, но, на наш взгляд, весьма убедительный перечень факторов, определяющих вариативность ролевого репертуара современного преподавателя иностранных языков.

Традиционно в языковом иноязычном образовании для обучения и овладения в том числе и профессиональным общением на иностранном языке применяется такой прием, как ролевая игра. Нисколько не умаляя достоинств данного приема, отметим, что в отличие от ролевой игры, или имитационно-игровой моделирования ситуаций иноязычного общения, посредством которых студенты могут овладеть некоторыми стереотипными, шаблонными, инвариантными схемами реализации профессионального общения, технология обучения через театр дает возможность отойти от привычных шаблонов формального дискурса, обеспечивая готовность выпускника к решению нестандартных профессиональных задач. Особая роль в обучении через театр отводится зрителью, в роли которого выступает каждый студент на этапе рефлексии.

Технология обучения через театр позволяет реализовать в учебном процессе принцип интертекстуальности. Это происходит в тех случаях, когда за поиском оптимально-

го решения проблемной задачи студенты обращаются к культурно-историческим аналогам, в качестве которых выступают, например, произведения классической художественной литературы, классические или современные художественные фильмы.

В целях изучения мнения самих студентов о целесообразности использования сценических, театральных технологий в учебной деятельности мы провели анкетирование среди первокурсников специальностей романо-германского профиля. Согласно результатам анкетирования, 95,35 % респондентов считают важным для преподавателя иностранных языков овладение театральными технологиями для реализации педагогической деятельности, а 72,1 % уверены, что будущих учителей иностранных языков артистизму нужно целенаправленно и систематически обучать в вузе. Обосновывают это студенты тем, что если педагог владеет основами актерского мастерства, то учебный материал обучающимися усваивается легче (37,2 % респондентов); такой педагог может легко заинтересовать предметом (44,2 %); ему легче устанавливать контакт с аудиторией (11,69 %), привлечь и удержать внимание студентов на занятии (16,26 %). На вопрос о том, как нужно обучать актерскому мастерству будущих учителей иностранных языков, ответившие предложили создание кружков любителей театра (7 % опрошенных); использование постановок в рамках изучаемых дисциплин (9,3 %); использование элементов актерского мастерства на занятиях (2,3 %); тренинги, мастер-классы профессиональных актеров (2,3%); использование различных креативных заданий (2,3 %); проведение конкурсов исполнительского мастерства (2,3 %), публичное чтение стихов (13,95 %).

Как видим по результатам опроса, студенты-филологи выражают заинтересованность и готовность к участию в реализации технологии «обучение через театр» при овладении дисциплинами специальности.

ЭССЕ НА УРОКЕ ПО ГРАММАТИКЕ

Крапницкая Н. А., Минский государственный лингвистический университет

Формирование навыков и умений письменной речи на иностранном языке относится к приоритетным задачам в подготовке высококвалифицированных специалистов-международников. Сформированность умений письменной творческой речи является показателем письменной коммуникативной компетенции студентов и свидетельствует об уровне владения иностранным языком в целом.

Обучение студентов написанию эссе на иностранном языке предполагает использование знаний студентов, полученных в ходе изучения родного языка, и их применение в процессе овладения иностранным языком.

Вместе с тем отмечаются некоторые аспекты, которые не совпадают в родном и иностранном языках, являются своеобразным препятствием, в частности, при создании письменных текстов. О таких проблемных сферах, а также о возможности использования эссе на продвинутом этапе обучения иностранному языку, грамматике в особенности, пойдет речь.

Написание эссе можно использовать на разных этапах изучения грамматики. Так, например, темы эссе «*Once in summer ...*», «*My life in 20 years*» предлагались студентам после изучения времен группы Past или Future соответственно. А темы «*The person I admire*» и «*The most exciting event in my life*» уместны после изучения темы «Прилагательные и наречия».

Не останавливаясь на основных требованиях к созданию письменных текстов (логической развернутости, ясности и четкости выражения мыслей, соответствии нормам определенного стиля и жанра) и этапах работы (планировании, организации материала в рамках определенного жанра), рассмотрим некоторые наиболее часто встречающиеся недочеты из области грамматики в письменных работах студентов. При этом эссе помогает диагностировать степень сформированности навыков и умений по грамматике и в некоторой степени скорректировать и индивидуализировать дальнейшую программу обучения по грамматике.

Анализ письменных работ студентов, продолжающих изучать английский язык, позволил выявить следующие трудные темы в области грамматики.

Во-первых, это соблюдение строго фиксированного порядка слов в английском предложении и опущение глагола — то, что отличает родной, русский, и иностранный языки и требует особого внимания и акцента.

Во-вторых, ошибочное или неоправданное ситуацией употребление форм глагола. Так, например, в повествовании чаще всего используются прошедшее и настоящее времена. При описании прошедших событий неуместным, с точки зрения грамматических норм, является использование форм *Present Perfect/Present Perfect Continuous*. А при описании регулярных действий в настоящем форм глагола *Present Continuous*. Встречаются также ошибки в употреблении форм страдательного залога, разграничении предлогов *by*, вводящего субъект действия и *with* — инструмент действия. Правило согласования времен в английском предложении также можно отнести к разряду проблемного и заслуживающего особого внимания.

К числу часто встречающихся ошибок в письменных работах студентов можно отнести и употребление или отсутствие предлогов с существительными, прилагательными и после некоторых глаголов — это то, что часто не совпадает в русском языке и английском. Например: *in the future, at a time, during negotiations, for some time, next week/month; aware of, good/bad at; hope for, approve/disapprove of, influence smth., face different problems*.

К числу наречий и устойчивых конструкций, в которых студенты часто делают ошибки, можно отнести следующие: *such a good day*, но *so difficult*; синонимичные наречия *also/too* (также, тоже), и их различная позиция в предложении; *not ... either* (также/тоже не); *both difficult and easy*, (как ..., так и...) *etc*.

Описками, часто встречающимися в работах, являются смешения слов в английском языке: *there — their; than — then, them — their*.

Таким образом, как показывает опыт, написание эссе может выступать в качестве средства диагностики несформированности некоторых грамматических навыков и умений студентов; после дополнительной работы над трудным материалом помогает перейти от уровня знаний при выполнении тренировочных грамматических упражнений к следующему уровню при выполнении коммуникативных заданий.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Крель Л. А., Белорусский государственный университет

В настоящее время одной из главных целей обучения студентов иностранному языку является формирование у них коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция — способность осуществлять речевую деятельность средствами изучаемого языка в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности; умение (и готовность) осуществлять как непосредственное, так и опосредованное общение, а также адекватно использовать приобретенные навыки не только в профессиональной деятельности, но и в социальной, бытовой сфере.

Коммуникативная компетенция состоит из следующих способностей.

1. Умение составить психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит вести общение.
2. Способность социального программирования процесса общения (при этом следует опираться на своеобразие коммуникативной ситуации).
3. Навык управления социальными и психологическими процессами общения в коммуникативной ситуации.

Поскольку речевое поведение говорящего формируется его речевым намерением, ключевую роль в подборе материала для студентов играет практическая речевая направленность заданий и их ситуативность. Материал, усвоенный при помощи упражнений на воспроизведение, имитацию, осмысление и моделирование далее трансформируется в ситуативные игры и коммуникативные упражнения, отличительная особенность которых — наличие значимой речевой задачи, то есть цели, поставленной перед студентами в определенных условиях и требующей выполнения с использованием кон-

кренных языковых средств. Именно при наличии речевой задачи грамматические формы и лексические значения языковых единиц усваиваются одновременно с функциями, которые они выполняют.

Для реализации той или иной речевой задачи обязательным условием является имитация реальных жизненных условий и создание определенной жизненной проблемы. Только таким образом может быть сформирована подходящая среда для появления у студентов естественного речевого намерения.

Задания «Прочтите ряд слов» или «Назовите приведенные ниже числа» не представляют для студентов никакого интереса; таких упражнений недостаточно для того, чтобы у них возникло естественное речевое намерение решить конкретную проблему и, соответственно, сформировать необходимое высказывание.

Студентам нужны коммуникативные задачи или ситуации, которые смогут стимулировать их к приведению тех или иных слов или чисел. Они могут звучать следующим образом: «Представьте, что Вы получили возможность отправиться во Францию с волонтерским отрядом. Организаторы поездки просят Вас продиктовать Ваши личные данные и номер телефона, по которому они могут связаться с Вами» и так далее.

Большое значение при подборе материала имеет его смысловая значимость и целостность. Упражнения должны быть многофункциональными, то есть способствующими тренировке фонетических, лексических и грамматических навыков у студентов во время решения ими определенной речевой задачи.

В блоке (или системе) упражнений речевой единицы следует повторяться, обыгрываться в ситуациях несколько раз. Каждое новое упражнение должно быть связано с предыдущим единым контекстом. Например: «Перечислите наиболее популярные средства передвижения, которыми пользуются люди во время путешествия» (лексическая и фонетическая тренировка); «Какое средство передвижения кажется Вам самым лучшим? Почему?» (повторение лексики); «Обсудите с напарником достоинства и недостатки самых популярных средств передвижения» (лексическая и грамматическая тренировка, способствующая формированию навыка диалогической речи); «Раскажите об одной из Ваших лучших поездок на поезде, автомобиле, др.» (грамматическая тренировка, позволяющая закрепить усвоенную ранее лексику и грамматические конструкции).

Во время занятий стоит также создавать подходящие условия для языковых дискуссий, в ходе которых студенты будут не только закреплять пройденный материал, но и лучше усваивать новые лексические обороты, грамматические конструкции; помимо этого, они будут учиться выражать свои мысли четко и последовательно, затрачивая на это минимальное количество времени.

Задаваемые на дом упражнения, в свою очередь, должны включать в себя элементы творчества. К примеру, студенты могут составлять эссе, создавать презентации, выступать перед группой с докладами на ту или иную тему. Во всех вышеперечисленных случаях немаловажным будет являться то, что студенты смогут не только применять ранее усвоенные по теме знания, но и включать в свои работы новые языковые единицы, явления и конструкции. Такого рода домашние задания будут содействовать самовыражению студентов и реализации их творческого потенциала.

При формировании коммуникативной компетенции студентов развивается не только их мышление и память, но и воображение, фантазия. Во время учебного процесса нужно создавать такие условия, которые способствовали бы появлению у студентов внутреннего мотива говорения на иностранном языке, естественного желания выразить свою точку зрения и обосновать ее, а также принять непосредственное участие в решении актуальной жизненной проблемы.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Кухта С. В., Белорусский государственный экономический университет

В лингвострановедческой методике преподавания русского языка преследуются две цели: научить языку как форме выражения, как средству коммуникации, одновременно ознакомить студентов с культурой страны в том ее виде, как она отражена языком.

Страноведение — это не только канал ознакомительной работы преподавателя, но оно и пробуждает у студентов чувство уважения к стране, в которой они живут и учатся. Проблематика языка и культуры, языка и общества, как известно, издавна рассматривается в языкознании. Даже на сегодняшний день есть специальный раздел, который называется социалингвистикой. Страноведение обозначает два связанных между собой, но все же различных, вида ознакомительной и учебной деятельности. Ознакомительная деятельность не является безразличной к языку: сам язык становится компонентом страноведения. Национальный язык включается в понятие национальной культуры, потому что природные условия, географическое положение, уровень и специализация сельского хозяйства, ход исторического развития, характер социального устройства, тенденции общественной мысли, науки, искусства — все большие и малые особенности жизни народа и страны находят свое отражение в языке этого народа, а язык оказывается источником страноведения.

Преподавать русский язык как иностранный можно и надо не только как новый способ выражения мыслей, но и как источник сведений о национальной культуре народа — носителя языка. В частности, преподавать русский язык иностранным гражданам — значит одновременно знакомить их с современной белорусской действительностью, с традициями и обычаями белорусского народа.

Осознание важности преподавания языка в тесной увязке с национальной культурой характерно не только для преподавателя, оно важно для укрепления международного сотрудничества. Сегодня необходимо переносить страноведческие сведения непосредственно на уроки русского языка. Нельзя не согласиться со словами академика М. Б. Храпченко, который когда-то писал о том, что часто возникают споры о роли страноведения в преподавании русского языка как иностранного. Сегодня очевидно, что русский язык, как и всякий другой, тесно связан с историей народа, с его современной жизнью и культурой.

Определение круга необходимых знаний по страноведению для различных групп студентов — дело не только важное, но и в достаточной мере сложное: оно требует учета не только возрастных свойств студентов, но и степени их общей подготовки, их национальных особенностей. Чтение текстов о культуре народа и его традициях — это методика ознакомления иностранных студентов с современной жизнью того народа, того государства, где сегодня живут и учатся иностранные студенты.

Проблематика соотношения языка и культуры, языка и общества давно рассматривается методистами, поэтому в области научного знания выделяется социалингвистика.

В методике преподавания русского языка как иностранного преследуются две цели: научить языку как форме выражения, как средству коммуникации и одновременно ознакомить студентов с культурой страны в том виде, как она отражена языком. Изучая русский язык, студент-иностранец не просто овладевает кругом языковых значений, он овладевает ими, осваивая ту систему идей, взглядов, которые они выражают. Иными словами, усвоение системы языковых знаний есть вместе с тем усвоение и более общего идеологического содержания. Это должен знать не только преподаватель, но и студент, потому что через эту систему обучения наиболее удобно воспитывать чувство уважения к другим национальностям и их культуре.

Еще в конце прошлого века в Хельсинки на Совещании по безопасности и сотрудничеству был принят документ, в котором есть специальный раздел «Иностранные языки и цивилизации», где говорится о том, что надо поощрять изучение иностранных языков и цивилизаций в качестве важного средства для расширения общения между народами, для их лучшего ознакомления с культурой каждой страны, а также для укрепления международного сотрудничества.

Вероятно, излишне говорить о том, что составитель учебника по русскому языку как иностранному для студентов, которые учатся в Беларуси, должен хорошо знать нашу культуру, наши традиции, наши законы. Очень хорошо практиковать создание смешанных авторских коллективов (если позволяют условия). Зарубежный методист, хорошо знающий конкретные условия преподавания и свою аудиторию, обеспечивает выбор методических приемов, дозировку учебного материала, опору на родной язык студентов и т. д., а белорусский преподаватель отвечает за правильность речи и выступает в качестве эксперта родной культуры.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРС-КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Куцелай О. Б., Белорусский государственный университет

Дискурс-компетенция рассматривается как способность построения целостных, связанных и логичных высказываний (дискурсов) различных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании. Она является одним из важнейших компонентов коммуникативной компетенции, что обуславливает необходимость ее целенаправленного формирования, в том числе и в рамках профессионально ориентированных курсов иностранного языка. Формирование данной компетенции происходит в процессе овладения различными типами дискурсов. При этом под дискурсом понимается речевое произведение, которое, наряду с лингвистическими характеристиками, присущими тексту, обладает и экстралингвистическими параметрами, позволяющими обучаемому понять не только, кем являются собеседники, в каких отношениях они состоят, и в какой ситуации осуществляется общение, но и как, в зависимости от этих факторов, строится высказывание. Поскольку, учитывая количество часов, отведенных на изучение предмета «иностранный язык» для студентов неязыковых факультетов, очевидно, что, при постановке задачи сформировать у обучаемых дискурс-компетенцию, они не смогут овладеть всеми существующими типами дискурсов, необходимо обратить внимание только на те из них, которые специалист будет использовать в дальнейшем, в реальном иноязычном общении, особенно в своей профессиональной деятельности, в частности, на такие из них, как доклад, дискуссия, сообщение, обсуждение, консультация, расспрос.

Содержание обучения общению, направленное на формирование дискурс-компетенции, включает в себя следующие компоненты: типы дискурсов и соответствующие им реальные дискурсы; языковой материал; фоновые страноведческие знания, сферы и ситуации общения; коммуникативные цели и намерения; умения и навыки иноязычного общения. Основным компонентом содержания обучения, направленного на формирование дискурс-компетенции, являются типы дискурсов, релевантные иноязычному официальному общению специалистов. Овладение отобранными типами дискурсов в процессе обучения иноязычному общению целесообразно разделить на последовательно следующие друг за другом традиционно выделяемые этапы презентации, тренировки и практики в общении. На перечисленных этапах предусматривается последовательное овладение определенным типом дискурса, представленным достаточно многочисленными аутентичными дискурсами. Оптимальным способом формирования дискурс-компетенции выступает аудиовизуальное предъявление дискурса, которое позволит наглядно продемонстрировать те экстралингвистические условия, на фоне которых порождается или воспринимается текст, репрезентирующий определенный тип дискурса. Так, при работе с видеоматериалами как основой для изучения типов дискурсов, будет полезно первый просмотр осуществлять без звука, для того чтобы привлечь внимание обучающихся к экстралингвистическим параметрам типа дискурса. Кроме того, непосредственно перед просмотром необходимо снять лексические трудности, содержащиеся в данном видеофрагменте. При повторном просмотре видеофрагмента, уже со звуковым сопровождением, студенты проверяют правильность своих первоначальных предположений относительно экстралингвистических параметров. Затем преподавателем проверяется понимание студентами предъявленного дискурса. С этой целью обучающиеся выбирают правильные ответы из нескольких предложенных вариантов, отвечают на вопросы преподавателя по содержанию дискурса, дополняют предложения соответствующей информацией и др. И, наконец, определяется основная характеристика предъявленного типа дискурса.

Также формированию дискурс-компетенции могут способствовать упражнения, направленные на овладение речевыми формулами и клише, характерными для каждого типа дискурса и уместными в определенной ситуации: выбор правильной речевой формулы из нескольких приведенных вариантов, подбор выражения, подходящего для той или иной реплики дискурса, заполнение пропусков в тексте и др. Особенно уместными будут подобные задания на первоначальном этапе знакомства с типом дискурса. В це-

лях овладения логико-композиционной структурой типа дискурса целесообразно было бы предложить студентам задания на дополнение текстов дискурсов недостающими репликами, расположение реплик в логическом порядке, перегруппировку реплик и частей дискурсов, определение недостающих компонентов дискурса и их восстановление. На этапе управляемого общения студентам можно предложить выполнить задания на создание дискурсов изучаемого типа с использованием различных опор. Например, упражнения в драматизации, субституции и трансформации одного типа дискурса в другой (подготовка сообщения на основе расспроса, восстановление хода расспроса на базе сообщения и т. п.). Работу над типом дискурса можно завершить ролевыми играми с заданными ситуацией общения и коммуникативной целью. В ходе данных игр обучающиеся определяли бы социально-ролевые отношения коммуникантов, разрабатывали бы сценарий, стратегию достижения коммуникативной цели и тактику решения коммуникативных задач, выбирали бы языковые средства. На заключительном этапе представляется возможным провести деловые игры, в ходе которых обучающиеся имели возможность комбинировать типы дискурсов, что, несомненно, в большой степени соответствовало бы реальному общению, когда, например, расспрос может перерасти в обсуждение, а обсуждение — стать основой для сообщения.

Таким образом, формирование дискурс-компетенции как составляющей коммуникативной компетенции является перспективной задачей, решение которой вполне возможно осуществить в рамках профессионально ориентированного курса.

ЗАНЯТИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО»

Лесовская И. А., Белорусский государственный университет

Все более глубокое и всестороннее развитие международных контактов и связей в политике и экономике, культуре и искусстве обуславливает поиск новых путей достижения образовательных целей в современной методике обучения иностранным языкам и ориентирует ее на реальные условия коммуникации. Как отмечено в монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка», язык является не только основной составляющей культуры, но и средством, ключом к пониманию культуры, а также, добавим, и мировых общественных процессов.

Много сказано и написано о пользе использования аутентичной литературы (художественной, узкоспециализированной научной и научно-популярной, публицистической и пр.), а также художественных фильмов на занятиях по любому языковому курсу: будь то грамматика, фонетика, практика устной и письменной речи, стилистика, лексикология, перевод, страноведение, литература страны изучаемого языка...

Неоднократно нами обращалось внимание на целесообразность сочетания нехудожественной и художественной литературы. Учитывая значение возрастающей в настоящее время информатизации, необходимо строить образовательный процесс таким образом, чтобы обучающиеся получали знания не только с учетом существующего положения вещей в той или иной сфере развития общества, рассматриваемой в рамках конкретной дисциплины, но и видели связь происходящего на современном этапе с событиями, имевшими место в прошлом.

Стоит правильно оценивать возможности литературных источников, а также произведений кинематографии при обучении английскому языку на любой (на первый взгляд, совершенно не связанной с литературой и искусством!) специальности. В данной статье мы ссылаемся на работу Дж. Герби Ди Фонцо «Опека над ребенком и средства массовой информации», предложенной нами для обсуждения студентам 5 курса факультета международных отношений, обучавшихся по специальности «международное право» в 2015/2016 уч. г. В статье рассматривается, как в ходе исторического развития США в средствах массовой информации отражаются изменения, касающиеся, в частности, назначения опеки над ребенком при разводе родителей, и одновременно — как действительные события, реальные судебные процессы сами влияют на эти изменения. Анализируется период колониального развития Америки, когда жена полностью зависела

от мужа и в случае развода не имела права претендовать на опеку над своим ребенком; конец XVIII в., когда устанавливается относительный баланс в отношении прав матери и отца на воспитание детей; XIX в., когда начинают учитываться интересы ребенка как индивидуума и члена общества; XX в., когда акцент смещается с личности ребенка на моральную сторону раскола отношений между женой и мужем; наконец, XXI в., когда ставится под сомнение этичность суррогатного материнства и однополых браков.

Прежде всего, в нарушение хронологии развития событий, перед глазами встает бракоразводный процесс в художественной киноленте «Кramer против Крамера» — захватывающий все ваше внимание и столь насыщенный юридическими терминами! С него и начинаем знакомство с новой темой. Фильм оказывает как эстетическое, так и эмоциональное воздействие на студентов-зрителей, побуждает их к сопереживанию, тем самым приводя в действие рычаги непроизвольного запоминания материала. Почему бы также не посоветовать молодым людям прочесть «Сагу о Форсайтах» Джона Голсуорси? Подобная литература поможет разобраться в морали викторианской эпохи, иллюзорной свободе отношений полов начала 20 века. Кстати, известной трилогии (период выхода книг 1906 — 1921) предшествовал реальный судебный процесс — Карр против Карр (1872). Проблемы совместной опеки после развода — это и «Что знала Мейзи» Г. Джеймса (1897), и «Дети» Э. Уортон (1928) ... В 1937 г. появляется статья в газете «У меня четверо родителей» о несчастной судьбе девочки, а в 2009г. — статья под таким же названием о ребенке, который счастлив иметь сразу четверых любящих родителей ...

Мы затронули лишь отчасти и лишь одну учебную тему по английскому языку на специальности «международное право». Взаимосвязь и активное взаимодействие произведений литературы и киноискусства с одной стороны и правовой документации с другой очевидны. Студенты при работе с литературными источниками проводят сравнения, противопоставления, анализ. Возможность визуализировать конкретную ситуацию, услышать в жизненной ситуации английскую юридическую терминологию способствует быстрому запоминанию лексики, а также правильной оценке событий в будущей профессиональной деятельности.

Не следует забывать, что стремительные изменения в области общественных и личных отношений влекут соответствующие изменения в нормативных правовых актах, которые в свою очередь определяют отношения в обществе.

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ОПОРЫ НА ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Мальцев В. В., Белорусский государственный университет

Формирование и развитие иноязычной устной речи, в том числе и речевой деятельности, является процессом привития учащимся навыков и умений понимания и выражения мысли, оформленной средствами иностранного языка. Таким образом, в процессе обучения иностранным языкам вообще, и в частности в процессе развития восприятия речи и выражения мысли не привычными для учащегося средствами родного языка, а чуждыми для него средствами иностранного языка, большую роль играют категории формы и содержания, их соотношение и взаимосвязь. Поэтому одним из возможных подходов в решении поставленной в программе по иностранному языку для студентов неязыкового вуза задачи развития устной иноязычной речи может и должно быть рассмотрение видов иноязычной речевой деятельности учащихся с точки зрения ее формы и ее содержания в их диалектическом единстве, где под формой понимается языковое оформление сказанного, оформление мысли в пределах средств и возможностей, доступных для понимания учащегося на соответствующем уровне овладения иностранным языком. Поскольку форма и содержание являются основными категориями выражения мысли, то развитие устной речи, речевой деятельности учащихся опирается на них и определяется этими категориями. Следовательно, и соответствующий учебный процесс должен строиться с учетом этого положения.

Рассматривая виды речевой деятельности учащихся на иностранном языке в указанных выше пределах, можно классифицировать их следующим образом:

1. Высказывания, несамостоятельные как по форме, так и по содержанию. Например, повторение слов или предложений за преподавателем, аудиозаписью, другими учащимися; воспроизведение заученного диалога, отрывка, цитирование части текста и т. д.

2. Высказывания, самостоятельные по содержанию, но несамостоятельные по форме. Например, использование в различных сочетаниях отдельно усвоенных предложений и фраз, извлеченных из текста предложений, использование в речи блоков, штампов и т. д.

3. Высказывания, самостоятельные по форме, но несамостоятельные по содержанию. К этому виду относятся все те случаи, когда мысли, содержание, сюжет, полученные студентом в том или ином виде извне, становятся объектом речевого переосмысления, как это имеет место при пересказе, изложении, реферировании и т. д.

4. Высказывания, самостоятельные по форме и по содержанию. Таким образом, те случаи, когда учащиеся сами находят объект для говорения и высказывают о нем, или в связи с ним, собственные мысли, собственное суждение, что и является основной задачей обучения иноязычной устной речи.

В процессе формирования и совершенствования умения свободного, творческого высказывания на иностранном языке, центр тяжести процесса обучения языку, и в частности устной речи как коммуникативной инициативной деятельности, должен постепенно перемещаться с процессов запоминания и тренировки на использование творческого мышления учащихся, так как инициативная речь опирается прежде всего на мышление и эмоции. Развитие иноязычной экспрессивной речи наиболее эффективно, если оно сочетается с развитием мышления, то есть опирается на принцип единства сознания и деятельности.

Ученые, работавшие в области психологии в обучении иностранному языку, такие, как Б. В. Беляев и В. А. Артемов, расходились во мнении по вопросу возможности обучения мышлению на иностранном языке. Однако они оба утверждали необходимость широкого использования мышления, домысла учащихся в процессе обучения языку. Так, Б. В. Беляев писал: «... поскольку преподавание иностранных языков преследует практические цели и иностранному языку обучают затем, чтобы учащиеся научились речи на иностранном языке, то нельзя их обучать только иноязычным формам и иноязычным правилам, а нужно, обучая иным языковым средствам общения, обучать их также и мышлению на базе другого языка. ...А для этого необходимо постоянно тренировать их в иноязычно-речевой деятельности, приучая к мышлению на иностранном языке». Полемизируя с Б. В. Беляевым по основному вопросу — формированию мышления на иностранном языке — В. А. Артемов указывал: «...что же касается мышления, то его действительно надо развивать и на занятиях по иностранному языку... Но, во-первых, нельзя считать мышление на иностранном языке особым по отношению к мышлению на родном языке; во-вторых, нельзя считать конечной задачей обучения мышление на иностранном языке. Такой задачей является устная и письменная коммуникация на иностранном языке».

Инициативная речевая коммуникация не рождается сама по себе. Осознание необходимости включения ее в учебный процесс преподавателем, поиски различных возможных путей выхода материала учебно-методических комплексов в активную речевую деятельность учащихся, а также привлечение необходимого для этого дополнительного материала и создание соответствующих условий, стимулов и ситуаций на всех этапах обучения языку является в настоящее время, при сокращении количества часов, отводимых на изучение иностранного языка, весьма актуальным и злободневным. Разработка приемов стимулирования творческого и инициативного высказывания становится насущной задачей организации процесса обучения языку в вузе, методики обучения иностранным языкам.

ПОСОБИЕ «ВОЛШЕБНЫЕ ПУТЕШЕСТВИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Молочко Н. В., Мельникова Т. Н., Белорусский государственный медицинский университет,

Гассиева И. И., Белорусский государственный экономический университет

Преподаватели, карьера которых была на протяжении десятков лет связана с обучением русскому языку иностранных студентов, работали с национально ориентированными учебниками для учащихся разных стран: Англии, Вьетнама, Сенегала, Монголии, Италии, Китая, Венгрии, Кубы и др., учитывающими особенности языка и культуры носителей изучаемого языка.

Учет фоновых знаний и культурной традиции учащихся очень важен не только в текстах, но и в иллюстративном материале учебника. Изображения, презентующие образ жизни или культуры другой страны, соотносились с духовными и моральными ценностями обоих народов. Уровень фоновых знаний студентов учитывался и при отборе ситуаций общения.

В настоящее время появилась острая необходимость в создании учебных пособий, построенных сугубо на сопоставлении фоновых знаний в диалоге культур. У студента, изучающего русский язык как иностранный, большое удовлетворение вызывает способность использовать этот язык при разговоре на темы, хорошо знакомые, о предметах и событиях, привычных и известных. С психологической точки зрения это весьма стимулирующий момент, так как учащийся наглядно ощущает результаты своих занятий. Все тонкости и вся глубина проблем межъязыковой и межкультурной коммуникации становятся особенно наглядными, а иногда и просто осознаваемыми, при сопоставлении русского языка с родным и чужой культуры со своей родной, привычной. Вот почему предмет «мир изучаемого языка» рекомендуется, если позволяют возможности, вести как бы с двух сторон, в виде параллельных курсов: один — носителем языка и культуры изучаемого языка, а второй — носителем родного языка и родной культуры.

Знание родной культуры и умение интерпретировать ее на русском языке соответствуют не только потребностям китайских учащихся, но и объективным социальным потребностям. Во-первых, при межкультурной коммуникации учащимся часто приходится рассказывать о своеобразии родной культуры на изучаемом языке путем ее сравнения с иноязычной культурой. Однако недостаточное знание своей родной культуры и неумение рассказать о ней на изучаемом языке часто ставит собеседников в затруднительное положение. Поэтому у учащихся возникает большой интерес к родной культуре. Во-вторых, широкое международное сотрудничество между Китаем, Россией, Беларусью потребовало специалистов с богатыми знаниями культурных традиций стран. При недостаточном знании собственной культуры представители китайской культуры не могут вступить в полноценную межкультурную коммуникацию. Поэтому на занятиях преподаватели РКИ должны уделять особое внимание развитию у студентов способности рассказывать о китайской культуре на русском языке, тому, чтобы студенты поняли необходимость и важность формирования навыков и умений выражать информацию о своей родной культуре на изучаемом языке. И помочь им в этом должны соответствующие пособия.

Многолетний опыт преподавания в КНР подсказал доценту Нине Владимировне Молочко, работавшей в Сианьском университете нефти и газа, создать учебное пособие по развитию устной речи «Волшебные путешествия» для китайских студентов, изучающих русский язык на основном этапе обучения. Оно рассчитано на 23 темы по 4—6 часов каждая. Каждый раздел учебного пособия посвящен конкретной теме. Как указано в предисловии, пособие было написано благодаря интересной идее китайского студента Ган Цзянь (русское имя Дима) во время путешествий по северо-востоку Китая (в провинции Хэйлунцзянь и ее столице Харбину).

Данное учебное пособие отличается новизной. Оно поможет китайским студентам изучать русский язык в естественных ситуациях общения путем погружения в языковую среду, интересно и занимательно.

Во-первых, это реальное путешествие, которое преподаватель совершила с семьей китайского учащегося Димы; во-вторых, это естественное общение во время их путешествий; в-третьих, русский язык изучается с помощью ролевых игр, так как путешественники играют с русским языком, на русском языке, в русский язык; в-четвертых, любому студенту предлагают присоединиться, стать игроком, начать изучать разговорную русскую речь, путешествуя по Китаю.

В пособии представлен разнообразный учебный и наглядный материал (фотографии, сделанные во время путешествия). В качестве фонетического материала в рубрике «Игра в русский» использованы произведения малых жанров русского фольклора (загадки, пословицы, поговорки, скороговорки), а также известные стихи и песни.

Страноведческий материал представлен в рубрике «Жизнь в России». Формулы речевого этикета отрабатываются через ситуативные задания. Грамматика представлена в живых диалогах, полилогах (речевых образцах, формулах речевого этикета), новая активная лексика переведена на китайский язык. Широко используются ролевые игры, способствующие интенсивному овладению русским языком. Все материалы пособия озвучены, имеется CD-ROM.

Данное пособие можно использовать в учебном процессе в качестве дополнительного материала к любому учебнику русского языка базового уровня. Надеемся, что оно поможет китайским русистам в решении проблемы «афазии китайской культуры».

ДИСКУССИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Морева Л. А., Турло В. П., Белорусский государственный университет

Проблема мотивации и развития мотивационной сферы личности является одной из наиболее важных, ключевых проблем как в отечественной, так и зарубежной педагогике и психологии. Успешное решение данной проблемы позволит оптимизировать учебный процесс в вузе, сделать его оптимально эффективным.

Мотивация — явление, состоящее из множества различных компонентов, поэтому содержание обучения должно включать в себя целый комплекс средств для ее поддержания.

Высокая позитивная мотивация студентов, изучающих иностранный язык, может играть роль дополнительного фактора в случае недостаточного уровня способностей и порой приводит к значительным успехам в овладении языком.

Педагоги и психологи, которые занимаются проблемой мотивации, выделяют различные факторы и условия, способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению.

Одним из наиболее эффективных факторов является создание нестандартных учебных ситуаций, которые носят творческий характер. Так, например, в процессе дискуссии происходит обмен информацией, развивается логическое мышление, создаются условия для развития интеллекта, формируется дискуссионная культура. Студенты приобретают поведенческий опыт, социальная ценность которого очень важна для их последующей трудовой деятельности.

Применение технологии дискуссии на занятии иностранного языка позволяет создавать подобные условия. Важно знать все специфические особенности данной технологии и грамотно, с точки зрения методики, использовать ее на занятиях со студентами.

Целями дискуссии могут быть следующие.

1. Развитие логического мышления.
2. Формирование умений работать в эмоционально-напряженной обстановке.
3. Развитие умения вырабатывать свое собственное мнение и обучение уважительному отношению к иной точке зрения.
4. Формирование умения строить логические цепи доказательств.
5. Усвоение студентами так называемого активного словаря (лексического минимума, предусмотренного для изучения той или иной темы).
6. Формирование и развитие коммуникативной компетенции.

На начальных этапах применения данной технологии дискуссии студентам можно предложить карточки с аргументами и контраргументами, которые помогут им логически построить свой ответ и широко использовать активную лексику.

Дискуссия предполагает использование в качестве аргументов только научно проверенных данных. Однако на занятиях английского языка студенты могут высказывать собственное мнение в качестве аргумента в процессе полемики.

Критериями оценки участия студентов в дискуссии являются следующие:

- использование студентами дополнительных источников по проблеме;
- использование в речи активного словаря, т. е. степень овладения лексическим минимумом;
- темп речи;
- грамматическая, фонетическая правильность речи;
- стилистическое оформление высказываний;
- убедительность приводимых аргументов.

Таким образом, дискуссия, являясь органичным соединением индивидуальной, групповой и самостоятельной работы студентов, позволяет создавать учебные ситуации, максимально приближенные к реальным условиям общения. Она может быть эффективным средством формирования у студентов позитивной учебной мотивации для развития нестандартного мышления, интеллекта, глубокого изучения иностранного языка, а также стремления дальнейшего совершенствования своего профессионального уровня.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Надумович Л. М., Белорусский государственный университет культуры и искусств

В процессе изучения русского языка как иностранного большим мотивационным потенциалом обладают языковые материалы по русской культуре (живопись, скульптура, архитектура), которые представлены в собраниях музеев, галерей, различных выставок. Культура является составной частью обучения. Изучение языка и культуры возможно при выполнении коммуникативного упражнения, которое связано с текстом.

Важную роль играет отбор, организация и презентация культуроведческого материала. Видится целесообразным рассмотрение того или иного культурного аспекта в тесной связи с другими явлениями — историей, идеологией, традициями, бытом и т. д. Источниками могут стать все сферы жизни. Однако основное место в учебном процессе будут занимать письменные тексты: художественная литература, публицистика, научные труды и др. Использование источников разной стилиевой и жанровой принадлежности, особенно на продвинутом этапе, имеет важное значение, так как обеспечивает широту и полноту знаний об изучаемом явлении. Содержание материалов должно включать как национальный, так и культурный компонент.

Основной единицей организации языкового материала, которому подчиняется описание всех других единиц, является текст. Он служит базой для наблюдения и осмысления лексических единиц и грамматических конструкций. Это основа для формирования речевых навыков и источник актуальной информации. Текст мотивирует последующую речевую деятельность учащихся.

Отсюда внимание к содержательным и формальным требованиям, предъявляемым к учебным текстам и системе заданий к ним. Так, при обучении русскому языку студентов-нефилологов следовало бы отказаться от некоторых стереотипов, при которых внимание акцентируется исключительно на научной литературе и текстах по специальности, и тем самым исключается коммуникативный аспект в обучении иностранному языку. Из поля зрения выпадает тот факт, согласно которому овладеть иностранным языком — значит овладеть полноценными средствами общения. Помимо языка специальности, то есть текстов научного стиля, к изучению необходимо привлекать тексты других стилей, которые обладают лингвострановедческой ценностью и информативностью. Это позволит вызвать познавательный интерес учащихся к реальной действительности, расширить кругозор и усилить когнитивную мотивацию речевой деятельности. Опыт обучения РКИ в нефилологических вузах свидетельствует, что опре-

деленные фоновые знания имеют большое влияние на восприятие какой-либо профессиональной информации. Совершенно очевидно, что ориентация только на тексты избранной специальности не может дать студенту-нефилологу такого объема информации о жизни, науке, технике и культуре страны изучаемого языка, которым, с методической точки зрения, должен обладать и зарубежный учащийся, будущий специалист и интеллигент современного общества. По опыту работы со студентами-нефилологами известно, что они проявляют интерес как к информации профессионально-практического профиля, так и к общекультурным ценностям страны изучаемого языка.

В этом отношении большую общеобразовательную, познавательную, культурно-страноведческую и эмоционально-эстетическую значимость имеет включение художественных текстов в учебный процесс. Художественный текст, не являясь в полной мере объективным источником информации о культуре страны изучаемого языка, тем не менее обладает огромным культурным потенциалом, несет эмоциональный заряд. Без чтения художественной литературы, по мнению большинства методистов, не может быть полноценного овладения языком. Богатейший материал дает обращение и к другим видам художественной культуры при изучении художественных текстов, однако только художественная литература обладает богатейшим запасом образных временем и самим языком образцовых текстов. Безусловно, национальная культура отражается и на текстах иных функциональных разновидностей (наука, публицистика), однако ведущая роль отводится художественной литературе.

Таким образом, социокультурная направленность обучения РКИ на современном этапе представляется наиболее значимой. Процесс овладения РКИ становится творческим процессом открытия для себя страны изучаемого языка, менталитета людей, говорящих на этом языке, их культуры, истории, искусства, а также стимулом для собственного совершенствования в культурном и духовном плане.

ОБУЧЕНИЕ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Никончук А. С., Гутор Л. К., Белорусский государственный университет

В современных условиях глобализации требуется совершенно новый подход к обучению иностранным языкам. Ранее овладение другим языком в условиях неязыкового вуза сводилось к тому, что язык выполнял функцию сообщения, т.е. обучающийся мог читать и понимать связанные с его будущей профессией тексты на иностранном языке, строить диалоги, имитирующие бытовые ситуации. В настоящее время обучение иностранным языкам должно осуществляться в рамках межкультурной коммуникации, которую определяют как адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам.

Помимо непосредственного изучения языка и культуры страны изучаемого языка, необходимо уделять внимание нормам речевого поведения. Приведем некоторые особенности норм речевого этикета испанского языка. Так, для выражения просьбы часто используются косвенные языковые средства вместо прямого императива: *Podrías, quíeres*. Принято избегать форм категорического отказа: *Lo haría con mucho gusto, pero...* Гораздо разнообразнее формулы обращения: *señor, don, caballero, etc.* Чаще используются эмоционально-экспрессивные формы обращения: *cariño, cielo, hija, reina, etc.*

Так как студенты все чаще участвуют в программах международного обмена, им необходимо знать нормы речевого поведения между преподавателями и студентами испанских вузов. Так, в частности, стиль общения между преподавателями и студентами носит более либеральный характер, и вполне допустимо обращение на «ты», особенно если преподаватель не пожилого возраста. Данная норма также характерна для многих ситуаций неформального общения.

Учитывая, что вербальные компоненты общения передают менее половины значения сообщения, особое внимание при обучении иностранному языку следует уделить невербальным средствам общения: кинесике (мика, взгляд, жесты, поза), просодике (голосовые и интонационные средства), такесике (прикосновения), проксемика (пространственная структура общения), хронемике (восприятие времени).

При неформальном общении испанцев является нормой прикасаться к собеседнику, что не наблюдается в нашей культуре. В ситуациях приветствия, представления и прощания характерно этикетное использование двух поцелуев и объятий. Дистанция общения между собеседниками так же отличается, является более близкой: близкий контакт 45 см, личная дистанция 45—120 см, социальная дистанция 120—365 см, общественная дистанция от 365 см.

Представляет интерес восприятие времени. Испанцы часто не называют точное время при значении встречи: *Nos vemos sobre las 17:30 en la facultad. Llámame al mediodía. Espérame un rato. Vuelvo enseguida.* Нормой является прийти на неформальную встречу на 10 минут позже.

Испанцы — достаточно эмоциональная нация и в общении часто прибегают к жестам, многие из которых не встречаются в нашей культуре либо их значение отличается. Так, например, при негативной оценке человека, поведение которого можно расценивать, как переходящее меры приличия, испанцы похлопывают себя по щеке. В настоящее время составлены словари испанских жестов, что значительно упрощает знакомство с этим аспектом невербальной коммуникации.

Таким образом, для успешного межкультурного общения будущие специалисты должны получать разностороннюю подготовку по иностранному языку, включая усвоение норм речевого, социального, культурного поведения.

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ ДИСКУРСУ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНЫЙ МАРКЕТИНГ»

Пристром Е. С., Белорусский государственный университет

Информационно-компьютерная эпоха, с одной стороны, способствует развитию новых форм общения (видеоконференции и IP-телефония), а с другой стороны приводит к новому витку роста использования письменной коммуникации, но уже в интернет-пространстве. Этот вид современного письменного дискурса имеет общие черты с традиционными речевыми произведениями, но в силу своего размещения в Сети обладает уникальными жанрами, языковыми и экстралингвистическими характеристиками. Данный факт, несомненно, является важным для студентов, которые в будущем планирует работать в области маркетинга и, в частности, международного маркетинга.

Для маркетологов владение письменным дискурсом как на родном, так и иностранном языке является одной из основных составляющих профессиональной компетенции. По определению Т. А. ван Дейка, дискурс — это сложное коммуникативное явление, которое включает в себя кроме текста и социальный контекст, дающий представление об участниках коммуникации, их характеристиках, о процессах производства и восприятия сообщения, а также о других аспектах социальной ситуации, относящихся к данному событию общения, то есть в нем присутствуют экстралингвистические факторы — знания о мире, мнения, установки и цели адресата. Использование дискурса всегда касается каких-то конкретных объектов в конкретной обстановке и в конкретном контексте. Как известно, создавая профессиональные тексты, маркетологи уделяют огромное внимание именно социальному контексту.

Для обучения иноязычному письменному дискурсу нам представляется правильным использовать предложенный О. В. Лушинской дискурсный подход. Обучение общению на основе данного подхода позволяет студентам овладеть умениями продуцирования письменного дискурса с учетом его функционирования в другом сообществе. Исходя из этого, обучающиеся усваивают особенности англоязычного дискурса и учатся реконструировать реальность, представленную в тексте, в процессе декодирования оригинальных текстов. Дискурсный подход предполагает, что при обучении определенному типу иноязычного дискурса учитываются его социокультурные особенности, позволяющие выделить ключевые дискурс-категории для их последующей репрезентации в содержании текста. Обучение порождению письменного сообщения осуществляется с постоянной опорой на контекст.

Основополагающими принципами дискурсного подхода являются принцип коммуникативности, принцип когнитивной направленности и принцип поэтапного обучения (этапы обучения — ознакомление, тренировка, применение и редактирование).

Как отмечалось выше, еще одним аспектом, который необходимо учитывать при обучении письменному дискурсу маркетологов, является тот факт, что большая часть профессиональной коммуникации происходит в интернет-пространстве. Поэтому, говоря о лингвистических и экстралингвистических особенностях, мы подразумеваем данные особенности в условиях интернет-коммуникации. Интернет-коммуникации — это такие методы общения, при которых передача информации происходит по каналам Интернет с использованием стандартных протоколов обмена и представления информации. Основными характеристиками интернет-общения являются полифоничность, гипертекстуальность и интерактивность, анонимность и дистантность, замещенный характер общения, эмоциональность, возможность добровольного и избирательного общения.

В виртуальном мире личность надевает маску, которая облегчает процесс коммуникации, снимает психологические барьеры. Но подобное замещение должно происходить лишь тогда когда речь идет о личном общении (хотя на сегодняшний день «личное» практически потеряло свое привычное значение). Ведь для маркетолога «личные профили» в Фейсбуке, Вконтакте и т.д. могут содействовать или мешать развитию карьеры, делают их компании более успешными или создают негативный имидж компании у клиентов, партнеров и общества в целом. Поэтому обучение письменному дискурсу должно также способствовать формированию позиции «я — представитель компании», а не «маска» в Интернете.

При создании разных жанров письменного дискурса маркетологи также уделяют внимание отбору лексики, так как все их «интернет-тексты» должны содержать ключевые слова и словосочетания, которые высоко индексируются поисковыми системами, с тем, чтобы тексты привлекали внимание к деятельности и продукту компании.

И, наконец, обучение письменному дискурсу должно формировать необходимые знания, умения и навыки, которые позволят будущим маркетологам создавать общие и узкопрофессиональные тексты. Так, типичными ситуациями общепрофессионального общения являются составление анкет, бланков, автобиографических сведений (CV), рецензий, деловых электронных писем, отчетов, докладов, резюме, обзоров, аннотаций. К узкопрофессиональным речевым произведениям относятся контент сайтов, статьи для блога, контент страниц компании в социальных сетях (включая микровызывания для Twitter и Instagram), ответы на комментарии клиентов, переписка в чатах, пресс-релизы, тексты для баннеров и других видов рекламы, поздравительные открытки, электронные письма для клиентов (рассылка) и другое.

ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Радивановская Н. А., Белорусский государственный педагогический университет

Одна из задач обучения русскому языку иностранных студентов — научить свободно читать и воспринимать специальную и научную литературу, сформировать умение связно излагать содержание научного текста в письменной форме (составление конспектов, написание рефератов), что является необходимым звеном организации учебного процесса (посещение лекций и практических занятий), а также написания и защиты дипломной работы.

При обучении языку специальности продуктивным является такой вид письменных работ, как реферирование текста. На занятиях по русскому языку иностранные студенты знакомятся с методикой написания информативного реферата, в котором в обобщенном виде содержатся основные положения первоисточника.

На начальном этапе обучения составлению информативных рефератов следует обратить внимание студентов на то, что реферат на основе текста структурно отличается от реферата на основе темы. Так, вместо титульного листа у информативных рефератов оформляется так называемая заголовочная часть, которая содержит сведения об

авторе, название работы и выходные данные. Несмотря на то, что собственно текст реферата содержит три части (введение, основную часть и заключение), названия частей в информативных рефератах не фиксируются, они отделяются друг от друга абзачным отступом.

Важно познакомить студентов с основными этапами написания информативного реферата: ознакомление с текстом, составление плана, выявление основной и дополнительной информации, выделение основной информации (определение темы текста; микротемы; известной информации, новой информации), записи к каждому пункту плана ключевых слов и выражений, необходимых для изложения его смыслового содержания, перефразирование основных положений текста в сжатой форме, отбор языковых клише, при помощи которых оформляется реферат.

В процессе обучения написанию реферата, следует активизировать умения студентов находить основную и дополнительную информацию. Важно обратить внимание обучаемых на то, что определить основную информацию можно с помощью синтаксического анализа предложения: выделить субъект и предикат с распространителями, необходимыми для сохранения смысла предложения. Также маркерами основной информации в первоисточнике будут выступать констатирующие тезисы и выводы.

Следует отметить и различия во вводе в текст конкретизирующей и дополнительной информации. Конкретизирующая информация подается конструкцией со словом *в частности*. Дополнительная информация в виде различных иллюстраций, примеров в тексте оформляется при помощи вводных слов *так, например, к примеру, такие, как, наоборот* и др.

Как показывает практика, наиболее эффективное усвоение информации происходит, если каждый этап работы над рефератом проиллюстрирован конкретными примерами. Для этого можно заранее подготовить небольшой текст, в котором выделить основную и дополнительную информацию, подчеркнуть ключевые слова и выражения. На примере одной из частей текста показать, как производится компрессия текста. И в завершении продемонстрировать информативный реферат, который в обобщенном виде содержит основные положения первоисточника.

Целесообразно также заполнить таблицу, в которой будут прописаны языковые клише, используемые при оформлении введения, основной части и заключения. Для формирования навыков и умений использовать клише студентам можно предложить вставить в заранее подготовленный текст информативного реферата пропущенные языковые конструкции, соответствующие структурной части реферата.

На втором этапе студенты знакомятся с текстом первоисточника, на основе которого будут писать информативный реферат. При необходимости, с помощью словаря определяют семантику неизвестных слов. Блок притекстовых заданий рассчитан «на понимание текста, на умение разбираться, каким образом реализуется коммуникативная задача», и включает собственно грамматический блок и блок заданий, связанных с творческой переработкой текстовой информации. Например: 1) Найдите в тексте группы однокоренных слов. Определите, к какому лексико-грамматическому разряду относится каждое из них. 2) Выпишите слова-термины из текста. На основе известных моделей построения дефиниций составьте несколько научных определений. 3) Расположите приведенные ниже предложения в порядке их следования в тексте. 4) В каждом абзаце найдите предложения, которые: а) заключают в себе главную информацию, б) содержат дополнительную информацию и т.д.

Совместно с преподавателем студенты составляют план, в тексте первоисточника находят ключевые слова и выражения для каждой структурной части, производят смысловую и языковую компрессию каждой части, подбирают языковые клише для оформления текста. Проговаривается текст полученного информативного реферата. После этого студентам предлагается записать текст информативного реферата в соответствии с требованиями, предъявляемыми к таким видам текстов.

Такая методика работы с научным текстом способствует формированию у студентов научного мышления, стимулированию мыслительной деятельности, расширению терминологического запаса.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ВУЗЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Родион С. К., Белорусский государственный экономический университет

В настоящее время методика преподавания иностранных языков в качестве главной цели называет обучение общению на иностранном языке. Учитывая данный факт, неотъемлемой частью работы преподавателя иностранного языка в вузе экономического профиля является усиление практико-ориентированной составляющей, а также направленность на развитие коммуникативной компетенции будущего квалифицированного специалиста в любой области предполагаемой профессиональной деятельности.

Мы считаем, что именно развитие умений и совершенствование навыков практического владения иностранным языком в сфере делового и профессионально ориентированного общения помогает студенту-экономисту приобрести способность к использованию иностранного языка при решении практических задач в разнообразных ситуациях общения. Другими словами, студент приобретает иноязычную коммуникативную компетенцию, необходимую будущему молодому, но амбициозному специалисту в любой области бизнеса или экономики.

Опираясь на собственный опыт работы со студентами, мы можем утверждать, что коммуникативная компетенция выступает основополагающим фактором при подборе тематического материала, определении его объема, а также составлении комплексов упражнений.

Что касается предлагаемых нами упражнений, то они носят преимущественно творческий характер и направлены на развитие и совершенствование коммуникативных навыков. Особое внимание уделяется умению выражать и аргументированно доказывать и отстаивать свою точку зрения, поэтому при работе со студентами мы всегда делаем акцент на важности использования в речи фразеологии для выражения собственного мнения, а также слов-связок. Среди предлагаемых нами разнообразных упражнений можно выделить следующие.

1. Объясните своими словами, как Вы понимаете данную проблему (например, проблему дефицита).

2. Прокомментируйте предложенную цитату.

3. Используя предложенные выражения, убедите своих одноклассников, что учебный предмет «Экономика» Вам интересен.

4. Представьте, что Ваш друг, студент лингвистического университета, имеет возможность на факультативной основе изучать экономическую теорию или социологию. Как Вы считаете, какой курс мог бы быть для него более полезным и интересным?

5. Обсудите в парах (малых группах) типичные характеристики, а также плюсы и минусы традиционной, плановой и рыночной экономических систем. После обсуждения представьте свои сообщения остальной аудитории.

6. Используя интернет-ресурсы, подготовьте и представьте сообщения об экономике страны, где преобладает та или иная экономическая система.

7. Выберите из предложенного списка те критерии, которые являлись бы важными для Вас при выборе места работы. Аргументируйте свой выбор.

8. Скажите, какую новую информацию Вы узнали из прочитанного материала.

Следует также отметить важность создания ситуативности при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Под ситуативностью мы подразумеваем привязанность упражнений к речевой ситуации, которая является своего рода побуждением к общению и реализуется в языковом и социальном аспектах. В работе со студентами целесообразно использовать как стандартные, так и свободные речевые ситуации.

Стандартные ситуации представляют собой фиксированные коммуникативные задачи, регламентированные социальными ролями, местом и временем действия. Данные ситуации предполагают строго нормативный речевой опыт. Свободные речевые ситуации не имеют фиксированных коммуникативных задач, не регламентируются социальными факторами, а поэтому характеризуются слабо выраженными социальными ролями и мало зависят от места и времени действия.

Таким образом, формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов экономического вуза представляет собой актуальную задачу, имеющую практическое значение. Решение этой задачи даст возможность молодому специалисту завтрашнего дня свободно ориентироваться в сфере международного делового общения, а значит — с уверенностью смотреть в будущее.

РОЛЬ ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Семенчуков В. В., Шикунова С. В., Белорусский государственный университет

Важнейшей задачей обучения иностранному языку, в том числе РКИ, является достижение обучаемым достаточного уровня коммуникативной компетенции, и не только лингвистической, но и психологической, что значительно труднее и очень индивидуально, требует больших усилий со стороны самого обучаемого, который, к тому же, не всегда к этому готов.

В этой трудной ситуации учащимся всегда готов прийти на помощь текст, ведь одна из самых важных его задач — быть средством социальной и профессиональной коммуникации. Текст помогает смоделировать в условиях учебного процесса одну из самых естественных коммуникативных ситуаций — чтение и обсуждение прочитанного.

Текст как специфическое явление и средство социальной коммуникации имеет свои отличительные признаки: информативность, структурно-смысловое единство, цельность (целостность), связность (связанность), многомерность, коммуникативную направленность, коммуникативную завершенность, диалогичность, ориентированность на определенный тип читателя. Все характеристики текста являются достаточно важными, но одни более актуальны для решения исследовательских задач, для изучения и анализа самого явления, другие — для использования в учебных целях.

При использовании текста в прикладных целях наиболее важны, как представляется, структурно-смысловое единство, связность, коммуникативная направленность, коммуникативная завершенность, диалогичность, так как предметное содержание обучения на занятиях по языку реализуется, в первую очередь, в виде текстов, которые являются продуктом речевой деятельности и представляют собой своеобразное единство смыслового содержания и языковой формы.

Восприятие текста обеспечивается не только языковыми единицами, входящими в него, но и фоновыми знаниями, обеспечивающими его предметное содержание и играющими важную роль в процессе обучения социальной коммуникации.

На занятиях по языку давно отказались от работы в рамках так называемого «нейтрального» стиля, и обучение строится, как правило, с учетом интересов и будущей специальности студентов. На занятиях с не филологами — это сфера профессионального общения и, естественно, в первую очередь, тексты научного стиля.

Какой бы ни была специфика обучения той или иной категории студентов, как правило, в центре внимания на учебном занятии находится текст. Именно на основе работы с текстом формируются основные навыки социальной и профессиональной коммуникации. Если говорить о занятиях по практике языка, то на них студенты получают первоначальные теоретические сведения о тексте: само понятие текста, типы текстов, абзац, тема, средства связи предложений в тексте и пр.

В практике преподавания языка принято использовать различные тексты: устные и письменные; учебные (подготовленные авторами учебника, методистом, преподавателем) и аутентичные (созданные в процессе реального общения носителей языка).

Учебные тесты, то есть тексты, содержание и структура которых адаптированы с учетом уровня языковой подготовки учащихся, составлены с учетом известного / неизвестного учащимся материала, а также точно дозируют трудности, — такие тексты должны максимально использоваться на начальном этапе обучения, так как именно они способны объединить основной учебный материал, заложить основы формирования коммуникативной компетенции.

К учебным текстам предъявляются определенные требования. Во-первых, они должны быть максимально доступными и в то же время информационно насыщенными. Во-вторых, учебные тексты должны удовлетворять коммуникативным потребностям учащихся. В-третьих, их необходимо разграничивать по целевому назначению (для ознакомительного, поискового, изучающего чтения). Аналогично этому целесообразно дифференцировать тексты для развития техники чтения и для чтения про себя. Наконец, заслуживает внимания и такая градация учебных текстов, которая учитывает разнообразие форм, приемов, способов обучения. К числу таких текстов можно отнести: тренировочные, иллюстративные, обобщающие, конкретизирующие, обзорно-контрольные. При этом нужно учитывать большое разнообразие факторов, влияющих на степень адекватности понимания текстов (количество информации, длина абзацев и предложений, композиционно-логическая структура предложений и т. д.). Важны также наличие / отсутствие терминов и терминологизированных слов, степень абстрактности лексики, способ изложения материала. Все эти факторы по-своему влияют на формирование коммуникативной компетенции.

По мере овладения учащимися изучаемым языком все более привлекаются оригинальные тексты, среди которых особенно выделяют художественные. Трудно переоценить их значение для формирования коммуникативной компетенции, так как в них раскрываются наиболее характерные нормативные связи слов, оживает их лексическое окружение, синтаксические связи. Навыки, приобретенные при чтении художественных текстов, позволяют давать учащимся задания, которые выводят их за сферу читаемых текстов (аналогичные эпизоды из личной жизни), значительно расширяют рамки социальной коммуникации.

Таким образом, можно утверждать, что роль текста в процессе формирования коммуникативной компетенции чрезвычайно важна, причем в последнее время преподаватели уделяют все больше внимания аутентичным текстам, сокращая количество учебных, тем самым делая процесс общения более реальным, особенно в профессиональной сфере, что, несомненно, будет способствовать лучшему формированию как общеязыковых, так и профессиональных навыков общения на изучаемом языке.

К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Соловьёва С. В., Белорусский государственный университет

Современный этап развития науки и техники предъявляет новые требования к организации занятий по иностранному языку. На сегодняшний день основной контингент студенческой аудитории образуют представители так называемого «поколения Y», или «сетевого поколения», — те обучающиеся, детство которых совпало с интенсивным ростом применения цифровых технологий. Это, в свою очередь, не могло не наложить отпечаток на особенности их восприятия и мышления, не говоря уже об определенной разнице в ценностно-ориентационном плане в сравнении с предыдущими поколениями молодежи. На уровне дидактики главное отличие проявляется в том, что для студентов «поколения Y» работа с гипертекстом является естественной. Иными словами, сочетание аудио-, видео- и текстового материала в одном документе при наличии взаимосвязанного ряда гиперссылок к другим источникам представляется для данной категории обучающихся более привычным, нежели линейно организованный текст. В свете вышеизложенного становится очевидным, что для успешного осуществления профессиональной деятельности преподавателю необходимо активно внедрять мультимедиа в учебный процесс.

С учетом обозначенной тенденции, одной из популярных форм работы на кафедре английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений является регулярный просмотр видеоматериалов — как относительно непродолжительных по времени выпусков новостей, так и полнометражных кинофильмов с предварительно подготовленным комплексом упражнений для всех этапов просмотра. Поскольку методика работы с видеонОВОСТЯМИ является достаточно разрабо-

танной и подробно изложена в отдельных пособиях кафедры, представляется важным остановиться на высоком потенциале использования полнометражных англоязычных кинофильмов в формировании профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов.

Необходимо подчеркнуть, что кинофильмы, созданные в странах изучаемого языка, воспроизводят реальные ситуации общения, что имеет первостепенную значимость для тех, кто стремится к овладению интегративной коммуникативной компетенцией вне естественной языковой среды. Очевидно, что при подборе видеоматериалов в условиях неязыкового ВУЗа для преподавателя целесообразно отдавать предпочтение тем, которые носят выраженный профессионально ориентированный характер.

Может возникнуть закономерный вопрос о том, где найти время для просмотра кинофильмов при насыщенности учебной программы ввиду перехода на четырехлетний срок обучения. Существует несколько возможностей: 1) в рамках контролируемой самостоятельной работы; 2) в качестве факультативного вида деятельности; 3) в виде альтернативы для отдельных рассказов, изучаемых в пределах тематического аспекта «Домашнее чтение». В отношении последнего варианта неоспоримым преимуществом является то, что содержание некоторых произведений, включенных в программу, может устаревать. В прошлом учебном году просмотр профессионально ориентированных кинофильмов с опорой на материалы, подготовленные преподавателями кафедры, осуществлялся в рамках Дипломатических чтений и методических недель кафедры («Британская монархия», «Непокоренный», «Блондинка в законе» и др.).

Классический комплекс заданий к кинофильму обязательно содержит упражнения на тренировку лексического материала и перевод, а также задания на развитие умений творческой письменной речи (написание аннотации, рецензии, эссе и др.). Некоторые преподаватели предпочитают проверять в аудитории уже выполненные студентами на основе домашнего просмотра задания на контроль понимания и усвоения речевого материала. Здесь, однако, могут быть нюансы. В этом случае нельзя гарантировать, что все задания выполнены самостоятельно (без предварительного поиска правильного ответа в сети Интернет или взаимной помощи). Таким образом сложнее отслеживать работу каждого отдельно взятого обучающегося и судить об уровне его языковой подготовки. Преимущество аудиторного просмотра под руководством преподавателя также заключается и в его лучшей осведомленности об историко-культурном контексте изображаемых реалий и умением более эффективно планировать учебное время (при необходимости второстепенные эпизоды при просмотре опускаются, оставляя больше времени на проверку заданий на контроль понимания).

В качестве заключения представляется важным добавить то, что в настоящее время многие языковые школы (особенно в странах Запада) обязательно включают видеокomпонент в дополнение к существующим учебно-методическим комплектам. Активно внедряются авторские разработки к художественным кинофильмам и популярным телесериалам при организации учебного процесса. Поэтому преподавателям иностранного языка в условиях отечественной высшей школы целесообразно заимствовать этот ценный опыт, так как на смену «поколению Y» в ближайшее время придет «поколение Z» — еще более продвинутое в плане использования цифровых технологий.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА-МЕЖДУНАРОДНИКА

Тучинский А. В., Белорусский государственный университет

Республика Беларусь уверенно вступает в общеевропейское и мировое культурно-коммуникативное пространство. В условиях интернационализации образовательных процессов в мире, вхождения нашей страны в Болонский процесс, сущность интегрирующей функции языков видится в обеспечении возможностей взаимообогащения национальных культур, полноценного оперативного обмена научными идеями и опытом.

В эпоху интенсивного развития традиционных наук и новых отраслей знания возникают новые цели и задачи по совершенствованию учебного процесса, подготовке новых учебных материалов по актуальным аспектам, связанным с будущей специальностью студентов.

При подготовке международных как посредников и непосредственных участников межкультурного общения формирование знаний о базовых культурных концептах и национальном менталитете носителей соизучаемых языков и культур и соответствующих концептах родной культуры представляется актуальным и необходимым. Важную роль в этом играет язык, выступающий нередко единственно возможным инструментом, с помощью которого становится реальностью достижение взаимопонимания и взаимодействия между представителями разных этнолингвистических сообществ.

В этой связи исследование лексики в ракурсе представления ею культурных концептов трудно переоценить, поскольку именно национально-специфические элементы текста относительно другого языка и другой культуры играют особую роль в межкультурной и межкультурной коммуникации. Французская и славянская культуры имеют разные истоки и основы формирования, что обуславливает значительные расхождения социокультурных и языковых картин мира. Важное значение при этом имеют реалии, обладающие способностью раскрывать значимые концепты конкретной культуры. На первый план здесь выступают вопросы, касающиеся трансляции культурных концептов и их вербализации с помощью культурно-маркированных языковых единиц, отражающих социокультурную картину мира той или иной этнической общности.

Поскольку носители разных языков видят мир через призму своих языков и культур, каждому языку присущ свой (оригинальный) способ номинации культурных концептов. Будучи единицей коллективного знания, имеющей языковые оттенки и языковое выражение в виде реалии, концепт как единица культуры фиксирует содержание и ценность универсальных особенностей сознания и культуры.

Исходными методическими принципами подготовки будущего специалиста-международника мы определяем следующие:

- принцип ориентации на исходную лингвокультуру, а также принцип страноведческой социализации;
- принцип учета степени сходства различия культурных концептов в родном и соизучаемых языках;
- принцип коммуникативности;
- принцип поэтапного формирования навыков и умений.

Основу обучения составляет комплекс культуроведчески ориентированных коммуникативных упражнений, разработанный в соответствии с обозначенными методическими принципами. Предпереводческие упражнения комплекса направлены на актуализацию и систематизацию знаний, имеющих страноведческий и лингвострановедческий характер и формирование речевых лексических навыков употребления лексических единиц в речи, формируя у студентов стереотипы национального мышления представителей иной культуры. Собственно переводческие упражнения предназначены для развития навыков и умений перевода безэквивалентной лексики, что предполагает комплексное использование приобретенных знаний, переводческих навыков и умений.

Дифференцированное применение комплекса культуроведчески ориентированных коммуникативных упражнений зависит от характера переноса речевых навыков и умений в целях преодоления межкультурной и внутриязыковой интерференции. Особенность разработанной методики обучения студентов заключается в использовании категоризирующих и комбинирующих упражнений в случае перевода абсолютных единиц безэквивалентной лексики, аналитических и дифференцировочных упражнений в случае перевода относительных единиц безэквивалентной лексики на предпереводческом этапе обучения, обеспечивающего формирование или коррекцию культурных концептов, а также рецептивных, репродуктивно-трансформационных и продуктивных упражнений на собственно переводческом этапе обучения, моделирующего этапы переводческой деятельности.

ЗНАЧЕНИЕ ЗАГОЛОВКА ДЛЯ УСПЕШНОЙ РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ ГАЗЕТНЫХ СТАТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Холодинская И. И., Международный университет «МИТСО»

В процессе преподавания юридического иностранного языка как языка специальности предусматривается работа с оригинальными текстами газетно-публицистического стиля. Все функции языка, которые заложены в текстах данного стиля, способствуют развитию коммуникативных навыков и умений, необходимых для студентов, изучающих право, для общения на языке специальности. Хочется отметить, что тексты газетных статей сочетают элементы всех функциональных стилей — научного, официально-делового, разговорного, художественно-беллетристического. Сочетание всего вышеперечисленного объясняет жанровое разнообразие публицистического стиля.

Выбор текстов газетно-публицистического жанра для использования на занятиях определяется тем, что информация в них направлена на широкую аудиторию. И данная характеристика подтверждается оперативностью и быстрой информацией, что дает возможность обсуждать последние события в мире по мере их свершения, выражать свое мнение студентам, затрагивая эмоции и развивая интеллектуальную деятельность студентов. Но следует иметь в виду, что газетные статьи и статьи из интернет-изданий представляют особый интерес для изучения уже тем, что показывают события с позиции определенной страны, народа или человека, выражают определенное мнение, предлагают решения на различных уровнях, стимулируют дискуссии по насущным проблемам, что имеет неоценимое значение при формировании межкультурной компетентности в условиях обучения иностранному языку как специальности. Особенно это необходимо для студентов, изучающих международное право.

В обучении юридическому иностранному языку газетно-публицистические тексты используются для совершенствования лексических и грамматических навыков, навыков чтения и говорения, формирования умений анализа и интерпретации текста. Нельзя оставлять без внимания и такой неоспоримый факт, что любая тема, рассматриваемая на занятии, иллюстрируется и подкрепляется современным материалом из газет и интернет-источников. Это способствует созданию проблемных ситуаций, на основе которых могут развиваться и творческие умения монологической и диалогической речи, осуществления проектных работ, в процессе которых готовятся и проблемные монологические высказывания по той или иной теме.

Одним из наиболее интересных аспектов при работе на занятиях с текстами газетных статей можно назвать работу с заголовками. Заголовок — это самая важная составляющая любого текста, а в большей мере это касается именно газетных статей на иностранном языке, языке специальности студента юридической специальности. Задания по работе с заголовками преподаватель должен определить при постановке целей занятия, уровня подготовки студентов и перспективу использования данного материала в их дальнейшей деятельности.

При подборе материала для использования в учебном процессе следует учитывать некоторые особенности заголовков статей, чтобы в полной мере раскрыть их значимость и функциональность на письме и в речи. Еще на подготовительном этапе следует определить каким образом заголовок отражает смысловые части текста статьи (основную мысль, аналитическую оценку ситуации и др.). И это объясняет, почему заголовок нельзя воспринимать отдельно от всей статьи, так как он подготавливает к пониманию текста. И заголовок может стать понятным только после прочтения текста.

Типология газетных заголовков непосредственным образом сказывается на выборе газетных статей для работы на занятиях со студентами-юристами. Заголовок может говорить читателю о теме публикации или в названии может быть отражен предмет или определенный факт, о котором говорится в статье. В отдельных случаях в заголовке может использоваться многозначное слово, которое сформирует комплексный заголовок, и таким образом он будет связан с двумя смысловыми элементами текста: до прочтения — первое значение, после прочтения — второй, метафорический смысл, соотносительный с идеей содержания.

По качеству полноты отражения частей текста заголовки можно классифицировать как полно информативные и неполно информативные.

Следует обратить особое внимание при работе с газетными статьями из английских и американских газет на тот факт, что заголовки очень часто там бывают многоступенчатыми. И состоят они из самого заголовка, который выражает основную мысль статьи, и подзаголовка, который выражает основное содержание статьи и написан чаще всего курсивом.

При правильном подборе материала для работы с газетными публикациями преподаватель имеет огромные возможности осуществления задач обучения иностранному языку, а также может сформировать у студентов профессиональную коммуникативную компетенцию, которая позволит осуществлять иноязычное общение в профессиональной и других сферах.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Хоронек С. С., Военная академия Республики Беларусь

Рассматривая особенности профессионально ориентированного обучения РКИ (русскому языку как иностранному) в военном вузе, следует обратить внимание на профиль специальности, требования к учебным программам и учебным пособиям, а также на критерии составления лексического минимума. Проанализируем названные вопросы более детально.

1. *Профиль вуза и особенности языка специальности.* Как представляется, причиной низкого уровня владения языком специальности иностранных слушателей является, бесспорно, отсутствие четко выстроенной системы подготовки, что выражается в недостаточной разработке учебно-методических материалов и учебно-методического обеспечения в целом. Например, тексты военно-инженерного профиля отличаются насыщенностью терминов, сложностью дефиниций и формулировкой технических процессов. Укажем лишь некоторые трудности:

- наличие аббревиатур и разного рода сокращений имеют как положительные лингводидактические характеристики (удобство использования, экономия времени, а также речевых средств), так и отрицательные (сложность понимания, частое забывание);

- наличие сложных слов, требующих фонематических усилий, а также графических: *радиолокационный, одноканальный*;

- сложность понимания терминов либо сложность перевода;

- «цепочки существительных» в родительном падеже;

- избыточность общенаучных лексико-грамматических конструкций;

- наличие однородных членов не всегда является грамматической сложностью, а скорее сложностью лексического наполнения текста и запоминания технологических процессов;

- наличие параллельных синтаксических конструкций, осложненных причастными оборотами. Методика работы с такими предложениями более сложна тем, что требует учитывать 2 вида трудности сразу: и однородные члены предложения, и замену причастных оборотов.

Таким образом, наличие электронных учебно-методических материалов, создание учебно-методических комплексов по предметам профессионального (специального) компонента и размещение их в локальной сети учреждения образования в некоторой степени решило проблему межкафедрального взаимодействия с точки зрения подготовки иностранных учащихся, так как, например, тексты по специальности в электронном виде стали доступными благодаря их размещению в сети либо в открытом доступе.

2. *Проблемы создания учебных программ по языку специальности с учетом профиля вуза, с указанием необходимого количества аудиторных часов.* Важно учитывать наполнение программы. Как представляется, в курсе специальной лексики целесообразно выделять собственные аспекты исходя из учебного плана на втором и последующих годах обучения. Таким образом, программа по специальной лексике на подготовительном

отделении должна отражать профильные дисциплины 1-го курса. Например, в Военной академии в программе по специальной лексике отражаются профильные дисциплины: «Метрология и стандартизация», «Радиационная и химическая безопасность и защита», «Теория электрических цепей» и др., поскольку подготовка к восприятию этих дисциплин должна проводиться заблаговременно.

3. *Требования к учебным пособиям и учебникам по языку специальности.* Известно, что учебные пособия и учебники должны в полной мере отражать требования учебной программы с учетом отведенного количества часов по каждому аспекту специальной лексики. На практике же такое соответствие встречается не часто. В пособиях особенно важна разработка вопросно-ответных заданий по содержанию профессионального текста с целью установления обратной связи и развития речи. Кроме того, подход к созданию учебных пособий должен оставаться текстоцентрическим: текст является базой для введения научной терминологии и общенаучной лексики.

4. *Проблемы составления лексического минимума по уровням владения языком.* Создание учебных терминологических словарей с описанием дефиниций на русском языке и переводом на родной язык учащихся — наиболее эффективный путь обучения метаязыку специальности в иностранной аудитории. К удивлению, здесь наиболее эффективно работает грамматико-переводной метод, не получивший широкого распространения в лингводидактике. Такая работа может быть результатом сотрудничества не только преподавателей, но и явиться средством привлечения студентов к первым научным опытам.

Обучение специальной лексике в методике преподавания РКИ вызывает наибольшие трудности: если количество синтаксических структур ограничено и поддается логическому анализу (субъект — предикат и др.), то лексический состав настолько разнообразен, что можно утверждать: системность в лексике — одно из самых сложных явлений в структуре языка. Возможно, перспективными представляются исследования по систематизации лексики способом лексико-семантических групп, поскольку словарный состав языка является обозримым и практически прозрачным.

Работа студентов над составлением и ведением профессионального словаря с наименьшим использованием различных способов заучивания профессиональной лексики может осуществляться в виде ведения карточек с новыми словами по каждой теме, составления словообразовательных гнезд, игровых методов на занятии. Работа по освоению специальной лексики методически должна предполагать следующие этапы: семантизацию лексических единиц (наиболее эффективным методом обучения остается грамматико-переводной), автоматизацию, совершенствование лексических навыков и порождение спонтанной речи.

ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИИ СЕГМЕНТАЦИИ РЕЧЕВОГО ПОТОКА

Чупик В. В., Ситник И. А., Белорусский государственный университет

Каждый язык отличается специфическими способами организации речевого потока. Формирование осознанной стратегии сегментирования при изучении иностранного языка является одним из элементов лингвометодической модели обучения. Для успешного восприятия и порождения речевого сообщения на иностранном языке необходимо, чтобы обучаемый овладел программой восприятия и порождения речи, которую в упрощенном виде можно представить следующими взаимосвязанными элементами: 1) комплекс действий со звуками; 2) общие принципы организации слогов; 3) комплекс речевых действий, связанных со словом; 4) последовательная программа действий с синтагмами; 5) стратегии ментальных и языковых процессов с фразами; 6) стратегии ментальных и языковых процессов с текстом.

При обучении все элементы программы восприятия и порождения речи находятся во взаимосвязи и совершенствуются на каждом из этапов обучения — от звука и слова — к фразе и тексту.

Часто не только начинающие изучать русский язык иностранцы, но и иностранцы продвинутого уровня не могут корректно произнести некоторые русские звуки. При постановке и коррекции звуков можно выделить следующие этапы: 1) произнесение зву-

ка изолированно; 2) произнесение звука в отдельных слогах; 3) закрепление звука в словах; 4) закрепление звука во фразах. Нельзя отрабатывать звук только в изолированной позиции. В потоке речи изменяется механизм произнесения, на звук влияют соседние звуки, проявляются особенности русской фонетики — слитность, редуцированность. Работа со звуками происходит на каждом из этапов обучения. Алгоритм сохраняется, меняется время, затрачиваемое на реализацию стратегии обучения.

Обучаемые должны точно представлять и чувствовать произнесение каждого слога. Следует формировать программы произнесения с учетом необходимой теоретической информации: качество звуков, долгота звуков и т.д. Типичными ошибками иностранцев являются артикуляционная концентрация на согласных звуках, а также неправильный слогораздел. Если нарушается слогораздел в словах, в потоке речи это приведет к нарушению образов коммуникативных сегментов.

Новая лексическая единица изначально читается преподавателем. Важно, чтобы слуховым анализатором был зафиксирован правильный образ слова. На любом уровне изучения иностранного языка первое предъявление слова на слух должно быть методически кодифицированным. Слово произносится преподавателем в темпе, соответствующем обычному темпу разговорной речи. При необходимости слово повторяется несколько раз. Первый раз — в обычном темпе. Второй (третий) раз — медленно, выделяя голосом ударную гласную. Третий (четвертый) раз — в обычном темпе. С учетом психофизиологических процессов необходимо завершать предъявление нового слова именно в темпе, соответствующем темпу обычной разговорной речи, чтобы зафиксировать в сознании материальный звуковой образ слова, который будет выступать раздражителем для слухового анализатора на стадии рецепции.

При изучении иностранного языка речевые образцы предоставляются с учетом синтагматических связей. Кроме формального предъявления должна быть представлена и отработана программа восприятия и воспроизведения данных образцов. Изучаемые речевые образцы должны фиксировать в ментальных процессах модели синтагм, которые потом будут подлежать восприятию (при слушании) и озвучиванию (при говорении). Преподаватель предоставляет развернутый алгоритм действий произнесения: паузы, акцентные слова, дыхание и т.д.

Лингвометодическая модель работы с фразами во многом повторяет работу с синтагмами. Новый уровень восприятия и понимания фразы — это внесловесный компонент. Внесловесный контекст высказывания складывается из общего для говорящих пространственного кругозора, общего знания и понимания положения, общей оценки этого положения.

Работа с текстом является ядром процесса обучения. Восприятие звучащего текста должно быть подготовлено комплексом упражнений. В процессе аудирования происходит развертывание программ действий, которые должны быть автоматизированы на базе тренировочных упражнений. В звучащем тексте не должно быть новых элементов.

Таким образом, формирование стратегии сегментации достигается путем последовательной отработки каждого отдельного приема посредством выполнения тренировочных упражнений. Если не запоминается речевой образец, это проблема не памяти, а дефект восприятия. Процесс обмена речевыми сообщениями репрезентируется языковыми средствами и доступен для наблюдения, однако достаточно сложен для описания. Процесс порождения высказывания (речи) представляется в виде развертывания определенной программы действий, направленных на достижение оптимальных результатов коммуникации. Результатом процесса обучения должна стать автоматизированная стратегия программирования и воспроизведения речевых действий.

КОНКУРС БИЗНЕС-ПЛАНОВ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Шиманская О. Ю., Сухоренко Е. А., Белорусский государственный университет

Приоритетным направлением профессионально ориентированного обучения иностранному языку в высшей школе на данном этапе является поиск оптимальных форм организации учебной и внеучебной работы, позволяющих максимально реализовать

научно-исследовательский и творческий потенциал студентов, причем в данном контексте важен перенос объема работы с аудиторной на самостоятельную, а точнее — управляемую самостоятельную работу (УСР).

Согласно образовательному стандарту специальности 1-25 01 03 Мировая экономика, одной из ведущих компетенций специалиста-экономиста должна быть профессионально-языковая, подразумевающая, среди прочего, умение грамотно строить публичную речь на иностранном языке, а также вести дискуссию в рамках профессиональной и социально-культурной сфер общения с контекстуально и ситуативно обусловленным использованием норм речевого этикета.

Для создания оптимальных условий формирования вышеуказанной компетенции целесообразно использовать методику бизнес-планирования на иностранном языке, являющуюся разновидностью проектной методики в вузе экономического профиля. Целью проектного обучения является создание условий, при которых учащиеся самостоятельно приобретают недостающие знания из различных источников и осваивают навыки их применения для решения различных задач, развивают умение работать в группе, совершенствуют свои гностические умения.

Изначально проектный метод основывался на использовании окружающей жизни как лаборатории для организации процесса познания, именно поэтому наиболее эффективным видится разработка тематики бизнес-планов в приложении к конкретной среде обучения или конкретной социальной группе. Данный принцип актуальности реализуется в выборе тем, связанных с оптимизацией сферы обслуживания, рекреационной среды и др.

Так, ежегодный конкурс бизнес-планов на английском языке, форма организации которого разработана совместно кафедрой английского языка экономических специальностей и кафедрой мировой экономики факультета международных отношений БГУ, тематически ориентирован на интересные студентам темы, имеющие отношение к их удовлетворенности условиями, в которых они обучаются. Так, тематика бизнес-планов затрагивала создание точки горячего питания на факультете, создание фитнес-проекта для факультета и создание зоны отдыха.

Сама проектная методика по созданию и защите бизнес-планов эффективна, однако активизация компетенций студентов достигается максимально именно в условиях конкуренции — в условиях конкурсной защиты проектов. Помимо желания стать победителем конкурса, каждый студент попадает в условную среду бизнес-конкуренции, где не только выступление и содержание проекта, но и умение вести дискуссию, обнаружение слабых сторон в бизнес-плане другого студента, скорость реакции и владение иностранным языком — каждая деталь может стать весомым и решающим конкурентным преимуществом. Еще одним важным аспектом конкурса бизнес-планов является создание условий для реализации социокультурной компетенции студентов в рамках речевой, языковой и компенсаторной компетенций.

Конкурс бизнес-планов в рамках высшей школы наиболее полно реализует базовые потребности студента, которыми, согласно теории самодетерминации в высшей школе (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович), являются потребность в автономности и самостоятельности; потребность в компетентности и эффективности; потребность в значимых межличностных отношениях. Готовя бизнес-план, студенты максимально привлекают свои профессиональные компетенции, учатся разделять работу в команде, нести индивидуальную и коллективную ответственность, совершенствуют навыки работы с программным обеспечением, документами, формами представления отчетности, *SWAT*-анализ и др. Опыт организации конкурса бизнес-планов на факультете международных отношений БГУ показывает, что такая форма УСР крайне результативна: она мотивирует студентов, указывает им, какие компетенции у них сформированы, а какие нуждаются в развитии, дает возможность оценить свой профессионально-языковой потенциал.

Подготовка бизнес-планов осуществляется в рамках УСР и предполагает ознакомление студентов с темой конкурса, а также сроками представления планов и критериями оценки. Оценка проекта зависит от обоснованности и верности расчетов, оригинальности бизнес-идеи, реальности осуществления бизнес-плана в условиях факультета, языковой грамотности, презентационных навыков студентов и их умения отвечать

на вопросы аудитории. В жюри конкурса необходимо включать как представителей кафедр (экономисты и лингвисты), так и приглашенных специалистов по профилю конкурса, владеющих иностранным языком.

На конкурс студенты представляют печатный вариант бизнес-плана и презентацию с изложением его основных моментов, а также отвечают на вопросы аудитории. При условии большого количества участников возможно проведение конкурса в два этапа: с предварительным отбором бизнес-планов на основе заявок или ознакомления с печатным вариантом бизнес-плана.

Таким образом, эффективное функционирование подготовки специалистов в высшей школе возможно только при условии современных проектных методик, которые в сфере экономического образования могут реализовываться в виде бизнес-планирования. Использование конкурса бизнес-планов как формы организации УСР, а также и на более высоком уровне — как научно-практического мероприятия на уровне вуза, республики и т. д. — создает оптимальные условия для формирования профессионально-языковых компетенций студентов, предоставляет инструменты для обмена опытом и самосовершенствования, стимулирует личностный рост участников конкурса, а также их способность работать в команде.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ВИДЕОФРАГМЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Шмидт Т. В., Фомичёва Н. В., Белорусский государственный университет

Какими могут быть цели использования видео на занятиях по аспекту «Английский в сфере профессионального общения»? Их, вероятно, можно было бы выделить несколько, и одна из основных для нас — это с первых моментов занятия активизировать студентов, создать благоприятный эмоциональный фон на занятии, привлечь их внимание и даже, в некоторой степени, заинтриговать. Короткое видео в начале занятия может послужить отличным способом представления новой темы. В середине занятия подобный фрагмент представляет возможность дать стимул дискуссии в рамках изучаемой темы. Использование видео на завершающем этапе занятия позволяет задать проблемную ситуацию для ее последующего освещения в качестве письменного домашнего задания.

Использование видеофрагментов также способствует погружению студентов в атмосферу аутентичного английского языка в естественном контексте. Специфика преподаваемого аспекта должна быть отражена в ситуациях, предлагаемых для просмотра. Они, как правило, иллюстрируют тематику, которая рассматривается и изучается в ходе аудиторных занятий.

Безусловно, использование видеофрагментов является исключительно эффективным методом активизации учебного процесса. Это может служить отличной альтернативой прослушиванию аудиоматериалов или чтению, являющимися более традиционными, и поэтому менее стимулирующими видами языковой деятельности на занятии. Преподаватель может сосредоточиться на содержательной стороне материала, при этом быть уверенным, что концентрация внимания со стороны студентов будет неизменно высокой.

Отбору видеоматериала также следует уделить отдельное внимание. Во-первых, фрагмент должен тематически соответствовать изучаемому в данный момент материалу. Он может расширять или дополнять его, либо затрагивать какой-либо неожиданный, ранее не упоминавшийся аспект темы, что также пробуждает интерес со стороны студентов. Фрагмент должен быть аутентичным и актуальным. В сфере экономики актуальность материала играет важную роль, т.к. события и тенденции сменяются с огромной скоростью. К примеру, при изучении таких тем, как «Advertising» либо «International Marketing» уместно в качестве видеофрагментов использовать рекламные ролики различных продуктов. Естественно, мы отбираем рекламную и маркетинговую продукцию, представляющую международные компании и созданную в самое недавнее время.

Также существует возможность поручить отбор видеофрагментов самим студентам. Подобные задания создают дополнительную мотивацию, а также побуждают предварительно проработать лексику выбранного фрагмента, чтобы перед просмотром предъявить ее группе с целью снятия трудностей.

Небольшой размер видеофрагментов делает их очень удобным материалом для расширения словаря студентов. Задания, предшествующие просмотру, могут использоваться для одновременного введения новой лексики и антиципации содержания. Затем, в ходе просмотра фрагмента, целесообразно обратить внимание на тот или иной элемент, а по окончании вернуться и закрепить увиденное.

После завершения просмотра имеет смысл предложить обсуждение увиденного с использованием новых словарных единиц, задав ряд проблемных вопросов. Иногда в менее «разговорчивых» группах имеет смысл предварительно обсудить «за» и «против», разделив студентов на пары, а затем предложить им обменяться результатами обсуждения. При этом мы побуждаем их пользоваться активным словарем, вынесенным на доску либо на карточки.

В качестве развития навыков и для закрепления словаря можно предложить студентам письменное домашнее задание по просмотренному в ходе занятия видеофрагменту. Это в особенности эффективно, если видеофрагмент достаточно длительный и имеет определенную фабулу. Тогда такое задание может предполагать ответ на проблемный вопрос либо мотивировать на собственное освещение неоднозначной ситуации, конечно, с использованием активного словаря.

В случаях, когда видеофрагмент является частью домашнего задания, необходимо предоставить студентам ссылку на источник, чтобы у обучающихся была возможность при подготовке обратиться к фрагменту.

Таким образом, обращение к видеофрагментам в ходе занятия является отличным способом активизировать учебный процесс, сделать занятие интересным, наглядным и актуальным. Студентам нравятся такие виды работы, они с удовольствием выполняют связанные с ними задания, что идет на пользу всем участникам образовательного процесса, дает стимул к дальнейшему творчеству.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Ядрищенская С. В., Полоцкий государственный университет

Основной целью обучения иностранному языку в неязыковых вузах является формирование и развитие профессиональной иноязычной компетенции у студентов. Процесс формирования профессиональной иноязычной компетенции является неотъемлемым компонентом дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе. Эта дисциплина дает возможность будущим специалистам осуществлять эффективное межличностное общение на иностранном языке во всех сферах своей деятельности.

По определению Е. П. Агамоновой, под профессиональной иноязычной компетенцией следует понимать «интегративное образование личности, имеющее сложную структуру и выступающее как взаимодействие и взаимопроникновение лингвистической, социокультурной и интерсоциальной компетенций, степень сформированности которых позволяет эффективно осуществлять иноязычную (межязыковую, межкультурную и межличностную) коммуникацию».

К сожалению, формирование иноязычной компетенции у студентов является сложным процессом в неязыковом вузе по ряду причин: недостаточное количество часов, отводимое на дисциплину «Иностранный язык», загруженность студентов подготовкой по профилирующим предметам, а также недостаточная мотивация студентов. Кроме того, как показывает практика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, студенты имеют низкий уровень подготовки по базовой школьной программе. Это обусловлено тем, что школьники целенаправленно готовятся к сдаче вступительных испытаний по предметам, которые необходимы для поступления в неязыковую вуз (математика, физика, русский или белорусский языки и т. д.). В связи с этим иностранным языкам уделяется мало внимания, и они уходят на второй план.

В виду этого перед преподавателями иностранных языков стоит сложная задача — за короткий срок преподавания дисциплины подготовить конкурентоспособных молодых специалистов, способных не только общаться в рамках повседневной разговорной тематики, но и владеть профессионально ориентированной лексикой.

В Полоцком государственном университете разработана и внедрена разноуровневая языковая программа подготовки студентов для улучшения сложившейся ситуации. Существуют группы интенсивного изучения иностранного языка для студентов с наиболее слабой языковой подготовкой, группы продвинутого уровня, а также группы профессионального общения. На занятиях используются учебно-методические комплексы, разработанные преподавателями для конкретно взятой специальности наряду с зарубежными учебниками нового поколения, аудио- и видеоматериалами, организовываются еженедельные встречи и дискуссии с носителями языка. При разработке учебных планов особое внимание уделяется блочно-модульной системе, что позволяет формировать умения и навыки поэтапно. Соблюдение принципа «от простого к сложному» позволяет повысить мотивацию обучающихся и осуществлять контроль приобретенных знаний.

Реализовывать полученные умения и навыки студенты могут на ежегодной международной англоязычной конференции студентов, магистрантов и аспирантов, внутривузовских и межвузовских олимпиадах. Помимо этого, студенты имеют возможность принимать участие в семинарах с участием иностранных представителей, что дает прекрасные возможности для формирования коммуникативных умений.

Таким образом, формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза достигается путем поэтапной реализации необходимых организационно-педагогических условий. Данные условия обеспечивают решение одной из важнейших проблем современного высшего образования в эпоху глобализации — подготовки специалистов, готовых к социальной и академической мобильности и компетентных в профессиональном отношении.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ЭТАПОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ ОБЩЕГО ЯЗЫКА К ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (в контексте факультета международных отношений)

Ядченко Е. И., Белорусский государственный университет

Проблема преемственности между различными ступенями обучения иностранному языку находит все больше признания среди специалистов. Грамматико-переводческий подход, долгое время господствующий в отечественной методико-дидактической науке, оставил в ней неизгладимый след, который ощущается до сегодняшнего времени, в частности, в вопросе преемственности этапов в обучении иностранному языку.

Преемственность можно рассматривать как понятие, принадлежащее философии, психологии, педагогике и методике. В контексте преемственности рассматриваются проблемы непрерывности развития, его связанности, устойчивости системы во времени и пространстве. В рамках обучения иностранному языку мы будем рассматривать преемственность как поэтапное овладение языковой системой от уровня к уровню — *A1, A2, B1, B2, C1, C2* — с формированием соответствующих каждому уровню компетенций в соответствии с рамочной конвенцией по вопросу стандартизированных требований в изучении и обучении иностранному языку (*Common European Framework of Reference for Languages, CEFR*). Согласно данной конвенции, существуют определенные различия в требованиях к уровню знаний, умений и навыков, полученных учащимися на различных ступенях обучения. Так, например, использование текстов СМИ (газетных статей) не может считаться целесообразным на начальном этапе обучения иностранному языку (уровни *A1, A2*), поскольку учащиеся еще не овладели стратегическим навыком чтения сложных текстов в целом и чтения информативных текстов в частности. При этом учащиеся могут освоить (выучить наизусть) лексический материал. Однако в данном случае мы можем говорить о лексическом знании, но не о лексической компетенции, которая формируется путем правильного использования лексических единиц в коммуникации.

Не учитывать факт преемственности этапов обучения иностранному языку сейчас просто невозможно, его игнорирование приводит к целому ряду проблем различного характера. Во-первых, это снижение эффективности в формировании коммуникативной компетенции. Во-вторых, следует отметить демотивацию учащихся, возникающую

ввиду сбоя в последовательности обучения и, как следствие, отсутствие фактически ощутимого прироста результата. Не в последнюю очередь следует обратить внимание на формирование ложных стратегий обучения у учащихся, которые впоследствии переносятся и на процесс изучения ими других иностранных языков.

1) Снижение эффективности в формировании коммуникативной компетенции в случае сбоя в преемственности этапов обучения.

Очень часто на языке специальности (в нашей ситуации на третьем году обучения) изучение языка происходит путем накопления учащимися лексического материала и изучения отдельных грамматических правил. Такой подход часто рассматривается преподавателем как формирование профессиональной иноязычной компетенции. При этом не учитывается развитие таких основных стратегически важных для специалиста-международника компетенций, как коммуникативная, дискурсивная, социолингвистическая. Поясним каждую из них в контексте обучения иностранному языку на факультете международных отношений.

Коммуникативная компетенция — способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В ее основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении, в его продуктивных и рецептивных видах.

Дискурсивная компетенция — способность говорящим соотносить в процессе порождения речи лексические значения с грамматическими формами для создания текстов и дискурсов.

Социолингвистическая компетенция — способность производить и понимать высказывания в различных ситуативных и культурных контекстах с учетом таких категорий, как социальный статус участников коммуникации и их ролевые взаимоотношения. Иными словами, высказывания обретают смысл только с учетом дискурсивного контекста.

2) Демотивация учащихся ввиду сбоя в последовательности обучения. В процессе такого обучения учащиеся испытывают ощущение неспособности овладения большими объемами лексико-грамматического материала, поскольку не видят в этом необходимости. Ведь от того, усвоил человек 100 либо 1000 лексических единиц, он не учится решать более сложные коммуникативные задачи (например, участие в профессиональных дискуссиях либо чтение специальной литературы, проработка профессиональной темы на иностранном языке) и не переходит на более высокий уровень. Такая энциклопедичность обучения, как правило, приводит к тому, что полученные знания забываются сразу же, как только сдан экзамен.

3) Формирование у учащихся ложных стратегий обучения. На наш взгляд, данная проблема является самой опасной в современной дидактике. Ведь только овладев эффективными методами и техниками изучения иностранного языка в процессе последовательного обучения, учащийся способен выстроить собственные стратегии обучения и оценить себя как языкового индивида. А это — самая главная предпосылка для последующего эффективного овладения другими иностранными языками. В противном случае процесс изучения языков превращается в накопление отдельных слов, структур, заучивания наизусть текстов, что формирует у учащегося ощущение собственной несостоятельности.

СЕКЦИЯ 5 ТРАДИЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Астапенко В. А., Белорусский государственный университет

В условиях реформы системы высшего образования в Республике Беларусь, сокращения количества учебных аудиторных часов одним из основных требований, предъявляемых воспитаннику вуза, является умение студента работать самостоятельно в процессе усвоения большого объема научной информации, самостоятельного углубления и совершенствования полученных знаний, эффективного их применения в практической деятельности. Самостоятельная учебная деятельность (СУД) студента, организуемая и контролируемая преподавателем, стимулирует развитие творческих способностей учащихся и сознательное отношение будущих специалистов к овладению знаниями.

Самостоятельную учебную деятельность на иностранном языке мы понимаем как информационную, управляемую систему, обладающую рядом характеристик: а) целостностью, так как объединяет аудиторную и внеаудиторную деятельность учащегося; б) динамичностью, поскольку происходит переход обучающегося от незнания к знанию; в) взаимодействием с окружающей средой, так как в процессе обучения мотивация, внутренние установки, отношение к учебе играют решающую роль. Функции управления самостоятельной учебной деятельностью осуществляет преподаватель.

Основным средством регулирования СУД является четко и понятно сформулированная система целей, задач, установок. Учащийся должен точно представлять себе, какой цели служит выполнение самостоятельной работы, для какой деятельности приобретаются данные знания и умения. Постепенно регуляция активности обучаемого со стороны преподавателя уступает место саморегуляции. Средствами стимулирования самостоятельной деятельности является все то (наглядность, компьютерные технологии, музыка, тембр и темп речи преподавателя), что воздействует на психику, на центральную нервную систему, повышая мотивацию.

Поскольку мы говорим о СУД студента-иностранца, то особую роль здесь играет навык самоуправления, саморегуляции. Однако не у всех студентов выработана стратегия овладения новым предметом в новых условиях, поэтому роль преподавателя как управляющей силы является доминирующей на всех этапах самостоятельной деятельности учащихся.

Существует несколько оснований для классификации СУД, мы остановимся на классификации по этапам деятельностного акта и месту выполнения. Опираясь на данные критерии, методисты выделяют некий учебный цикл, включающий в себя несколько этапов.

Первый стадия — это домашняя самостоятельная работа, которая представляет собой еще не деятельность, а лишь действия и операции, направленные на формирование навыков и умений. Студенту предлагаются для выполнения языковые упражнения имитационного, подстановочного, трансформационного типа, выполняющие которые учащийся осуществляет подготовительную к деятельности работу.

Следующая стадия — аудиторная самостоятельная деятельность. Она управляема, обращена к другому человеку и может быть включена в дальнейшим в акт учебной коммуникации. Эта самостоятельная деятельность осуществляется под руководством преподавателя, отличается динамичностью и направленностью на формирование речевых умений. Студентам предлагается прослушать текст и ответить на вопросы, составить диалог, составить рассказ по опорным словам и др.

На следующем этапе — аудиторной самостоятельной учебной деятельности — усвоенный речевой материал используется на уроке для решения коммуникативных задач в различных видах речевой деятельности. Это может быть сочинение, дискуссия и т. д.

Следующим этапом является внеаудиторная самостоятельная учебная деятельность. Предполагается, что на этой этапе студент все приобретенные ранее знания, навыки и умения должен самостоятельно реализовать в различных видах интеллектуальной и практической деятельности, проверить их прочность и соответствие его коммуникативным потребностям. К сожалению, не все студенты, в силу ряда причин, вступают в коммуникацию в разных сферах, тем самым теряя возможность самокоррекции, поскольку в реальном общении с носителями языка инофоны видят свои успехи и недостатки. Способствует реализации этого этапа проведение преподавателем РКИ различных внеаудиторных мероприятий: студенческих конференций, тематических экскурсий, творческих мероприятий и др.

Реальный результат в овладении учебным материалом будет получен лишь в том случае, если самостоятельная учебная деятельность будет рассматриваться и планироваться как целостная система и в учебном процессе будут задействованы все ее элементы, а преподаватель возьмет на себя функции управления СУД студентов путем всестороннего регулирования и стимулирования различных ее форм.

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Балакишина Т. В., Белорусский государственный университет

Английский язык рассматривается не только как система знаний, но и как инструмент общения, что является особенно актуальным для студентов специальности «Международные отношения» и определяет важность формирования профессиональной коммуникативной компетенции для осуществления эффективного межкультурного общения. Одними из наиболее продуктивных средств обучения практическому владению иностранным языком и формирования коммуникативной компетенции являются: 1) внедрение в процесс обучения игровых и соревновательных компонентов; 2) проведение дискуссий; 3) использование аутентичных материалов.

Систематическое проведение *ролевой игры* значительно повышает мотивацию, побуждая студентов к общению на иностранном языке в условиях реальной или условной профессионально-коммуникативной речевой ситуации. Технология ролевой игры может быть представлена следующими этапами: 1) этап подготовки; 2) этап проведения; 3) этап анализа и обобщения. Для достижения эффективности проведения ролевой игры от преподавателя требуется тщательная подготовка. Ему необходимо определить цели игры, составить план, следить за ходом игры и при необходимости вносить коррективы. В заключение игры необходимы: проведение коллективного анализа проведенной игры, констатация достигнутых результатов, формулирование окончательных итогов занятия.

Учебная *иноязычная дискуссия* по форме представляет собой групповой диалог с объемными монологическими высказываниями, по содержанию — это обсуждение проблемной ситуации. При проведении дискуссии активизируется речемыслительная деятельность, отрабатываются стратегии словоупотребления, развивается естественная мотивированность речевых поступков, что способствует развитию у студентов речевых умений, развивается логическое мышление, умение аргументировать и контраргументировать, убеждать собеседника. Проведение дискуссии целесообразно на заключительном этапе работы над темой. При подготовке к проведению дискуссии определяется проблемный вопрос, предполагающий наличие разных точек зрения. Важно четко определить конечную цель, промежуточные задачи; выбрать вопросы, которые помогут привлечь внимание, получить/предоставить информацию, побудить к размышлению, подвести к заключению. Во время проведения дискуссии ведущему (эту роль может играть преподаватель или студент, обладающий достаточной языковой компетенцией) необходимо периодически резюмировать достижения, что помогает последовательному развитию дискуссии. По окончании дискуссии необходимо сформулировать выводы, отметить наиболее интересные предложения, подчеркнуть достижение поставленной цели. При обучении профессионально ориентированному общению целесообразно

отбирать темы дискуссий, релевантные сферам и ситуациям, актуальным для выбранной студентами специальности. Тщательная разработка плана и структуры дискуссии, разнообразие приемов, а также доброжелательная атмосфера способствуют развитию и формированию коммуникативной компетенции.

Аутентичные материалы условно можно разделить на две группы: 1) материалы, сообщающие сведения об иноязычной культуре; 2) материалы, связанные с будущей профессиональной деятельностью студентов факультета международных отношений. Эффективность использования аутентичных материалов при формировании коммуникативной компетенции заключается в следующем: представляется возможным работать над языком на основе аутентичных коммуникативных ситуаций (звук, картинка, устная речь, жесты, и т.д.); многочисленные социально-культурные элементы, представленные в коммуникативных ситуациях; вовлечение картинки, что облегчает языковую догадку; быстрота овладения навыками устной речи. Для проведения занятия с использованием аутентичных материалов от преподавателя требуется тщательная подготовительная работа с учетом языкового, профессионального и культурного опыта студентов.

В контексте формирования коммуникативной компетенции студентов-международников при обучении английскому языку профессиональной деятельности на Факультете международных отношений БГУ нельзя переоценить важность проведения встреч студентов с представителями международных организаций, сотрудников дипломатического корпуса, представителей науки и культуры. Проведение данных встреч проходит в формате лекций, бесед, презентаций на английском языке, после чего студентам предоставляется возможность задавать вопросы. Ценность подобных мероприятий состоит в ассимиляции дискуссии и использовании аутентичных материалов, а также в получении актуальной информации из первоисточников по вопросам, непосредственно относящимся к сфере их будущей профессиональной деятельности, в активизации речемыслительной деятельности.

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ ЛЕЙПЦИГА (ГЕРМАНИЯ)

Баранова М. Ф., Белорусский государственный университет

Цель данной статьи — анализ отличительных особенностей методики преподавания русского языка как иностранного, применяемой в университете Лейпцигского университета.

Весьма незначительная роль отводится учебным планам и рабочим программам при построении занятий по русскому языку в Университете Лейпцига. Преподаватель может самостоятельно выбирать основное учебное пособие и порядок подачи учебного материала. Это позволяет уделять больше времени темам, которые вызывают трудности у студентов.

Численность студентов в языковых группах в Университете Лейпцига достигает 30 человек. В связи с чем занятие перестает носить практический характер, превращаясь в «лекцию по языку». Практиковать и прорабатывать упражнения с таким количеством студентов одновременно невозможно. Как правило, студентам дается время на самостоятельное выполнение упражнений, после чего преподаватель лишь озвучивает правильные ответы. Таким образом, учащиеся выполняют скорее пассивную роль. Компенсирует сложные для преподавателя условия *дисциплинированность* и *высокая мотивация студентов*.

Для успешной и эффективной работы с большим количеством учащихся преподаватель использует в качестве основного метода организации учебного процесса *работу в парах*. Так как количество учащихся не позволяет преподавателю выслушать каждого студента лично, роль слушателя на себя берет сосед по парте. Принцип обучения «от равного к равному» способствует раскрепощению студентов, позволяя им преодолеть боязнь допустить ошибку в речи. Преподаватель в данном случае выступает в роли стороннего слушателя, переходя от группы к группе, фиксируя ошибки, чтобы после окончания упражнения обратить внимание всех учащихся на наиболее частотные ошибки.

Особое внимание немецкие коллеги уделяют *способам организации самостоятельной работы студентов*. Так для учащихся создана специальная онлайн-платформа, содержащая все учебные материалы по тому или иному курсу. Обязанность каждого преподавателя — загрузить на эту платформу сопроводительные материалы к каждому из проведенных им занятий. Это дает возможность каждому студенту самостоятельно изучать тему, в случае если он пропустил занятие. Данная платформа также содержит домашнее задание, дополнительные тренировочные упражнения, разработанные преподавателем к каждой теме, ссылки на внешние источники.

Преподаватель русского языка как иностранного в Университете Лейпцига не отмечает пропуски студентов, а *посещаемость никак не влияет на итоговую оценку*. Только лишь знания, продемонстрированные студентом во время итогового теста, являются залогом его успешной сдачи языкового экзамена. Следует, однако отметить, что подобной политики придерживаются не все немецкие вузы.

Аудитория, в которой проходят занятия по русскому языку как иностранному в Университете Лейпцига, оснащена компьютером с доступом в интернет, колонками, двумя проекторами (один из них позволяет выводить на экран изображение с экрана компьютера, второй используется для демонстрации написания букв и слов, написанных на специальных карточках, что удобно при работе со студентами, только начинающими изучать алфавит). Все вышеперечисленные средства активно используются преподавателем на занятиях. Положительный эффект, связанный с возможностями использования современных технологий при обучении русскому языку как иностранному, проявляется в возможности сделать занятия более разнообразными и увлекательными, снять напряжение у студентов после изучения сложного грамматического материала, заинтересовать и активизировать учащихся.

В данной статье была предпринята попытка исследовать некоторые особенности обучения иностранных студентов русскому языку в Университете Лейпцига. Следует понимать, что некоторые особенности не всегда связаны с собственно выбором и предпочтениями преподавателя, сколько продиктованы факторами от него не зависящими. Так или иначе обновление собственных практических знаний в сфере современного гуманитарного образования, которое стало возможно благодаря преподаванию в немецком университете, освоение современных технологий, применяемых для решения профессиональных задач в этом университете, стало для меня серьезным шагом на пути профессионального развития.

СЛОВАРНАЯ РАБОТА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ

Барановская А. В., Гродненский государственный медицинский университет

Накопление лексического запаса очень сложный процесс. Он включает в себя несколько этапов:

- семантизация (узнавание лексического значения нового слова);
- употребление его в подготовленной речи (заданный контекст);
- употребление слова в спонтанной (неподготовленной) речи;
- свободное использование новых слов в речевой практике.

Обогащение активного словаря студентов — длительный процесс. Важное значение для методики словарной работы на занятиях приобретает качественный подбор лексики для активного (продуктивного) и пассивного (рецептивного и репродуктивного) усвоения.

Вопрос о путях и приемах раскрытия значения новых слов и словосочетаний является чрезвычайно важным. Рациональный способ семантизации облегчает студентам процесс запоминания, стимулирует введение слов в речевой обиход, включает его в систему ассоциативных связей.

Семантизация средствами наглядности широко применяется на первых этапах обучения. Способ подстановки синонима обычно употребляется в том случае, если понятие, выраженное новым словом, известно студентам и в их лексиконе имеется другое близкое по значению слово. Обогащение лексики студентов синонимами имеет большое значение для повышения культуры их речи.

Процесс закрепления активизируемых слов в речевой практике студентов требует особого внимания. Усвоить новое иностранное слово — значит сделать его своим, научиться свободно пользоваться им в устной и письменной речи.

Методы и приемы закрепления лексики должны быть разнообразными, чтобы повысить интерес студентов, вызвать их любознательность и творческую активность. Можно выделить следующие приемы: составление словарей и словарных таблиц, введение активизируемых слов в словосочетания, предложения, связанный текст.

Работа со студенческими словарями начинается еще с I курса. Далее эти упражнения по написанию новой лексики продолжают, приобретая характер повседневных записей.

Эффективность ведения студенческих словарей определяется не только их конкретной наполняемостью, но и систематическим использованием для различных речевых упражнений.

Многообразные виды устных и письменных упражнений по обогащению словарного запаса студентов направлены на приобретение навыков его использования в устной речи студентов.

КАК ЧИТАТЬ ИНОСТРАННУЮ ПРЕССУ?

Бартош В. С., *Белорусский государственный экономический университет,*
Шарупич Т. С., *Белорусский государственный университет*

Использование иностранных газет и журналов в процессе изучения иностранного языка является важным аспектом подготовки специалистов. Материалы прессы аутентичны, а значит, являются образцом коммуникативного процесса. Работу с прессой необходимо начинать с поиска нужной информации

Если в прессе (газеты, журналы, информационные бюллетени) нас интересует определенный круг тем или какая-либо одна проблема, начинаем поиск информации с быстрого просмотра публикаций. Помочь в выборе смогут прежде всего разделы газет (журналов). Например, в газетах Германии ищем раздел *Wirtschaft*, обычно занимающий несколько страниц. Далее просматриваем рубрики (например, *Finanzen, Aktienmärkte* и т. п.), если таковые имеются, и заглавия статей из выбранной рубрики. Если из заглавия публикации не совсем ясно ее содержание, вам может помочь подзаголовок, нередко следующий и названием статьи. Например:

«*Schäden von mehr als zwei Milliarden € Brüssel: Die Zoll — und Steuervergehen haben stark zugenommen*». Из подзаголовка выясняются причины убытков, указанных в названии статьи, и источник информации.

Затем следует первичное ознакомление с текстом, т. е. беглый просмотр выбранной статьи, чтобы уяснить ее общий смысл. Для первичного ознакомления с текстом будет достаточно имеющегося словарного запаса и знания основных правил грамматики немецкого языка. Опорой для понимания текста будут служить, таким образом, знакомые слова, а также слова-интернационализмы, цифровые данные и, если таковые имеются, иллюстрации в виде схем и диаграмм. Одновременно можно подчеркивать незнакомые слова, которые мешают понять смысл предложения или всего текста, если неизвестное слово встречается несколько раз.

Не следует переводить все слова без исключения. Без некоторых можно легко обойтись, если они играют второстепенную роль. Но и данном случае надо быть и осторожным. Иногда казалось бы коротенькое слово может влиять на общий смысл высказывания. К числу таких слов, в первую очередь, относятся отрицания (*nicht, kein, niemand, neu.s.w.*).

Затем следует подробное ознакомление с текстом, т. е. чтение текста с начала или чтение только тех абзацев, которые представляют особенный интерес.

Не следует начинать подробное ознакомление с текстом с поиска в словаре подчеркнутых при первом чтении незнакомых слов в отрыве от текста, так как многие слова имеют несколько значений, и то из них, которое несет слово в статье, можно определить только в контексте, т. е. в окружении других слов, составляющих общий смысл какого-либо высказывания.

Итак, значение слова раскрывается в контексте, по меньшей мере, в рамках предложения, и прибегать к помощи словаря полезно только с учетом смысла других слов в предложении. Организующую роль в предложении играет глагол-сказуемое. Не следует забывать, что это может быть, во-первых, глагол с отделяемой приставкой, которая стоит в конце предложения:

Die Produktion nahm im ersten Halbjahr 1995 um 3,8 Prozent zu. Во-вторых, глагол в сложной временной форме активного или пассивного залога с вспомогательным глаголом, имеющим лишь грамматическое значение:

Das Problem der Arbeitslosigkeit hat sich in den letzten zwei Jahren verschärft. Die Einnahmen werden in diesem Jahr um rund 8 Prozent gesteigert. В-третьих, сложное сказуемое: модальный глагол + неопределенная форма глагола: *Der Import von Investitionsgütern soll sich um 10 Prozent gegenüber dem Vorjahr erhöhen.*

В-четвертых, глагол + существительное: *Der Reformkurs zur wirtschaftlichen Stabilisierung nahm in den letzten Monaten deutlich Gestalt an.* и т. д.

Поэтому следует читать текст предложениями, вникая в общий смысл целого предложения и ни в коем случае не переводя в нем поступательно слово за словом, чтобы не получить вместо смысла бессмыслицу.

Нужно также помнить, что нет прямого соответствия значений слов и словосочетаний в разных языках. Поэтому нередко приходится подбирать эквиваленты выражения мысли (смысла) средствами родного языка: *Die Ausfuhr von Farben und Lacken lag 1990 bei 463 Mrd ZL.* — Экспорт красок и лаков составил в 1990 г. 463 млрд злотых. (Буквально: «лежал у 463 млрд злотых»).

Следующим этапом будет осмысленное чтение текста.

После того как весь текст стал понятным и определенная информация по интересующей проблеме получена, желательно прочесть текст снова от начала до конца, как бы «начисто». Во-первых, для получения удовлетворения от проделанной работы. Во-вторых, не мешая охватить содержание всего текста, потерявшееся, возможно, когда переводилось предложение за предложением, продираясь сквозь чащу языковых трудностей. И, в-третьих, это хорошее упражнение для развития навыков чтения на иностранном языке, т. е. тренировка в понимании текста (как бы) без опоры на родной язык. И действительно, со временем все реже будет возникать нужда в этой опоре. Незаметно придет навык непосредственного осмысления читаемого на немецком языке, и тем самым появится возможность сократить время работы над текстом до свободного чтения и понимания текста с листа. Как это произойдет? Будет обогащаться словарный запас, укрепятся навыки анализа грамматического построения предложений, разовьются навыки чтения на иностранном языке. Поэтому так полезно прочитать детально проработанный текст еще раз, а может быть, и несколько раз. При чтении текста снова и снова все меньше воспринимаются отдельные слова и сочетания слов: на первое место выдвигается их совокупное значение. А это уже шаг к непосредственному пониманию текста при первичном ознакомлении с ним.

КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Бутякова И. И., Васильковцова С. О., Белорусский государственный университет транспорта

Современная концепция обучения языкам, как правило, не только на лингвистические, но и на функционально-психологические основы, где на первое место выходят личностные ориентации учащихся. Кафедра белорусского и русского языков УО «Белорусский государственный университет транспорта» располагает достаточно богатым опытом обучения русскому языку иностранных студентов.

Коммуникативный метод является главным в таком обучении. Основной контингент УО «БелГУТ» — это туркменские граждане, в качестве языка обучения использующие русский язык. А туркменская аудитория и относится в своем большинстве к коммуникативно активной.

Обучение в техническом вузе, каким и является БелГУТ, имеет свою специфику, так как инженерно-технический профиль вызывает множество трудностей у иностранных граждан. Это наличие огромного количества специальной профессиональной лексики, терминологии, достаточно сложный уровень учебных дисциплин и т. д. Однако это же и активизирует студентов-иностранцев, повышает их мотивацию к изучению языка.

Факторов, влияющих на успешное усвоение иностранных языков, достаточно много. Это зависит даже от самого контингента обучаемых. Так, например, контингент иностранцев, обучающихся в БелГУТе далеко не однороден. Если, скажем, англоговорящие, франкоговорящие представители Африки, арабских стран быстро усваивают русский грамматический строй, то представители региона Юго-Восточной Азии с этой задачей справляются гораздо труднее. Медленнее, возможно в силу особенностей менталитета, усваивают русский язык китайские представители. Хотя в каждом из перечисленных случаев есть свои исключения, так как все зависит от личностного потенциала.

В настоящее время иностранный контингент многочисленно представлен гражданами из Республики Туркменистан. Здесь есть тоже ряд своих особенностей. Прежде всего, практически все они уже владеют русским языком, хотя бы разговорным. Но и туркменские студенты представляют собой разноуровневые группы, поэтому и процесс обучения языку в зависимости от подготовки студентов.

Специфика факультета иностранных студентов позволяет оптимально решать задачи активного овладения иностранным языком, так как социально-гуманитарная и профессионально ориентированная подготовка иностранных студентов осуществляется в полной взаимосвязи.

Преодолевая сложности и трудности обучения на первом курсе, к среднему и завершающему этапам студенты-иностранцы четко представляют себе перспективы своей будущей профессиональной деятельности и возможности дальнейшего совершенствования. Получив диплом специалиста, и очень часто защитив магистерскую диссертацию, выпускник по приезде на родину приступает к трудовой деятельности в самых разных отраслях. Как правило, владея русским языком на достаточно хорошем уровне, молодой специалист вступает в коммуникативное пространство и вовлекает в процесс коммуникации коллег самого разного возрастного и рангового уровней.

Круг общения нашего молодого специалиста — чаще всего люди образованные, культурно просвещенные. Это позволит собеседникам преодолевать психологический барьер и получать позитивный настрой на общение на русском языке, тем более, что в среднеазиатских странах русский язык является востребованным, широко используемым не только в профессиональной деятельности. По степени употребляемости уступает только государственному (туркменскому).

Выпускник-иностранец является активным пользователем, носителем русского языка. Став вторичной языковой личностью, он овладевает и национально-культурной спецификой страны, где русский язык является одним из государственных языков. Решение коммуникативных задач переходит за рамки профессиональной деятельности и охватывает политические, экономические, социально-культурные стороны общественной жизни и способствует активному интернет общению на русском языке.

Знание русского языка (наравне с туркменским и английским) всегда будет являться дополнительным преимуществом при приеме на работу.

Таким образом, обучая иностранных граждан русскому языку (в данном случае русскому как иностранному), мы имеем уникальную возможность, во-первых, расширить языковые контакты; во-вторых, пропагандировать русский язык и русскую культуру. А сейчас на постсоветском пространстве интерес к изучению русского языка и получение высшего образования на русском языке все возрастает. Также возрастает интерес и к Республике Беларусь, куда туркменская молодежь едет на обучение охотно.

КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДЧИКА, ИЛИ НАСКОЛЬКО МЫ СООТВЕТСТВУЕМ ТРЕБОВАНИЯМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Вдовичев А. В., Каранетова Е. Г., Минский государственный лингвистический университет

Республика Беларусь стала частью Общеευропейского пространства высшего образования (Болонского процесса) в 2015 г., но уже задолго до этого провела некоторые реформы в системе национального высшего образования с тем, чтобы соответствовать критериям для присоединения к Болонской и Лиссабонской конвенций. Во всех вузах разработаны образовательные стандарты с указанием компетенций, которыми должны владеть квалифицированные специалисты, выпускающиеся из университетов и академий страны. При разработке образовательного стандарта для специальности 1-21 06 01-02 «Современные иностранные языки (перевод)» учитывался опыт стран, которые уже входили в Общеευропейское пространство высшего образования, включая Российскую Федерацию, Украину, Польшу и др., а также предлагался свой индивидуальный Компетентностный подход для подготовки будущих устных и письменных переводчиков.

В образовательном стандарте указаны следующие группы компетенций, которыми должен владеть будущий переводчик:

- 1) академические компетенции, включающие знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться;
- 2) социально-личностные компетенции, включающие культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;
- 3) профессиональные компетенции, включающие знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы, обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности.

Идентичные группы компетенций указываются в образовательном стандарте для второй ступени высшего образования (магистратуры) по специальности «Перевод и переводоведение (с указанием языков)».

В странах ЕС в последнее время наблюдается огромный спрос на специалистов по межкультурной коммуникации и переводчиков (в некоторых странах выпускники переводческих факультетов, прошедшие бакалаврский курс, получают квалификацию «специалист по межкультурной коммуникации», что ограничивает возможности трудоустройства в качестве письменного или устного переводчика, и только после окончания магистратуры они могут заниматься профессиональной переводческой деятельностью). Это связано, прежде всего, с проведением языковой политики ЕС, которая предполагает равное применение языков всех стран-участниц и перевод всех документов сообщества (27 официальных языков) на родные языки этих стран, а это огромные объемы информации (4,5 млн страниц в год). Устный перевод также востребован во время заседаний и разных мероприятий, которые проходят на общеευропейском уровне. В течение нескольких лет ведущие университеты стран Европы, занимающиеся подготовкой профессиональных переводчиков, разрабатывали стандарты с указанием критериев качества обучения. В стандартах также применялся компетентностный подход, но группы компетенций для выпускников были определены экспертами в Брюсселе в 2009 г. иначе, а именно следующим образом:

- 1) языковые компетенции;
- 2) речевые компетенции;
- 3) коммуникационные компетенции;
- 4) технологическая компетенция;
- 5) компетенции в области поиска и обработки данных;
- 6) культурные компетенции.

Многие указанные компетенции легко интегрируются в группы компетенций, заявленные в образовательном стандарте Республики Беларусь, однако необходимо учитывать, что программы обучения переводчиков должны соответствовать критериям качества перевода, которые также разрабатывались на протяжении нескольких лет экс-

пертами Главного управления по переводу ЕС, а это означает, что мы должны учитывать предлагаемые ЕС компетенции при разработке новых образовательных стандартов для студентов, получающих квалификацию «переводчик» или «переводчик-референт». К тому же наполнение групп компетенций с описанием того, что должен знать и уметь современный переводчик отличается от того, что предлагается в Республике Беларусь, что делает эту работу актуальной и востребованной.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ФОНЕТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Воловикова И. П., Швайба О. Г., Белорусский государственный университет

В последнее время обучение студентов немецкому языку на факультете международных отношений БГУ происходит, как правило, на базе английского, в результате чего овладение произношением осложняется не только влиянием родного языка, но и сильной интерференцией первого иностранного. Как показывает практика, плохое произношение более негативно влияет на коммуникацию, чем говорение с грамматическими ошибками. Плохая артикуляция и неправильное интонирование ведут к непониманию, чувству страха, а затем вызывают отчуждение и даже изолированность. Человеку с хорошим произношением легче завязать контакты, он получает общественное признание, что укрепляет его самосознание.

На начальном этапе обучения фонетике должно уделяться самое пристальное внимание. Особенно следует учитывать, что буквы в английском и немецком языках читаются по-разному, кроме того в немецком языке соотношение букв и звуков не всегда является однозначным. Один звук может иметь разные графические соответствия, что порождает большое количество ошибок в произношении.

Традиционно обучение языку начиналось с вводно-фонетического курса. Однако его концепция берет начало в грамматико-переводном методе, является дедуктивной и не совсем соответствует современным требованиям. Вводно-фонетический курс должен интегрироваться в основной и происходить параллельно обучению лексики и грамматике.

Современная методика определяет основные принципы обучения произношению:

- обучение слуховой способности;
- интонация перед артикуляцией;
- ренировка известных слов;
- работа над фонетикой на всех этапах обучения на уровне супrasegmentальных элементов.

Неотъемлемой частью работы над произношением является диалог, так как фонетические феномены воспринимаются не изолированно, а совместно с содержанием и грамматикой как единое целое.

Для работы над фонетикой подходят диалоги с хорошей транспарентностью, из которых студенты могут взять выражения для составления собственных диалогов и с их помощью решать в будущем собственные коммуникативные задачи.

Практическая работа над диалогом должна включать следующие шаги:

- прояснение ситуации с помощью картинок, заглавия, типичных шорохов и т. д.;
- многократное прослушивание;
- ответы на вопросы по глобальному, а затем детальному пониманию между прослушиваниями; перепроверка понимания, объяснение непонятной или неизвестной лексики;
- чтение диалога, его имитация, включающее самостоятельное — исправление своих ошибок;
- тренировка диалога в группе, в парах, по цепочке;
- проигрывание диалога и его вариантов в форме ролевой игры.

Работа с диалогами не исключает работу над отдельными звуками. У русскоговорящих студентов особую сложность вызывает различие долгих и кратких звуков. При этом следует учитывать тот факт, что в немецком языке зачастую эти звуки несут смысло-различительную функцию. Какие техники могут помочь преодолеть данную сложность? Большой диапазон заданий предполагает использование карточек.

Интерес студентов вызывают карточки с мини-парами слов, которые показывают контраст по одному звуку. Однако сложность их использования заключается в том, что часто они содержат незнакомые слова, использованные изолированно, без контекста. В результате такие слова либо плохо запоминаются, либо не запоминаются вообще.

Особой эффективностью характеризуется использование восклицаний. Так студенты могут при помощи карточек с изображением лиц или шаржей выражать восхищение, удивление, сожаление и т. д., что, безусловно, содействует развитию межкультурной компетенции.

Использование песен, различных мелодий и скороговорок также способствуют лучшему усвоению правил произношения. Их использование может проходить с условием изменения перспективы, т. е. говорящий берет на себя роль ребенка, пожилого человека, известного политика и т. д.

Для тренировки соответствия и несоответствия букв и звуков рекомендуется проводить диктанты с пробелами, преимущество которых заключается в том, что студенты концентрируются на одной определенной теме.

В качестве контроля усвоенных навыков можно использовать диктанты. Написание диктантов эффективно в малых группах или парах, когда один из студентов берет на себя роль преподавателя и диктует текст особенно тщательно.

Таким образом, соблюдение и выполнение вышеуказанных упражнений позволяет избежать накопления неправильных фонетических навыков.

ТИПОЛОГИЯ УПРАЖНЕНИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ФОНЕТИКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Гирина Е. Ю., Белорусский государственный университет

При обучении немецкому языку начинающих особое внимание необходимо уделять на начальном этапе формированию фонетических навыков. Обучение фонетическим навыкам студентов неязыковых специальностей интегрируется в общий процесс обучения практическому владению языком и состоит из следующих этапов: познание, усвоение, активизация фонетических навыков. Этап познания осуществляется в рамках вводно-фонетического курса, который предлагается студентам первого семестра. Целью данного курса является формирование первичных навыков произношения, общего представления фонетического строя немецкого языка, характеристики звуков и сопоставление их со звуками родного языка; правила ударения и интонации в немецком языке. На последующих этапах осуществляется активизация и стабилизация фонетических навыков, активизация различных видов интонации, осуществляется работа над интонационной выразительностью, отрабатывается словесное и фразовое ударение. На более продвинутых этапах студенты учатся сами распознавать и корректировать отклонения от произносительной нормы. Программа обучения студентов неязыковых специальностей не предусматривает отдельного курса по обучению фонетике. Формирование фонетических навыков осуществляется в процессе практических занятий по иностранному языку.

Практическая отработка фонетических навыков может осуществляться как с помощью специальных фонетических упражнений, так и в сочетании с лексическими, грамматическими и речевыми упражнениями. Специальные фонетические упражнения подразделяются на две основные группы. К первой группе относятся упражнения по формированию навыков восприятия на слух звуков и интонации. Ко второй группе относятся упражнения по выработке собственно произносительных навыков.

Формирование навыков восприятия на слух звуков и интонации осуществляется с помощью:

- упражнений на погружение в иноязычную среду с целью получения общего представления о звуковом образе языка;
- дифференциальных упражнений, построенных на противопоставлении качественно различных звуков: долгих и кратких гласных, глухих и звонких согласных и т. д.;

- идентификационных упражнений, направленных на распознавание сложных для восприятия звуков и особенностей интонации;
- комбинированных или интегрированных фонетических упражнений, в процессе которых работа над развитием фонетического слуха сочетается с развитием общих навыков аудирования, например, слуховой диктант или заполнить на слух пропуски в тексте и т. д.

К упражнениям по выработке произносительных навыков относятся следующие:

- простые имитационные упражнения, в ходе которых осуществляется имитация отдельных звуков и слов;
- «замаскированные» фонетические упражнения, направленные на имитацию определенных фраз или кратких диалогов с целью отработки интонации и ритма и осуществляющиеся в игровой форме, например «ритмический локомотив», «эмоциональное эхо», работа со скороговорками;
- продуктивные упражнения, к которым относятся упражнения на словообразование, при котором происходит чередование глухих и звонких согласных, например при образовании множественного числа существительных, при образовании форм глаголов долгих и кратких гласных и т. д.;
- комплексные или интегрированные упражнения, где работа над фонетикой сочетается с работой над другими видами речевой деятельности, например, чтение вслух, декламирование стихов, выступление с краткой публичной речью, исполнение песен и т. д.

В реальных условиях обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов нет возможности уделять много времени фонетическим упражнениям, поэтому очень важно включать фонетический аспект в обучение всем видам речевой деятельности. Фонетические упражнения можно удачно сочетать с грамматическими, лексическими упражнениями и упражнениями на развитие всех видов речевой деятельности. Особый интерес представляют игровые двигательные упражнения, где работа над произношением сочетается с работой над отдельными грамматическими и лексическими явлениями, например, словообразование. Очень эффективными являются поэтические и литературные формы работы с грамматикой в сочетании с фонетикой, например, работа с конкретной поэзией, креативные грамматические стихи. Для данного вида работы эффективно использовать театрализованные и музыкальные формы работы, озвучивание комиксов, чтение по ролям, декламирование стихов и исполнение песен от лица различных персонажей.

Использование на занятиях немецкого языка всех вышеперечисленных форм работы позволит значительно повысить уровень фонетической компетенции студентов и коммуникативной компетенции в целом.

О ВЫБОРЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

Голикова Ж. А., Белорусский государственный университет

Динамичное, ускоренное развитие современного общества требует от взрослых людей, стремящихся к профессиональному росту, постоянного повышения своего образовательного уровня и совершенствования своих знаний. Это в полной мере относится к выпускникам вуза, поступающих в магистратуру и мотивированных на продолжение учебы, написание научной работы и получение магистерской степени.

В отличие от стандарта подготовки дипломированных специалистов, в котором доминируют дисциплины, имеющие профессионально ориентированный характер, обучение магистров призвано обеспечить специализированную фундаментальную подготовку научно-педагогических кадров со сдачей ими экзаменов кандидатского минимума, включающих иностранный язык.

Особенности организации учебного процесса в магистратуре обусловлены двумя моментами: большим объемом самостоятельной работы студентов (в два раза превышающим объем аудиторной работы) и высокой степенью индивидуализации образовательного процесса (каждый студент имеет свою индивидуальную программу и тему на-

учного исследования, которая во многом определяется этапами выполнения этой программы и написанием магистерской диссертации). Поэтому магистерская подготовка должна опираться на *андрагогические принципы* обучения, которые отражают идеал человека XXI в. — самостоятельного, независимого, стремящегося к самореализации в различных сферах деятельности, для которого учиться необходимо, чтобы жить, профессионально развиваться и добиваться карьерного роста.

В 80-е гг. XX в. было введено понятие «технология обучения», которая была использована при обучении взрослых и в результате появилась *андрагогическая модель обучения* в отличие от педагогической (Ф. Персивал, Г. Эллингтон, 1984 г., С. И. Змеев, 2002 г., И. А. Колесникова, 2003 г. и др.). При этом М. С. Ноулз (*M. S. Knowles*, 1980) полагал, что использование педагогической модели обоснованно при обучении лиц в возрасте до 18 лет (школьный период). От 18 лет и до 25—30 лет более корректно использовать *андрагогические принципы* обучения, а в более старшем возрасте наиболее эффективны *андрагогические технологические действия*. В магистратуре, как известно, обучаются молодые люди в возрасте 22—26 лет, иногда и старше и, следовательно, андрагогическая модель обучения для них.

Говоря о модели обучения, мы имеем в виду систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения.

В *педагогической модели* обучаемый полностью зависит от преподавателя, который и определяет, что и как должно быть изучено, т. е. он ставит цели, предлагает содержание и добивается от обучающихся результатов обучения. Роль обучаемого и его деятельность пассивны, направлены на восприятие информации (рецепция), отсюда основным методом обучения является трансляционный.

В *андрагогической модели обучения* ведущая роль в организации процесса обучения на всех его этапах принадлежит самому обучающемуся. Взрослый обучающийся — активный элемент, один из равноправных субъектов процесса обучения. Исходя из этого, преподавателю, работающему со взрослой аудиторией, в нашем случае с магистрантами, необходимо учитывать следующие особенности особенности своей аудитории:

- обучающиеся являются самостоятельными, независимыми, самоуправляемыми личностями (90 % их уже работают),
- они имеют определенный жизненный и учебный опыт, который может быть использован для их обучения,
- они заинтересованы в достижении во время учебного процесса конкретных результатов, в решении определенных задач (сдача экзамена кандидатского минимума по иностранному языку),
- они мотивированы на овладение иностранным языком в такой степени, чтобы свободно на нем общаться с коллегами в своей области знания, работать с оригинальными источниками литературы по специальности для решения своих научных задач,
- они готовы к совместной деятельности с преподавателем на основе партнерских взаимоотношений в соответствии с их интеллектуальным и образовательным уровнем.

Важную роль играют условия обучения. Создание благоприятной психологической атмосферы обучения является наиважнейшим условием эффективного процесса обучения взрослой аудитории. Взаимное уважение участников процесса обучения, эмпатическое, доброжелательное отношение друг к другу — вот составляющие благоприятной среды обучения. Такая атмосфера способствует выработке у участников процесса обучения иммунитета от страха свободно высказывать свое мнение в любой ситуации, в любой аудитории, помогает их самоутверждению, укрепляет их веру в собственные силы, в реализацию своих возможностей.

В заключение следует отметить, что *андрагогическая и педагогическая модели обучения* не противостоят, а дополняют друг друга. И задача преподавателя состоит в том, чтобы владеть основными принципами как педагогической, так и андрагогической моделей обучения и в зависимости от уровня мотивации обучающихся, их предварительной подготовки, целей и условий обучения применять их для организации эффективно-го учебного процесса.

ДИСКУССИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Григорьева Н. К., Яранцева Т. В., Белорусский государственный университет

Болонское соглашение предполагает тесную связь высшего образования с научно-исследовательской деятельностью страны-участницы, а также интернациональное взаимодействие всех стран в вопросах образования. Это сопровождается обменом информацией, обсуждением различных вопросов. Используя метод научной дискуссии на занятиях по русскому языку как иностранному, мы готовим студентов к научной деятельности, учим их выражать свою точку зрения, отстаивать свое мнение, делиться информацией, что соответствует потребностям сегодняшнего образования.

Выбор темы дискуссии обусловлен тематикой текстов, используемых на занятиях. Темы должны быть интересными, так как это способствует активизации лексики и грамматики. Например, можно предложить следующие темы дискуссий: *«Нужно усилить контроль за применением огнестрельного оружия», «В наше время людей больше всего интересует, как заработать побольше денег», «Смертная казнь должна быть отменена», «Правительства стран во всем мире должны провести масштабные кампании борьбы с курением», «Телевидение важнее, чем компьютер», «Сильная диктатура лучше, чем слабая демократия», «Только элита может успешно управлять государством», «Высшее образование должно быть бесплатным», «Нужно ограничить частные демократические свободы для предотвращения терроризма», «Атомная энергия — наилучший источник энергии», «Генная инженерия неэтична», «Мораль зависит от культуры» («Общечеловеческой морали не существует») и др.*

Несколько студентов готовят сообщения, представляющие противоположные точки зрения, на заданную тему. Остальные студенты, выслушав сообщения, задают вопросы и вступают в дискуссию друг с другом и с выступающими. Один из студентов выступает экспертом. Эксперт заранее готовит свое выступление. Преподаватель является ведущим. Он исполняет роль арбитра, проводит анализ дискуссии, подводит итоги.

При выборе текстов для научной дискуссии предпочтение отдается текстам, в которых авторы ставят проблемные вопросы и дают ответы в виде разъяснения или рассуждения. Студенты учатся запрашивать информацию с помощью таких формул построения вопросов: *Я хотел бы узнать..., Разрешите задать вопрос..., Не могли бы вы сказать...* За основу можно взять два и более текстов, объединенных одной темой, но представляющих разные мнения по обсуждаемой проблеме. Такие тексты помогут студентам вычленять нужную информацию в зависимости от выбранной точки зрения.

Преподаватель следит за темпом и ходом дискуссии. Стимулирующими заданиями могут быть следующие: *Выразите согласие (несогласие, удивление, одобрение, сомнение)...*, *Выразите свою точку зрения по проблеме ...*, *Сопоставьте разные точки зрения специалистов на данную проблему...*, *Прочитайте высказывания ученых о данной проблеме. Чью точку зрения вы поддерживаете?* и др.

Мы считаем, что обучению дискуссии должен предшествовать подготовительный этап, во время которого студенты читают подготовленные преподавателем учебные диалоги и полилоги на тему дискуссии. На этих занятиях студенты знакомятся с новой лексикой, отрабатывают грамматические конструкции, запоминают формулы предложений, позволяющих вступать в ход дискуссии.

Метод дискуссий учит студентов выражать свои взгляды, сопоставлять и оценивать различные точки зрения, обобщать идеи, находить альтернативные пути решения проблем. Все это является основой для формирования критического мышления, что, в свою очередь, связано с развитием речевых умений. Дискуссия повышает интерес к изучаемому материалу, помогает классифицировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи, развивать нестандартные схемы решения новых задач, рассматривать проблему с нетрадиционной стороны. Включение в учебно-методический комплекс текстов и заданий для проведения дискуссий повысит уровень сформированности речевых навыков и умений иностранных учащихся.

ОБУЧЕНИЕ АННОТИРОВАНИЮ И РЕФЕРИРОВАНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ

Гриневич Е. В., Майсюк Ю. Л., Белорусский государственный университет

Развитие интернета и его общедоступность спровоцировали невиданный рост информации среди пользователей. Достоверность источников и предоставляемых фактов не всегда вызывает доверие. Важным навыком в среде информационного потока является мгновенное понимание сути любого текста, умение выделять ключевые моменты, сравнивать и анализировать предоставленную информацию, обобщать и видеть имплицитный смысл текста.

Данная задача стоит перед студентами старших курсов экономических специальностей. В качестве материала по обучению аннотированию и реферированию используются статьи из англоязычной прессы экономического и делового содержания, что непосредственно соответствует изучаемым языковым аспектам.

Реферирование и аннотирование представляют собой способы обработки информации. Сопутствующими задачами являются: активизация различных навыков чтения, освоение новых лексико-грамматических конструкций, совершенствование навыков письменной и устной речи, повышение в целом мотивации учащихся.

Реферирование предполагает сжатое изложение источника, с выделением ключевых идей, которые обобщаются и сжимаются, не допускает личной интерпретации текста. Студентом исследуется суть проблемы с разных точек зрения, с последующим формированием вывода. Объем реферата в среднем может составлять 10—15 % от оригинального текста.

Аннотирование представляет максимально краткое изложение главного содержания текста оригинала и передается в нескольких строчках. Для данного вида работы характерна высокая степень обобщения. При составлении аннотации содержание документа не пересказывается, следует избегать выводов, рекомендаций, использования личных местоимений. Объем аннотации не превышает 3—4 предложений.

Рассмотрим приемы, используемые при реферировании и аннотировании:

1. Реферированию и аннотированию предшествует предварительное чтение текста, в особых случаях возможен выборочный перевод текста, когда текст представляет сложные грамматические и лексические конструкции и вызывает у студентов некоторые сложности в понимании;

2. Далее выделяются ключевые слова, фразы, словосочетания, предложения. Данный этап работы с текстом включает умение пользоваться фоновыми знаниями, для полноценного понимания написанного, умения анализировать имплицитное высказывание и выявлять его оценку, умение увидеть внутреннюю логическую связь между частями текста, абзацами текста и предложениями;

3. Ключевые слова суммируются и выделяются в основную идею каждого конкретного абзаца;

4. Основные идеи текста обобщаются и анализируются, что позволяет точнее увидеть главную идею всего текста;

5. Обучение реферированию и аннотированию включает обязательно использование клише, например, таких как:

The book constitutes a critical review of...

The work treats and summarizes the knowledge on...

The work deals with....

The book gives a general background for...

The work is devoted to...

The paper constitutes a thorough discussion on...

The aim of this paper is to find some optimal ways of...

This paper aims at...

Writing this paper there were two/three goals in mind.

The chief/general aim is...

Summing up the results of the conducted analysis the following conclusions can be made:

...

*I want to end this paper by repeating/stressing/emphasizing/noting that
The obtained result can be directly applied to the process of ...*

6. При составлении реферата и аннотации указываются следующие сведения:

- название статьи в оригинале,
- имя автора,
- название и выходные данные газеты.

Таким образом, овладение навыками реферирования и аннотирования англоязычных текстов способствует расширению лексико-грамматической языковой составляющей, формированию аналитических навыков, навыков работы с текстом любой сложности, повышает мотивацию к обучению и овладению языком.

ТЕМАТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА КАК ФОРМА ОБЩЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Гурнович Е. Б., Белорусский государственный аграрный технический университет

Одной из важнейших черт современного урока русского языка является коммуникативная ориентация, которая предполагает разнообразные способы презентации учебного материала, дает возможность создать на уроке атмосферу, максимально приближенную к реальной ситуации общения. Обучение по этой методике направляет мыслительную деятельность студентов одновременно на значение и результат каждой произносимой фразы, удовлетворяет их коммуникативные потребности, делает совместную деятельность преподавателя и студентов максимально мотивированной.

Общение на занятиях по специальным дисциплинам часто осуществляется в форме тематических бесед. В тематической беседе предметом общения всегда выступает тема (проблема). Часто в ней достаточно полно раскрывается одна из подтем какой-нибудь большой темы из учебного предмета. Это всегда системное изложение.

Тематическая беседа отличается от ситуативного диалога, в котором раскрывается не тема целиком, а какой-то один элемент темы, при чем задача говорящего передается одним целевым речевым действием, а ответное речевое действие разрешает эту задачу.

Тематическая беседа состоит из нескольких ситуативных диалогов или диалогических единств, каждое из которых раскрывает определенный элемент темы и информативно равноправно по отношению к другим. Связь между диалогическими единицами тематической и формально может не проявляться, она определяется логикой раскрытия темы.

Тематическая беседа от ситуативного диалога отличается и количеством участников, в диалоге их два, в тематической беседе — два и более.

Тематическая беседа предполагает, с одной стороны, участника общения, который обладает знанием содержания темы, и который не просто передает знания аудитории обучающихся, а стремится к тому, чтобы они овладели материалом темы.

Функция преподавателя в беседе — обучающая и контролирующая процесс усвоения знаний, поэтому ему необходимо ставить перед студентами вопросы по данной теме так, чтобы побудить их к ответам на основные проблемы, составляющие содержание темы. С другой стороны, студенты также являются активными участниками беседы, они отвечают на поставленные вопросы темы, выясняют те ее стороны, которые поняты недостаточно, т. е. они уже должны знать материал темы, чтобы быть готовыми к участию в беседе.

Преподавателю необходимо заранее продумать вопросы к тематической беседе, причем надо иметь в виду, что вопросы к беседе не совпадают с планом темы. План — это наименование (в форме назывных предложений) подтем, входящих в данную тему. Вопросы, составляющие основу тематической беседы, имеют более частный характер по сравнению с планом, они отражают не наименование подтем, а наиболее существенные элементы содержания темы (подтемы).

Приведем для примера образец тематической беседы со студентами агроэнергетического факультета на продвинутом этапе обучения.

Тема беседы «Методы измерения».

1. Чем обусловливается применение различных методов измерения величин?

2. При каком методе мера измеряемой величины прямо не участвует в процессе измерения? Почему?

3. Участвует ли мера непосредственно в процессе измерения при использовании метода сравнения?

4. В чем состоит преимущество метода сравнения?

5. Какой метод обеспечивает более точные результаты: метод сравнения или метод непосредственной оценки? Почему?

Высокая эффективность обучения и овладения правилами языка могут быть достигнуты тогда, когда приобретение новых знаний происходит при условии проявления инициативы со стороны студентов, когда урок стимулирует их к сообщению собственных мыслей.

Важно развивать у студентов уверенность в своих силах, в своей способности использовать изучаемый язык для получения новых знаний в реальной коммуникации в сфере будущей профессии.

Практика показывает, что кто не боится ошибок, тот быстрее и успешнее овладевает языком. Поэтому преподавателю следует уделять внимание преодолению психологического барьера, приучать студентов быть смелыми, инициативными в общении. Преодолев психологический барьер, студенты могут выступать на занятии смело, с удовольствием участвовать в созданной преподавателем учебной коммуникации, что придает занятию живость и активность.

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ БЛАГОПРИЯТНОЙ АТМОСФЕРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Демко О. В., Цимбалиста Е. И., Белорусский государственный университет

Развитие разговорной речи занимает уникальное место в процессе изучения иностранного языка. Из нашего собственного опыта в проведении занятий по английскому языку с иностранными студентами, мы попробовали составить список простых, но важных правил, которые, по-нашему мнению, помогут преподавателям иностранного языка создать подходящую атмосферу для развития навыков разговорной речи.

Известно, что непринужденная, спокойная атмосфера способствует свободному выражению мыслей и идей. Умелый преподаватель может создать атмосферу, в которой студент будет чувствовать себя достаточно комфортно, чтобы подобрать нужные слова для выражения своей точки зрения. Следующие пункты способствуют развитию такой обстановки:

1) особенно важно для преподавателя знать имя каждого студента. Это не только указывает на личный интерес преподавателя к студенту, но и содействует преодолению скованности, которая препятствует раскрепощенному и полноценному общению на иностранном языке

2) преподавателю следует хвалить студента только тогда, когда он это заслуживает и когда он хорошо справляется с заданием. Однако следует быть осторожным и не устанавливать высокие стандарты для группы.

3) улыбка вызывает теплоту и отклик. Преподаватель не должен бояться улыбаться или даже искренне смеяться, если ситуация этого требует.

4) некоторые преподаватели, с целью чтобы студенты лучше поняли, начинают говорить очень медленно, либо повышают голос, либо стараются отчетливо произнести слова, что выглядит неестественно. Есть вероятность, что студент запомнит эти моменты и будет использовать в своей речи. Следовательно, преподаватель должен говорить как можно более естественно.

5) студент должен говорить, а не делать заметки. Преподавателю следует дать возможность каждому студенту высказаться. Студент не должен делать заметки во время разговора. Человек обычно не ведет беседу с блокнотом и ручкой в руках.

6) каждому студенту нужно стараться говорить на иностранном языке. Преподавателю следует препятствовать использованию студентами родного языка и позволять прибегать к переводу слов и фраз только тогда, когда разговор не может продолжаться без них.

7) преподавателю следует быть бдительным. Поскольку разговорная речь подразумевает говорение и понимание, преподаватель должен быть начеку и следить за тем, чтобы внимание студентов не рассеивалось. Когда студент не обращает внимания, преподаватель может снова вызвать его, адресовав ему вопрос. Или он может попросить его повторить то, что уже сказал другой студент.

8) энтузиазм является одним из наиболее важных факторов, необходимых для создания комфортной и рабочей атмосферы. Преподаватель должен чувствовать радость в связи с перспективой участия в разговоре со студентами, которые применяют на практике изученный материал. Студент должен быть взволнован возможностью использовать новый язык для общения.

9) терпение необходимо в любом деле, и особенно в общении со студентами, такими разными и по-своему уникальными. Преподаватель должен поставить себя на место студента и подумать, как ему самому приходилось нелегко выражать свои идеи и мысли, когда он только начинал изучать иностранный язык. Также преподаватель должен иметь в виду, что каждому студенту необходимо определенное количество времени, чтобы запомнить материал, а потом использовать его в своей речи. В то же время преподаватель должен следить за участием всех студентов в разговоре, чтобы ни один студент не остался безучастным.

10) преподаватель не должен доминировать в разговоре. Он должен стараться, чтобы студенты говорили как можно больше. В одной группе преподаватель может играть роль критического слушателя, а в другой — он должен занять более активную позицию для того, чтобы поддерживать разговор.

11) каждое занятие проходит по-разному. Преподаватель должен улавливать настроение студентов и принимать во внимание внешние факторы, влияющие на его собственные чувства. Преподаватель должен быть чутким к тонкостям речи, жестам, мимике студентов, так как все это показывают, каким образом студент думает или реагирует на ситуацию. Некоторые студенты особенно чувствительны по поводу ошибок. Следовательно, преподаватель никогда не должен смеяться над ошибками студентов. Каждый студент всегда должен быть принят всерьез. Найдется время и для смеха. Но будьте осторожны и внимательны к чувствам студентов.

12) преподаватель никогда не должен смириться с мыслью, что практика английского языка может быть ограничена говорением. Он должен поощрять студентов, когда они пытаются вступить в дискуссию и аргументировать свою точку зрения. Некоторые преподаватели позволяют объяснить свою идею на родном языке. Преподаватель не должен принимать эту отговорку. Студент начинает осваивать иностранный язык, когда он начинает думать на языке. Общение оказывается наиболее успешным, когда студенты думают на иностранном языке.

Это всего лишь небольшой перечень моментов, которые мы стараемся соблюдать во время проведения своих занятий по английскому языку. И если преподаватель попытается их постоянно учитывать, организуя свою деятельность со студентами, то общение на иностранном языке принесет им положительные результаты и эмоции, создавая благоприятную и комфортную атмосферу для эффективного самовыражения студентов.

РАБОТА В КОМАНДЕ

Денисова Г. Г., Романович Р. Г., Белорусский государственный университет

*Teamwork is a journey and not a destination.
Kimberly Cornwell*

Требования, предъявляемые сегодня профессионалам в любой области, включают умение работать в команде. Стало привычным слышать при приеме на работу, что человек умеет работать в команде. Так почему мы жалуемся, что выполнив свой объем работы, мы должны помогать другим, что с некоторыми людьми просто невозможно работать, что нас не устраивает распределение обязанностей, время проведения собрания? Возможно, у нас нет необходимых навыков, у нас отсутствует командный дух, нет заботы об общем деле.

Что же такое «работа в команде»? Как говорил Карнеги, это та энергия, которая позволяет обычным людям достичь необычных результатов. Умение работать сообща сокращает время на принятие решений, позволяет избежать конфликтов, стимулирует творчество и желание работать. Важной составляющей является толерантность человека, его терпимость к чуждому образу жизни, мнению, идеям, верованиям. Именно эти качества подразумеваются в умении работать в команде.

Говорят, что менеджерами не рождаются, ими становятся. Точно также нельзя иметь эти навыки, не развивая их.

Готовые знания не будут способствовать принятию самостоятельного решения и развитию критического мышления. Определяющую роль играет то, как приобретаются знания, как они систематизируются. Традиционно полагают, что отдельные лица, а не группы или организации учатся и получают знания. Сегодня все больше говорят о командах с новым образом мышления, где команда постоянно учится, как учиться вместе. Получение знаний командой является жизненно важным, так как в современном обществе команды, а не отдельные лица являются основной единицей получения знаний. Время, в котором мы живем, получило название информационной эры, и оно требует новых, инновационных подходов к обучению. Становится важным понять не только основные принципы обмена знаниями, но и разницу между группой и командой.

Групповая работа очень важна в учебном процессе, так как она развивает коммуникативные и другие отдельные, разрозненные навыки. В противоположность ей, работа в команде и получение знаний в команде позволяет овладеть синергией коллективных знаний. Синергетический эффект означает, что организационная сумма больше арифметической суммы сил, ее составляющих.

Чтобы групповая работа стала коллективной, все члены группы должны объединить свои усилия, взять на себя определенные функции и обязанности, установить отношения взаимной ответственности и зависимости и осуществлять контроль и оценку деятельности группы. Команда не только увеличивает возможность каждого сделать вклад в ее работу, но и развивает способность команды работать как таковой (в отличие от группы отдельных лиц). Самые производительные команды могут найти такие решения проблем, которые не могут быть найдены отдельными лицами. Идеальная команда — это команда, в которой члены ставят желания команды выше своих собственных. Таким образом, обучение, направленное на развитие компетенций, необходимых для работы в команде, должно быть ориентировано не на студента, а на команду.

Нет готового рецепта или образца как научить командной работе. Многие составляющие могут оказать воздействие на процесс. Это может быть продолжительность курса, состав студентов, их интересы, мотивация, количество студентов в группе и всегда ли тот же состав присутствует на занятиях, стиль и подход к преподаванию. Универсальный шаблон, подходящий всем, отсутствует. Однако есть общие для всех навыки, которые можно развивать. В первую очередь это процедура групповой работы: умение быстро найти свою группу, говорить вполголоса, соблюдать очередность в высказываниях.

Чтобы избежать доминирования отдельных членов, можно использовать фантики, которые участники кладут на стол, когда начинают говорить. И пока фантики всех участников не будут лежать на столе, никто не может иметь слово снова. Процедура немного навязчивая, но все участники учатся не только высказывать свое мнение, но и выслушивать других.

Научить работать активно и сплоченно можно, используя ту же процедуру. Во время обсуждения каждый участник кладет свой фант на стол после высказывания своего мнения. Когда обсуждение закончилось, фанты показывают, кто не принял участия. В работе команды критическая оценка и полное участие группы в принятии решения являются обязательным условием. Никто не имеет права на «бесплатную поездку», или как говорят некоторые авторы, «*Nohitchhiking*».

Для успешной работы команда должна выработать правила поведения и неукоснительно соблюдать их.

Преподаватель сталкивается с множеством проблем в процессе работы. Одна из них — это студенты, которые всегда готовы справиться с любым объемом работы. В таких случаях преподаватель должен разработать такой проект, который будет не под

силу отдельным, даже самым амбициозным студентам. При оценке эффективности работы команды следует избегать похвалы наиболее способных студентов, ибо здесь важно формирование навыков коллективной работы, где команда действует как одно целое.

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Дмитриева Э. А., Белорусский государственный университет

Как известно, человек не рождается с горячим желанием учиться. Это желание формируется в процессе познавательной деятельности и требует определенных усилий, как со стороны преподавателя, так и со стороны обучаемого. И, несомненно, активная внеаудиторная работа в немалой степени способствует успеху процесса обучения. На наш взгляд, особенно полезной внеаудиторная работа оказывается при обучении иностранным языкам.

Но, говоря о внеаудиторной работе, чаще всего имеют в виду самостоятельную работу студента как составную часть процесса обязательного обучения. А ведь рамки внеаудиторной работы могут и должны быть значительно шире. Сюда включается, в частности, участие студентов в работе различных клубов.

Все это натолкнуло нас в 2012 г. на мысль создать Клуб переводчиков при кафедре английского языка гуманитарных специальностей ФМО. Основная цель Клуба — обеспечение дополнительной практики грамотного последовательного перевода с/на русский и английский языки с учетом особенностей языка (лексический и грамматический строй) и национально-культурных реалий англоговорящих стран и Республики Беларусь. В связи с этим перед Клубом стояли следующие задачи:

- формирование навыков работы переводчиком в сложных языковых и жизненных ситуациях;
- формирование навыков работы и поведения на публике;
- обучение студентов грамотному и логичному построению выступления на публике;
- обучение студентов основам перевода определенных грамматических конструкций, специфических лексических единиц;
- снятие языкового барьера;

Заседания Клуба проходят раз в месяц и начинаются с короткой лекции руководителя Клуба, который имеет богатый опыт устного и письменного перевода. Лекция рассчитана на 15—20 мин и читается обычно на английском языке под общим названием «Хочу стать переводчиком». В ней студентам сообщается информация об особенностях и трудностях устного последовательного перевода и о работе переводчика в целом (этикет, дресс-код, поведение в трудных ситуациях, общение с клиентом).

На открытии Клуба с приветственной речью на английском языке выступил декан ФМО Виктор Геннадьевич Шадурский, который отметил необходимость и важность создания данного клуба.

Темы (всегда злободневные) для заседаний Клуба выбирает обычно Совет Клуба. Как правило, заседания Клуба проходят в форме ролевой игры, в которой участие принимают 6 персонажей: три из них говорят по-русски и трое по-английски. Например, заседание на тему «Телесные наказания в школе» представляло собой ток-шоу, участникам которого были предложены следующие роли:

- заместитель директора одной из лондонских школ (англ.яз.);
- представитель министерства образования Республики Беларусь (русский);
- 2 учителя средней школы (английский; русский);
- две мамы избитых в школе детей (английский, русский).

Любой член Клуба может выбрать подходящую для себя роль и должен придумать имя и профессию своего персонажа и составить речь от его имени. Кроме того, выступающий готовит словарь к своей речи. Свою речь и словарь выступающий предоставляет на проверку руководителю Клуба, что позволяет избежать грамматических и смысловых ошибок и облегчить работу «переводчиков», которые не знакомы с текстом речи. После проверки словарь вывешивается на сайт.

На первых заседаниях добровольцев-переводчиков приходилось буквально насильно вытаскивать на сцену, но потом студенты поняли, что никто их не ругает за ошибки (само собой разумеется, что весь Клуб приходит на помощь в случае заминки), никто не ставит двойки, а более того, это интересно, полезно, познавательно, поучительно и весело.

Очень часто на заседания Клуба приглашаются независимые эксперты со стороны. Гостями Клуба были: юрист и мать 5 детей С. Ю. Яковишина (Подростковая беременность); режиссер и психолог Ж. Н. Гуль (Усыновление детей); полковник вооруженных сил Республики Беларусь Н. Г. Аксочиц (Служба в армии: *pro & contra*).

По сложившейся традиции декабрьское заседание посвящается Рождеству и Новому году. Клуб умеет веселиться: Хэллоуин, День дураков не прошли мимо внимания Клуба. В апреле 2016 г. Клуб отметил 400-летнюю годовщину со дня смерти Вильяма Шекспира. В начале мая 2016 г. Клуб с размахом праздновал 90-летний юбилей Королевы Елизаветы II. По предложению студентов, все барышни были в шляпках.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в работе клуба реализуется его основная цель, а именно, обеспечение практики грамотного устного последовательного перевода с/на русский и английский языки и студенты успешно усваивают его азы.

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКАХ В БОЛОНСКОМ ПРОЦЕССЕ

Дублянский В. И., Белорусский государственный университет

При изучении учебных дисциплин выбор методов обучения диктуется целями, сроками и программами. В связи с новой реальностью, сокращением на целый год времени для освоения иностранных языков по болонской программе, встает вопрос об адекватных технологиях преподавания для достижения поставленной цели в новых условиях. Эти технологии должны быть эффективными, по возможности, несложными и отвечать поставленным задачам.

Исторически в мире апробированы более 50 традиционных методических систем, из которых активно используются лишь несколько. В настоящее время преобладают два направления: традиционное, например, сознательно-сопоставительное — с подачей языкового материала малыми порциями за большой отрезок времени, и нетрадиционное — освоение речи при максимуме разговорной информации за минимум времени. К последнему относят современные «интенсивы» с использованием коммуникативного метода, метода «погружения», «аудиолингвального дрилла», «аудиовизуального воздействия», «25-го кадра», и т. п.

После отмены в 1980-е гг. жесткого следования спускаемым сверху методическим схемам проведения занятий, преподаватели начали поиск и разработку новых методических систем, подстраивая их под свои возможности.

Приказное вхождение в Болонскую систему, которое является больше политическим, нежели объективно крайне необходимым для страны решением, привело к кардинальному вопросу: а что дальше? Разрушить старую, не такую уж и плохую систему подготовки кадров, уменьшить сроки обучения, механически урезать часы на освоение дисциплин, вводить новые непонятные для производства термины — бакалавр, магистр, а для высшего образования — модули, блоки, кредиты, рейтинги, трансферы, компетенции, методические траектории, дистанционное обучение, (контролируемые, неконтролируемые, управляемые) самостоятельные работы КСР, НСР, УСР и т. д.?

Особенно нелегким видится переход в области преподавания иностранных языков. В данном случае речь идет о подготовке специалистов-международников в неязыковых вузах, где иностранные языки являются обязательной дипломообразующей специальностью, и, в первую очередь, о тех, у кого этого языка в школе не было, и кто начинает осваивать иностранный язык не после восьми лет изучения в средней школе, а новый язык с «нуля». Таким образом, за три с лишним года им нужно дать знания, сформировать умения и компетенции, необходимые для успешной профессиональной работы с представителями иностранных государств.

И если с судьбой дисциплин, читаемых на родном языке, когда студент знает и чувствует язык, мыслит на нем, может делать анализ, синтез, дедукции и резюме благодаря средней школе, более или менее все ясно, то за кратчайший срок дать «нулевикам» глубокие знания и практические навыки владения, отличающейся от родного языка непустой фонетикой чужого языка, сложной системой грамматики, огромным набором лексико-семантических проблем, страноведческими и культуроведческими сложностями речи, практически почти невозможно.

И тем не менее, сверху приказ отдан, а выполнять его должны преподаватели, которые зачастую не только не были в стране изучаемого языка, но и не знакомы с западной системой преподавания, в частности, иностранного языка.

Новые обстоятельства требуют поиска новых дидактических подходов.

Теоретически для ускорения процесса обучения можно было бы прибегнуть к интенсивным методикам. Но практически все они могут использоваться только на краткосрочных курсах иностранных языков, целью которых является, в первую очередь, разговорить учащихся, научить их легко и быстро общаться устно на простые бытовые темы, не обращая внимания на ошибки в речи.

Прямой метод, так популярный в прошлом, также не подходит, так как он не дает системных знаний в области грамматики. Этот недостаток юмористически обыгрывается в диалоге: — Где вы живете? — Я где вы живете в Минске. Речь не идет, естественно, и о старых методах типа «грамматико-переводного», пришедшего из средних веков.

Современная западная педагогическая технология обучения, основанная на модульном или блочном построении материала, постоянном контроле, накоплении рейтинговых баллов за занятия и самостоятельную работу, индивидуализирует обучение, формирует компетенции, необходимые для быстрого вхождения в будущую профессию. Но для нас она имеет ряд почти непреодолимых трудностей. Это направление требует сложной адаптации студентов и преподавателей к новой, иногда противоречащей устоявшимся дидактическим представлениям и системе. Кроме того, эта метода требует длительного времени для разработки модульных программ и компетентных специалистов Педагогического цеха, которые взяли бы на себя эту непосильную задачу. И главное — это высокий уровень самостоятельной работы, к которой не готовы выпускники нашей средней школы, ставшие студентами вуза. И последнее — нет уверенности в том, как может окончиться противостояние двух методических школ.

В настоящее время, время расширения международных отношений между различными странами, методологический маятник качнулся в сторону коммуникативных технологий преподавания иностранных языков. Целью коммуникативной методологии обучения является обучение учащихся овладению устной речью без глубокого погружения в грамматику со скудным лексиконом. Для специалистов-международников это могло бы быть вполне удовлетворяющим, но цель обучения, особенно, на старших курсах — не светские разговоры о погоде и дипломатических приемах, а язык специальности (экономика, международные отношения, право, дипломатия, и т. п.), а также переводческая деятельность в рамках своей профессии. Поэтому возникает необходимость более серьезного углубления знаний в области лингвистики, лингвострановедения, культурологии, сравнительной типологии родного и изучаемого языка.

В связи с этим, приходится снова обращаться к быстро трансформирующимся, но довольно успешно существующим традиционным подходам, в частности, к лексико-грамматическому направлению в обучении иностранным языкам. Несмотря на его недочеты по современным меркам, он легко вписывается в целеустановки учебных программ для студентов-международников «нулевого цикла». Он дает углубленные знания грамматики, расширяет диапазон лексических познаний и стилистико-семантических законов двустороннего устного и письменного перевода.

Это направление ориентирует на обучение языку как системе, состоящей из таких базовых компонентов, как говорение (устная речь), аудирование (восприятие и понимание на слух), чтение (все виды), письмо (письменная речь).

Настоящее и будущее подготовки в неязыковом вузе в короткий срок специалистов-международников, хорошо владеющих иностранными языками, понимающих разговорную речь носителей языка и умеющих обсуждать на языке проблемы своей специ-

альности, связано с сочетанием традиционных и всех новшеств инновационных методов, направленных на формирование необходимых компетенций.

По мнению специалистов, в частности Л. Д. Гребенок, основой для обучения в условиях неязыковой среды продолжает служить текст на иностранном языке, который помогает студенту реализовать коммуникативные возможности говорения и практику устного и письменного перевода.

Поэтому резких движений, деструктивных действий по отношению к накопленному опыту, не стоит совершать. Кроме того, никто еще не доказал, что дидактические подходы в изучении иностранных языков европейской образовательной территории — лучшие в мире.

Наша задача — внимательный анализ, ассимиляция лучшего из западной дидактики с учетом специфики и традиций нашей науки и практики, а также создание своей методической школы, способной решать новые задачи.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Дятко И. М., Белорусский государственный аграрный технический университет

Несомненно, в современном мире знание иностранного языка крайне необходимо. Не будет преувеличением сказать, что проблема эффективного обучения иностранным языкам очень актуальна.

Постоянно разрабатываются новые, наиболее эффективные пути решения этой проблемы. В своей работе педагоги стараются заменить малоэффективные методы и проблемы в обучении иностранному языку наиболее эффективными. На занятиях создаются более благоприятные условия для коррекции и улучшения практического овладения языком, для воспитания учащихся средствами неродного языка.

В истории и теории преподавания иностранного языка определение системной организации и проблема классификации методов обучения является наиболее сложной.

Под традиционным способом изучения иностранного языка принято понимать грамматико-переводной метод изучения. Этот метод основан на системном изучении грамматики, фонетики (произношения), формировании навыков чтения и перевода. Учащиеся составляют фразы и предложения из слов, применяя свои грамматические знания. Они составляют диалоги, заучивают их, учат слова по темам, пересказывают тексты, выполняют письменные грамматические упражнения.

Особенностью традиционной методики является то, что в процессе обучения обучающимся необходимо в достаточном объеме освоить все виды речевой деятельности. Это предполагает основательное изучение всех аспектов языка: грамматики, фонетики, лексики.

В этом методе есть как свои преимущества, так и свои недостатки. С нашей точки зрения метод особенно хорош для людей с аналитическим складом ума, поскольку предполагает использование схем, таблиц, структурированность в подаче материала. Использование традиционного грамматико-переводного (лексико-грамматического) метода позволяет получить достаточно хорошее знание грамматики изучаемого языка, сопоставить системы родного и изучаемого языков.

Этот метод нашел достаточно широкое применение в прошлом. Можно сказать, что он был главным в обучении иностранному языку. Однако использование этого метода как ведущего не целесообразно. Главная задача в обучении неродному языку: продуцирование текстов на изучаемом языке. У метода, упомянутого выше, есть один существенный недостаток — формирование языкового барьера. Грамматико-переводной (сейчас лексико-грамматический) метод, безусловно, должен использоваться на занятиях, но дозированно и лишь в сочетании с другими методами обучения (например, в сочетании с коммуникативным методом).

Коммуникативный метод обучения иностранному языку призван научить общаться в естественных условиях обучения. Основное внимание уделяется взаимодействию, общению на изучаемом языке. Грамматика должна усваиваться интуитивно, грамматические ошибки не исправляются. Этот метод позволяет избавиться от речевого барьера.

Коммуникативный метод обучения характеризуется следующими принципами: принцип речемыслительной активности, принцип индивидуализации при ведущей роли его личностного аспекта, принцип функциональности, принцип ситуативности, принцип новизны.

За последнее время преподаватели иностранного языка получили значительную самостоятельность в выборе средств обучения, творческом осмыслении содержания и путей реализации программных требований. Однако обретенная свобода накладывает обязательства по глубокому знанию теории обучения, истории становления и развития методов обучения, гибкому владению методическим арсеналом приемов, методов, форм и средств обучения в зависимости от изучаемого материала, особенностей учебного коллектива и используемого учебного пособия.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО

Жуковец О. С., Пасейшвили И. Н., Белорусский государственный университет.

Преподавание делового английского гораздо шире и сложнее, чем просто преподавание языка, поскольку включает в себя конкретные цели, требующие тщательно отобранных материалов и видов деятельности.

Преподаватель должен быть осведомлен о ситуациях профессионального общения, его реальных целях, участниках и правилах. Когда речь идет о специалистах в деловой сфере, профессиональные и языковые навыки необходимы в равной степени.

Проанализировав Интернет ресурсы (профессиональные форумы, блоги, сайты) и обобщив результаты реального общения с коллегами, мы можем отметить, что, несмотря на растущую потребность в изучении делового английского, преподаватели *ESP* вузов разных стран сталкиваются с достаточно типичными проблемами на своих занятиях. И это порой не позволяет им считать свою работу удовлетворительной.

Деловой английский язык как аспект предполагает использование специфической терминологии, что уже само по себе является сложной задачей для преподавателя.

Быстрое развитие торговли, международных отношений, бухгалтерского учета, управления, организационных систем способствует ежедневному появлению новых экономических терминов в рамках общей эволюции языка.

Преподавание делового английского в вузе на постсоветском пространстве не является легкой задачей из-за отсутствия исторически сложившейся национальной бизнес культуры. Преподаватель порой сам становится конструктором новых моделей и ситуаций бизнес общения. Это сложный процесс обсуждения, уточнения и отбора актуальных тем обучения с опорой на зарубежные материалы.

Некоторые преподаватели — и мы принадлежим к этой категории — сталкиваются с необходимостью использования локально разработанных пособий и учебников. Эти материалы, адаптированные к уровню студентов и представленные в форме ежедневных разработок занятий, являются поправкой и дополнением к общепринятым международным схемам преподавания с учетом местной специфики.

Тем не менее, в основе занятия должны лежать оригинальные неадаптированные материалы, моделирующие реальные бизнес ситуации в аудитории: журналы, газеты, фрагменты новостей, примеры бизнес документации и деловой переписки. Аутентичные материалы подразумевают языковые образцы естественного происхождения, используемые носителями языка в стандартных контекстах. При отборе преподаватель должен рассматривать их как «соответствующие» и «качественные» с точки зрения целей, задач, потребностей и интересов обучаемых.

С другой стороны, студентам необходимы к изучению не только специфические термины, но и полный спектр лексических средств (идиом, метафор и т. д.), используемых носителями языка.

Следует понимать, что преподаватель делового английского — прежде всего специалист в области иностранного языка. Ему не нужно быть экспертом в какой-либо конкретной сфере бизнеса, не нужен бизнес-фон, чтобы преуспеть в достижении своих педагогических и методических целей. Он не должен учить стратегии ведения перегово-

ров, теории управления и т. д. Задача преподавателя делового английского заключается в подготовке студентов к общению на иностранном языке для решения профессиональных задач.

Первостепенное значение имеет овладение технологическими инновациями, актуальными методическими приемами. Отношение преподавателя к современным технологиям будет определять его подход к преподаванию делового английского языка в целом, а также повлияет на отклик студентов

Несмотря на трудности, обучение деловому английскому дает возможность удовлетворить насущные профессиональные потребности студентов на английском языке и находится в тесной связи с реальной жизнью.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПУТЕМ СОЧЕТАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ

Жудова С. А., Белорусский государственный университет

Как известно, некоторые традиционные методики были ориентированы исключительно на развитие памяти студентов, в то время как современные технологии обучения иностранным языкам делают акцент на развитие мышления и активизацию познавательной деятельности. Конечно, в условиях глобализации, интеграции, формирования единого европейского образовательного пространства умение осуществлять мыслительную деятельность не только на родном, но и на иностранном языках имеет исключительное значение, но развитие памяти не менее важно.

Принцип коммуникативной направленности при обучении иностранному языку, позволяющий формировать и развивать коммуникативную компетенцию, как известно, является основополагающим. Поскольку коммуникативная компетенция – это комплексное понятие, включающее лингвистическую компетенцию, т.е. знание лексических единиц и грамматических правил, с помощью которых формируется высказывание; социолингвистическую компетенцию, т.е. способность использования и интерпретации языковых форм в соответствии с ситуацией общения; дискурсивную компетенцию, т.е. понимание и достижение связности высказывания; межкультурную компетенцию, т.е. осознание различия в культуре и традициях.

С изменением количества времени, отводимого на изучение иностранного языка в вузе, меняются цели и методика. От некоторых методик приходится отказываться, так как они не экономичны по времени и не оправдывают своего использования.

Однако, при обучении разным аспектам иностранного языка, необходимы различные методы и подходы.

Так, например, при обучении грамматике невозможно обойтись без выполнения языковых упражнений предназначенных для тренировки языковых явлений вне условий речевой коммуникации *«Use the correct form of the verb... Fill in the blanks with ...»* или условно-речевых упражнений при обучении лексики таких как диктант или диктант —перевод. При этом подобным упражнениям можно придать интерактивный /коммуникативный характер, если студенты поставлены в ситуацию необходимости узнать новую для них информацию, объединившись в парах или группах или выяснить с какими трудностями при выполнении задания столкнулись одноклассники.

В смоделированном таким образом процессе обучения создаются благоприятные условия для расширения лингвистического кругозора студентов, повышения филологической культуры развития и совершенствования общих и специальных учебных умений, речевых, когнитивных и творческих способностей, необходимых для дальнейшего формирования коммуникативной компетенции.

В сочетании с коммуникативными технологиями новые информационные технологии и методические приемы (учебно-ролевые игры, метод проектов, презентации, дискуссии, составление ментальных карт-схем) также способствуют развитию навыков критического суждения, формированию умений публичных выступлений, помогают творчески усваивать материал и, в конечном итоге, формировать профессиональные качества специалиста.

Современная личностно-ориентированная концепция образования, предусматривающая раскрытие творческого потенциала каждого студента, создание условий для самореализации позволяет обеспечить высокую мотивацию учебной деятельности и успешность обучения.

Проектная работа, задания, имеющие интерактивный характер, способствуют раскрытию личностных качеств, как преподавателя, так и студента. Успехи, которые достигаются благодаря синтезу традиционных и новейших технологий обучения способствуют развитию положительного отношения студентов к учебной деятельности, а значит и к оптимизации учебного процесса.

ТЕКСТ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Кашиевская Л. Ф., Козороз З. П., Белорусский государственный экономический университет

Степень овладения будущим специалистом языком изучаемой специальности напрямую влияет на развитие и совершенствование его профессиональной подготовки. Большую роль в освоении языка специальности играет научный текст, на базе которого изучается лексический и грамматический материал, формируются речевые навыки. Тексты по специальности являются основной единицей обучения языковой и коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) в неязыковом вузе.

Работа, направленная на понимание учебных и научных текстов по специальности, — составная и обязательная часть процесса обучения РКИ. Аутентичные учебные и научные тексты являются разновидностью функционального научного стиля и содержат ряд его основных особенностей (грамматическая связанность, композиционная организация текста, логическая соотнесенность высказываний, рассуждения, доказательства).

Любой текст учебника или пособия должен способствовать формированию таких сложных коммуникативных умений, как

- умение раскрыть степень понимания текста;
- поделиться полученной информацией;
- обосновать собственную точку зрения;
- активно участвовать в дискуссии по обсуждаемой проблеме.

Роль текста по специальности в обучении РКИ трудно переоценить, так как в нем сочетаются общенаучная и узкоспециальная, междunarодная и русская терминология. На базе текста по специальности студенты изучают термины, выполняют упражнения по совершенствованию умений и навыков, необходимых для конспектирования и реферирования. При работе над научным текстом по специальности предоставляется возможность сочетать упражнения по выработке навыков овладения языком и работе с научным текстом.

С целью развития и совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов целесообразно использовать не только тексты по специальности, но и художественные тексты, в которых описываются определенные ситуации из будущей профессиональной сферы студентов. И здесь уже речь идет об обучении не только учебному, но и профессиональному общению.

Важнейшая цель преподавателя РКИ — помочь иностранным студентам достигнуть необходимого уровня коммуникативной компетенции. Речевая компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является промежуточным звеном на пути ее формирования. В процессе обучения на начальном этапе тексты рассматриваются в единстве их содержания и языкового оформления. Вследствие этого изучаемые тексты представляют собой источник информации, и средство обучения языку, таким образом обеспечивая коммуникативную компетенцию.

При овладении устной речью важна опора на зрительные и слуховые источники восприятия. Основные положения аудиовизуального метода обучения: функциональный подход к материалу, зрительно — слуховой синтез, глобальность при семантиза-

ции материала. Этот метод позволяет интенсифицировать работу над текстом по специальности с последующим выходом в речь.

Чтобы овладеть коммуникативной компетенцией, студент должен овладеть различными типами текстов, входящими в дискурс. Он должен уметь определить способ изложения, понять логико-текстовую структуру текста, композиционно оформить текст, воспроизвести текст.

Участие в профессионально ориентированном общении на продвинутом этапе обучения предполагает реализацию коммуникативных задач в следующих ситуациях и сферах общения:

- в учебной сфере (коммуникативные ситуации, возникающие на практических занятиях, лекциях, экзаменах, консультациях, семинарах и т. п.);

- в учебно — научной и профессиональной сферах (коммуникативные ситуации, возникающие в ходе научных студенческих конференций, научно — практических семинаров, обсуждения защиты курсовых и дипломных работ).

Следовательно, для реализации коммуникативных целей и задач в учебной и профессиональной сферах общения иностранные студенты, в соответствии с целями и задачами профессионально — ориентированного обучения, должны уметь осуществлять речевое общение в пределах общенаучной, специальной и узкоспециальной тематики в устной и письменной формах.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

Кирильчик Т. К., Белорусский государственный экономический университет

Основой формирования поликультурной личности является многокомпонентная лингводидактическая модель обучения иноязычному диалогическому общению (ИДО), разработанная на основе коммуникативно-когнитивного подхода, которую возможно рассматривать не как статичную, а как постоянно развивающуюся, включающую логически связанные между собой аспекты — *целевой, структурный, предметный, процессуальный, организационный, результативный*.

Все аспекты модели обучения находятся в определенной иерархической зависимости. Однако доминирующая роль внутри модели принадлежит целевому аспекту, определяющему предмет и цель общения. Предметом ИДО являются взаимоотношения партнеров, принадлежащих к различным языкам и культурам в процессе их межкультурного речевого взаимодействия. Суть последнего заключается не в одностороннем воздействии говорящего на слушающего, а в сложном коммуникативном взаимодействии представителей различных языков и культур с учетом социально-культурных условий ситуации общения. Глобальная задача ИДО — достижение взаимопонимания между представителями различных языков и культур — решается в процессе реализации *структурного аспекта ИДО, его содержательной и формальной сторон*.

Содержательная сторона ИДО является системообразующей в рассматриваемой методике. Ее структурное наполнение включает перцептивный, коммуникативный и интерактивный способы общения. Соотношение способов общения ИДО в процессе межкультурного речевого взаимодействия коммуникантов с точки зрения *формальной стороны ИДО* специфично: оно зависит от факторов понимания контекста иноязычной культуры, которые оказывают влияние на весь процесс ИДО на разных уровнях его организации и имеют неодинаковую природу, но при этом они взаимосвязаны. Так, предпосылкой успешного восприятия речевого партнера является знание его национальных стереотипов, коммуникативный способ в значительной степени обеспечивается соблюдением речевого этикета, интерактивный — толерантным отношением к партнеру по общению, а аксиологический компонент — уважением национального менталитета.

В качестве ключевой составляющей, положенной в основу *предметного аспекта ИДО*, принимаются категории позволяющие приводить в единство, интегрировать, теоретически суммировать и осмысливать через сознание и язык бытийственные отношения. Они являются системообразующим фактором выделения сфер, тем общения и

культурно обусловленных речевых ситуаций. Сферы ИДО реализуются в соответствующих типах общения, существующих в пределах конкретного лингвосоциума и обладают информационной спецификой, что дает основание вычленив в рамках каждой из них определенную совокупность тем, составляющих предмет ИДО. В рамках тем ИДО могут быть выделены культурно обусловленные речевые ситуации общения, которые выступают как ситуации развития, особые условия, созданные с целью благоприятного межкультурного речевого взаимодействия партнеров по общению и могут быть представлены в виде когнитивных схем, скриптов или фреймов, позволяющих в обобщенном виде анализировать наиболее типичные ситуации общения, определенный порядок интерактивных действий партнеров, образуя программу реализации глобальной цели.

Процессуальный аспект включает поэтапное формирование социокультурных знаний речевого поведения коммуникативных партнеров, что способствует формированию речевых навыков и находит свое продолжение в развитии речевых умений. *Организационный аспект* проявляется с одной стороны в учете уровней организации структурных единиц ИДО, а с другой — на основе использования современных Интернет-технологий (ИКТ): блог-технологии, вики-технологии, подкасты.

В процессе проведения экспериментально-опытного обучения было доказано, что в разработанной многокомпонентной лингводидактической модели обучения ИДО на основе коммуникативно-когнитивного подхода основополагающим и завершающим является *результативный аспект*, который как продукт межкультурного речевого взаимодействия коммуникантов способствует достижению адекватного взаимопонимания. В итоге происходит интерпретация предмета общения, которая проявляется в разворачивании фрейма культурно обусловленного сценария, инициируемого использованием ИКТ. Пошаговый алгоритм обучения ИДО на основе ИКТ адаптирует партнеров по общению к разнообразию реального межкультурного общения, что создает благоприятные условия и возможность избирать коммуникативные стратегии и тактики в соответствии с культурно обусловленной речевой ситуацией общения. Кроме того, полученные экспериментальные данные свидетельствуют также о теоретической обоснованности предлагаемой методической организации процесса обучения ИДО.

РЕФЕРИРОВАНИЕ НОВОСТНОЙ СТАТЬИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

(на примере экономических специальностей неязыкового вуза)

Ковальчук А. М., Трубочкина И. А., Белорусский государственный университет

Одной из первостепенных задач при обучении студентов профессионально ориентированному иностранному языку является их обучение различным видам работы с печатными изданиями, совершенствование навыков и развитие умений аналитико-синтетической обработки информации на иностранном языке. Ежедневно в сети Интернет появляются миллионы страниц новостных текстов, которые можно успешно использовать для этой цели. Экономические новости, которые представляют собой текст небольшого объема, описывающий событие, обсуждающий проблему или представляющий различные мнения на ее решение представляют собой источник актуальной информации для обучения реферативному высказыванию.

Реферирование текста является творческим процессом, включающим осмысление, анализ и оценку содержания оригинального текста для извлечения необходимых сведений. Реферирование новостных статей дает возможность будущим специалистам развивать умения общаться на профессиональные и повседневные темы, применяя те лексические единицы, которые в том или ином контексте являются наиболее уместными. Студент учится проводить исследовательскую и аналитическую работу, формулировать свои мысли грамотно, без лишних комментариев и послесловий, умело расставлять смысловые акценты, оформлять реферированный текст, используя соответствующие речевые обороты и конструкции, обучается навыкам самопрезентации и публичного выступления.

Так как студенты сталкиваются со значительными трудностями при работе с большими объемами информации и ее лаконичного обобщения, нужны определенные навыки и умения, которым необходимо специально обучать. В процессе реферирования исследователи выделяют три этапа, на каждом из которых выполняются конкретные операции. Первый этап — это предварительное изучение источника с целью определения его информативности, тематической направленности, осмысление текста в целом. На втором этапе осуществляются аналитические операции с текстом, т. е. так называемый реферативный анализ. Для выполнения этого этапа текст разбивается на отдельные фрагменты. Задача этого этапа заключается в том, чтобы извлечь информацию с максимальной степенью полноты, понять и осмыслить каждый выделенный фрагмент. Неинформативные сведения опускаются, выявляется наиболее ценная информация и определяется способ ее представления в соответствии с целевым назначением реферата. И, наконец, на третьем этапе производится синтезирование выделенной информации и завершается оформление текста реферата. Если такую работу проводить систематически, то очень скоро составление реферативного высказывания не будет вызывать никаких трудностей. Соблюдение вышеизложенных этапов позволяет избежать таких распространенных ошибок, как перевод источника или его пересказ близко к оригинальному тексту. Финальный текст должен содержать всю информацию, быть логичным, связанным и понятным для слушателя, не знакомого с оригиналом.

При реферировании текста студенту рекомендуется применять специальные языковые конструкции: *the gist of the article is ...; the news under discussion is dedicated to ...; according to ...; it is reported that ...; the news dwells on ...; the author of the news item puts stress on ...; to summarise* и т. д.

Далее нами представлен образец реферативного высказывания по экономической новости.

Dairy Crest milk sale seen as good news for British farmers

I would like to bring you up to date with an article about the sale of one of the British biggest dairy companies and the forecast consequences of this sale onto the British dairy market.

At first, the author states that the sale of Dairy Crest to a famous German company Müller Wiseman could provide healthier competition in the UK dairy industry.

Afterwards, he dwells on the actual economic condition of the company concerning its supply, shares, market behavior and profits.

Secondly, the author shows a serious fall in the profits of the company in the first half of the year and proposes a reason for that as it is seen by Dairy Crest. Further on, he describes the popular brands of dairy products made up by the company and its future plans for certain groups of dairy foods.

In the end the author names the factories that would be sold and closed as well as those that would be kept functioning. He also mentions the numbers of employees that may lose jobs in this concern.

Обобщив все выше сказанное, следует отметить, что реферирование текущих экономических новостей способствует, во-первых, повышению познавательного интереса у студентов, поскольку предполагает активные действия обучаемых в учебном процессе, во-вторых, стимулирует речевую деятельность обучаемых. Кроме того, реферирование новостей предполагает активную форму занятий с максимальным включением в работу каждого студента, поскольку осуществляется связь с современной жизнью, интеллектуальными запросами студентов.

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ДОМАШНЕЙ РАБОТЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Косточкина О. В., Белорусский государственный университет

Домашняя работа является неотъемлемой частью учебного процесса как для студента, так и для преподавателя. Целью данного вида деятельности является формирование навыков и умений самостоятельной деятельности и подготовки к самообразованию. Однако до сих пор ведутся споры о целесообразности домашней работы. С одной стороны, она помогает:

- закреплять и запоминать информацию, полученную на занятиях;
- развивать рецептивные навыки;
- логически связывать занятия между собой;
- выполнять повторяющиеся, механические, отнимающие много времени задания вне аудиторного занятия;

- объективно оценивать знания и достижения обучающегося.

С другой стороны, по мнению П. И. Пидкасистого, часто высказываются мнения о том, что домашнее задание сводится к заучиванию того, о чем говорилось на занятии, выполнению однотипных упражнений и т. д., что снижает уровень мотивации изучения той или иной дисциплины, а также вызывает отрицательное отношение ко всему процессу обучения.

Вместе с тем, согласно Образовательному стандарту высшего образования и учебным планам специальности, подготовка к текущим заданиям (домашняя работа) является видом самостоятельной работы обучающихся и, «как важная составная часть образовательного процесса, должна обеспечиваться мотивацией, доступностью и качеством научно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса, сопровождаться эффективной системой контроля и способствовать усилению практической направленности обучения». С целью повышения мотивации изучения иностранного языка был проведен опрос 18 студентов 4 и 5 курсов ФМО БГУ специальностей «Международные отношения» и «Международное право», позволивший определить отношение студентов к домашней работе по первому и второму иностранным языкам. Текст опросника состоит из 16 вопросов, представленных в книге *Leysley Painter 'Resourcebooksforteachers: Homework'*.

На первый вопрос «Какое домашнее задание обычно Вам задают по иностранным языкам?» самым распространенным был ответ «грамматические упражнения» (62 %), далее следовали «работа с текстом» (50 %), «перевод» и «написание сочинений или эссе» (33 %), «составление тем» (22 %), «работа с аудиоматериалом», «лексические упражнения» и «реферирование текста» (7 %), а также просмотр художественных фильмов (6 %).

На второй вопрос «Делаете ли Вы домашнюю работу? Если нет, то почему?» 89% участвовавших в опросе студентов ответили «Да, делаю», уточнив при этом, что решающими факторами невыполнения домашнего задания выступают «нехватка времени», «необходимость подготовиться к другим парам», «лень», а также «плохое самочувствие». Интересным будет следующий комментарий: «Практически никогда не могу подготовить домашнее задание полностью со всеми упражнениями, так как лично для меня, чтобы быть готовым на все 100 %, нужно сидеть каждый день до 2 часов ночи (прим., в этом учебном году студенты МО и МП учатся в первую смену). Такую подготовку я могу себе позволить только на выходных. В основном я готовлюсь наполовину, иногда вообще не могу ничего подготовить, но это происходит во время семинаров по другим дисциплинам, так как каждый день стоит по 3—4 семинара, при такой ситуации ты выбираешь только 2 предмета, по которым ты можешь подготовиться более или менее».

Третий вопрос позволил определить, что больше всего помогает студентам в изучении иностранных языков вне занятий:

- просмотр художественных фильмов на иностранном языке (чаще всего с субтитрами);
- общение с носителями языка (друзьями, родственниками, незнакомыми людьми);
- чтение книг в оригинале;
- дополнительные упражнения по грамматике и лексике, а также прослушивание музыки, просмотр образовательных телепрограмм;
- просмотр новостей, компьютерные игры на иностранном языке;
- посещение бесплатных языковых курсов.

Большая часть перечисленных видов деятельности носит рецептивный характер, однако 22% опрошенных указали и продуктивные виды деятельности — использование самостоятельно изученных идиом на аудиторных занятиях, ведение видео-дневника, блога и проигрывание различных жизненных ситуаций.

Четвертый вопрос касался того, что же на самом деле любят выполнять студенты в качестве домашнего задания. Как оказалось, интересными для них выступают реферирование текста, работа с лексикой, перевод текстов, проектная работа, работа с юридическими документами, «заполнение пробелов», творческие задания, необычные задания, а также «обычные, нетворческие» упражнения.

Ответы на дальнейшие вопросы представляют не меньший интерес, что дает возможность для продолжения изучения данной темы. Искренние комментарии студентов позволяют не только сформировать общее представление об их отношении к домашней работе по иностранному языку, а также внести коррективы в стиль преподавания, тем самым разнообразить самостоятельную работу студентов, что будет способствовать усилению практической направленности обучения.

О РОЛИ ЭКСКУРСИИ В СИСТЕМЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Костюшкина Л. А., Белорусский государственный аграрный технический университет

Изучение любого иностранного языка невозможно без знакомства с историей, бытом, традициями, культурой, психологией носителей языка. Комплекс этих сведений принято обозначать словом страноведение, а методику преподавания этих сведений — лингвострановедением.

Использование лингвострановедческой информации на уроках русского языка способствует развитию у студентов интереса к стране и городу, где они обучаются, вызывает желание самостоятельно приобщаться к историко-культурным ценностям этой страны, обеспечивает повышение познавательной активности студентов.

Учебная экскурсия — это проведение учебного занятия в условиях производства, природы, музея с целью наблюдения и изучения студентами различных объектов и явлений действительности. Урок-экскурсия является одной из актуальных форм обучения РКИ с учетом лингвострановедческого фактора. Являясь самостоятельной формой обучения, учебная экскурсия входит составной частью в систему учебно-воспитательной работы в системе образования и вносит весомый вклад в формирование всесторонне развитой личности.

Учебная экскурсия решает следующие задачи: обогащение знаний иностранных студентов на основе непосредственного восприятия, накопления наглядных представлений и фактов; установление связи теории с практикой, с жизненными явлениями и процессами; развитие творческих способностей студентов, их самостоятельности, организованности, чувства коллективизма и взаимопомощи; развитие наблюдательности, памяти, мышления, эмоций; активизация познавательной и практической деятельности.

Учебная экскурсия дает возможность выявить жизненность и актуальность учебного материала, закрепить и конкретизировать знания, полученные на занятиях, применить знания и умения на практике. Существенный признак учебной экскурсии — наглядность. Удельный вес зрительной и слуховой наглядности составляет более 70 %. Это дает возможность студентам быстрее усваивать знания, которые затем на учебных занятиях становятся опорным материалом для восприятия новой темы, при обобщении и формировании соответствующих выводов.

Работа преподавателя по подготовке учебной экскурсии условно делится на три этапа. На первом этапе деятельность педагога включает два направления: выбор объекта экскурсии и ее непосредственная подготовка. На этом этапе идет работа над содержанием экскурсии, разрабатывается ее маршрут, происходит предварительное планирование итоговых мероприятий по экскурсии с составлением заданий к ним. Студенты на этом этапе напрямую не принимают участия в работе, а опосредованно через процесс обучения готовятся воспринимать материал экскурсии.

На втором этапе, то есть непосредственно на экскурсии, студенты из пассивных слушателей и наблюдателей превращаются в активных потребителей информации. Они анализируют рассказ экскурсовода, выделяют в нем главное, сравнивают с тем, что слышали на занятиях.

На завершающем этапе деятельность студентов становится ведущей по сравнению с деятельностью преподавателя. При подведении итогов экскурсии преподавателю отводится роль организатора. На этом этапе возможны следующие виды работы: организация семинара (на начальном этапе обучения) или конференции (на продвинутом этапе), подготовка стенгазеты или стенда об экскурсии, выпуск журнала со статьями и фото- и видеозарисовками. Все эти формы предлагаются студентам на выбор. Это дает возможность проявить учащимся творческую самостоятельность и является хорошим стимулом в изучении языка.

Таким образом, учебная экскурсия — это одна из форм обучения русскому языку как иностранному, способствующая закреплению учебного материала, изученного в аудитории. И если преподаватель будет вводить лингвострановедческий материал, основанный главным образом на знаниях о стране изучаемого языка, определенными, тематически ориентированными порциями и соотносить этот материал с учебными экскурсиями, то это внедрение будет не только способствовать усвоению языка в качестве средства коммуникации, но и формировать положительное отношение к стране изучаемого языка.

КОЛЛОКВИУМ КАК ОДНА ИЗ ОЦЕНОЧНЫХ ФОРМ ПРОМЕЖУТОЧНОГО КОНТРОЛЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Кукьян Е. П., Храмович Ю. Н., Белорусский государственный университет

Проверка знаний и умений студентов является необходимым компонентом учебных занятий и одним из основных условий повышения качества обучения иностранному языку. От его грамотного проведения во многом зависит продуктивность организуемой учебно-познавательной деятельности. Систематически проводимое оценивание позволяет преподавателю своевременно выявить степень усвоения учебного материала студентами, уровень сформированности речевых навыков и умений, а также выявить пробелы в знаниях обучаемых (*диагностическая функция*). Контроль также позволяет педагогу определить возможности дальнейшего продвижения в изучении программного материала (*корректировочная функция*).

На сегодняшний день в образовательном процессе широко применяются текущий и итоговый виды контроля, но в последнее время особая важность придается рубежному (или промежуточному) контролю. По мнению авторов статьи, одной из эффективных форм данного вида проверки результатов обучения может стать коллоквиум.

В литературе существуют следующие определения данного понятия. Большая советская энциклопедия трактует коллоквиум (лат. *colloquium* — разговор, беседа) как «одну из форм учебных занятий в системе образования, имеющей целью выяснение и повышение знаний студентов». Толковый словарь Ожегова определяет коллоквиум как «беседу преподавателя со студентами с целью выяснения их знаний». Педагогический энциклопедический словарь Б. М. Бим-Бада указывает, что коллоквиум — это «одна из форм учебных занятий, беседа преподавателя с учащимися (обычно в вузах) для выяснения знаний».

Таким образом, коллоквиум по дисциплине «Иностранный язык», как одна из разновидностей проверки и оценивания знаний студентов, проводится в форме устной беседы преподавателя с обучаемыми с целью активизации их знаний по предмету. В этой форме определения уровня речевых умений и навыков преобладает диагностическая функция педагогического контроля. Коллоквиум, в данном случае, представляет собой некоторую разновидность экзамена, содержащего в себе элементы коллективного опроса. Традиционная форма коллоквиума — дискуссия, которая предполагает активное участие всех опрашиваемых. Коллоквиумы проводятся с целью закрепления полученных знаний, выявления действенности используемых методов и приемов обучения, выяснения индивидуальных возможностей усвоения материала каждым студентом. Объектами контроля при этом являются навыки и умения, которые должны быть сформированы в процессе обучения иноязычному общению.

Далее представлены виды коллоквиумов и их краткое описание из опыта проведения данной формы контроля в образовательном процессе.

Фонетический коллоквиум (для студентов, начинающих изучать испанский язык). Рекомендуется проводить в начале октября после прохождения вводно-фонетического курса, когда студенты усвоили основные правила произношения, первичные основы грамматики и приобрели начальный словарный запас по теме «Я и моя семья». Студентам предлагается прочитать небольшой связный текст в рамках изученной тематики. Преподавателем оценивается правильность артикуляции испанских звуков и основных типов интонации. Обучаемые должны поставить вопросы к содержанию прочитанного текста, а также уметь ответить на вопросы педагога по данному материалу.

Фонетический коллоквиум помогает студенту подготовиться к итоговому экзамену и потренироваться устно отвечать на вопросы преподавателя. На такой форме контроля студент демонстрирует результат своей деятельности в течение определенного времени по освоению нового для него иностранного языка. Это своего рода своеобразная репетиция предстоящего экзамена.

Грамматический коллоквиум (второй/третий год обучения) обычно проводится после завершения крупного раздела грамматики (например, «Сослагательное, повелительное и условное наклонение в испанском языке») или одной из тем учебного курса (например, «Согласование времен изъявительного наклонения»). Данный вид устного контроля заключается в монологическом ответе студента по заданной тематике и вопросно-ответной форме собеседования на основе выполнения заданий, представленных в дидактической карточке. Указанная техника опроса позволяет преподавателю в сжатые сроки мобильно опросить всех студентов группы.

Коллоквиум по страноведению (для старших курсов). Рекомендуется проводить в рамках изучения темы «История и культура страны изучаемого языка». Студентам заранее известна лишь общая содержательная тематика, а на коллоквиуме преподавателем ставятся эвристические вопросы в рамках заданной коммуникативной ситуации. Формулируемые вопросы должны быть четкими и ясными, иметь примерно одинаковую сложность. Вся дискуссия проходит в форме вопросно-ответного единства. Приветствуется быстрота реактивных реплик и правильность подачи информации студентами. Ведущими объектами контроля на данном коллоквиуме должны быть речевые умения в области говорения на основе аутентичных материалов, обеспечивающих контроль знаний социокультурного фона.

Исходя из коммуникативной направленности обучения иностранным языкам на современном этапе, с точки зрения авторов, коллоквиум по праву может стать одной из результативных форм промежуточного контроля как средства управления коммуникативным образовательным процессом в учреждениях высшего образования.

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, ИСПОЛЬЗУЮЩЕГО МЕТОД КЕЙСОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Кулик В. В. Белорусский государственный университет

Метод кейсов или ситуационного обучения широко используется в образовательном процессе Белорусского государственного университета для формирования у студентов-международников профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Эффективность деятельности преподавателя, реализующего метод кейсов, зависит, во-первых, от соблюдения ряда основных принципов методики обучения иностранному языку:

- разнообразие и эффективность дидактического материала, что предполагает овладение дидактикой, ее приемами и методами, и целенаправленное их использование в учебном процессе;

- партнерство и сотрудничество со студентами, признание учащихся партнерами в образовательной деятельности, взаимодействие и коллективное обсуждение кейса;

- смещение роли преподавателя с подачи знаний к организации процесса их получения — снижение роли преподавателя как единственного источника знаний, возрастание его роли как консультанта, помогающего ориентироваться в мире научной информации;

— использование достижений педагогической науки, опыта, накопленного коллегами — психологическая и педагогическая обоснованность, формулировка не только образовательных, но и воспитательных целей обучения;

— творческий процесс, который предполагает превращение занятия с применением кейса в индивидуально неповторимый творческий продукт.

— прагматические задачи, ориентирующие на четкое определение возможностей того или иного кейса, планирование результатов обучения для формирования навыков анализа ситуации и выработки моделей поведения в ней.

Во-вторых, эффективность занятия зависит от организации обсуждения кейса. Открытая дискуссия занимает центральное место в методе кейсов. Основным фактором в дискуссии является степень ее руководства преподавателем. Руководя дискуссией, преподаватель должен добиваться участия в дискуссии каждого студента, выслушивать аргументы и объяснения к ним, контролировать процесс и направление дискуссии, но не ее **содержание**. Особое место в дискуссии принадлежит использованию метода генерации идей. Этот метод повышает продуктивность занятия, развивает творческую активность, стимулирует познавательную деятельность. Здесь условно можно выделить три этапа:

На первом этапе главная задача преподавателя создать благоприятную и доброжелательную обстановку, чтобы студенты не боялись показаться смешными. В аудитории должна царить атмосфера взаимного доверия, когда идеи теряют авторство и становятся общими.

На втором этапе преподавателю необходимо стимулировать выдвижение как можно большего количества идей:

— предложенные идеи можно комбинировать, видоизменять и улучшать;

— можно высказывать любые мысли без боязни, что их признают плохими, критикующих лишают слова;

— время высказываний — не более 2 минут.

На третьем этапе осуществляется творческий анализ накопленных идей с целью поиска наиболее эффективного решения проблемы:

— анализируются все идеи без исключения, могут не учитываться или объединяться схожие или однотипные идеи;

— поощряется принципиально новый подход к решению проблемы;

— принимаются конкретные практические предложения.

Обычно дискуссия начинается с постановки преподавателем стимулирующих вопросов, подготовленных заранее. Преподаватель должен стараться предусмотреть возможную реакцию аудитории на поставленные вопросы, направляя обсуждение на достижение учебных целей. Учитывая ответы, преподавателю следует прогнозировать развитие дискуссии и корректировать ее ход, задавать вопросы и акцентировать моменты, на которые он хотел бы направить обсуждение. При этом нужно быть готовым к тому, что студенты могут высказывать точки зрения и взгляды, не предусмотренные заранее.

Эффективность этапа обсуждения зависит от тщательности его подготовки, планирования, регламента времени и контроля преподавателем.

Этап презентации, или представления результатов анализа кейса, рассматривается как очень важный аспект ситуационного метода. Умение публично представить интеллектуальный продукт, хорошо его рекламировать, показать достоинства, является очень ценным навыком. Презентация совершенствует многие скрытые качества личности студента: стремление к получению результата, убежденность, компетентность, целенаправленность, личное достоинство; она формирует навыки публичного общения.

Оценивание участников дискуссии является важнейшим аспектом обучения посредством метода кейсов, а также показателем эффективной деятельности преподавателя. Проверка и оценка знаний должны проводиться в соответствии с дидактическими принципами обучения. При этом выделяются следующие требования к оцениванию:

— объективность — предъявление к студентам единых требований, справедливое отношение к каждому;

— обоснованность оценок — их аргументация; спорные вопросы решаются в пользу студента;

- всесторонность и оптимальность;
- систематичность — важнейший психологический фактор, организующий и дисциплинирующий студентов, формирующий настойчивость и стремление к достижению цели.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НАВЫКАМ УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ИНТЕНСИВНОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ

Курачек О. Ф., Волицева О. В., Белорусский государственный университет

Коммуникативный метод обучения иностранному языку является наиболее приоритетным и эффективным. Включение элементов интенсивного обучения, основополагающим принципом которого является овладение иноязычной речью посредством общения на нем, есть обязательное условие его успешной реализации. При интенсивном обучении на первый план перед обучаемыми выдвигается задача организовать коммуникацию с разными собеседниками, наладить процесс взаимопонимания.

Методика интенсивного обучения позволяет сформировать определенный комплекс умений и навыков у студентов и добиться относительно высокого уровня спонтанной речи на занятиях за относительно небольшой период времени. При интенсивном методе обучения в группе создается обстановка доброжелательности, повышается инициатива студентов и творчество участников общения, стимулирующее познавательную активность обучающихся. В данных условиях обучения студент, попадая в обстановку, когда от него не требуется говорить по заранее заученному тексту, а спонтанно, сам невольно становится участником того или иного события, субъектом общения. Кроме того, происходит изучение языка в контексте определенной культуры, в частности, культуры англоговорящих стран и народов. У студента появляется естественная мотивация общаться свободно. Важным условием коллективного взаимодействия в группе является создание благоприятной психологической атмосферы на занятиях.

Поскольку основной целью обучения является совершенствование коммуникативно-речевых умений и навыков общения по актуальным темам действительности, коллективом кафедры разработан ряд ситуативно-тематических коммуникативных комплексов, а именно информационно-познавательный или культурологический «*Wonders of the World*», «*Travelling*», социальный, социально-бытовой «*Shopping*», «*Food*», «*Sport*», «*Health*» и профессиональный «*The World of Work*», «*Career*».

Обязательным требованием интенсивной методики обучения является объединение учебного материала общим сквозным сюжетом, материал должен тщательно подбираться из аутентичных учебников, справочников, учебных пособий по британскому варианту английского языка с учетом прошлого языкового опыта студентов, а также конкретно поставленных целей и задач на каждом уроке и этапе обучения. Все упражнения для тренировки в общении должны быть сведены в единую сюжетную организацию, что способствует достижению прочности и разнообразия ассоциативных связей, важных для формирования умений и навыков устной речи. Работа над лексикой тематически связанных текстов, диалогов, монологов и полилогов занимательного содержания, предъявляемых преподавателем, организуется в форме ответов на вопросы, видоизменения реплик, перенесения их в новые ситуации, подстановочных таблиц или схем, упражнений с карточками, ролевых игр. Данная работа должна быть ориентирована на усвоение аутентичных коммуникативно-значимых формул и образцов английской речи. Управление формированием навыков овладения иноязычной речью студентов на занятии обеспечивается за счет концентрированности и повтора учебного материала с привлечением различных видов работ с музыкой, англоязычными песнями, наглядным раздаточным материалом при разыгрывании сценок, организации ролевых игр. Студенты работают в парах, группах, где более активные и подготовленные стимулируют к высказываниям и дискуссии менее смелых, что очень эффективно для последующего осуществления практики в общении. В ролевых играх обеспечивается творческий подход к учебному материалу, активизируются резервные возможности обучаемых. При этом обязательным условием является включение подготовленных студентами дома устных и письменных сообщений на основе прослушанных или прочитанных текстов по отдельным аспектам изучаемой темы.

Обязательным условием в работе над той или иной темой является обязательное включение в речевые образцы того или иного грамматического материала.

Обучение письменной речи проводится в форме выполнения различных письменных заданий.

При обучении чтению эффективны творческие коммуникативные задания, в которых активизация умственной деятельности студентов выражается в виде переспросов, уточнений, использовании эмоционально окрашенных слов.

Для достижения максимальной эффективности при обучении студентов навыкам устной речи при интенсивном методе обучения ситуативно-тематические коммуникативные комплексы упражнений постоянно должны перерабатываться, обновляться и обогащаться преподавателем в процессе работы.

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Литвиненко О. Л., Долидович О. В., Белорусский государственный университет

Важной задачей современной высшей школы является создание условий для личностного развития и творческой самореализации каждого студента, воспитания личности, способной самостоятельно и ответственно мыслить. Поэтому от преподавателя высшего учебного заведения требуется внедрение новых подходов к обучению, способных обеспечить развитие у студентов необходимых навыков и умений.

Одним из таких подходов является формирование навыков критического мышления во время обучения, то есть умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и др.

Основной смысл трактовок «критического мышления» сводится к следующему: критически мыслить — значит сознательно оценивать, рассуждать, мыслить. Критически мыслить — не означает больше думать или больше размышлять, а лучше думать.

Критический стиль мышления может быть сформирован на базе иностранного языка наряду с другими дисциплинами. Технология формирования критического мышления на занятиях по иностранному языку представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией посредством чтения. Она представляет собой совокупность разнообразных приемов, направленных на то, чтобы сначала заинтересовать студента, побудить его к исследовательской, творческой активности, а затем предоставить ему условия для осмысления материала и, наконец, помочь ему обобщить приобретенные знания.

Основой технологии развития критического мышления является трехфазовая структура занятия: *вызов, осмысление, рефлексия*.

Первая стадия (вызов) позволяет актуализировать и обобщить имеющиеся у студента знания по данной теме или проблеме, вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать студента к учебной деятельности, побудить его к активной работе.

На занятии с информационным текстом на данной стадии преподаватель может использовать следующие приемы и методы:

- «мозговой штурм» или «мозговая атака» (эффективный метод поиска решений, который осуществляется через свободное накопление идей по определенной теме, выражения всех участников);

- составление кластера (выделения смысловых единиц текста и графическое оформление в определенном порядке) по алгоритму;

- составление списка «известной информации», рассказ-предположение по ключевым словам.

Вторая стадия — осмысление. Данный этап позволяет студенту получить новую информацию, осмыслить ее и соотнести с уже имеющимися знаниями. На этой стадии идет непосредственная работа с текстом. Приемы и методы технологии критического мышления позволяют сохранить активность студента, сделать чтение или слушание осмысленным.

Преподавателю необходимо сохранить интерес студентов к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенно помогая продвижению от знания «старого» к «новому».

Студенты читают (слушают) текст, используя предложенные преподавателем активные методы чтения, делают пометки на полях или ведут записи по мере осмысления новой информации.

Наиболее распространенные приемы, которые используются на данном этапе работы с текстом — маркировка текста по мере его чтения «Инсерт» (маркировка текста некими обозначениями, знаками), ведение различных записей в виде дневника, поиск ответов на поставленные в первой части занятия, вопросы.

Третья стадия — рефлексия. Здесь основным является целостное осмысление, обобщение полученной информации, получение студентом нового знания, новой информации, формирование у каждого студента собственного отношения к изучаемому материалу.

Преподаватель возвращает студентов к первоначальным записям — предложениям, вносит изменения, дополнения, дает творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации. Студенты соотносят «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления.

Возможные следующие приемы и методы:

— заполнение кластеров, таблиц, установление причинно-следственных связей между блоками информации;

— возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям;

— ответы на поставленные вопросы;

— организация устных и письменных круглых столов;

— организация различных видов дискуссий;

— написание творческих работ (синквейны, эссе).

Во время последнего этапа работы с текстом происходит творческая переработка, анализ, интерпретация изученной информации.

Использование этих и других приемов создает возможности для развития у студентов навыков критического мышления, связанных с умением добывать, перерабатывать и использовать информацию из различных источников, а также излагать результаты ее анализа в сжатой форме. Цели технологии формирования критического мышления отвечают целям образования на современном этапе, формируют интеллектуальные качества личности, вооружают студента и преподавателя способами работы с информацией, методами организации обучения и самообразования.

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Лобач Л. Н., Международный университет «МИТСО»

Опыт многих преподавателей подтверждает, что использование пословиц и поговорок на занятиях английского языка сегодня — это эффективный прием поддержания интереса обучающихся к учебе, повышения их активности и работоспособности на занятиях, так как они помогают ввести элемент игры и соревнования в процесс овладения языком.

Многообразие пословиц и поговорок позволяет успешно включать их в учебный процесс на разных этапах занятия, на всех ступенях обучения с разным уровнем языковой подготовки.

Очень эффективно для отработки звуковой стороны речи вместо отдельных слов и словосочетаний, содержащих тот или иной звук, очень эффективно можно использовать специально отработанные по фонетическому принципу пословицы и поговорки. Используются они в течение двух-трех занятий в качестве фонетической зарядки для совершенствования слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков. Например, для отработки самых трудных английских звуков, которые отсутствуют в родном языке:

— *губно-губной звук [w]: Where there is a will there is a way. — Где хотенье, там и уменье.*

— *носовой звук [ŋ]: The proof of the pudding is in the eating. — Обед узнают по кушанью, а ум по слушанию.*

Saying and doing are two different things. — Сказать и сделать — две разные вещи.
— межзубные звуки [θ], [ð]: *Wealth is nothing without health. — Здоровье дороже денег.*

Birds of a feather flock together. — Рыбак рыбака видит издалека.

Look after the pennies and the pounds will look after themselves. — Копейка рубль бережет.

Трудные звуки произносятся сначала изолированно, затем в словах, где этот звук встречается в словосочетаниях или предложениях. Обучение строится от простого к сложному. Проводится как хоровая, так и индивидуальная работа. Из собственного опыта преподавания могу утверждать, что регулярное использование на занятиях пословиц, подобранных по фонетическому принципу, дает положительный результат в коррекции произносительных навыков.

Обучающиеся с большим интересом работают над произношением, повторяя звуки, если они представлены в пословицах и поговорках. Они легко и быстро их запоминают, при этом учатся делить предложения на синтагмы, определять логическое и фразовое ударение, интонировать предложения, прочнее усваивают правила чтения.

Пословицы и поговорки можно широко использовать для активизации грамматических конструкций, поскольку коммуникативная методика, занимает ведущее место на современном этапе и предполагает обучение грамматике на функциональной и интерактивной основе. Например:

— повелительное наклонение:

Never say die. — Никогда не падай духом.

Don't teach your grandmother to suck eggs. — Яйца курицу не учат.

— степени сравнения прилагательных:

A good name is better than riches. — Доброе имя лучше богатства.

— модальные глаголы (отсутствие частицы 'to' после 'can', 'must'):

A man can do no more than he can. — Выше головы не прыгнешь.

Конечно, нельзя построить обучение грамматике полностью на материале пословиц и поговорок, но целесообразно использовать их для иллюстрации грамматических явлений на этапе презентации новой грамматики в ходе тренировочных упражнений.

Лексико-грамматическая насыщенность пословиц и поговорок позволяет использовать их для обогащения словарного запаса обучающихся. При изучении отдельных лексических тем они служат иллюстративным материалом, поэтому можно подобрать целую серию пословиц и поговорок для формирования продуктивных лексических навыков на многие темы.

Общеизвестно, что работа с пословицами и поговорками помогает развивать наблюдательность обучающихся, языковую и контекстуальную догадку, чувство языка, так как зачастую слова, используемые в английских пословицах, в русском переводе звучат совсем по-другому. Давайте сравним:

When in Rome do as the Romans do. — В чужой монастырь со своим уставом не ходят.

A leopard can't change his spots. — Горбатого могила исправит.

Необходимость поиска средств эквивалентного перевода выражений на родной язык развивает переводческие умения обучающихся, стимулируя их интерес к работе с двуязычным словарем.

Конечно, можно возразить: дескать, в пословицах встречается много незнакомых слов. Но благодаря оригинальной форме пословиц новые слова легко и быстро запоминаются и надолго сохраняются в памяти. Обучающиеся часто включают их в собственные высказывания по разным темам.

Из вышесказанного следует, что пословицы на занятиях иностранного языка — это источник:

- мотивации (повышения интереса к предмету «иностранному языку»);
- знаний о культуре страны изучаемого языка;
- расширения лингвистической культуры;
- развития наблюдательности и логического мышления обучающихся;
- формирования системы общечеловеческих ценностей в широком смысле;
- овладения иноязычной речевой деятельностью.

КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Любченко Н. А., Васьковцова С. О., Белорусский государственный университет транспорта

Определение уровня владения русским языком как иностранным является одним из важнейших моментов в общей системе подготовки иностранного специалиста. Это — главный вопрос как для преподавателя-русиста, так и для обучаемого. Многочисленные контрольно-диагностические материалы, которых сейчас достаточно в современной методике, позволяют правильно построить работу, выбрать необходимую тактику в обучении, реализовать индивидуальный подход к каждому из обучаемых и использовать дифференциальные задания.

Преподаватели русского языка как иностранного, работающие в УО «Белорусский государственный университет транспорта», имеют большой опыт практической и методической работы по обучению иностранных учащихся самого различного контингента: студенты из стран Юго-Восточной Азии, Ближнего Востока и стран ближнего зарубежья.

Спецификой обучения в УО «Белорусский государственный университет транспорта» является техническая направленность. Учитывая это, преподавателям приходится самостоятельно выбирать разнообразные тактики для студентов всех уровней обучения и всех отраслевых направлений: экономика транспорта, управление на транспорте, промышленное и гражданское строительство, информационное обеспечение и связи, транспортное сообщение и т. д.

Наряду с усвоением грамматического строя языка студентам приходится осваивать огромное количество труднейшей терминологической и профессиональной лексики, что и демонстрирует ярко выраженная профессиональная направленность практических занятий по русскому языку как иностранному.

Обобщив многолетний опыт работы, преподавателями кафедры белорусского и русского языков создан комплекс контрольно-измерительных материалов, который включает в себя разноплановые формы контрольных работ, многочисленные варианты тестовых заданий, письменные и устные тематические опросы, творческие и всевозможные индивидуальные задания. Предусмотрен также ряд проверочных заданий повышенной сложности для иностранных студентов успешно усваивающих русский как иностранный.

В данном учебно-методическом комплексе представлены материалы для всех уровней обучения, охватывающие практически все разделы русского языка как иностранного.

Некоторые из работ носят повторительно-обобщающий либо корректировочный характер по ряду грамматических тем, что позволяет постоянно активировать языковой материал, изученный ранее.

Задания весьма разноплановы, они охватывают все формы речевой деятельности: прочитайте текст и составьте вопросный план; прочитайте текст по специальности и составьте тезисный план; закончите предложения, используя подходящие по смыслу конструкции; письменно составьте диалог по одной из предложенных тем; замените конструкции с причастными и деепричастными оборотами сложноподчиненными предложениями; употребите числительные в нужном падеже и т. д.

Данное учебно-методическое пособие предназначено для иностранных студентов-нефилологов всех уровней компетенции. Рекомендовано для аудиторной работы под руководством преподавателя.

Преподаватели кафедры белорусского и русского языков УО «Белорусский государственный университет транспорта» не останавливаются на достигнутом. Продолжается поиск новых форм контроля и диагностики.

РАБОТА В ГРУППАХ КАК МОТИВАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (шведского)

Майская А. В., Белорусский государственный университет

О работе в группах как одной из популярных и эффективных форм обучения сказано немало. Так, в защиту ее использования есть такие аргументы, как: групповая работа повышает эффективность обучения посредством объединения усилий членов группы и их взаимообучению, способствует поиску новых решений, а также установлению контактов между такими участниками, которые в других условиях не общаются, повышается мотивация самообразования и многие другие.

К отрицательным моментам работы в группе относятся следующие: общение в группе может быть затруднено рядом факторов, например, отсутствие коммуникации вне группы усложняет общение в ней; группа внутри делится на активных и пассивных участников, на «знающих» и «отстающих», что создает угрозу иждивенчества и отчуждения и ведет к недопониманию и разобщению, в результате цель, для которой создавалась группа, может быть не достигнута.

Тем не менее, применение данной формы организации процесса обучения, особенно при изучении иностранного языка, является необходимым, а также важным для обеспечения разнообразия форм занятий, а также решения конкретных задач, где групповая работа является наиболее эффективной.

В обучении иностранному языку она может применяться как для выполнения простых задач: для закрепления изученной лексики (например, в диалогических и монологических ситуациях), так и для более сложных: обсуждение и выработка в группах общей позиции при проведении межгрупповых дебатов; реализация проекта на заданную тему в рамках группы и т. д.

На занятиях по второму иностранному языку — шведскому возможно использование всего разнообразия видов групповой работы. Тем более что для этого существует также и страноведческая обусловленность. А именно: обсуждения в группах в Швеции являются неизбежной и излюбленной формой взаимодействия, которая в XIX—XX в. сплотила общество для решения сложных задач развития страны. На современном этапе групповая работа позиционируется как способствующая демократии в обществе, ее применяют в обучении на всех уровнях и во всех дисциплинах, в том числе, на занятиях по иностранному языку. В связи с этим, групповая работа становится и культурным проводником на занятиях по шведскому языку.

Кроме того, если у учащихся невысока мотивация осваивать иностранный язык, то при помощи разнообразных и занимательных форм работы, в том числе, групповой, а также благодаря рациональному подбору материала по новым темам повседневной, деловой или профессиональной сферы общения можно поощрить студентов к обучению. Разумеется, стоит также напоминать учащимся о возросшей важности владения иностранными языками в современном глобальном мире, а также демонстрировать язык как новой способ мышления и мировосприятия.

Например, на старших курсах в рамках обучения шведскому как второму иностранному почти на всех специальностях Факультета предполагается изучение темы «Основы государственного строя Швеции». Разумеется, нереально освоить данную тему без использования специальной лексики, которая учащимися часто априори воспринимается как сложная. Необходимо устранить этот барьер, поскольку без достаточного словарного запаса ориентироваться в теме невозможно.

Для этого, например, можно призвать на помощь групповую работу. Из указанной для каждой группы части текста по теме участники групп сначала должны выделить определенное количество новых лексических единиц и представить их перевод, затем передать их другой группе. Затем, уже со словами, полученными из другой группы, следует составить короткое повествование, при этом обязательно каждый участник группы должен внести свой вклад и, при изложении истории, представить всем свою часть. После этого можно задать вопросы по содержанию своего рассказа «соперникам» из другой группы. В результате, участники групп не испытывают сложности применения новой лексики, поскольку уже опробовали ее в речевых ситуациях, созданных ими самими.

В рамках вышеупомянутой темы предполагается освоение таких аспектов, как политические режимы и формы правления. Занимательным заданием представляется следующее: поделить студентов на несколько групп и поручить им найти короткие новостные сообщения о странах, которые являются монархиями/республиками, называются демократическими/тоталитарными. В группе из 2—3 человек работу можно поделить по-разному, например, если группа получила задание осветить особенности монархий, то какой-то из ее участников может представить теоретическую базу (признаки монархии), а другой/-ие показать это на конкретных примерах, лучше всего, контрастных (Швеция и Саудовская Аравия).

Также можно практиковать дебаты между студенческими «риксдагом» и «правительством», агитационные доклады о политических партиях Швеции.

Параллельно с изучением лексической темы, на нее возможно и даже необходимо «нанизывать» грамматический материал. Если изучать грамматику в группах, то интересно устроить соревнование между ними: кто сделает меньше ошибок, тот побеждает, причем помощь товарищу по группе дает дополнительный балл и др.

Существует, наверное, бесчисленное количество возможностей использовать работу в группах на занятиях по иностранному языку. Главное, чтобы это было целесообразно и эффективно. В таком случае у студентов повышается мотивация изучать данный язык, а также улучшаются навыки взаимодействия в группе, что способствует личностному развитию учащегося.

О ПИСЬМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ: ОБУЧЕНИЕ ВЕДЕНИЮ ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКИ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННОЙ ПОЧТЫ

Медведева Е. М., Ткаченко В. В., Белорусский государственный университет

Роль письменной коммуникации в современном мире чрезвычайно высока. Умение четко и грамотно излагать свои мысли в письменном виде является на сегодняшний день одним из неотъемлемых качеств высококвалифицированного специалиста. Как и говорение, письмо является продуктивным видом речевой деятельности, имеющим свои психологические и лингвистические особенности. В частности, при выражении своих мыслей в письменном виде, у пишущего нет возможности видеть непосредственную реакцию собеседника, невозможно использовать невербальные средства общения для воздействия на собеседника, невозможно интонационно окрашивать свою речь для воздействия на слушающего. Исходя из этого, в письменном виде необходимо излагать свои мысли максимально четко, развернуто, полно, тщательно подбирая адекватные языковые средства. То есть письменная речь должна быть тщательно спланирована и структурирована. Эти особенности функционирования письменной речи обуславливают специфику работы преподавателя по обучению письменной речи.

При подготовке специалистов в области международного права и международных отношений значимая роль на уроках иностранного языка отводится обучению студентов различным видам письма. В частности, особое внимание уделяется умению вести официально-деловую переписку на английском языке, поскольку любая форма делового сотрудничества предполагает постоянный обмен информацией. Официально-деловой стиль обслуживает правовую и административно-общественную сферы деятельности. Он используется при составлении контрактов, отчетов, докладов, при написании деловых бумаг, различного рода документов, официальных писем, адресованных в государственные учреждения, организации, суды и иные инстанции.

На сегодняшний день электронная переписка является наиболее распространенным средством делового общения. Она имеет множество неоспоримых преимуществ перед бумажными аналогами, таких как скорость доставки сообщения вне зависимости от физического расстояния между отправителем и получателем, многофункциональность и ряд других. В то же время деловая электронная корреспонденция имеет ряд особенностей и отличительных черт, которые необходимо принимать во внимание при составлении деловых электронных писем и которые должны стать объектом основательного изучения на уроках английского языка.

В качестве приемов работы с деловыми электронными письмами на занятиях можно рассмотреть используемые авторами задания, предложенные ниже. В частности, целесообразно начинать работу с предъявления образца делового электронного письма и проведения его детального анализа. На этом этапе важно обратить внимание на структурные компоненты данного письма, стилистические, лексические и грамматические особенности.

Далее, студентам предъявляется образец письма, содержащий два варианта, один из которых не отвечает требованиям электронного делового письма. Студентам необходимо выбрать один из двух предложенных вариантов и обосновать свой выбор, опираясь на проделанный анализ и корректный образец письма.

Также можно предложить студентам текст делового письма, содержащий различные рода ошибки, как стилистические, так и лексические и грамматические. Студентам необходимо не только найти ошибки, предложить правильный вариант, но и уметь объяснить, почему недопустимо использование того или иного речевого средства.

В качестве следующего задания студентам предлагается текст делового письма, в котором содержатся пропуски, которые необходимо заполнить соответствующими лексическими единицами. Пропущенные лексические единицы прилагаются к письму, но содержат лишние слова и выражения, не подходящие по смыслу и стилю. Студенты отбирают нужные лексические единицы и обосновывают свой выбор.

Завершающим этапом работы с деловыми электронными письмами является составление студентами делового электронного письма самостоятельно. При этом целесообразно предложить им опору, содержащую максимально разнообразное количество языковых средств, выражений, клише и фраз, которыми они могут воспользоваться для персонализации своего письма в рамках заданного стиля.

Таким образом, студенты получают не только представление об электронной деловой корреспонденции, но и приобретают непосредственный опыт составления таких писем, что является необходимым умением для современного специалиста.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Минченя С. А., Белорусский государственный университет

Жизнь и деятельность каждого человека не может осуществляться в отрыве от общества, без общения друг с другом. В современном мире стало необходимо уметь общаться не только на своем родном, но и на иностранном языке. Навыки иноязычного общения как средства межкультурной коммуникации закладываются на уроках иностранного языка, а для эффективности обучения такому общению могут использоваться различные игры, причем не только в школе, но и в вузе. Они помогают создать доброжелательную и благоприятную атмосферу на уроке, что является важным фактором. Безусловно, выбор той или иной игры осуществляется в зависимости от уровня владения иностранным языком студентами, темы занятия и вида речевой деятельности. Остановимся на ролевой игре, так как она является одной из форм организации речевой ситуации, применяемой в учебных целях.

Ролевая игра — методический прием, относящийся к группе активных методов обучения практическому владению иностранным языком. Использование данного приема на занятиях в вузе помогает не только сделать процесс обучения более разнообразным, но и максимально раскрепостить студентов, развить их творческий потенциал и мышление, а также игровая ситуация приводит в действие механизм мотивации и тем самым повышает эффективность обучения говорению. Чтобы интерес к игре не угасал, рекомендуется чередовать типы ролевых игр, ведь во время хорошей, правильно организованной ролевой игры имеет место эмоциональный подъем, что весьма положительно влияет на качество обучения.

Обеспечивая обучающую функцию, ролевая игра является упражнением для овладения умениями и навыками диалогической речи в условиях межличностного общения. Роль учителя в том, чтобы осозная учебный характер игры, четко ее организо-

вать и правильно управлять процессом игры. Следует организовать игру так, чтобы студенты, активно общаясь между собой, могли использовать обрабатываемый речевой материал с максимальной эффективностью. На начальном этапе работы по теме учитель сам раздает роли в ситуативной ролевой игре, периодически меняя участников коммуникации, чтобы все учащиеся смогли отработать максимальное количество лексических единиц, грамматических и речевых конструкций по теме, а также учитель активно контролирует деятельность учащихся (тут мы имеем дело с так называемой контролируемой ролевой игрой). По мере того как учащиеся овладевают простейшими навыками ведения беседы на иностранном языке, а именно: как начать свою беседу, поддержать ее, прервать собеседника, в нужный момент согласиться с его мнением или же, наоборот, опровергнуть его, учитель перестает занимать активную позицию и становится наблюдателем. В связи с этим, чаще всего в учебном процессе применяется умеренно-контролируемая ролевая игра, свободная и сценарная ролевые игра.

Но для того, чтобы спровоцировать студентов на необходимую коммуникацию, учитель должен описать ситуацию таким образом, чтобы появилась потребность в общении, которая, в свою очередь, вызовет у учащихся внутреннее желание выразить свои мысли. Общаясь на иностранном языке важно, чтобы учащиеся смогли донести свою мысль, сказав то, что им хочется. Когда учитель точно обозначает «предлагаемые обстоятельства», это создает общий побудительный фон, а полученная студентом конкретная роль сужает его до субъективного мотива.

Итак, к ролевой игре можно относиться как к условному воспроизведению ее участниками реальной практической деятельности людей, которая создает благоприятные условия реального общения. С использованием ролевой игры мы как бы подражаем действительности, отображая ее наиболее существенные черты. В ней практически все время отведено на речевую коммуникацию, при этом не только тот человек, который говорит, но и тот, кто слушает, постоянно активен, так как ему необходимо понять и запомнить высказывание партнера, а затем, подобрав ответную реплику и соотнеся ее с ситуацией, правильно отреагировать на него. Несмотря на четкие условия игры и ограниченность применяемого языкового материала, в ней обязательно присутствует элемент неожиданности. Услышав неожиданный вопрос, учащийся моментально начинает думать, какой ему дать на него ответ. Поэтому для ролевой игры характерна спонтанная речь.

Таким образом, ролевая игра имеет большие возможности в образовательном, практическом и воспитательном отношениях и ее следует широко использовать на уроках английского языка как в школе, так и в вузе.

РАБОТА НАД БИОГРАФИЕЙ И ТВОРЧЕСТВОМ Г. Н. БУРАВКИНА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Михайлова Е. В., Ушакова Е. А., Белорусская государственная академия музыки

На занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) в вузе музыкального профиля огромное значение имеет формирование социокультурной компетенции иностранных учащихся. При обучении будущих иностранных специалистов необходимо учитывать культуру страны изучаемого языка (русского), культуру страны их проживания и обучения (Республики Беларусь) и их национальную культуру. Важно сообщать иностранцам, обучающимся в Республике Беларусь, сведения об этой стране, о духовных ценностях, о ключевых именах белорусской культуры и искусства, особенностях национального менталитета и проводить ориентацию учебного процесса на белорусскую культуру при помощи русского языка.

Программой основного курса РКИ учреждения образования «Белорусская государственная академия музыки» на III, IV и V курсах запланировано изучение темы «Жизнь и творчество знаменитых белорусских поэтов». Можно предложить иностранцам ознакомиться с биографией выдающегося белорусского поэта, писателя, сценариста, общественного деятеля Г. Н. Буравкина (1936—2014), а также с его произведениями, переведенными на русский язык.

После объяснения непонятных иностранным учащимся слов из текста «Г. Н. Буравкин» им предлагаются предтекстовые задания: 1) прочитайте слова. Сгруппируйте их по тематическим признакам. Дайте название каждой группе; 2) прочитайте имена существительные. Охарактеризуйте их при помощи имен прилагательных. С полученными словосочетаниями составьте предложения и т. д.

Притекстовое задание может быть следующим: «Прочитайте текст. Перечислите основные темы поэтических произведений Г. Н. Буравкина». Из текста о Г. Н. Буравкине, составленном на основе статьи И. В. Соломевича в 3 томе «Белорусской энциклопедии», иностранные учащиеся узнают, что Геннадий Николаевич Буравкин родился в 1936 г. в Витебской области; окончил БГУ (1959); с 1968 г. был корреспондентом газеты «Правда» по БССР; с 1972 г. был главным редактором журнала «Молодость», с 1978 г. — председателем Государственного комитета БССР по телевидению и радиовещанию; в 1990—1994 гг. был постоянным представителем БССР (с 1991 г. — Республики Беларусь) при ООН, в 1994—1995 гг. — заместителем министра культуры и печати Республики Беларусь и т. д. Г. Н. Буравкин — автор сборников «Майская просьина» (1960), «С любовью и ненавистью земной» (1963), «Дыхание» (1966), «Жатва» (1971), «Исток» (1974) и др. Многие стихи Г. Н. Буравкина получили музыкальное воплощение.

Тематика художественных произведений Г. Н. Буравкина разнообразна: это Великая Отечественная война, природа, созидательный труд, палитра человеческих чувств, современная действительность и, конечно, Беларусь. Читая произведения глубоко национальных поэтов, таких, как Г. Н. Буравкин, иностранные учащиеся смогут лучше понять особенности белорусской культуры.

В качестве послетекстовых заданий можно предложить учащимся ответить на вопросы, используя информацию текста; прочитать высказывания, связанные с темой текста, согласиться или опровергнуть их; составить тезисный план текста и т. д.

В сборнике поэтических произведений Г. Н. Буравкина «Верю полдню. Избранное. Перевод с белорусского» представлены лучшие образцы его интимной, гражданской и пейзажной лирики. Их можно использовать на занятиях с иностранцами. Сочинения поэта отражают этапы духовной эволюции поколения, которое вступало в сознательную жизнь в послевоенные годы. Лирический герой Г. Н. Буравкина — человек активной гражданской позиции, с широким кругозором, чувствующий свою ответственность за сохранение духовных ценностей, созданных народом, любящий свою Родину.

Перед чтением поэтических произведений Г. Н. Буравкина иностранным учащимся следует объяснить некоторые слова, встречающиеся в них: *полюцкий, ленинский, Сморгонь, хата, рушник, лучина, хлопец, полотчане, Двина, батька, жито, зыбка, шлях, пожня, гай, зозуля* и др. В отобранных для прочтения текстах можно попросить их найти ключевые слова, являющиеся в то же самое время и символами Беларуси: береза, журавль, василек, бор, аист, озеро и др.; определить цвет, доминирующий в рассматриваемых поэтических произведениях (они придут к выводу, что это синий и голубой: *цветы синеют; небо тихое и синее; голубая трава; синяя река; река голубая; синее Полесье; озера, как небо, синие* и др.). Большое место в поэзии Г. Н. Буравкина занимает тема музыки, тесно связанная с другими темами его поэзии: «И прозвучит певучей скрипкой ель», «Услышу я, // как прорастает песня...» и т. д. Некоторые строки из упомянутого сборника можно предложить иностранцам для заучивания наизусть: «И что счастье — // Чтоб полнилась счастьем // Родная твоя сторона», «Кто слышал раннюю весной, // Как сок земной в деревьях бродит, — // Вовеки о родной природе // Не скажет как о неживой...» и т. д.

Таким образом, работа над биографией и творчеством Г. Н. Буравкина на занятиях по РКИ в вузе музыкального профиля позволяет иностранным учащимся узнать много информации о белорусской истории, литературе и культуре; получить сведения о белорусской природе и т. д. Художественные произведения этого известного белорусского поэта сыграют важную роль как в патриотическом и эстетическом, так и в экологическом воспитании иностранцев, обучающихся в вузах Республики Беларусь.

АКТИВИЗАЦИЯ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ В ИЗДАНИЯХ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ БЕЛАРУСИ

Михед Н. В., Белорусский государственный университет

Объективные политические, экономические и определенные социальные изменения в Беларуси оказали заметное влияние на процессы, регулирующие функционирование русского языка в нашей республике.

Отражением жизненных реалий, в которых аккумулируются достижения в различных областях интеллектуальной и духовной жизни, мысли и чувства, обычаи и традиции белорусов, является прежде всего язык периодических изданий, для которого свойственно стремление к свежей выразительности, к оригинальности, к хлесткости, к обонянию, к сожалению, порою во что бы то ни стало, что «влечет за собой резкий рост вариативности средств выражения, заставляет опробовать самые различные способы и приемы вербально-коммуникативного творчества» (В. Г. Костомаров).

Для иностранных студентов изучение газетной лексики и фразеологии представляется важным, поскольку, во-первых, расширяет круг знаний о стране пребывания, способствует адаптации к реалиям нашей жизни, а во-вторых, дает конкретное представление об актуальных направлениях развития современного русского языка, его изменениях, способствует формированию лингвистической и коммуникативной компетенций, создает такие условия, когда учащийся получает возможность «действовать» на изучаемом языке в соответствии со своими интенциями.

Использование в газетных материалах книжно-славянской лексики и фразеологизмов, в частности церковно-сакрального массива, связано с возросшим в наше время значением религий, прежде всего христианства, в нравственной и социально-политической жизни славянских народов, с огромным влиянием христианства на славянские языки, на искусство и культуру.

Лексический уровень языка, в отличие от фонетического или грамматического, в которых общественные преобразования проявляются опосредованно, в течение определенного времени, моментально и чутко реагирует на малейшие социальные изменения и в эксплицитной форме отражает их. Поэтому в лексике отражается, с одной стороны, общественное сознание, а с другой — лексика, как и язык в целом, оказывает влияние на формирование общественного сознания.

Исследуя современные газетные материалы, автор приходит к выводу, что конфессиональная лексика и фразеологизмы употребляются в связи:

- с актуализацией их первичного значения;
- с необходимостью использования в переносном значении;
- с актуализацией новых метафорических образов.

Актуализация первичного значения конфессионализмов, которые в газетных текстах употребляются по своему прямому назначению, вызвана изменением политических ценностей в социальной сфере.

Часто одно и то же слово используется как в прямом, так и в переносном смысле. В современной газетной публицистике практикуется метафорическое использование библейских номинаций для описания современных явлений и событий.

THE USE OF VIDEO RESOURCES IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Nedorezova T. M., Avdeeva I. V., Belarusian State University

ESP focuses more on language in context than on teaching such aspect as grammar and language structures. The ESP central point is that English as a subject is integrated into a specific area important to the learners. So ESP is a special blend of a subject matter and English language teaching. Such a combination is highly motivating because students are able to apply their knowledge in their English classes to their main field of study.

Practice shows that using authentic video in teaching and learning ESP has positive effects on the development of the four language skills and vocabulary in ESP. It contributes to overall

communicative competence. What has a key value is a student's motivation. Most students are interested in learning language through video, and the use of video triggers emotional reactions among viewers, which positively affect learning outcomes.

Videos are interesting and important teaching and learning tools. There are a lot of reasons why video is a great resource in the ESL classroom:

- it adds a change of pace;
- it helps bring a subject to life;
- the language in videos is usually more natural and authentic;
- the language is set in a realistic context;
- video can be a great way to practice a wide variety of language skills.

The ESP teacher can use different kinds of video-based material, depending on the aim of the lesson. They may be as follows:

- 1) documentaries;
- 2) interviews;
- 3) news clips and stories.

A video should properly and valuably use the class time. That is why students need to be engaged the whole time. This means they need to be doing more than just watching or listening: they have to take notes, make a chart, answer questions, etc. They are more likely to focus their attention on the video and will know the teacher is expecting them to be able to work with the information presented to them. So the teacher is to prepare the tasks with clear instructions on the basis of the viewed.

The teachers should reflect on the video before and after the lesson. Before the lesson, the teacher is to be sure whether or not the video adds to student understanding/skills, or if it was just 'an extra'. Also, it is necessary to determine how the information video gives will be integrated—will there be a class discussion, an activity to follow, homework, etc. After the lesson, the teacher should reflect on the whole process answering the following questions:

- How did students respond to the video?
- Were the students engaged in the viewing activity?
- Was there too much time occupied by the video?

By reviewing these and other points, the teacher can effectively analyze the use of video materials and make changes for the future, if needed.

As well as providing great examples of language structure and function in context, video is also a great tool for encouraging discussion.

There are a lot of ways of using video material. Some of them, for example forecasting exercises get the ball rolling in the right direction. Some others contribute to the language or communication skills. The viewing activities can be as follows.

Traditional Viewing Guide: Create a video guide containing a list of comprehension questions that match the informational sequence of a film, filling-in gaps exercise, etc. Give students a few minutes to study the tasks and then ask students to complete the guide as they view the movie. This strategy requires students to actively respond to the material and helps to prepare them for post-viewing activities.

Graphic Organizer: Prepare a chart with topical headings, leaving empty space for students to record main ideas as they watch a movie. This strategy effectively focuses students on steps in a process, helps them organize large amounts of data, and provides a structure for analyzing relationships.

Collaborative Group Viewing Guide: Divide the content of a video sequence into different topics (how many will depend on the length and content of the video and the number of students in the class), list several comprehension questions under each topic, and divide the class into groups, one group per topic. Each group focuses on one specific topic. After the film, each group meets for 10 minutes to discuss their topic and formulate a response. Finally, groups share information with the rest of the class.

Jigsaw Viewing Guide: Divide the content of the video into, say, five main topics, divide the class into five home groups, and have students within each group count off from one to five. Form new groups by number, that is, all number ones move and sit together to view the film and focus on topic one, all twos sit together and focus on topic two, and so forth. After the film, individuals discuss their topics and then return to home groups to teach their topic to that group instead of reporting to the full class.

There are three things the teacher is to focus on while using video: proper context and timing, teacher's reflecting on the video before and after the lesson.

ДИДАКТИКА СЕМАНТИКИ В ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Овчинникова А. Н., Белорусский государственный университет

*Доказать родство можно,
но отсутствие родства недоказуемо.*
Е. А. Хелимский

Праксеологический феномен Тадеуша Котарбинского актуализируется нами применительно к дидактической семантике базисной лексики. **Праксеология** как общая теория эффективной, правильной («исправной») организации любой деятельности строится на общих принципах ее целесообразности. В трудах В. В. Мартынова подчеркивается универсализм самого термина: *праксеология* — действие. Дидактика семантики представляет собой актуальный научный компонент, который может быть использован в реальной практике преподавания иностранных языков. Системные правила праксеологической теории Т. Котарбинского — В. В. Мартынова позволяют выделить в качестве основного инструмента действия преподавателя иностранных языков — слово, а в качестве основного результата действия — полное взаимное понимание, при котором совпадают культурные, вербальные и невербальные, коды носителей разных языков.

Колоссальное значение для исследований в области дидактической семантики имеет теория ностратических языков В. М. Иллича-Свигыча. Установление даже немногочисленных фактов **семантического** тождества может привести к новым научным работам. Ю. В. Рождественский, например, указывал на сравнение типологических характеристик арабского и китайского языков в работах Г. П. Мельникова и необходимости разработок новых методов типологии.

Приведем примеры дидактического сопоставления на примере семантики китайских и русских языковых знаков. Имплицитно представленная в русских словах исконная (прототипная) семантика эксплицируется в семантике соотносительных китайских знаков: 1) *bèng* — насос (оборудование для качания жидкости или газа); иероглиф состоит из двух пиктограмм: *shí* 'камень' и *shuǐ* 'вода', то есть «камень сверху давит на воду и вода поднимается»; 2) семантика бинарного знака *wēndù* 'температура' представлена в явном виде как повышение градуса тепла: иероглиф *wēn* 'тепло' состоит из трех пиктограмм: *shuǐ* 'вода', *rì* 'солнце', *mín* 'посуда', то есть «вода в посуде под воздействием солнца нагревается и становится теплой».

На практике при сравнении языков целесообразно использовать 100-словный список базисной лексики, составленный М. Сводешем (1960). Список М. Сводеша полезен фиксированным множеством лексики. Любой индоевропейский язык в своем 100-словном списке сохраняет порядка 50% слов гипотетического праиндоевропейского. Базисная лексика в отличие от прочих компонентов языка (т.е. манеры выражаться и культурной лексики) мало меняется в ходе языковых контактов, следовательно, подсчеты, основанные на ней, представляются наиболее достоверными.

К **базисной лексике** относятся слова, не зависящие от конкретной культуры и исторической эпохи и присутствующие в любом языке: основные термины родства; названия самых элементарных и универсальных явлений природы и природных объектов (*солнце, луна, ночь, вода, камень, земля*); названия частей тела; первые числительные; простые действия и признаки (*знать, видеть, умирать, сидеть, стоять, белый, черный, далеко*). Приведем 30 наиболее устойчивых слов (по А. Б. Долгопольскому) (см. таблицу).

Нам представляется, что результаты типологического сопоставления лексических фактов при установлении даже немногочисленных фактов **семантического** тождества (например: англ. *Root*; бел. рух, рус. корень, кит. *shùgēn* корень дерева; бел. завіруха, кит. *yún* «clouds floating about» — вихревое облако; бел. кропка, рус. кропотливый и др., шумер. Мэ — прямой, выпрямитель линий (о Божественном Пути как Великом Предназначении), бел. мэта, рус. метить (в цель) и др.), могут иметь праксеологическое значе-

вода	зима	мертвый	ночь	соль
вошь	знать (кого/что)	месяц	рог	ты
вы	зуб	мы	сердце	ухо
глаз	имя	не (отриц.)	слеза	что
гнида	кровь	не (запрет.)	снег	я
звезда	кто	ноготь	солнце	язык

ние для актуального диалога между преподавателями языка и инофонами, родной язык которых имеет в базисной лексике совпадения с фактами изучаемых языков. Установленные факты активизируют интерес студентов-иностранцев к семантическим прототипам языковых единиц.

Таким образом, понятие языкового родства (ключевое для компаративистики) позволяет совершенствовать научный компонент в теории и практике преподавания иностранных языков, включая русский (белорусский) язык как иностранный.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Павлова Л. П., Бобруйский филиал Белорусского государственного экономического университета

Необходимость овладения знаниями и навыками иноязычного общения диктуется практическими потребностями реальной жизни на современном этапе, обусловленными процессами глобализации, интернационализации и демократизации, происходящими в обществе, расширением внешнеэкономических связей в хозяйственной деятельности страны.

В связи с этим в нашей стране значительно повысился интерес студентов экономических специальностей к иностранному языку, в том числе к изучению вопросов, связанных с историей и культурой страны изучаемого языка. Студенты стали понимать, что знание хотя бы одного иностранного языка входит в компетентность дипломированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда. Более того, в последнее десятилетие владение иностранным языком стало рассматриваться работодателями в качестве ключевой компетенции современного специалиста, поскольку данное умение является основным компонентом межкультурной компетенции в разнообразных сферах профессионального общения. Иностраный язык студенты хотят не просто знать, а использовать его как средство реального общения с носителями других культур.

Исходя из этого, формирование навыков и умений межкультурного общения стало рассматриваться в качестве одной из основных задач при обучении иностранному языку в системе высшего экономического образования. Уже никто не оспаривает тот факт, что диалог культур является единственно возможной формой сосуществования людей разных национальностей, представителей разных стран и народов и их профессионального взаимодействия.

Одной из основных трудностей в изучении иностранного языка является необходимость одновременного усвоения и своей, и чужой культуры. Для эффективности общения между представителями разных культур необходимо преодоление как языкового, так и культурного барьеров. Барьер культур проявляется при сопоставлении родной культуры с чужими, отличными от нее. Обучая иностранному языку как средству коммуникации между представителями разных народов и культур, следует придерживаться идеи о соблюдении неразрывного единства с культурой народов, говорящих на этом языке. Каждое занятие по иностранному языку мы рассматриваем как перекресток культур, как практику межкультурной коммуникации. В процессе знакомства с явлениями иноязычной культуры, сравнивая ее со своей культурой, студенты глубже осознают самобытность родной культуры.

Понятие межкультурной коммуникации не имеет однозначного определения в научной литературе и носит дискуссионный характер. В качестве синонимов данного понятия выступают «кросскультурная коммуникация», «межэтническая коммуникация», «межкультурная интеракция». Анализ многочисленных научных работ показывает, что

подавляющее большинство авторов, опираясь на наиболее характерные черты межкультурной коммуникации, рассматривают ее как совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам, как общение между представителями различных культур.

На занятиях по иностранному языку мы знакомим студентов с компонентами культуры, которые имеют национально-специфическую окраску (культура быта, традиции, обычаи, обряды, художественная культура, повседневное поведение и т. д. и национальные особенности мышления представителей той или иной культуры, их национальный характер, менталитет).

Конкурентоспособный специалист должен владеть иностранными языками на таком уровне, который бы позволил ему вести профессиональную беседу и работать с деловой корреспонденцией на иностранном языке. На занятиях по иностранному языку мы формируем у будущих специалистов экономического профиля навыки и умения проведения деловых бесед, совещаний, заседаний, деловых переговоров, пресс-конференций, брифингов, презентаций на иностранном языке, приема по личным вопросам, а также ведения телефонных переговоров с иностранными партнерами или клиентами, деловой переписки, обучаем технике написания деловых писем.

Программные требования, предъявляемые к уровню владения иностранным языком мы пытаемся выполнить, используя процесс общения, речевую коммуникацию, в процессе которой происходит обмен мнениями, чувствами, позициями в отношении тех или иных событий, профессионально направленных ситуаций в рамках изучаемых тем. Такой обмен часто носит дискуссионный характер. Мотивации желания активно участвовать в общении на межкультурном уровне способствуют ролевые игры, в которых студенты становятся актерами, исполняющими роли представителей как Республики Беларусь, так и страны изучаемого языка.

Вместе с тем, следует подчеркнуть, что на результатах обучения общению на иностранном языке, в том числе и профессионально направленному, сказывается дефицит коммуникации. Это осложняет задачу подготовки студентов к реальному общению на иностранном языке.

Таким образом, иностранный язык является средством творческого диалогического и коллективного межкультурного общения. Изучение иностранного языка как культурного и социального феномена, использование его в качестве средства межкультурной коммуникации способствует овладению этическими нормами общения, повышению интеллектуального, общекультурного уровня обучаемых.

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Павлюченко И. М., Белорусский национальный технический университет

Курс обучения иностранному языку в неязыковом вузе характеризуется, в первую очередь, своей практической направленностью, т.е. выступает в качестве средства общения, носит коммуникативный и профессионально ориентированный характер, ставит целью развитие и совершенствование у студентов способности обмениваться информацией, необходимой для будущей деятельности специалиста. В настоящее время одним из требований к выпускнику вуза является овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, под которой мы имеем ввиду высокий уровень обученности видам речевой деятельности, таким как чтение, письмо, аудирование и говорение в рамках профессионального общения.

Исходя из того, что основным источником информации для специалиста является научная статья, каталог, журнал, патент, техническая инструкция, то, на первый план, при обучении иностранному языку выносятся обучение профессионально ориентированному чтению. Так, например, преподаватели кафедры «Современные европейские языки» в своей работе со студентами — экономистами широко используют статьи из журналов: «*General Studies*», «*Psychology Review*», «*Business Review*», «*Economic Review*», «*Wide World*», «*Sociology Review*» и из интернета. В процессе профессионально ориентированного чтения происходит формирование определенных умений. Пер-

вый этап приобретения данных умений предполагает владение студентом всеми видами чтения адаптированной литературы, второй этап — владение всеми видами оригинальной литературы, а третий этап ставит целью зрелое владение всеми видами чтения литературы разных функциональных стилей и жанров.

Очень важным на каждом этапе представляется отбор текстового материала. В начале обучения рекомендуется использование текстов из учебной, научно-популярной, страноведческой, общетехнической литературы по специальности (здесь же изучаются особенности стиля научного и технического текста). На втором этапе предполагается использование оригинальной литературы, в том числе специальной и страноведческой: статьи экономического плана, научные статьи, описание экспериментов, эксплуатационные характеристики и т. д. На конечном этапе в качестве текстового материала используются патенты, реклама, контракты.

Принимая во внимание то, что научные тексты имеют различную форму и содержание, можно выделить функциональные типы текстов, например, описание (описание экономического явления), объяснение (объяснение научного принципа), аргументация (доказательство научного тезиса).

При подготовке заданий и упражнений преподавателю необходимо учитывать, что все они отличаются по своему назначению и характеру, что обусловлено конечной целью обучения специалиста соответствующего уровня подготовки иностранному языку.

В ходе первого этапа, при работе над текстом в аудитории, целесообразно активное использование упражнений, нацеленных на овладение языковым материалом, выделение новых лексико-грамматических структур в тексте, а также заданий, направленных на овладение различными видами чтения. На втором этапе рекомендуется применять упражнения, отражающие реальные ситуации профессиональной деятельности. Например, написание аннотации, резюме текста, интерпретация заголовка, выделение важной информации, подбор текстов для решения конкретной задачи. На третьем этапе мы учим уже не только извлекать интересующую информацию, но и перерабатывать ее и, поэтому, на данном этапе мы просим студентов составить контракт, написать реферат или аннотацию и т. д.

Итак, задания к тексту выполняют целый ряд задач: готовят к прочтению, помогают создать смысловые опоры и выделить новые понятия; определить характер текста, выделить ключевые куски текста и проблему, а также спровоцировать высказывание собственного мнения по содержанию, выразить понимание прочитанного, инициировать и вовлечь в дискуссию.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, мы отмечаем необходимость тщательного отбора текстового материала, а также создание специальных упражнений и заданий, обеспечивающих коммуникативный, профессионально направленный характер обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Платоненко О. В., Белорусский государственный аграрный технический университет

Язык неразрывно связан с культурой народа, с его традициями и обычаями. Об этом не раз упоминали в своих работах ведущие лингвисты (В. фон Гумбольдт, А. А. Потебня, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров и др.). Языковая картина мира, отраженная в лексическом составе того или иного языка, не совпадает с языковой картиной других языков.

Этот факт обязательно должен учитываться в процессе преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного.

Современный процесс обучения иностранным языкам включает в себя немалый объем страноведческой информации, но информацию о национальной культуре страны можно получить и непосредственно из лексического состава языка, например, в процессе чтения и перевода художественных текстов.

В лексическом составе языка присутствуют слова, которым невозможно найти эквивалент в другом языке, такая лексика называется безэквивалентной. При этом одно и то же слово может быть безэквивалентным для одного языка, но иметь более или ме-

нее совпадающий эквивалент в другом языке. Не все слова, имеющие аналоги в других языках, могут быть идентичны. Они могут различаться лексическими фонами и быть фоновонеполноэквивалентными. Безэквивалентная и фоновая лексика несут в себе национальнокультурный компонент.

Для правильного понимания и перевода таких слов нужны дополнительные знания о стране изучаемого языка. Поэтому в процесс преподавания иностранных языков обязательно должен быть включен в лингвокультурологический анализ лексики, содержащей в себе национально-культурный компонент.

Реалии, особенности национальной лингвокультуры, собраны и хранятся в произведениях живописи, искусства, в памятниках архитектуры, технических достижениях. Что касается языка, то они собираются и передаются из поколения в поколение в письменных текстах, прежде всего, в произведениях художественной литературы. Поэтому обращение к анализу текстов, содержащих реалии национальной лингвокультуры, необходимо в процессе обучения русскому языку иностранцев. Так, ярким примером того, как художественное произведение несет в себе национально-культурный компонент, является сказка М. Е. Салтыкова-Щедрина «Премудрый пескарь». Жанр сказки автора оригинален, он сочетает в себе лексику, присущую народным сказкам (фольклоризмы, поговорки и т. д.) и лексику, типичную для других жанров (слова — наименования современного быта, историзмы и т. д.).

Лингвокультурологический анализ может и должен иметь место в процессе преподавания иностранных языков, русского языка как иностранного. Именно лингвокультурологический анализ помогает воссоздать в ментальности иностранной аудитории картину мира, максимально приближенную к картине мира, отображенной в художественном произведении.

ЭЛЕМЕНТЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ВВЕДЕНИИ И ОБЪЯСНЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ СТРУКТУР

Плащинская Т. З., Коротюк Т. С., Белорусский государственный университет

Грамматика немецкого языка является инструментом, позволяющим говорящему корректно оформить высказывание. В настоящее время на занятии иностранного языка ей уделяется достойное внимание: вводятся, объясняются и отрабатываются в упражнениях новые правила и грамматические структуры, анализируются примеры их употребления, используются различные справочные материалы. Но для того, чтобы новое грамматическое правило могло привлечь внимание обучающихся, чтобы преподаватель мог его интересно и понятно подать, необходимы специальные средства. К таким относятся следующие визуальные элементы:

- печатные графические средства;
- абстрактные символы;
- визуальные метафоры;
- «динамические» символы.

Задачей перечисленных визуальных элементов является показать, как образуется та или иная грамматическая структура, как она используется чаще всего и как сделать ее при объяснении более заметной и запоминающейся.

К печатным графическим средствам относятся различные виды шрифта: курсив, полужирный, жирный, а также большие буквы, различные цвета букв для выделения и подчеркивания грамматической структуры, как например, использование цветного мела для выделения окончаний прилагательных или глаголов. Сюда также относятся таблицы и рамки, в которых показываются различия и изменения отдельных особенно важных моментов.

Что касается использования абстрактных символов, то здесь речь идет о геометрических фигурах. При помощи квадратов, треугольников, овалов, прямоугольников и кругов можно эффективно и наглядно объяснить порядок слов в немецком предложении, и донести до обучающихся то, что глаголы следует учить не изолированно, а вместе с их дополнениями.

Реже использующиеся визуальные метафоры относятся к таким средствам визуализации, которые связывают какие-либо предметы или конкретные картины с абстрактным правилом, так как грамматика должна постигаться не только аналитически и когнитивно, но и во взаимосвязи с конкретной ситуацией или картинкой, что делает процесс запоминания более осознанным, и способствует лучшему усвоению абстрактной информации.

«Динамические» символы служат персонализации грамматических правил. Под ними понимаются картинки, рисунки, фотографии из журналов и газет, карикатуры, комиксы, в которых содержится грамматическое правило. За таким рисунком обычно следует текст, где вводится правило или грамматическая структура. Описание таких картинок предполагает использование определенных образцов для высказывания, как, например, модальные глаголы, предположения, пассивные конструкции, формы прошедшего времени и т. п.

Визуальные элементы следует использовать при объяснении новой грамматики последовательно и, несмотря на все плюсы, дозированно, осторожно, чтобы слишком частое выделение грамматических правил одними и теми же средствами не привело к потере интереса к грамматике у обучающихся. Чтобы студенты не только рецептивно, но и активно, осознанно работали с визуальными элементами, лучше всего дать им возможность самим разработать и использовать в упражнениях те или иные визуальные символы. Перед преподавателем иностранного языка всегда стоит задача сделать так, чтобы вся грамматическая система языка была транспарентна и понятна обучаемому. И он должен находить более простые и понятные пути для объяснения правил. А визуальные элементы призваны ему в этом помочь и даже позволить студентам самим сформулировать правило.

ТИПОЛОГИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НАУЧНОГО ТЕКСТА

Романенко М. А., Белорусский государственный университет

Современная лингвистика определяет текст как сложное лексико-семантическое и структурно-синтаксическое упорядоченное образование разноуровневых языковых единиц, связанных между собой текстообразующими средствами.

Выбор лексико-семантических единиц определяется общей темой текста, его подтемами и их комбинациями. Тематическая лексика в научном тексте в основном представлена номинативными структурами. В ткани текста именная лексика образует номинативные цепи, которые выстраивают номинативную линию текста. Названная линия, проходя через текст, является смысловым стержнем текста. В ее структуре представлены варианты наименований предмета речи и его составляющих, детализирующих главный субъект высказывания.

Расширение состава тематической лексики происходит в результате развития и углубления основной темы. Например, тема «Ткани» в языке морфологических наук биологии (гистологии, цитологии) разделяется на множество подтем: «Развитие тканей», «Классификация тканей», «Изменчивость тканей» и др. Каждая из названных подтем разделяется, в свою очередь, на свои подтемы. Например, тема «Изменчивость тканей» описывает такие явления как «Возрастные изменения», «Адаптация тканей», «Деадаптация тканей» и др.

В научном тексте основу субъектной лексики составляют термины. В учении о тканях в описании состава крови используются термины: *плазма, эритроциты, лейкоциты, гранулоциты, агранулоциты* и др. В теме гранулоциты — *нейтрофильные гранулоциты, эозинофильные гранулоциты, базофильные гранулоциты*. Необходимо отметить, что многие термины имеют синонимы, например: *кровотворение — развитие крови — гемопоэз, гемограмма — анализ крови, регенерация — обновление* и т. д.

Второй важной функционально-семантической группой лексики в тексте является предикативная лексика. Во многих типах научного текста семантическая роль глагола ослаблена. Глагольная составляющая этой группы лексики представлена 1) фазисными глаголами, 2) неполнозначными глаголами с локализирующим значением: *находиться, располагаться, лежать, стоять* и др., а также глаголами, обозначающими перемеще-

ние: *опускать(-ся), поднимать(-ся), погружать(-ся), проникать*, 3) глаголы, обозначающие отношения между предметами и явлениями: а) классификационные (*принадлежать, относиться*), б) отношения части и целого (*составлять, состоять*), в) принадлежности (*иметь(-ся), располагать, принадлежать* и некоторые другие).

В научном тексте семантический центр предикативной части предложения переносится на именную часть. Например: *Микробиологией называется наука о микроскопических живых организмах. Кровеносные и лимфатические сосуды обладают высокой способностью к регенерации.* Эта особенность характерна не только для предложений с составным именным сказуемым, но и к предложениям со сказуемыми, содержащими глаголы-компенсаторы. Например: *применять — находить применение; влиять — оказывать влияние; заменять — производить замену* и др.

Такое поведение глагола в научном тексте объясняется стремлением научной речи к обобщенному, абстрактному отражению фактов действительности.

Рематическая группа лексики содержит новые сведения о теме. Она располагается в правой части предложения. Так как русский текст построен по принципу информационной цепи, рема первого предложения становится темой второго, рема второго — темой третьего и т. д.

В предложении рематическая лексика выполняет функцию дополнения. Ее возможности определяются валентной силой глагола предиката.

ПРИНЦИП УЧЕТА РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Романович Р. Г., Чернецкая Н. И., Денисова Г. Г., Белорусский государственный университет

Методика обучения иностранным языкам опирается на дидактику, науку, раскрывающую закономерности, которым подчиняется процесс обучения и усвоения знаний. Дидактические принципы соблюдаются при обучении любому предмету, в том числе и иностранному языку. Одним из дидактических принципов является принцип сознательности учащихся в обучении. Этот принцип широко применяется при обучении иностранному языку. Роль этого принципа при овладении грамматикой особенно велика.

Принцип сознательности предполагает участие родного языка при обучении иностранному. Ведь объяснять грамматику можно как на иностранном языке, так и на родном. Главная цель — облегчить понимание. В неязыковых высших учебных заведениях, где очень мало часов отводится на аудиторные занятия, и где уровень знаний студентов неоднородный, трудно переоценить роль родного языка при объяснении грамматики.

Принцип учета родного языка являлся одним из основных методических и дидактических принципов сознательно-сопоставительного метода, популярного в 1930—1940-е гг. Благодаря этому методу значительно вырос уровень изучения иностранного языка.

В последние десятилетия большое распространение получил метод коммуникативного обучения, целью которого является создание коммуникативной компетенции. Бесспорно, умение общаться на языке — это главная цель его изучения. В современном мире, когда стремительно развиваются информационные технологии, все большее количество людей вступают в процесс коммуникации. Но, к сожалению, мало внимания стало уделяться формированию грамматической компетенции. Результатом такого подхода к грамматике стало увеличение количества ошибок в речи учащихся.

Цель изучения грамматики состоит в том, чтобы учащиеся осознавали какие языковые средства используются для передачи определенного смысла. В процессе изучения английского языка можно заметить, что есть явления, совпадающие в обоих языках, и навыки употребления их в родном языке можно переносить в английский язык. Таким образом облегчается усвоение различных грамматических явлений.

Например, без опоры на родной язык трудно объяснить студентам употребление будущего продолженного времени в предложении, где мы логически предполагаем какое-то действие в настоящем: *Don't phone now — they'll be having lunch.* Здесь необходимо сравнить это предложение с аналогичным в русском языке: *Не звоните им — они сейчас будут обедать.*

Точно так же сравниваем предложение в будущем совершенном времени *It's no use phoning — he'll have left by now* с русским предложением *Нет смысла звонить — он уже к этому времени уйдет*. Как в русском языке, так и в английском мы употребляем будущее время, рассуждая о настоящем. Благодаря сопоставлению английских предложений с русскими студенты начинают понимать употребление данного времени. Без сравнения с русским это явление остается непонятым.

Объясняя условные предложения, также приходится прибегать к сравнению с русским языком. В условных предложениях с нереальной ситуацией, когда мы говорим о настоящем, мы используем глагол в прошедшем времени. Например: *If it wasn't raining now, I would go for a walk*. По-русски мы говорим: *Если бы сейчас не шел дождь, то я бы пошел погулять*. Мы видим, что в русском языке мы точно также используем глагол в прошедшем времени, говоря о настоящем.

Чтобы понять инверсию в условных предложениях, сравниваем английский вариант *If I were you, I would invite her. Were I you, I would invite her* с русскими аналогичными предложениями *Если бы я был на твоём месте, я бы пригласил её. Будь я на твоём месте, я бы пригласил её*. Или такие английские предложения *If he had come earlier, he would have met her* сравниваем с русскими *Если бы он пришёл пораньше, то он бы встретился с ней. Приди он пораньше, он бы встретился с ней*. На этих примерах видно, что мы можем опустить слово «если» как в английском, так и в русском языке. В обоих языках это приводит к инверсии.

После такого сопоставительного анализа многие грамматические явления английского языка становятся понятнее. Ведь в родном языке мы их употребляем, даже не задумываясь.

Все это примеры положительного переноса из родного языка в иностранный. Такое положительное влияние родного языка называется транспозицией.

С другой стороны, приступая к изучению грамматики иностранного языка, надо учитывать те грамматические явления, которых нет в родном языке. И если родной язык мешает изучению иностранного, то такое явление называется межязыковой интерференцией.

Существует неоднозначное отношение к использованию упражнений на перевод с родного языка на иностранный. Но надо учитывать, что студенты еще только находятся на этапе приобретения умений и навыков использования иностранного языка. Они думают на родном языке. И, чтобы выразить мысль, они часто прибегают к мысленному переводу. Переводные упражнения помогают им грамотно строить высказывания и избегать ошибок.

Принцип учета особенностей родного языка облегчает понимание соответствующих структур и значений неродного языка на этапе объяснения нового материала. Но надо помнить, что слишком частое сравнение языков может мешать выработке автоматизированных навыков.

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ

Селиборова Л. В., Белорусская государственная сельскохозяйственная академия

Произносительные навыки являются необходимым условием, реальным средством, способом, формой осуществления иноязычной речевой деятельности.

Обучение произношению с первых занятий должно происходить в условиях реального общения. Это значит, что учащиеся не должны готовиться к речи, а должны начинать общаться сразу, потому что произношение не «прикладывается» к речи, а составляет ее основу, неразрывно связанную с остальными компонентами обучения иноязычному говорению — лексическими и грамматическими навыками.

Речевое общение начинается с восприятия, а затем и воспроизводства звуковой стороны языка.

На начальном этапе обучения аудированию слушатели учатся понимать высказывания преподавателя, его просьбы и команды, простейшие рассказы и описания предме-

тов, построенные на знакомом материале. Нарушение произносительных норм препятствует самому процессу общения.

Как правило, при обучении на подготовительном отделении предусматривается овладение артикуляционной базой и интонационным оформлением речи.

Работа над формированием фонетических навыков осуществляется во время специального этапа урока — фонетической зарядки. Фонетическая зарядка проводится в виде звукоподражательной игры, причем звуки отрабатываются как изолированно, так и в оппозициях: ударные/безударные гласные, твердые/мягкие, звонкие/глухие, шипящие согласные и т. д.

Особое внимание следует уделять смысловозначительной роли звуков, так как это формирует у слушателей умение правильно воспринимать звуки на слух.

Таким образом, на каждом занятии учащиеся работают со слогами и словами, слушая преподавателя, а потом повторяя за ним. Например:

Са-ша Саша — сажа

Са-шо Сор — шорох

Су-шу Сутки — шутка

Сы-ши [шы] Сын — ши[шы]на

Или:

Пар-ки — пал-ки Ла-да — ра-да

Гор-ка — пол-ка Ав-ро-ра — Ло-ла

Мур-ка — бул-ка Рум-ба — клум-ба

На продвинутом этапе обучения интерес для учащихся представляют скороговорки и рифмовки, которые в то же время служат для закрепления лексических и грамматических навыков. Приведем некоторые примеры.

— *Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет.*

— *Жук упал и встать не может,*

Ждет он, кто ему поможет.

— *Проворонила ворона вороненка.*

— *Шесть мышат в камышах шушат.*

— *Съел Валерик вареник, а Валюшка ватрушку.*

— *Наш корабль сел на мель,*

Потеряли в море цель!

— *Варя и Валя играли на рояле.*

— *Щеткой чищу я щенка,*

Щекочу ему бока.

— *Три сороки тараторки тараторили на горке.*

Материал для работы над фонетикой содержится также в шуточных стихотворениях, например:

Белый шут и рыжий шут

Разговор такой ведут:

— *Где купили вы, синьор,*

Этот красный помидор?

— *Вот невежливый вопрос!*

Это собственный мой нос.

Или: — *Кто же вымоет тарелки?*

— *Вы, конечно, вы, вы, вы.*

— *Почему же мы, мы, мы?*

— *Может, лучшие ты, ты, ты?*

Отдохните вы и ты.

Все тарелки вы-мы-ты.

Я, и ты, и мы, и вы —

Все мы знаем букву Ы.

При обучении произношению необходимо также обратить внимание слушателей на различие с помощью ударения словоформ глаголов (форма настоящего или будущего времени 2-го лица множественного числа и форма императива): *да'рите — дари'те*, *ле'чите — лечи'те*, *полу'чите — получи'те* и т. д.

Таким образом, фонетика, являясь одним из аспектов лингвистической компетенции учащихся, требует особого внимания на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, так как произношение — основа для развития и совершенствования всех остальных навыков иноязычного говорения.

Использование фонетических заданий и речевых упражнений помогает слушателю не только понять говорящего, но и правильно отреагировать на его вопросы и предложения.

КЕЙС-МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Сергиевич Е. К., Институт туризма Белорусского государственного университета физической культуры

Обучение иностранным языкам (ИЯ) ставит своей целью обучение практическому овладению ИЯ, формирование и развитие коммуникативной культуры. Современный учитель должен в совершенстве **владеть предметом, средствами и формами организации учебного процесса**, ему необходимо выбирать такие методы обучения, которые бы позволяли каждому учащемуся проявить свое творчество, свою активность, активизировать познавательную деятельность в процессе обучения ИЯ. Методическая наука предлагает большой выбор педагогических технологий, которые помогают не только обеспечить эффективное усвоение предметных знаний, но и способствуют формированию у учащихся навыков самостоятельного получения знаний, учат их учиться.

Технология обучения — совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда педагога, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств. Технология обучения — это знание того, как обучать: выбор соответствующих приемов и методов обучения, адекватное применение ТСО и использование раздаточного материала, оптимальное сочетание различных форм работы учащихся (индивидуальной, групповой, фронтальной, парной), рациональное распределение и использование времени.

Кейс-метод (*Case Method, Case Study*, метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа) — техника активного обучения на основе различных реальных ситуаций. В переводе с английского языка *case* — случай, а *case study* — это обучающий случай. Идея кейс-метода — использование в процессе обучения конкретных ситуаций, реально произошедших в той или иной сфере деятельности, ориентирующих учащихся на формулирование проблемы, дискуссию и поиск вариантов решения проблемы. Кейсы основываются на реальном фактическом материале или же максимально приближены к реальной ситуации.

При обучении ИЯ, чтобы сформировать у учащихся необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, необходима активная устная иноязычная практика для каждого участника образовательного процесса. Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, необходимо включать учащихся в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования ИЯ в новой для них культуре. Кейс-метод может быть успешно использован на занятиях по ИЯ, так как данный метод комплексный и содержит все виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование. У учащихся есть реальная возможность общения на ИЯ в процессе взаимодействия с другими участниками группы и преподавателем.

Кейс включает: описание конкретной ситуации (*case*); задания и вопросы для обсуждения; приложения с дополнительной вспомогательной информацией, необходимой для анализа кейса. Кейс может быть представлен в печатном виде или в виде мультимедийной презентации, это может быть видео-кейс. Кейс могут сопровождать приложения: фотоснимки, схемы, таблицы, диаграммы. В качестве источников кейсов могут выступать новостные сообщения, газетные или журнальные статьи, художественная и публицистическая литература, информационные листки, буклеты, брошюры, Интернет с его ресурсами и т. д. Сама проблема, содержащаяся в кейсе, не излагается и не имеет одного верного решения. При работе с кейсом учащиеся выполняют ряд последовательных действий: знакомство с ситуацией, анализ информации, выявление пробле-

мы; обмен мнениями и составление плана работы над проблемой; работа над проблемой (дискуссия); определение преимуществ и недостатков каждого предложенного решения и оценка альтернатив; выработка наиболее целесообразного и оптимального решения проблемы; разработка алгоритма действий для принятия окончательного решения; подготовка доклада; аргументированный краткий доклад. Т.к. однозначного варианта решения проблемы не существует, то по окончании презентации докладов, можно выбрать лучший ответ.

Кейс-метод дает возможность оптимального сочетания теоретической подготовки и практических умений. Учащимся не даются готовые знания, они учатся добывать их самостоятельно. Решения, принятые в жизненной ситуации, запоминаются быстрее и легче, нежели заучивание правил. Процесс поиска решения проблемы, скрывающейся в кейсе, требует коллективного характера познавательной деятельности: учащиеся должны работать в команде, должны учиться выслушивать и учитывать альтернативные мнения собеседников, аргументировать и защищать собственную точку зрения, выстраивать логические схемы и находить коллективные рациональные решения изложенной проблемы, имеющей неоднозначное решение.

Использование кейс-метода в изучении ИЯ повышает уровень владения ИЯ в целом; способствует эффективному развитию навыков во всех видах речевой деятельности; повышает эффективность усвоения профессиональных терминов на ИЯ; развивает творческое мышление, заставляя думать на языке; развивает умение вести дискуссию, аргументировать ответы; совершенствует навыки чтения текстов профессионального содержания на ИЯ и обработки информации.

МОДУЛЬНЫ СКАД КУРСА «БЕЛАРУСКАЯ МОВА (прафесійная лексіка)»

Смалянка Г. А. Беларускі дзяржаўны аграрны тэхнічны ўніверсітэт

3 дастаткова шырокага спектра адукацыйных тэхналогій найбольшае распаўсюджанне атрымала тэхналогія модульнага навучання. Блочна-модульная сістэма навучання ўяўляе сабой цэласную, інтэграваную мадэль адукацыйнага працэсу (змест і працэс навучання), пабудаваную на прынцыпах тэорыі модульнага навучання.

Блок — адносна самастойны фрагмент (падсістэма) адукацыйнага працэсу, які ўключае ў сябе некалькі модуляў.

Модуль — адносна самастойны фрагмент (дыдактычная адзінка) адукацыйнага працэсу, які мае ўласныя мэты, змест, праграмае, дыдактычныя і метадычныя забеспячэнне і рэалізуецца пасродкам праектуемай педагагічнай тэхналогіі.

Вучэбны курс «Беларуская мова. Прафесійная лексіка» падзелены на 2 асноўныя модулі і 3 модулі дапаможнага характару.

Два асноўныя модулі ахопліваюць тэарэтычны і практычны змест вучэбнага матэрыялу (M-1, M-2).

Тры модулі дапаможнага характару з'яўляюцца абавязковымі, дзякуючы ім вучэбны курс атрымлівае завершаны выгляд.

Модуль нулявы (M-0) служыць уводзінамі ў вывучэнне курса (абазначае комплексную мэту, ролю мовы ў жыцці чалавека і грамадства, уяўляе структуру курса, асноўныя паняцці і сістэму кантролю атрыманых ведаў).

Модуль-рэзюмэ (M-R) дае абагульненне курса.

Модуль-кантроль (M-K) забяспечвае выніковы кантроль па курсу.

Графічную схему курса «Беларуская мова. Прафесійная лексіка» прадставім наступным чынам:

M-0 — уводзіны ў курс. Мэта курса.

Модульны склад курса «Беларуская мова. Прафесійная лексіка»					
M-0	M-1	M-2		M-R	M-K

Беларуская мова ў гісторыі народа. Мова і грамадства. Гістарычныя этапы фарміравання і развіцця беларускай мовы. Яе сучаснае функцыянаванне.

М-1 — камунікатыўныя якасці маўлення. Стылі мовы. Маўленчы службовы этыкет. Маўленчыя памылкі.

М-2 — беларуская навуковая тэрміналогія.

М-R — рэзюмэ (падагульненне).

М-K — выходны выніковы кантроль (залік па дысцыпліне).

Комплекснай мэтай вывучэння курса «Беларуская мова. Прафесійная лексіка» з’яўляецца авалоданне беларускай мовай як сродкам зносін і інструментам пазнання ў галіне навукі і тэхнікі, паглыбленне ведаў пра беларускую мову як дынамічную і адкрытую сістэму, пра нацыянальную спецыфіку ў галіне, выхаванне адносін да слова як скарбніцы духоўнай і інтэлектуальнай культуры беларусаў.

У выніку вывучэння дысцыпліны студэнты павінны **ведаць**:

- паходжанне і гістарычнае развіццё беларускай мовы;
- асновы культуры маўлення і маўленчага службовага этыкету;
- тэрміналагічную і прафесійную лексіку адпаведнай спецыяльнасці;
- асновы справаводства і дакументацыі;
- адметныя рысы афіцыйна-справавога і навуковага стыляў;
- марфалагічныя і сінтаксічныя асаблівасці беларускай мовы,

умець:

- выконваць практычныя заданні па беларускай мове;
- працаваць з беларускамоўнымі тэкстамі па спецыяльнасці;
- прымяняць веды на ўзроўні тыповых дзеянняў;
- характарызаваць тэрміны па спецыяльнасці;
- перакладаць тэксты па спецыяльнасці з рускай мовы на беларускую і наадварот.

Кожны модуль змяшчае матэрыял, практыкаванні і камунікатыўныя заданні розных узроўняў ў адпаведнасці са спецыяльнасцю студэнтаў. Усе неабходныя матэрыялы прадстаўлены ў метадычных распрацоўках па курсу.

Матэрыялы і заданні садзейнічаць развіццю такіх уменняў, як аналіз тэкстаў па спецыяльнасці, ўменне адрозніваць тэрміны ад агульнаўжывальнай лексікі, прымяняць варыянтныя моўныя сродкі ў вусным і пісьмовым маўленні, характарызаваць спецыфіку выкарыстання камунікатыўных якасцей маўлення для розных стыляў, творчы падыход да вырашэння пастаўленых задач і імправізацыя.

Кантрольны элемент модуля дапускае выкарыстанне рэйтынгавай ацэнкі ведаў і ўменняў студэнтаў. У модульным навучанні ацэньваецца кожнае заданне, устаўляецца яго рэйтынг і час выканання. У канцы семестра на аснове модульных адзнак можна вызначыць агульную адзнаку, якая ўлічваецца пры падвядзенні выніковага кантролю па прадмету. Пры правядзенні выніковага кантролю, на заліку пытання павінны насіць абагульняючы характар, адлюстроўваць асноўныя паняцці курса, ала не супадаць з пытаннямі модульнага кантролю.

Пры модульным навучанні кожны студэнт уключаецца ў актыўную вучэбна-пазнавальную дзейнасць, змест вучэбнай праграмы дыферэнцыраваны, дапускаецца разнастайная арганізацыя вучэбнай дзейнасці навучэнца, якая садзейнічае свядомаму засваенню матэрыяла і развіццю інтэлекта, а выкладчык ажыццяўляе такія функцыі кіравання вучэбным працэсам, як матывацыя, арганізацыя і кантроль.

КООПЕРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ЧТЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Тарасевич Е. В., Чернявский А. А., Белорусский государственный университет

В условиях развития информационного общества, компетенция чтения, как умение собирать, анализировать и обобщать информацию, а также быстро ориентироваться в глобальном информационном пространстве, приобретает все большее значение. В процессе обучения иностранному языку учащиеся постоянно взаимодействуют друг с другом, что способствует активизации речевой деятельности, постоянному обмену информацией и мнениями, а так же предоставляет возможность поучиться друг у друга. Важность формирования компетенции чтения на занятиях по иностранному языку обуслов-

лена еще и тем, что чтение является не только целью, но и средством обучения. Совокупность этих факторов приводит к поиску эффективных подходов в развитии и формировании этой компетенции.

Одним из таких подходов является использование технологии кооперативного обучения, нашедшей широкое применение, как в зарубежной, так и в отечественной методике преподавания.

Кооперативное обучение это «форма совместной работы учащихся, направленная на приобретение знаний и умений посредством взаимодействия и обмена информацией». Обучение рассматривается здесь как социальный, активный и коммуникативный процесс. Основополагающими элементами кооперативного обучения являются: непосредственное взаимодействие учащихся, ответственность каждого участника группы за результат совместной работы, положительная взаимозависимость всех участников, рефлексия процесса и оценивание результата совместной работы.

Для формирования компетенции чтения в зарубежной методике преподавания выделяются следующие методы кооперативного обучения:

— метод парного чтения основан на совместной работе учащихся над текстом. Цель метода заключается в том, чтобы научить читать на иностранном языке без ошибок. В рамках этого метода каждый учащийся по очереди читает часть текста, а другой слушает и исправляет ошибки (произношение, ударение);

— метод чтения вслух с последующим резюмированием основан на совместной работе учащихся над текстом. Цель этого метода: научить выделять главную и второстепенную информацию. Один из учащихся читает часть текста вслух, а другой резюмирует. При необходимости первый учащийся дополняет ответ второго;

— метод чтения *Reziprokes Lesen* основан на совместной работе учащихся над текстом с целью обучения использованию различных стратегий чтения. Учащиеся подразделяются на группы. Каждый участник группы получает карточку с одним из следующих заданий: сформулировать вопросы к прочитанной части текста и задать их участникам группы; пересказать прочитанную часть текста; объяснить участникам группы значение незнакомых слов; высказать предположение о дальнейшем содержании текста. Работа над текстом проходит в несколько этапов: первый этап — самостоятельное чтение части текста; второй этап — работа над частью текста посредством выполнения каждым учащимся задания на своей карточке.

Активное взаимодействие учащихся в процессе работы над текстом мотивирует их и предоставляет им возможность обменяться личным опытом, обучить друг друга тому, что они знают. Учитель выступает здесь в роли организатора и помощника: выбирает наиболее подходящие методы для решения поставленных задач, готовит материалы, организует совместную работу учащихся и следит за ее развитием.

Как показывает практика, использование методов кооперативного обучения в формировании компетенции чтения на занятиях по иностранному языку имеет ряд преимуществ, так как способствует не только обучению основным видам чтения, но и формированию таких общих коммуникативных умений, как определять тему текста, устанавливать отношения между логическими частями текста, различать главную и второстепенную информацию. Одним из важнейших преимуществ является также обучение таким стратегиям чтения, как раскрытие содержания текста, извлечение и обработка информации. Применение стратегий чтения позволит учащимся не только успешно овладеть иностранным языком, но и повысить эффективность процесса обучения в целом.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АРТИКЛЕЙ

Ткаченко В. В., Медведева Е. М., Белорусский государственный университет

При изучении английского языка у студентов часто возникают проблемы с использованием определенного или неопределенного артикля.

Проблема заключается в том, что на этот вопрос не так легко ответить. Можно выделить несколько основных правил.

Первое правило объясняет, когда мы употребляем определенный и когда неопределенный артикли и some. Во втором правиле говорится об уникальных предметах, единственных в своем роде, которые требуют употребления определенного артикля. Третье правило объясняет, почему мы иногда опускаем артикли. Эти три правила представляют собой упрощенный вариант очень сложной системы, но они доступны для понимания и для обучения студентов, начинающих изучать язык.

Почему же употребление артиклей вызывает проблему у студентов? Существуют несколько факторов. Прежде всего, артикли относятся к системе определителей. Решение употреблять артикль или нет, зависит от других определителей, употребляющихся с существительным. Также употребление зависит от контекста, в котором находится существительное. Артикли невозможно изучать изолированно. Их нужно рассматривать в более широком масштабе, принимая во внимание все определители.

Правило 1. Неопределенные артикли употребляются перед неизвестными ранее предметами, которые были впервые упомянуты в диалоге или рассказе. Определенные артикли употребляются перед предметами, о которых мы уже упоминали в речи, либо они известны или подразумевается, что мы знаем о ком или о чем идет речь.

Например: *I saw a bird. The bird was sitting on a fence. The fence was painted green. The bird flew as it saw a cat. The cat ran after the bird when it saw it but the cat did not catch the bird.* В этом примере существительные *bird, fence, cat* употребляются с неопределенным артиклем только тогда, когда о них упоминается впервые. После того, как мы узнали об этих предметах, все они употребляются с определенным артиклем во всех случаях. Этот пример или правило охватывает множество основных случаев употребления артикля. Это правило может быть расширено во временных рамках. Мы можем попросить купить *a book*, а затем спустя некоторое время спросить куплена ли *the book*. Конечно, это правило не может быть введено на уровне одного предложения, так как оно требует первоначального представления предмета, а затем упоминания об этом уже известном предмете.

В своей работе мы часто просим студентов вставить необходимые по смыслу артикли в простые рассказы с несколькими персонажами и предметами, которые вводятся в рассказ один за другим. Каждый раз новый персонаж или предмет, который появляется в рассказе, употребляется с неопределенным артиклем, соответственно определенный артикль употребляется согласно основному правилу. Еще одно упражнение, которое делает акцент на употребление главного правила, — это использование карточек с изображениями животных или людей, совершающих какое-то действие. Мы просим студентов описать, что они видят: *I see a boy. The boy is playing the guitar. I see a dog. The dog is swimming.* Этот образец можно разнообразить, чтобы охватить другой материал: *There is a baby. The baby is playing.*

Можно предложить несколько возможных вариантов для использования карточек. Например,

- a. Описание цветов: *I see a car. The car is black.*
- b. Описание одежды: *There is a man and a woman. The man is wearing a shirt and jeans and the woman is wearing a blouse and a skirt.*
- c. Описание действий: *I see a worker. The worker is building a house.*
- d. Описание окружающей обстановки в рассказе: *Once upon a time, there was a king. The king lived in a castle.*

Если необходимо объяснить употребление артиклей, тогда начинать нужно именно с основных правил употребления артикля. Но проблема в том, что существует много исключений на объяснение которых уйдет много времени.

Правило 2. Когда предмет является единственным в своем роде, употребляется определенный артикль. Примером могут служить: *the moon, the sun*. Это правило действует для предметов, известных большинству людей, но оно также действует и в том случае, когда слушающий может не знать этот предмет:

Who is he? He is the president of Belarus.

Это можно противопоставить с: *Who is she? She is a member of Parliament.*

Уникальность предмета определяется посредством ассоциаций.

A lorry crashed into a wall. The driver was seriously injured.

Когда мы упомянули о машине, нам понятно, что водитель является словом уникальным в данной ситуации. Но мы можем перестроить предложение и слово *driver* теряет уникальность: *A driver was seriously injured when the lorry he was driving crashed.*

Водитель может везти только один грузовик, поэтому грузовик (*lorry*) является уникальным в том случае, когда был представлен водитель.

Это исключение также относится к перечислению (порядковые числительные в качестве прилагательных), где предполагается уникальность: *the first time, the second book, the third person to call*. Другими словами, если вы ставите предметы по порядку, они получают свою уникальную позицию. Это исключение относится к предметам, получившим название, что придает им уникальность: *The Ural Mountains* (горная цепь), *The Volga River, The Indian Ocean, The Kremlin*.

Тем не менее, это не всегда действует, так как некоторые предметы, например озера и острова, не употребляются с артиклем (*Naroch Lake*) за исключением множественного числа (*The Great Lakes*)

Правило 3. Когда мы говорим о предмете в общем смысле, мы обычно опускаем артикль, и если существительное исчисляемое, используем множественное число. Так, например, когда мы говорим о реально существующем торте мы используем артикль (определенный или неопределенный). В следующих примерах мы говорим об определенном, реально существующем торте: *I ate a cake. The cake was delicious. The cakes are on the coffee table. I made some cakes for you.*

Тем не менее, мы также можем говорить о тортах обобщенно. В этом случае артикли не употребляем, но значение будет различным в каждом случае: *I like cakes* (обобщение), *I like the cakes* (мы говорим о пирожных, которые я пробовала).

Необходимо отметить, что, когда мы говорим о предметах обобщенно, мы обычно употребляем форму множественного числа в том случае, если это существительное исчисляемое. *Cakes are bad for your health* (*cakes* – существительное исчисляемое, поэтому ставим его во множественном числе. *Pizza is bad for your health* (*pizza* – неисчисляемое существительное, поэтому определяем без артикля).

Одна из главных задач преподавателя при изучении темы «Определенный и неопределенный артикли» – обратить внимание употребляется ли существительное обобщенно, либо же речь идет о конкретных предметах.

КАК ПОДГОТОВИТЬ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Тамарина А. С., Белорусский государственный университет

Харченко Е. А., Академия последипломного образования

В настоящее время мир переживает экономические, политические и социально-культурные изменения, которые способствуют расширению международного сотрудничества в различных проектах, рост межкультурной коммуникации и профессиональных связей между представителями различных стран и культур. Для этого от специалиста требуется профессиональная компетентность, основными признаками которой является свободное владение иностранным языком и нормами межкультурного общения. В этой связи в преподавании иностранного языка важнейшее значение приобретает вопрос подготовки студентов к межкультурной коммуникации как ключевое условие для их успешной интеграции в поликультурном обществе.

Тем не менее, сегодня подходы к преподаванию иностранного языка не в полной мере учитывают национальные и культурные особенности языка и коммуникации, что часто приводит к семантическим и культурным недоразумениям в общении. В связи с этим, вузы вынуждены искать новые подходы к преподаванию иностранных языков, которые соответствовали бы меняющимся требованиям общества.

Межкультурная коммуникация — это особая модель общения, в которой проявляются национальные и культурные особенности собеседников посредством вербальных элементов (лексические единицы, грамматические структуры и т. д.); невербальных элементов (жесты, мимика и т. д.); а также стратегии общения.

Процесс подготовки студентов к межкультурной коммуникации следует рассматривать как последовательные и непрерывные этапы обучения межкультурному взаимодействию, в ходе которых студенты получают межкультурные знания и овладевают умениями и навыками межкультурной коммуникации.

В формировании межкультурной компетенции предполагается взаимодействие двух культур по нескольким направлениям: 1) ознакомление с культурой страны изучаемого языка и моделью поведения носителей этой иноязычной культуры при помощи самого иностранного языка; 2) влияние иностранного языка и иноязычной культуры на развитие родного языка и то, как люди взаимодействуют и какие модели поведения используют в рамках родной культуры; 3) дальнейшее развитие личности под влиянием двух культур.

В процессе овладения иностранным языком студенты изучают материал, который показывает то, как язык функционирует в естественной среде, вербальные и невербальные модели поведения носителей языка в различных ситуациях общения и демонстрирует поведение, связанное с народными обычаями, традициями, социальной структурой и этнической принадлежностью. Прежде всего, это происходит с помощью аутентичных материалов (оригинальные тексты, аудио, видео), которые с точки зрения языка являются нормативными и содержат лингвострановедческую информацию.

Помимо этого, необходимо также знать национальные и культурные особенности поведения иностранца, чтобы избежать возможных конфликтов при международном общении. Таким образом, при изучении иностранного языка студент должен не только освоить его лексические, грамматические и синтаксические особенности, но и научиться реагировать на сигналы и реплики носителей языка адекватно ситуации, должным образом применять мимику и жесты и использовать формулы речевого этикета, а также знать исторические и культурные особенности страны изучаемого языка.

Осуществление межкультурного общения предполагает не только готовность человека принять представителя другой культуры, со всеми ее национальными и ментальными особенностями, но и возможность изменить себя. В процессе изучения иностранного языка во всем его многообразии студенты сталкиваются с лингвистическими и культурными явлениями и сравнивают их с таковыми в своем родном языке.

Например, изучая лексический и грамматический строй иностранного языка, студенты должны обращаться к знаниям, полученным на занятиях родного (русского или белорусского) языка, чтобы подчеркнуть сходство и различия языковых явлений и области их применения. Изучение иноязычной культуры также приводит обучающегося к необходимости обращаться к культурным и историческим фактам страны. Таким образом, овладевая иностранным языком и участвуя в межкультурной коммуникации, студент лучше понимает свой родной язык и родную культуру.

Чтобы эффективно подготовить студентов к межкультурной коммуникации, необходима четкая организация, которая принимала бы во внимание все факторы в учебном процессе. Для этой цели следует использовать системный, деятельностный и культурологический подход.

Успешная работа по подготовке студентов к межкультурной коммуникации возможна только принимая во внимание комплекс педагогических условий, которые включают в себя: построение образовательного процесса на основе концепции «диалога культур»; активное диалоговое взаимодействие является одним из основных ориентиров в создании языковой среды; в основе содержания обучения иностранному языку должны лежать целостность профессионально-языковой, культурно-языковой и межкультурной подготовки; выбор форм и методов обучения должен быть направлен на их активный, познавательный-поисковый, эмоционально-поведенческий, культуроведческий характер, что будет стимулировать развитие у студентов правильности речи, а также представлений о межкультурной специфике общения; осуществление межкультурных знаний происходит в процессе внеаудиторной деятельности студентов, а это, как известно, повышает их мотивацию к изучению иностранного языка.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБЩЕНАУЧНОЙ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Чернецкая Н. И., Костёрова Н. А., Белорусский государственный университет

Формирование самообразовательной компетенции студента является целью образовательной деятельности вуза. Подготовка студента к непрерывному процессу самообразования и самосовершенствования начинается с первого курса. Развитие умений и навыков самостоятельной учебной деятельности выполнимы при условии рациональной организации учебного процесса со стороны преподавателя. В настоящее время увеличение часов, выделяемых на самостоятельную работу (СР), заставило преподавателя тщательно планировать проведение СР и использовать различные формы ее организации.

Для успешной профессиональной деятельности студенту предстоит освоить большое количество как терминологической, так и общенаучной лексики. Поскольку работа с тренировочными языковыми упражнениями занимает много времени, то целесообразно вынести ее за рамки аудиторных занятий.

Самостоятельная учебная деятельность успешна при наличии устойчивой мотивации. Возможности использования ресурсов Интернета для расширения словарного запаса общенаучной лексики вызывают интерес у студентов и позволяют планировать проведение СР в течение нескольких семестров. В зависимости от уровня подготовки студентов преподаватель дает задание. Нами используется список общенаучной лексики (*Academic Word List*), составленный Школой лингвистики и прикладных исследований *Victoria University of Wellington (New Zealand)*. В данный список вошли слова, которые необходимо знать для обучения в колледже или университете, где преподавание ведется на английском языке. Слова были отобраны благодаря своей высокой частотности в научных и учебных текстах, причем в него не входят слова из списка 2000 наиболее частотных общеупотребительных слов английского языка. Перечень включает 570 лексических единиц, разделенных на 10 групп. Частотность слова положена в основу деления на группы: слова группы 1 являются наиболее частотными, а слова, вошедшие в группу 10 наименее частотными.

Самостоятельная работа студента начинается с ознакомления непосредственно с самим списком слов группы 1 (60 слов). В список группы 1 входят следующие слова: *sector, available, financial, process, individual, specific, principle, estimate, variables, method, data, research, contract, environment, export, source, assessment, policy, identified, create, derived, factors, procedure, definition, assume, theory, benefit, evidence, established, authority, major, issues, labour, occur, economic, involved, percent, interpretation, consistent, income, structure, legal, concept, formula, section, required, constitutional, analysis, distribution, function, area, approach, role, legislation, indicate, response, period, context, significant, similar*.

После просмотра списка студенту предлагается выполнить тест, состоящий из 40 заданий. Например, в задании 1 дается следующее определение значения слова:

1. *an approximate calculation of quantity or degree or worth*
estimate
source
benefit

Если студент выбирает правильное значение, в данном случае это слово *estimate*, то он переходит к выполнению следующего задания. При правильном ответе на экране у слова *estimate* появляется надпись *Correct* и дается пример использования данного слова: *an estimate of what it would cost*. Если значение слова выбрано неправильно, то это тоже отражается на экране и студент сразу же может найти правильный ответ. После выполнения 40 заданий студент видит количество заданий, выполненных неправильно. Задания составлены таким образом, что в процессе их выполнения, прочтения примеров запоминается определенное количество слов. Студенту можно предложить найти свои примеры использования ряда слов из списка, употребить данные слова в своем сообщении. Выполнение теста студентом вне аудитории не ограничено временными рамками и позволяет работать в своем удобном для студента темпе.

Выполнение тестов представляет определенную трудность на первом этапе, так как не все студенты понимают определение значения слова. Поэтому первое задание для самостоятельной работы можно ограничить только просмотром слов группы 1 и отбором незнакомой лексики для того, чтобы менее подготовленному студенту было очевидно, над какой лексикой нужно работать, а также научиться понимать само определение и примеры.

За счет того, что значительная часть тренировочных лексических упражнений выполняется не на занятиях, увеличивается время для развития навыков устной речи. Кроме этого, у студентов появляется возможность постепенно расширять запас общенаучной лексики так необходимой для дальнейшего изучения иностранного языка профессиональной деятельности.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Чурик В. В., Белорусский государственный университет,

Лапуцкая И. И., Белорусский государственный экономический университет

Изучение в иностранной аудитории коммуникативного потенциала слова всегда вызывает сложности. Необходимо помнить, что язык как коммуникативное средство выступает во всех видах языкового общения как единая система, составные части которой подчинены целям выражения тех или иных мыслительных форм и категорий. Поэтому особенно трудным представляется усвоение иностранцами коммуникативных возможностей слова, реализуемых в конкретных речевых ситуациях. Изучение лексической единицы в иностранной аудитории предполагает освоение особенностей лексического значения, грамматических параметров, прагматических и культурологических возможностей семантики слова, его тематической принадлежности, потенциальных парадигматических и синтагматических партнеров, способности соотноситься с определенными ситуациями общения и др.

Владение лексикой — один из основных компонентов речевой деятельности, создающий прочную языковую базу. Лексика — своеобразный строительный материал, без которого невозможно осуществление общения.

В практике преподавания иностранного языка работа над лексической единицей состоит из нескольких взаимосвязанных элементов: 1) усвоение фонетического образа слова; 2) усвоение графического образа слова; 3) усвоения значения слова; 4) усвоение грамматического значения; 5) усвоения сочетаемости слова; 6) включение слова в смысловые и синтагматические связи, оценивание парадигматических компонентов; 7) осознание максимального количества потенциальных лексических и структурно-грамматических партнеров слова; 8) формирование ассоциативных связей; 9) включение слова в собственную автономную стратегию восприятия и порождения речи.

На первом этапе предлагается изучить основную лексику темы (ознакомиться с функцией слова, его значением, формальными признаками). Как правило, подготовка преподавателя к объяснению новой лексики предполагает: анализ новой лексики с целью определения трудностей; дозирование новых слов и определение формы организации ознакомления с ними; определение способов семантизации лексики; составление комментария для каждого отдельного слова и подбор иллюстративного материала; определение типов и видов упражнений для первичного тренинга и последовательности их выполнения.

Семантизацию новой лексики можно осуществлять беспереводными и переводными способами. Конечно, перевод экономит время, легок в применении, однако увеличивает случаи межъязыковой интерференции. Поэтому представлять лексический материал необходимо с учетом особенностей употребления тех или иных единиц (даются однородный ряд, глагольное управление, видовые пары, идиомы).

Изучив лексический минимум, студенты приступают к следующему этапу. Выполняются упражнения, актуализирующие новые слова, предъявленные на первом этапе. Поскольку слово никогда не существует изолированно, необходимо многократное воспроизведение лексических единиц в актуальном окружении структурно-грамматических,

семантических и ассоциативных партнеров. Если в коммуникативном процессе законченную реплику формирует одно слово, то особую значимость приобретает прагматический компонент. Второй блок упражнений направлен на закрепление звуковой и графической формы слова, осознания смыслового потенциала лексической единицы. Такие упражнения можно назвать «чисто лексическими»: *Запомните значение данных слов; Составьте с ними предложения; Подберите антонимы к выделенным словам; Соедините близкие по значению слова и т.п.*

Затем предъявляются упражнения по словообразованию. В практике преподавания иностранного языка необходимо обращать внимание на морфемную структуру слова. Наличие лагун в словообразовательной системе изучаемого языка приводит к ошибкам.

Задания на словообразование должны быть очень точными и конкретными, должны обращать внимание на один элемент (например, корень). Такие задания должны обязательно выполняться по образцу. Нецелесообразны в иностранной аудитории задания типа: *Разберите слова по составу; Выполните словообразовательный анализ слов.* Понимание смысловой нагрузки корня, усвоение значения префиксов и суффиксов формирует устойчивое представление иностранцем о системности изучаемого языка. Таким образом, в предтекстовые задания обязательно включаются упражнения следующего типа: *По образцу замените именные сочетания глагольным; От данных прилагательных образуйте существительные при помощи суффикса —ость; Подумайте, от каких слов образованы данные сложные слова; К данным словам подберите однокоренные и т.п.*

В ходе реализации лингвометодической модели обучения лексике актуализируются различные виды звучащей речи (методически кодифицированная речь и методически некодифицированная). На этапе презентации нового материала речь преподавателя представляет методически кодифицированную речь. Речь обучаемых является методически некодифицированной с разным уровнем нарушения. Тема, в рамках которой была усвоена новая лексика, должна завершаться занятием по аудированию.

Можно сделать вывод, что при изучении лексики иностранного языка на всех этапах возникает много трудностей. Лексическую систему отличает беспредельность и неоднородность, поэтому для выражения мысли на иностранном языке необходимо огромное количество знаний, умений и навыков. Учет типичных сложностей освоения РКИ обеспечит более эффективное обучение иностранцев.

КРЕАТИВНОЕ ПИСЬМО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Шабан О. П., Белорусский государственный университет

Наряду с говорением письмо является продуктивным видом речевой деятельности и тесно взаимосвязано с формированием навыка говорения. В жизни мы пишем в различные инстанции, с различными целями и используем различные средства. Мы договариваемся о встрече посредством СМС или других мессенджеров, письменно благодарим за официальное приглашение, комментируем в интернете сообщения на форуме, заполняем формуляры и биографию и т.д. Данные виды речевой деятельности находят свое отражение и на занятиях по иностранному языку.

Более точно можно описать продуцирование текста, опираясь на модель исследователей Ж. Р. Хайес (*J. R. Hayes*) и Л. С. Фловер (*L. S. Flower*) (см. рисунок).

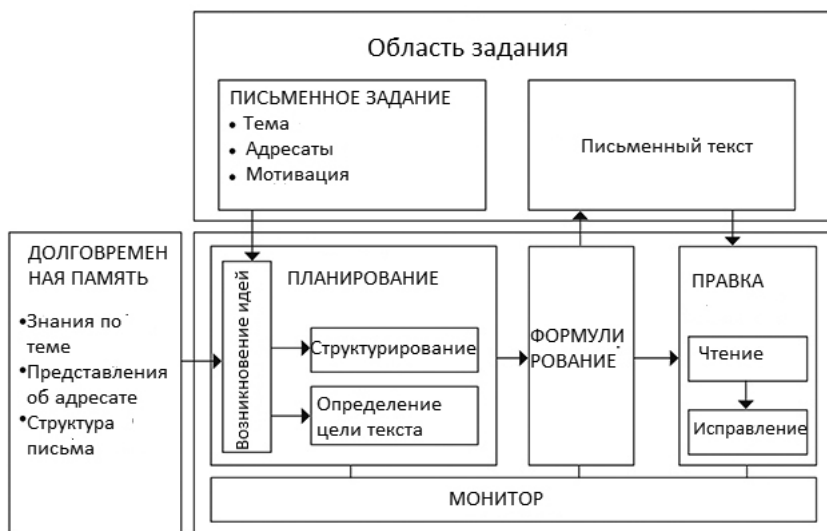
Согласно данной модели письмо является деятельностью, направленной на решение определенной коммуникативной задачи. На занятии иностранного языка процесс составления письменного текста учащимися состоит из следующих процессов:

— Планирование. На данной стадии определяется тема текста и кому текст адресуется. В зависимости от данных факторов учащиеся вспоминают лексику, структуру письма.

— Формулирование текста (синтаксическое и риторическое выстраивание текста);

— Правка текста (чтение, исправление и публикация).

Письмо рассматривается исследователями как динамический процесс, во время которого процессы планирования, формулирования и правки осуществляются одновременно.



менно. На занятии по иностранному языку письмо тренируется посредством соответствующих упражнений и заданий.

В процессе обучения письму и письменной речи распространено так называемое «креативное письмо». Под «креативным письмом» подразумеваются задания продуктивного характера разнообразные по форме и содержанию, проходящие часто в форме игры. Отличительной чертой этих упражнений является то, что они носят творческий характер. Учащиеся коллективно пишут веселые истории, пишут письма в адрес вымышленных персонажей, на занятии обыгрываются стихи известных поэтов. В процессе обучения иностранному языку можно применять следующие задания для «креативного письма»:

— «Письмо». Учащиеся рассматривают предмет или лицо и записывают 5 абстрактных существительных, обозначающих чувства, впечатления, атмосферу. Затем они пишут письмо другу, в котором используют данные определения.

— «Внутренний монолог». Учащиеся рассматривают картинки с ситуациями. Затем они записывают от лица одного из действующих персонажей внутренний монолог. Данное задание можно варьировать, предложив учащимся написать сообщение в дневнике, твиттере от лица одного из действующих лиц.

— «История». Учащиеся рассматривают картинки с ситуациями, описывают события, которые, по их мнению, происходили неделю, час назад или произойдут через час, неделю.

Одной из форм креативного письма является поэзия. Это может быть японская малая стихотворная форма «хайку», эльфы, авениды.

Хайку состоит из трех строк и 17 слогов. Текст хайку построен по определенным правилам: в первой строке 5 слогов, во второй 7 слогов, в третьей снова 5 слогов, при этом строки могут не рифмоваться. В хайку описывается конкретная ситуация, мгновение. Например:

*Alter Teich in Ruh.-
Fröschelein hüpf't vom Ufersaum,
Und das Wasser tönt.*

Стихотворная форма эльфа состоит из 11 слов и построена следующим образом: в первой строке стоит 1 слово, во второй строке стоят 2 слова, в третьей строке — 3 слова, в четвертой — 4 слова. В заключительной пятой строке стоит снова одно слово, которое подводит итог, содержит основную мысль. Например:

Blau/Blau es Meer/Tiefes blaues Meer/Mächtiges tiefes blaues Meer/Sehnsucht.

Стихотворная форма авенида состоит из 4 существительных, которые структурированы определенным образом и их объединяет основная мысль. Последнее слово в тексте авениды подводит итог. Например:

*Liebe /Liebe und Glück
Glück /Glück und Treue
Liebe und Glück und Treue
Hochzeit.*

Вышеприведенные задания могут успешно выполняться уже на начальном этапе обучения иностранному языку, способствуя повышению мотивации и созданию творческой атмосферы на занятии.

РОЛЕВАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

Шарейко И. Л., Белорусский государственный университет

В настоящее время ролевые игры широко используются в процессе обучения иностранным языкам. Они применяются как самостоятельно, так и в контексте метода проектов в качестве творческой формы защиты исследовательско-поисковой деятельности. Эффективность внедрения данного вида учебного занятия зависит от наличия четкого алгоритма его подготовки, выполнения и проведения, который мы и хотим предложить на примере ролевой игры «*JobFair*». Актуальность данной темы является очевидной, т.к. выпускнику любого вуза и любой специальности придется столкнуться с вопросами трудоустройства и его центральным событием — собеседованием. Однако для успешного прохождения интервью недостаточно научиться задавать вопросы и отвечать на них. Студент должен познакомиться со структурой и видами собеседования, практикой подготовки к нему, дискурсивными тактиками и стратегиями, а также нормативными документами необходимыми при приеме на работу. Поэтому проведение игры требует тщательной подготовки, которую целесообразно начать с изучения текстовых материалов по теме. В качестве примера можно привести следующие виды заданий, разработанные нами для информационной, психологической и языковой подготовки участников к обдуманному ролевому и речевому поведению в игре.

1. Найдите в Интернете 2-3 объявления о приеме на работу на русском и английском языках. Выпишите незнакомые слова в свой мини-словарь.
2. Изучите структуру и языковые особенности сопроводительного письма и резюме на русском и английском языках. Напишите свои варианты данных документов (на двух языках).
3. Посмотрите в Интернете видеоролики о прохождении собеседования и составьте перечень часто задаваемых вопросов. Подготовьте возможные варианты ответов на них.
4. «Побродите» по блогам и форумам о трудоустройстве и выпишите 2—3 совета, которыми соискатели делятся друг с другом.
5. Проанализируйте интернет-источники и разработайте: а) проект успешных тактик и стратегий, применяемых на собеседовании; б) рекомендации к внешнему виду соискателя.
6. Составьте пошаговую инструкцию по подготовке к собеседованию.

После подготовительного этапа, предполагающего самостоятельное чтение и аудирование, фиксирование языкового материала и накопление фактической информации о собеседовании, студентам предлагается составить портфолио и предоставить его для промежуточного контроля.

Следующим этапом является непосредственно ролевая игра, которая проводится на аудиторном занятии и состоит из трех частей:

1. Игровая разминка. Предполагает выполнение широкого спектра разнообразных упражнений коммуникативной направленности, выбор которых определяется уровнем подготовленности обучаемых. В группах уровня *Pre-Intermediate* целесообразно использовать подготовленные задания, на которых обсуждаются основные критерии отбора кандидатов и качества, необходимые для успешного трудоустройства и карьерного роста.

В группах повышенного уровня возможно проведение тренингов для соискателей о правилах и особенностях прохождения собеседования. Студенты, подготовившие наиболее полное портфолио, проводят тренинги в параллельных группах.

2. Проведение собеседования. Данный вид работы позволяет студентам применить теоретические знания и умения для анализа и решения реальных задач и ощутить практическую пользу изучения иностранного языка. Методическое оснащение, необходимое для проведения собеседования, включает объявления о вакансиях, резюме, карточки работодателя и соискателя.

3. Подведение итогов. Участие в работе должно оцениваться не только преподавателем, но и самими студентами и их одноклассниками. Во время обсуждения выделяются и положительные стороны работы над проектом, и недостатки, что позволяет учесть и применить приобретенный опыт при выполнении последующих проектов.

Предложенная последовательность подготовки, проведения и осмысления игры не является единственно возможной. Однако следует отметить, что для успешной реализации поставленных целей преподаватель должен иметь четкий сценарий и алгоритм действий. В противном случае можно потеряться в обилии информации и вероятных путей развития событий. Продуманная организация обеспечивает успешное проведение игры, способствует формированию и развитию не только коммуникативной языковой компетенции, но и социокультурной, информационной и профессиональной компетенций студентов, расширяя их возможности в учебно-исследовательской, а в дальнейшем и в профессиональной деятельности. Очевидно, что разработка и проведение игры являются трудоемким и ресурсозатратным, но в тоже время эффективным способом обучения иностранному языку, создавая условия для активизации имеющихся знаний студентов, их опыта и навыков общения в ситуациях максимально приближенных к реальным. Кроме этого ролевая игра предоставляет преподавателю возможность оценивать знания и умения студентов, анализировать допущенные ошибки и использовать полученные данные для организации успешного образовательного процесса в дальнейшем. С другой стороны, ролевая игра обладает мощным мотивационным потенциалом. Она помогает студенту ощутить практическую пользу изучения иностранного языка и почувствовать уверенность в том, что он действительно способен говорить, понимать и быть понятым.

Таким образом, использование ролевой игры является перспективной формой обучения иностранному языку, которая позволяет реализовать творческий потенциал, как преподавателя, так и студента, привнося в учебный процесс элемент игры, не снижая качества преподавания.

ЭВФЕМИЗМЫ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Яблошева В. В., Белорусский государственный университет

В современной лингвистике транслируется идея демократизации языка, взаимопроникновения делового и разговорного стилей, раскрепощения СМИ. Подобного рода явления можно объяснить происходящими в мире процессами, которые в определенной мере воздействуют на язык, устанавливая соответствующие правила его развития и функционирования. Данный факт, безусловно, трудно оспорить. Однако лингвистическая унификация и интеграция предполагает, на наш взгляд, высокий уровень открытости и определенную степень прямолинейности в способах выражения мысли. Иными словами, демократизация многих областей жизни, следовательно и языка, предполагает ослабление, а возможно и приостановление такого явления как эвфемизация. Однако последние лингвистические исследования свидетельствуют об обратном процессе — эвфемизмы активно используются как в письменной, так и в устной речи при описании различных реалий действительности.

Под эвфемизмами мы понимаем слова или выражения, используемые в качестве нейтральной замены слов с явно выраженной отрицательной коннотацией.

В процессе обучения будущих специалистов-международников особое внимание следует уделить грамматическим, а преимущественно стилистическим особенностям употребления в речи данного класса слов. Уже в начале обучения следует ввести термин *эвфемизм* и проиллюстрировать его самыми распространенными лексемами данного класса, например: *конфликт*, *столкновение* (в значении *война*), *санкции* (в значении *экономическая изоляция*); *взять на себя ответственность за что-либо* (в значении *быть инициатором чего-либо*) и др.

На следующем этапе обучения целесообразным представляется ознакомить обучающихся с классификацией эвфемизмов, выстроенной в соответствии со сферой употребления данного класса слов: политические, экономические, социокультурные эвфемизмы и др.

Особое внимание следует сконцентрировать на дипломатических и политических эвфемизмах. Стоит отметить, что политические эвфемизмы не выступают синонимами к исходному понятию, а выражают иное значение. В таком случае речь идет о подмене смысла. Именно по этой причине некоторые исследователи не относят политические эвфемизмы к эвфемизмам как таковым.

Основная цель политических эвфемизмов — сгладить острые углы, смягчить реакцию мирового сообщества на те или иные события либо высказывания, достичь запланированного результата, произвести нужное впечатление. Данными умениями должен обладать будущий специалист-международник. С этой целью продуктивным и рациональным представляется составление словаря-минимума эвфемистических выражений дипломата и политика.

Эвфемизмы как объект изучения на занятиях по русскому языку как иностранному могут быть включены в грамматические темы, когда речь идет о синонимии грамматических конструкций; в лексические темы при изучении стилей и жанров речи. Кроме того, представляется целесообразным рассматривать эвфемизмы как самостоятельное явление при поисковом и изучающем чтении текстов по специальности.

Таким образом, процесс эвфемизации достаточно активно проявляется в современном русском языке. В соответствии с тем, что эвфемизмы являются неотъемлемой характеристикой языка дипломатии и политики, следует обратить особое внимание на изучение данного лингвистического явления в вузе. Соответствующее усвоение и понимание эвфемизации способствует не только развитию навыков грамотного, в соответствии с ситуацией изложения интенций, но и правильному пониманию транслируемого текста, когда коммуникация происходит в соответствии с общепринятыми нормами делового общения, однако каждый из ее участников понимает истинный смысл изречений и намерения друг друга.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Яранцева Т. В., Григорьева Н. К., Белорусский государственный университет

В процессе овладения иностранным языком на продвинутом этапе важно не только познакомить студентов с различными стилями речи, но и помочь качественно освоить функциональную стилистику. В рамках публицистического стиля как наиболее универсального, включающего в себя элементы разных стилей, представлен разнообразный материал, который можно использовать на занятиях.

Средства массовой информации представляют собой важный фактор языковой жизни. Публицистический стиль играет роль языкового ориентира, регулятора речи. Он оригинален, зачастую самобытен, открыт для широкой аудитории, современен. Этот язык живой и пластичный. Использование текстов газетного стиля на занятиях представляет интерес не только с точки зрения их актуальной тематики, но и по причине употребления в них наиболее частотной для конкретного временного отрезка лексики. Знакомство с газетными текстами позволяет расширить семантику и способы употребления современных лексических единиц, создать проекции в реальные жизненные условия, окунуться в мир современных проблем и искать ответы на актуальные жизненные вопросы.

Безусловно, понимание таких текстов сопряжено с рядом трудностей, которые появляются уже на этапе прочтения заголовков, и требуют отдельной работы. Глубина осознания как заголовков, так и текста в целом, зависит от фоновых знаний, которых у иностранцев не всегда достаточно. Игра с читателем в виде аллюзии и реминисценции в публицистических текстах предполагает предварительную подготовку и разъяснения. Понимание логозипистем, которыми изобилуют газетных тексты, базируется на знании пословиц, поговорок, говорящих имен, языка рекламы, песен и мн. др. С целью обращения к исходному тексту, его идентификации на занятиях предлагаются задания на сопоставление оригинала и аллюзий в виде заголовков. *Здравствуйте, мы ваша крыша — Здравствуйте, мы ваша тетя. Не боги микросхемы паяют. — Не боги горшки обжигают. (КП в Беларуси).* По мере прочтения текстов даются комментарии по вопросам фразеологизмов, концептов, историческая справка при необходимости, поясняется ситуация в целом.

На кафедре теории и методики преподавания русского языка как иностранного был разработан практикум по развитию речи «Мир сегодня: русский язык и средства массовой информации». Материал каждой темы включает в себя оригинальные тексты из газет и журналов. При их отборе учитывалось тематическое соответствие программе, актуальность и новизна текстов. Первая часть практикума состоит из трех тем: «Средства массовой информации», «Официальные визиты, переговоры, беседы», «Государство, правительство, власть». Вторая часть включает в себя темы: «Совещания. Конференции», «Современные международные отношения», «Выборы. Формирование правительства», «Культура», «Бизнес».

Целью данного пособия является снятие лексико-грамматических трудностей, возникающих при чтении газетных текстов, расширение лексического запаса, систематизация лексики по тематическому и грамматическому принципам, развитие и совершенствование умений в чтении и говорении. В практикуме также предусмотрены задания по развитию навыков структурирования текстов. Для сильных студентов предусмотрены тексты и задания повышенной сложности.

Предтекстовые задания практикума направлены на снятие лексико-грамматических трудностей. *Скажите, как вы понимаете следующие слова и выражения. Определите состав сложных слов. Объясните значение словосочетаний. Замените выделенные слова близкими по смыслу в нужной форме.*

Послетекстовые задания направлены на:

— Проверку понимания содержания прочитанного. *Ответьте на вопросы. Выберите правильный ответ. Закончите предложения. Соответствует ли данное утверждение информации, содержащейся в статье.*

— Определение основной мысли прочитанного. *Разделите текст на части. Озаглавьте их. Напишите аннотацию данной статьи.*

— Формирование навыков логического построения высказывания. *Дополните предложения. Составьте предложения из следующих слов. Подберите прилагательные к существительным. Перескажите текст по составленному вами плану.*

— Отработку навыков письменной речи. *Напишите сочинение на одну из предложенных тем. Напишите тезисный план текста.*

Газетные материалы, предложенные на занятиях по русскому языку как иностранному, способствуют развитию речевой компетенции, стилистической грамотности, расширению лексического запаса и фоновых знаний. Использование текстов публицистического стиля не только обогащает занятия по иностранному языку, но и открывает широкие возможности для аудирования, компрессии и продуцирования текстов.

СЕКЦИЯ 6 СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ИРОНИЧЕСКИ МАРКИРОВАННЫЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Абрамова Е. И., Белорусский государственный университет

Характерными чертами современного языка публицистики стали интертекстуальность, языковая игра и ирония, выступающие в роли стилеобразующих черт публицистического дискурса. «И в этом нет ничего случайного, — пишет А. А. Тертычный. — Современная действительность дает вполне достаточно оснований для того, чтобы, оглядевшись вокруг, вдруг понять: «Не все ладно в королевстве Датском!» Ирония, по его словам, — это «одно из наипервейших средств выражения отношения журналиста к тому, что кажется ему несовершенным, ущербным, требующим исправления».

Ирония не является новым приемом публицистического творчества. Но если ранее она была ограничена рамками сатирических жанров (памфлет или фельетон), то теперь она перешагнула границы газетной сатиры, размыла жанровые барьеры публицистической речи, охватила все типы текстов, включая даже материалы информационного характера. Появились новые типы текста, построенные на основе иронии. Так, выделяется ироничный комментарий, ироничный прогноз, ироничная афористика. Кроме того, в научный оборот постепенно входит понятие «ироничный журналист», служащее обозначением современного автора-публициста, избегающего пафоса и высоких слов. Ирония, безусловно, способствует раскрытию творческой индивидуальности журналиста, но не менее важно следует считать то, что она обеспечивает эволюцию СМИ, поскольку тесно связана с оценочностью, которая является движущим фактором развития публицистики.

Ирония представляет собой сложный феномен, являясь одновременно и категорией языка, и категорией мышления. Традиционное лингвистическое толкование иронии сводится к ее определению как антифразиса, то есть как стилистической фигуры, связанной с употреблением слова или выражения в противоположном смысле. Но в настоящее время традиционное понимание иронии расширено. Ирония рассматривается как многоплановое и полифункциональное явление. Исследователи разграничивают иронию как троп, служащий созданию образности и строящийся на употреблении слова в смысле, обратном буквальному с целью тонкой или скрытой насмешки, и иронию как категорию комического, реализующую особое мировоззрение и мировосприятие и отличающуюся от юмора, сатиры, сарказма, пародии и других форм комического несоответствием между планом выражения и планом содержания.

Для адекватного понимания газетных и журнальных текстов социально-политической тематики иностранные студенты должны уметь распознавать, осознавать и интерпретировать имплицитную оценочную (ироническую) информацию. Неумение видеть и интерпретировать иронические смыслы понижает порог понимания прочитанного текста иностранными студентами. Умение извлекать из текста необходимую информацию помогает учащимся продуктивно использовать ее в речевом общении. Накопленные знания студентов и их культурный подход к видению данного предмета способствует более глубокому пониманию текстов средств массовой информации, а также происходящих в стране событий. Безусловно, работа с такого рода текстами требует определенного уровня знания русского языка (не ниже уровня B2).

Как показывают наблюдения, в современном публицистическом дискурсе ирония создается, прежде всего, за счет лексико-фразеологических средств языка. В публицистических текстах маркерами иронических смыслов, которые студентам-иностранцам трудны для понимания, являются окказиональные слова, обыгрываемые в тексте просторечия, жаргонизмы, заимствованные слова, аббревиатуры, метафоры, фразеологизмы и преедентные имена, графическая игра. На занятиях полезно свести в таблицу эти маркеры иронии и дать им истолкование.

Для понимания имплицитного иронического смысла текста студенты должны ответить на следующие вопросы: Какую информацию несет в себе этот текст? Какие цели ставит перед собой автор? Как можно выразить авторскую мысль другими словами? На что намекают маркеры, какую оценку они передают (положительную или отрицательную)? Какой за этим скрывается смысл? Студент должен сначала сам прийти к какому выводу по неполным данным, по редуцированному способу выражения содержания. Следующая группа заданий должна быть направлена на перефразирование маркеров иронических смыслов, использование аналогий, ассоциаций, сравнений для более глубокого их осмысления и интерпретации содержания текста. В итоге студенты обучаются находить ответы на вопросы, что стоит за словами или что скрывают слова, зачем они были написаны, какие цели преследует автор строк и как эти строки воздействуют на читателя.

Понимание имплицитных иронических смыслов зависит от контекста, накопленных знаний, в большей степени определяется личными свойствами самого студента. Оценка новой информации базируется на рефлексии и системе ценностей студента.

Обучение пониманию иронических смыслов на материале публицистических текстов социально-политической тематики имеет своей практической целью формирование умений для самостоятельного чтения текстов СМИ, понимания имплицитной информации и обсуждения актуальных социально-политических тем в речевом общении.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПОНИМАНИЯ И СОСТАВЛЕНИЯ НАУЧНОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Абрамова Е. И., Макаренко Н. Л., Белорусский государственный университет

Изучение научного стиля русского языка, формирование понимания и навыка самостоятельного составления научного текста является важной и сложной коммуникативной задачей при изучении РКИ.

Научный текст, как и любая другая единица языка, должен соответствовать основным требованиям коммуникативности и когнитивности, поэтому работа с научным текстом строится по тому же принципу, что и работа с текстами других стилей.

Такие особенности научного мышления, как понятийность, отвлеченность, информативность, обобщенность, определяют специфические черты научной речи. Эти особенности воплощаются в содержании высказываний и находят выражение в сообщении (тексте). Поэтому для студентов-иностранцев изучать особенности и структуру научного текста, обучать его пониманию, смысловому анализу и моделированию — это изучать структуру научной мысли, формировать и совершенствовать свои метакогнитивные стратегии, умения и навыки.

Понимание текста связано с построением двух его моделей — синтаксической и смысловой, или поверхностной и глубинной. Поэтому в ходе обучения следует учитывать не только факт восприятия иностранными обучающимися сообщения (текста) и построение ими синтаксической модели этого текста, но и процесс приобретения знания, источником которого является данное сообщение. Осознание студентами-инофонами поверхностной структуры текста имеет вспомогательный характер по отношению к пониманию его смысла. Текст осмысливается или является доступным для понимания, если реципиент способен узнать и сконструировать его модель.

Формирование структурно-информационной модели научного текста строится на определении

- характера содержательной информации (фактологическая, соответствующая эмпирическому уровню познания, или концептуальная и гипотетическая, соответствующая теоретическому уровню познания);

- коммуникативной задачи (сообщить, констатировать, рассказать, обосновать, доказать, опровергнуть и т. п.);

- специфики текста (текст констатирующего (представляющего) или аргументирующего типа);

- способа изложения.

Эмпирический и теоретический уровни познания отражаются на общей специфике научных текстов: они могут быть констатирующего и аргументирующего типа. Тексты констатирующего типа раскрывают признаки, свойства, объектов, ход эксперимента и т.п. или отражают динамику событий, процессов. В текстах аргументирующего типа информация представляется в виде объяснения, доказательства, умозаключения. Таким образом, каждый из этих видов текстов оформляется в соответствии с коммуникативной задачей в разных формах речи (функционально-смысловых типах речи — далее ФСТР) — в описании, повествовании, рассуждении, имеющих определенную композиционно-смысловую схему. Так, например, композиционно-смысловая тема описательного текста предполагает обязательное наличие следующих элементов: а) общее назначение (функция) предмета, б) составные части предмета в порядке убывающей важности, в) их назначение и работа. Композиционно-смысловая структура научного текста представляет собой его логический каркас, определяющий отношения между аналитическими, событийными и предметными элементами содержания. Функционально-смысловой тип речи — это модель коммуникации, которую иностранные обучающиеся должны твердо усвоить.

Для научного текста характерны все типы речи, но избирательность их определяется характером контекста. Сам предмет науки «настраивает» на преимущественный тип речи. Так, например, точные науки тяготеют к описанию и рассуждению; социологические и философские — к рассуждению; естественные — к описанию, исторические — к повествованию и т. д. На это следует обращать внимание при обучении студентов-иностранцев пониманию и моделированию научного текста.

Научный текст, как правило, представляет собой комбинацию указанных выше типов — в «чистом» виде они встречаются редко. В научном тексте реально разные типы речи перемежаются, образуя некоторые сложные смешанные типы, где контекстуально сочетаются и описание, и повествование, и рассуждение. Разные типы изложения могут по-разному комбинироваться, переходить из одного в другой на разной протяженности текста. Поэтому важно сформировать у студентов-иностранцев навыки выделения соответствующих фрагментов текстов. Признаком границ фрагмента является смена типологических признаков. Подобное фрагментирование текста облегчает задачу понимания целевого замысла каждого выделенного фрагмента текста как части общего замысла текста.

В процессе обучения понимания и создания научного текста должна учитываться профессиональная компетенция специалистов (подразумевается знание предмета профессиональной деятельности, ее терминологического аппарата), а также логико-структурное построение текста путем классификации определенных типов текстов и выявления их общей логической структуры.

АРТ-ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Банникова Е. Л., Военная академия Республики Беларусь

Арт-технология — это обучение интеллектуальной деятельности средствами художественного творчества. Визуальные арт-технологии основываются на том, что художественные образы способны помочь человеку понять самого себя и через творческое самовыражение сделать свою жизнь более счастливой. Использование арт-технологий дает возможность расширить и углубить уровень познавательной активности, пробудить в человеке стремление к углубленному изучению материала, развивать творческие способности, являясь одной из технологий повышающей качество образовательного процесса.

Арт-технологии, внедряемые в педагогику и психологию, базируются на техниках и особых приемах арт-терапии. Первым термин «арт-терапия» применил исследователь А. Хилл в 1938 г. Но как ответвление психотерапии арт-терапия развивалась уже с середины XX ст. На первичную стадию генезиса западной арт-терапии ощутимо повлияли художественные сообщества, которые разрабатывали передовые на тот момент модели инновационной художественной педагогики со значительно более свободным подходом, по сравнению с классическим художественным образованием. Они активно стре-

мились средствами искусства гармонизировать и упорядочить внутренний мир человека, сформировать, воспитать и просветить личность. В качестве автономного течения в коррекционной работе арт-технологии стартовали в США с середины XX в. Они исходят из множественности форм человеческого опыта и различных механизмов его отражения, а также имеющихся моделей культурного и профессионального дискурса.

В современной науке арт-технологиям отводится внушительная роль в социальном формировании личности, поскольку они обладают такими характеристиками: позволяют развивать навыки социальной адаптации; связаны с оказанием взаимопомощи и поддержки участниками, помогают решать общие проблемы и наблюдать за результатами своих действий и проследить их влияние на других членов группы; способствуют освоению новых ролей и проявлению личностных характеристик, повышают самооценку, укрепляют самоидентичность; положительно влияют на желание и возможность брать ответственность за решения.

Таким образом, в происхождении арт-технологий выделяются две стадии. Первая — тесно связанная с арт-терапией, вторая — арт-технологии как автономное направление. Наиболее актуален для нас второй этап, так как арт-терапия — это метод коррекции, тогда как арт-технологии — механизм развития навыков и качеств.

К арт-технологиям относится использование: средств иллюстративной наглядности; просмотр видеофильмов, прослушивание музыкальных произведений, создание коллажей по разной тематике, разучивание стихов, рифмовок, песен, художественное сочинение, инсценирование, исполнение различных ролей в диалогах, ролевых играх, небольших пьесах стимулирует интерес учащихся к изучению английского языка, восстанавливает их внутренние силы, ускоряет темп их интеллектуального развития, иными словами объединяет их мировосприятие, чувства, переживания. Спонтанность, креативность и творчество являются важнейшими составными частями арт-технологии.

Включение арт-технологий может быть весьма полезно в процессе обучения иностранному языку. Данный подход позволяет преподавателю повысить мотивацию обучающихся, и вследствие этого улучшить их успеваемость. Личностные результаты освоения программы обучения иностранному языку должны отражать, помимо прочего, формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской и творческой видов деятельности. Метапредметные результаты во многом связаны с решением задач, что также предполагает развитие дивергентного мышления. Чаще всего ученых привлекает проблема применения на уроке иностранного языка такой арт-технологии как драматизация. Визуальная арт-технология чаще всего рассматривается в комплексе с другими видами. Следовательно, изучение развития креативности обучающихся средствами визуальной арт-технологии на уроках иностранного языка актуально.

Применение элементов арт-технологий в обучении иностранному языку дают очень многое. Самое главное, они будят воображение, развивают образное мышление, создают ситуацию проживания изучаемого материала. Вместе с тем, занятия подобного типа обучают обучающихся различным видам ситуативного поведения, правилам речевого этикета, показывают приемы правильного выхода из конфликтных ситуаций, ускоряют развитие навыков говорения и общения. На таких занятиях умственное воспитание осуществляется в непрерывной связи с социальным и эстетическим, чего трудно добиться на других занятиях.

К ВОПРОСУ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Белоусова Е. О., Назарова Г. П., Белорусский государственный университет

Как часто Вы наблюдали следующее в высшей школе: зарекомендовавший себя активным и ответственным студентом первокурсник уже ко второму году теряет «запал» и смешивается с рядами посредственных, реактивных обучающихся. Начинается поиск причин: давление нового коллектива, несоответствие ожидаемых отметок и реальности, недостаточный профессионализм преподавателей. Но ищут зачастую не то — снижение внутренней мотивации не объясняется негативными внешними мотиваторами. Есть ли универсальный ответ на отмеченную тенденцию потери внутренней мотивации?

Американская иллюстратор Лиза Конгдон в интервью часто упоминает слова своего наставника о том, что любой творческий процесс имеет *U*-образную форму. Начало проекта закладывается с энтузиазмом и вдохновляется ожиданием успеха; так же положительно проходит и завершение — творец горд своими достижениями и рад близости вознаграждения. Но к середине проекта энтузиазм истощается, казавшиеся мелкими проблемы требуют ответственных решений, а светлое будущее омрачено требовательностью настоящего. Это и есть та мотивационная «дуга», которую нужно преодолеть для успешности своего начинания.

Обучение как процесс творческий можно рассматривать в этой же *U*-форме. Начальный порыв положительных эмоций невозможно растянуть на несколько лет устойчивых результатов, что и приводит к потере внутренней мотивации. Это является первым признаком того, что студент выходит за пределы своей зоны комфорта, где его ожидают наиболее продуктивные возможности для образовательного и личного роста.

Наиболее действенным внутренним мотиватором будет реалистичное видение результата своей работы. В случае образования — видение себя, своего опыта, теоретических и практических знаний, академических и рабочих перспектив. Мониторинг приближения к желаемому образу должен быть последовательным, так же как и пересмотр этого образа на соответствие постоянно меняющимся условиям среды.

Также следует обратить внимание студентов на то, в каких условиях чаще пропадает мотивация. Это может зависеть от уровня поставленных перед собой задач (недостаточно сложные или же слишком требовательные, узкие или общие), характера сроков, уверенности в необходимости задания. Анализ причин нежелания работать поможет взять их под контроль и положительно скажется на работоспособности.

Работа над развитием внутренней мотивации может требовать больше усилий и дисциплины, однако в долгосрочной перспективе воспитывает целеустремленность, закладывает навыки самопознания и гарантирует глубину знаний в изучаемых дисциплинах.

ОТИМАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО МЕЖДУНАРОДНЫМ ОТНОШЕНИЯМ

Васильева О. В., Белорусский государственный университет

Для реализации многофакторных задач языковой подготовки специалиста по международным отношениям мы обратились к современной *теории оптимальных систем и образовательных моделей*, которая широко представлена в работах В. А. Болотова, И. В. Блumberга, Б. С. Гершунского, А. Д. Лашук, М. Ю. Олешкова, Е. С. Полат, А. И. Суббетто, В. Д. Шадрикова. Под оптимальной моделью языковой подготовки мы понимаем открытую методическую систему, представляющую из себя совокупность методических подсистем, каждая из которых охватывает конкретное содержание, методы, приемы и средства обучения. Оптимальная модель включает лишь то количество подсистем обучения, которое является необходимым и достаточным для овладения видами профессиональной, речевой и речемыслительной деятельности специалиста-международника. Поэтому методическая модель языковой подготовки может быть оптимальной только тогда, когда она сориентирована на обучение: 1) ведущим видам речемыслительной деятельности; 2) видам речевой деятельности, которые присущи сфере международных отношений; 3) видам общих и специальных речевых высказываний, типичных для среды международного взаимодействия; 4) видам профессиональной деятельности: коммуникативной, аналитической, прогнозной, экспертной, консультативной, переговорной; 5) адекватному речевому поведению специалиста-международника в условиях различных видов профессиональной деятельности; 6) методам и приемам языкового самообразования специалиста-международника. В то же время, формируемая нами модель языковой подготовки специалиста-международника — это *открытая система*, так как может дорабатываться необходимыми подсистемами, если содержание обучения специалиста-международника необходимо уточнить и/или углубить. Изменения в требованиях к квалификационной характеристике специалиста могут быстро находить свое отражение в содержании обучения путем введения новой подсистемы или уточнения уже имеющейся.

Методическая система, сформированная на принципах теории оптимальных систем является *сложной* с точки зрения взаимодействия ее компонентов и *многоуровневой* с точки зрения включенных этапов обучения, так как обладает следующими свойствами: 1) способность решать одновременно несколько взаимоопосредованных методических задач; 2) мобильный и легко трансформируемый характер системы благодаря последовательному взаимодействию структурных элементов друг с другом; 3) взаимодополняемость каждой подсистемы за счет других подсистем; 4) возможность последовательного овладения навыками, умениями, знаниями и контроля за их усвоением; 5) эффективность организации учебного процесса за счет поэтапного обучения; 6) методическая посильность для решения методических задач языковой подготовки; 7) способность формировать обучающую среду.

Методическая система является эффективной, так как выполняет следующие функции: 1) создание мотивационной готовности к речевой деятельности в рамках профессиональной иноязычной коммуникации; 2) предъявление знаний: демонстрации актуального языкового и речевого материала, обслуживающего профессиональное взаимодействие специалистов; 3) управление процессом обучения: создание условий для осуществления учебных действий, выполнения упражнений, для актуализации и систематизации знаний; для формирования, развития и совершенствования общих и специальных навыков и умений; 4) контроль, охватывающий внешний, внутренний, взаим- и самоконтроль студентов.

Методическая система языковой подготовки специалиста-международника обладает рядом универсальных характеристик: 1) моделирует содержание обучения, ориентируясь на социальный запрос и профессиональные виды деятельности специалиста; 2) формирует гибкую структуру учебного процесса, в которую включены различные этапы обучения; 3) предоставляет необходимое количество форм для организации учебного процесса; 4) координирует поступательное развитие учебного процесса; 5) управляет всеми элементами учебного процесса.

Проектируя методическую систему, мы опирались на принципы *деятельностного и интегративного подходов в обучении иностранному языку в вузе*, что позволило максимально приблизиться к требованиям современной модели профессиональной деятельности специалиста в учебных условиях. *Интегративный подход способствует*: 1) выявлению основания для объединения различных видов речевой и речемыслительной деятельности специалиста на взаимообусловленных этапах обучения; 2) интеграции целей и задач каждого этапа обучения; 3) координации различных видов учебной деятельности, направленных на развитие и совершенствование языковой компетентности специалиста в среде профессионального взаимодействия. *Деятельностный подход позволяет* рассматривать речевую и речемыслительную деятельность в рамках современных требований к профессиональному взаимодействию специалистов и выделять характерные виды речемыслительной деятельности специалиста-международника, оперирующего общими, профессиональными, специальными, фоновыми, культурными и пр. знаниями для реализации профессиональных задач.

Разработанная нами методическая система языковой подготовки специалиста по международным отношениям прошла апробацию на факультете международных отношений Белорусского государственного университета в 2012-2016 гг. Результаты экспериментального обучения позволяют утверждать, что выбранная стратегия интенсификации и профессионализации языковой подготовки специалиста-международника является научно-обоснованной и эффективной.

АБ ІНТЭНСІЎНЫМ КУРСЕ НАВУЧАННЯ ЗАМЕЖНЫМ МОВАМ ПРЫ НОВЫМ АСЭНСАВАННІ НАВУЧАЛЬНАГА ПРАЦЭСУ

Дзятчык М. І., Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт

Ва ўмовах пераходу на чатырохгадовую вышэйшую адукацыю дарэчы будзе здзейсніць невялікі экскурс у вобласць развіцця метадаў навучання замежнай мове, каб вызначыць з'яўленне новых магчымасцяў, падыйсці ў чарговы раз да ўжо даволі старой праблемы — як вучыць мове?

Пад канчатковай мэтай мы маем на ўвазе дасягненне практычнага валодання мовай: разуменне мовы-гаворкі пры вусных зносінах, чытанні напісанне лістоў, а не ўменне аналізаваць тэкст, вызначаючы функцыі складнікаў яго элементаў.

Сярод прадстаўнікоў рэфармаваных метадаў можна пералічыць імёны вядомых лінгвістаў, педагогаў і псіхалагаў: В. Фіетар, М. Берліц, (Германія), Ф. Гужн, Ш. Швейцар (Францыя), О. Есперсээн (Данія), К. Бройлем, Г. Суіт (Англія) і інш.

Метады перыяду Рэформы, нягледзячы на некаторыя адрозненні асобных школ, аб'ядналіся ў гісторыі метадыкі пад агульнай назвай «натуральных» або «прамых» метадаў. Значэнне новай моўнай з'явы (граматыкі або лексікі) раскрывалася рознымі сродкамі нагляднасці: паказам прадмета або яго малюнка, дэманстрацыяй дзеяння, мімікай, праз кантэкст, рознымі дэфініцыямі і г.д. Імітацыя, як у дзяцінстве ў дзіцяці, лічылася асноўным сродкам авалодання замежнай мовай.

Не ўдаючыся ў падрабязнае апісання тэкстава-перакладавага метаду (Г. Лангенштэйна, Ш. Тусэна, Ж. Жакота і інш.) і яго адэптаў, можна з упэўненасцю сказаць, што менавіта гэтыя два накірункі вызначалі лёс нашых старэйшых пакаленняў.

Тым не менш, сёння гэтыя метады, калі і існуюць у асобных выпадках, то толькі дзесьці на перыферыі метадычнай практыкі.

Тыя часы, калі замежным мовам навучаліся не больш за 5—7 % насельніцтва, ды і прытым толькі гарадскога, часы, калі валоданне замежнай мовай было свайго роду візітоўкай, і на яго вывучэнне не шкадавалі сродкаў сямейнага бюджэту, запрашалі гаворніраў на дом, адпраўлялі вучыцца за мяжу, вызначалі сваіх дзяцей у класічныя гімназіі, — часы гэтыя сышлі беззваротна і наўрад ці могуць падказаць выхад са станавішча, якое стварылася на пачатку ХХІ ст.

Курс эмацыйна-сэнсавага асваення замежнай мовы дазваляе кожнаму, незалежна ад узросту, авалодаць любой мовай. Пры гэтым гаварыць на ёй годна, не абмяжоўваючы сябе сферай бытавых інтарэсаў. І адбываецца гэта таму, што сам працэс маўлення разглядаецца як феномен чалавека.

Гаворка — не простае маўленне ўслых, а асабісты ўдзел людзей у тым жыцці, якое працякае. Ніхто не размаўляе дзеля ўжывання той ці іншай моўнай нормы, і калі сцвярджаюць, што мова — гэта сродак зносін, сцвярджаюць напалову праўду. Няма зносін дзеля зносін, гэта камунікацыя дзеля вырашэння важных жыццёвых задач. А гэта ўжо зусім іншая справа. Мова, з'яўляючыся сродкам зносін для вырашэння жыццёва важных задач, ўключаецца ў сферу эмацыйна-сэнсавых памкненняў чалавека.

Калі ж гэта проста сродак зносін, то гучыць усё тая ж старая песня, словы з якой не выкінеш, але музыка якой надакучыла: калі трэба ведаць, што гэта назоўнік такога скланення ў такім склоне, ставіцца там, пасля яго дзеяслоў і г. д. . .

А ў жыцці? Па-першае, мы не па тэмах вядзем гаворку, чалавек не робат. Мы рэагуем на тое, што адбываецца, на падзеі ў розных ступенях нашага дачынення да іх. Мы можам у адным выпадку сказаць так, у іншы раз у гэтым жа выпадку — па-іншаму, у трэцім — па-трэцяму, увогуле, па-рознаму. Мы — жывыя. І кожны чалавек, як асоба, вольны ў выяве свайго «я».

Курс інтэнсіўнага навучання накіраваны на тое, каб даць чалавеку некаторую магчымасць самому разважаць пра тое жыццё, якое сёння так бурна закруцілася вакол нас, самому ақунацца ў нашу рэчаіснасць, але ўжо на замежнай мове. Мы прапануем актуальныя тэмы рэчаіснасці, але не для сухой пераапрацоўкі чужых тэкстаў, а для ўдзелу ў тых формах дзелавой актыўнасці, якія практыкуюцца сёння: прэсканферэнцыі, «круглым стала», абароне праекта, мазгавым штурме.

Вяртаючыся да граматыкі — яна ў гэтай сістэме патрэбна не для авалодання мовай, а для яе нармавання. Чалавек, які адчуў ужо гармонію мовы, у пэўны дзень навучання атрымлівае магчымасць самакарэкцыі, знаёміцца не толькі з граматыкай, але і з законамі складання слоўніка, фанетычнымі асаблівасцямі, з тым, што сёння існуе ў літаратурнай мове.

Праблема памяці значна складаней і не так прымітыўна вырашаецца, як прынята думаць: каб запомніць, трэба восем разоў паўтарыць. Можна і сто разоў паўтараць, як сцвярджаюць амерыканцы, і ўсё роўна не ўтрымаць у памяці. Гэта залежыць ад шматлікіх фактараў, у асноўным — ад стану чалавека. Кожны з нас — асоба. І слова ў яго, як частка, як кампанент структуры гэтай асобы, таксама персаналістычнае і

непаўторнае, як і ўсё астатняе ў ім. А значыць, і казаць ён будзе па-свойму, ніхто не кажа, як сусед. Дык вось, калі гэтай высновы прытрымлівацца ў арганізацыі заняткаў, то вучань не заклапочаны тым, якімі менавіта словамі яму гаварыць, па сутнасці, ён можа сказаць любымі словамі, абы яны ўвасаблялі патрэбную яму думку.

На занятках чалавек трапляе ў становішча, якое шмат у чым садзейнічае актывізацыі яго творчых магчымасцяў. Гэта не намова, не гіпноз, не метада заглыблення (*méthode de l'immersion*), і ўсё ж...

У паўзах можна працаваць «з канвертамі» — своеасаблівым сэнсавым лато, слухаць музыку, развучваць песні і танцы, на наступных занятках паспрабаваць выкарыстаць атрыманы маўленчай запас у сценах тыпу «прыход у госці», «сустрэча сяброў» і г. д. Размаўляць можна так, як атрымліваецца, а не па завучаным тэксце. Гэта вельмі важна, каб людзі адчувалі сябе самімі сабой, спакойна і нават весела.

К ВОПРОСУ О РОЛИ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Долидович О. В., Литвиненко О. Л., Белорусский государственный университет

Расширение международного сотрудничества и международных контактов требуют сегодня все более совершенного и глубокого владения иностранным языком. При этом понятие мотивации и способы ее повышения приобретают все большее значение. Виды мотивации, которые имеют место при обучении представляют собой учебную мотивацию.

Учебная мотивация определяется специфическими факторами:

- особенностями обучающегося (пол, уровень интеллектуального развития, особенности характера, темперамента, самооценка и т. д.)

- личностными особенностями преподавателя и его отношением к педагогической деятельности

- спецификой организации учебного процесса

- спецификой учебного предмета (в данном случае иностранного языка)

На основании вышеназванных факторов учебную мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю.

Внешняя мотивация вызывается внешними факторами: другими людьми, определенными событиями, жизненными обстоятельствами. Этот вид мотивации быстрее вызывается, но часто быстро проходит после исчезновения или ослабления фактора, который ее вызвал.

Внутренняя мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с самим предметом. Это мотивация, которая возникает у человека под воздействием собственных мыслей, стремлений, раздумий, потребностей, эмоциональных переживаний. Человеку нравится сам иностранный язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность. Действие внешних мотивов (самоутверждения, престижа и т. д.) может усиливать внутреннюю мотивацию, но они не имеют прямого отношения к содержанию и процессу учебной деятельности.

Основной разновидностью внутренней мотивации является коммуникативная мотивация. Коммуникативность — это первая и основная потребность изучающих иностранный язык. Желание говорить на иностранном языке с друзьями, коллегами, читать литературу по специальности и для расширения кругозора, писать иностранным партнерам вызывает ситуационную коммуникативную мотивацию, а значит обеспечивает инициативное участие студента в учебном или реальном общении. Однако этот тип мотивации особенно сложно сохранить, так как в процессе овладения иностранным языком в атмосфере родного языка иностранный выступает как искусственное средство общения, т. е. коммуникация носит условный характер.

Исследователи выделяют четыре характерных проявления внутренней мотивации:

- стремление к новизне. Для студентов неязыковых специальностей, изучающих иностранный язык, можно использовать их основную специализацию для преподавания уже знакомого им по профильным дисциплинам материала и добавлять новую информацию;

— стремление к эффективному освоению мира. Чувство удовольствия от качественного выполнения какого-либо дела является сильнейшим побудителем внутренней мотивации;

— стремление к самоопределению как одна из специфических человеческих форм проявления внутренней мотивации выступает в виде стремления личности ощутить результаты своей деятельности. Студенты должны ощущать, что не все зависит только от преподавателя, а нести ответственность за свою деятельность, делать выводы и совершенствовать и корректировать их с помощью преподавателя;

— самореализация, творческое и конструктивное человеческое «Я», которые требуют своего проявления и реализации. Самореализация является главной побудительной силой деятельности личности, где проявляется чувство компетентности, эффективности и самодетерминации.

Вопросам повышения и сохранения мотивации, развития у студентов интереса к иностранному языку уделяется большое внимание как в психологии, так и в методике обучения этому предмету. Многогранность и сложность подчеркивают многие методики и предлагают различные подходы к решению этой проблемы.

1. Создавать специально разработанную систему упражнений, выполняя которые студенты ощутили бы результат своей деятельности. Важное значение имеет проблемность заданий и ситуаций.

2. Активно вовлекать эмоциональную сферы в процесс обучения.

3. Тщательно выбирать характер педагогических воздействий учителя (использовать игры, творческие задания, викторины, самостоятельную работу студентов).

4. Активно и творчески использовать на уроках аудиовизуальные средства и компьютерные технологии.

5. Находить индивидуальный подход к студентам (учитывая темперамент, особенности характера, интересы и т. д.).

6. Широко использовать страноведческий материал.

Согласно психологическим исследованиям мотивации усилия преподавателя иностранного языка должны быть направлены на развитие и укрепление внутренней мотивации студентов, которая исходит из самой деятельности и обладает наибольшей побудительной силой.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Ерашова В. Г., Белорусский государственный университет

Обучение французскому языку на факультете международных отношений Белгосуниверситета предполагает в методическом плане комплексную реализацию двух взаимосвязанных задач — *дидактической и учебной*.

Дидактическая задача адресуется преподавателю и заключается в теоретическом обучении (*академическая компетенция* (АК)) студентов, а также в формировании у студентов *социально-личностных* (СЛК) и *практических* (ПК) компетенций. *Учебная задача* адресуется студенту, как объекту обучения, который должен за период обучения сформировать у себя необходимые для своей специальности академические, социально-личностные и практические компетенции. Данные группы компетенций коррелируются с группой предметно-специализированных компетенций, реализуемых в проекте *TUNING* в рамках Болонского процесса.

Особое внимание хочется уделить формированию у студентов *социально-личностных компетенций*, с которыми напрямую связаны их мотивация в обучении и успешность в будущей профессиональной деятельности.

Социально-личностные (межкультурные) компетенции предполагают, что специалист должен, с одной стороны, обладать качествами гражданственности и патриотизма (знать историю, географию, государственное устройство, Конституцию и культуру своей страны, ее внутреннюю и внешнюю политику, и уметь достойно представить свою страну за рубежом), с другой стороны, учитывать правила и традиции, принятые в стране изучаемого языка, обладать способностью к межличностным коммуникациям.

Вступив в Болонский процесс, членами которого являются страны с развитой демократией, экономикой и богатыми культурными ценностями, необходимо прежде всего позаботиться о воспитании всесторонне развитой, культурной и свободной личности, знающей свой национальный язык, традиции и культурное наследие, свои права и обязанности, основы национального и международного права, а также способной креативно мыслить, анализировать, аргументировать свою точку зрения и достойно представлять свою страну на международном уровне.

В связи с вышесказанным становится ясно, что формирование социально-личностных компетенций у белорусских студентов является, пожалуй, важнейшей задачей учебного процесса, способом формирования осознанной мотивации выбора профессии.

Формирование социально-личностных компетенций осуществляется с первого года обучения в рамках социально-бытовой и культурной сфер общения, где преподаватель на базе актуальных аутентичных материалов уделяет внимание изучению семейных, социальных и культурных традиций, а также правилам этикета не только страны изучаемого языка, но и Беларуси. *Сравнение традиций и оценочные высказывания* студентов уже на младших курсах позволяют вырабатывать у них самостоятельность мышления и анализа явлений, умение аргументировать свою точку зрения.

На старших курсах в рамках общественно-политической и профессиональной коммуникации на иностранном языке самостоятельность и независимость мышления студентов (*решение профессиональных задач, умение правильно определить проблему и предложить варианты ее решения, умение аргументированно вести дискуссии и корректно выслушивать мнение других, способность работать в команде и продвигать интересы своей страны*) должны основываться на глубоких и всесторонних знаниях, полученных не только на уроках иностранного языка.

Для формирования данных социально-личностных компетенций помимо дискуссий, докладов и конференций, активно используются двусторонний перевод текстов профессионального содержания, анализ и реферирование текстов общественно-политического содержания, а также ролевые игры и моделирование (деловые переговоры, проекты, телефонный разговор), написание деловых писем и т. п.

Однако, возможно, кроме перечисленных методов обучения для формирования СЛК можно было бы использовать и нетрадиционные приемы.

1. Давать студентам возможность побыть преподавателем. Студенты с внутренней мотивацией, которые учатся всегда хорошо, получают возможность поделиться своими знаниями и заинтересовать менее мотивированных студентов.

2. Предоставлять возможность работать на занятии над своими собственными задачами по предмету, которые значимы для них, или самостоятельно выбирать, какие задания или проекты выполнять.

3. Позволять студентам самим выбирать, с чего начинать или в каком порядке проходить материал.

4. Не заставлять студентов отсиживать от начала до конца занятие, которое им не очень нужно, — какую-то часть заданий можно предлагать для домашнего изучения или на выбор.

5. Делать выбор в пользу конкретных заданий, которые напрямую связаны с жизненными или профессиональными ситуациями.

6. Задавать вопросы, требующие от студента интерпретации или применения полученной информации, а не на знание материала.

7. Активизировать межличностное общение. Можно организовывать дискуссии, подготовить аргументы в пользу разных точек зрения, провести исследование и отчитаться о его результатах.

РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ ЯЗЫКОВОЙ И РЕЧЕВОЙ СИСТЕМНОСТИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

Караичева Т. В., Белорусский государственный университет

Последовательное расширение использования различных видов системности при освоении иностранного языка в вузе обусловлено следующими факторами: развитие логического мышления, которое складывается в основном к 18 годам; формирование основ-

ных понятий и системных представлений в ходе изучения специальности; необходимость развития аналитических навыков; работа с большими объемами информации (текстов), по крайней мере, на двух языках; необходимость упорядочения уже изученного языкового материала и речевых навыков; целенаправленный переход к индивидуальной самостоятельной работе, что требует создания необходимых когнитивных стратегий.

Для специалистов в области международных отношений еще одним важным фактором является необходимость формирования особой компетенции, так называемой медиации, которая включает переводческую деятельность, но не сводится только к ней.

При всем обилии учебных комплексов, курсов по английскому языку они недостаточно дифференцированы относительно возрастных и социокультурных особенностей своей аудитории. Поэтому полагаться только на них даже на продвинутом этапе нецелесообразно.

Опыт разработки и внедрения учебных пособий и материалов, дополняющих на каждом этапе зарубежные учебные курсы и использующих задания, опирающиеся на множество различного типа, подтверждает эффективность такого подхода.

Учебные пособия серии включают задания следующих видов системности:

- лексическая — наряду с уже известными заданиями на установление синонимов и антонимов, ранжирование значений, а также группирование слов по тематическому признаку вводятся задания на формирование лексических шкал на разных основаниях (интенсивности, центр-периферия, регистр); задания на установление межъязыковой эквивалентности;

- лексико-семантическая — задания на формирование лексико-семантических групп; на выявление ассоциативных значений; особенно обусловленных социокультурными факторами; определение прямых и переносных, а также терминологических значений слов; установление межъязыковых и межкультурных эквивалентов; на осознание изменений значений слов при заимствовании («ложные друзья переводчика»);

- словообразовательная — задания, направленные на выявление внутренней формы членимых слов (в основном, латинского и греческого происхождения), определение значений основ и формантов, установление их межъязыковых соответствий и определение их внутренней формы; задания на осознание и закрепление продуктивных словообразовательных моделей, группирование моделей по семантической функции; выявление значений неологизмов и использование понимания семантики словообразовательных моделей для передачи значения при переводе, установление синтаксических синонимов производных слов;

- текстовая — задания на определение типовой сочетаемости и типовых контекстов слов, подлежащих усвоению; на изучение функционирования лексических и синтаксических синонимов в текстах профессионально значимых функциональных стилей, на определение контекстуальных значений слов, выявление текстовых «скреп». Установление коммуникативных эквивалентов речевых клише.

Использование различных видов системности в данных учебных пособиях позволило сформировать сложный внутренний лексикон английского языка с выходом на эквивалентные образования в русском языке, создать ментальные структуры для хранения языковой информации в долговременной памяти и сформировать активные стратегии и механизмы извлечения этой информации.

ПОНЯТИЯ АРГУМЕНТАЦИИ И АРГУМЕНТАТИВНОГО ДИСКУРСА

Кирейчук Е. Ю., Минский государственный лингвистический университет

Аргументация традиционно является предметом изучения в логике, философии, риторике и исторически недавно — в неориторике. Однако, если логика определяет аргументацию исключительно как дополнительное доказательство, средство разъяснения мысли, то риторика рассматривает ее как инструмент достижения консенсуса, способ нахождения взаимопонимания в ситуации коммуникации.

Исследователи выводят широкий спектр определений аргументации как «приведения одних доказательств для подкрепления или обоснования других»; «социальной, интеллектуальной, вербальной деятельности, служащей оправданию или опроверже-

нию точки зрения, представленной системой утверждений, направленных на достижение одобрения у определенной аудитории»; «техники речи, направленной на убеждение собеседника, аудитории; способа рассуждения, являющегося мыслительным процессом»; «речевого акта, состоящего из ряда высказываний, предназначенных для того, чтобы обосновать или опровергнуть выраженное мнение, и направленных на то, чтобы убедить в приемлемости этого выраженного мнения».

Стимулом аргументации общепринято считать когнитивный или аксиологический диссонанс между участниками коммуникации, конфликтность в общем смысле, понимаемая как несоответствие между объемом пропозиций, знаний, которыми обладают коммуниканты. Занимаемые ими индивидуальные или коллективные позиции, включающие «множество относящихся к аргументативному процессу компонентов — суждений, способов аргументации, фундаментальных принципов», называют полями аргументации. Стартовой точкой аргументации становится несогласие, эксплицитно выражаемое одним из ее субъектов. Взаимное признание возможности достижения согласия рассматривается как необходимое условие аргументации. Динамическое соотношение конфликтности и согласия является движущей силой аргументации.

Прагматодialeктический подход рассматривает аргументативный дискурс с позиции функционирующих в нем иллокутивных типов высказываний. Характеризуя явление аргументации, Л. Г. Васильев и Н. А. Ощепкова относят к иллокутивным дискурсивным актам такие логические действия, как объяснение, доказательство, подкрепление гипотезы, выведение следствия. На основе иллокуций аргументативного дискурса (утверждение, совет, предложение, просьба, приказ, требование, угроза и т. д.) строятся перлокутивные дискурсивные акты.

Для реализации основных задач воздействия выделяют различные формы аргументации. Т. В. Анисимова называет три такие основные формы: доказательство, внушение и убеждение. «Доказательство — понятие преимущественно логическое. Это совокупность логических приемов обоснования истинности какого-либо суждения с помощью других истинных и связанных с ним суждений... Внушение — понятие преимущественно психологическое. Это навязывание готового мнения адресату путем воздействия на подсознание... Убеждение состоит из элементов как доказательства, так и внушения. Это значит, что оратор предъявляет как рациональные аргументы, так и эмоциональные, обращается к разуму, но влияет и на чувства аудитории, апеллирует как к истине, так и к мнению слушателей, показывает все возможности, выгоды и преимущества своего варианта решения проблемы, добивается, чтобы аудитория поверила сказанному и восприняла его как руководство к действию».

Соответственно, выделяется два типа аргументов: рациональные и эмоциональные. Рациональные, или логические, аргументы используются во всех видах деловой риторики, и включают факты, статистику, определения. Эмоциональные, или психологические, аргументы составляют основу построения убеждающей речи. Риторическая аргументация строится на топосах — ценностях и предпочтениях конкретной аудитории, таких как прагматический (указывающий на ценность предлагаемого), эмоциональный (апеллирующий к удовольствию), этический (апеллирующий к нравственным ценностям слушателей), интеллектуальный (апеллирующий к сумме знаний), эстетический (апеллирующий к художественным ценностям).

Краткий обзор исследовательских тенденций показывает, что, так как общепринятого определения и типологии аргументативного дискурса на сегодняшний день не существует, необходимо дальнейшее изучение теории аргументации для решения практических задач преподавания риторики и неориторики как университетских дисциплин.

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ И ВОСПРИЯТИЮ ИНОСТРАННОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

Кицун Л. С., Белорусский государственный университет

В английском языке нет ни одного звука, абсолютно идентичного русскому. Чтобы понять, насколько все же непохожи звуки в обоих языках, достаточно вспомнить, как англичане или американцы, не умеющие говорить на русском языке, произносят ка-

кую-нибудь русскую фразу. Казалось бы, в произнесенной фразе полно звуков, очень похожих на английские, но звучит она не по-русски. Точно так же будет для них звучать русская речь, если произносить английские звуки по-русски.

Обучающемуся не стоит расстраиваться, если какие-то звуки не будут сразу получаться. Дело в том, что при произнесении английских звуков задействуются мышцы, которые в русской речи не используются активно или совсем не используются, при этом органы речи находятся в непривычных положениях. Достаточно представить, что человек всю жизнь занимался боксом (говорил на русском языке), но никогда не занимался каратэ (не говорил на английском языке). При попытке заняться каратэ движения вначале будут больше напоминать боксирование (английский будет иметь русский акцент). Возможно и такое сравнение: при обучении танцам недостаточно просто рассказать и показать, как выполняется какое-то движение, необходимо, чтобы учащийся многократно повторил его. И только после того как будут заучены движения и натренированы необходимые мышцы, получится танец. Так и при обучении произношению: чтобы натренировать нужные мышцы и закрепить до автоматизма нужное положение речевого аппарата, необходимо повторять задания из пройденных уроков каждый день, пока человек не перестанет испытывать напряжение и дискомфорт при произнесении английских звуков.

Стоит обратить особое внимание на взаимосвязь произношения и восприятия иностранной речи на слух. Восприятие английской речи на слух представляет для большинства учащихся большую проблему. При этом они считают, что главным для развития способности понимать иноязычную речь является постоянное прослушивание записей на английском языке. При этом не учитывается, что развитие полноценной способности воспринимать речь на слух невозможно без проговаривания слов вслух. Дело в том, что мозг человека хранит в памяти «артикуляционно-звуковые» матрицы слов. То есть наш мозг лучше всего распознает те слова, которые ему знакомы по звучанию и произношению. Человек, который по какой либо причине лишается возможности произносить слова, со временем начинает хуже различать их на слух, даже если с органами слуха у него все в порядке. Если человек хочет хорошо воспринимать английскую речь на слух, то он обязательно должен не только слушать, но и говорить. И еще один очень важный момент. Говорить нужно громко. Не шепотом и уж тем более не про себя, а именно громко, а еще лучше — очень громко, активно артикулируя, чтобы в мозгу формировались полноценные «артикуляционно-звуковые» матрицы слов. Именно громкое говорение наиболее быстро и эффективно формирует способность говорить и слышать. Кроме того, оно снимает психологический барьер — боязнь говорить на иностранном языке. Можно с полной уверенностью сказать, что человек никогда не научится хорошо понимать на слух и говорить по-английски, если будет учить иностранный язык про себя. Это все равно, что учиться танцевать в уме. К сожалению, так поступают очень многие; как правило, такие учащиеся преуспевают лишь в чтении. Вот почему так много людей, умеющих читать, но не способных говорить и воспринимать английскую речь на слух. Поэтому главное правило при изучении английского языка: громко говорить и еще раз говорить.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПОВ АНДРАГОГИКИ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Красковская И. Г., Гродненский государственный университет им. Янки Купалы

В целях увеличения экспорта образовательных услуг, расширения его географии в белорусских университетах развивается краткосрочное обучение на курсах русского языка как иностранного, в том числе предлагаются услуги обучения языку в летних и зимних школах. Как правило, слушателями таких курсов становятся взрослые самостоятельные люди, пришедшие на курсы добровольно и сознательно, имеющие конкретные ожидания от учебного процесса. Преподаватели отмечают высокую мотивацию таких слушателей, их стремление к самореализации и самостоятельности, интересный жизненный опыт.

Специалисты считают, что, организовав учебный процесс для взрослых людей, следует: а) создать возможность личностного включения в обучение, б) учитывать потребности и ожидания обучающихся, получать обратную связь, в) использовать опыт слушателей, д) хвалить учащихся, ж) постоянно показывать связь нового материала со старым, е) демонстрировать практическое применение полученных знаний, з) подавать информацию через разные каналы восприятия, и) широко использовать визуальные опоры, к) каждые 20 минут менять вид деятельности, л) использовать активные методы обучения взрослых и т. д.

Цель данного доклада представить некоторые методы и приемы обучения взрослых, которые были успешно апробированы в работе со слушателями в летних школах русского языка в 2015 и 2016 гг. на кафедре русского языка как иностранного и лингвистических дисциплин Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.

За два года в Летней школе приняли участие 56 иностранных граждан из стран Европы, Северной Америки, Восточной Азии, из них основной контингент составили студенты и аспиранты (80 %), но также довольно активно участвовали преподаватели, служащие компаний, предприниматели. Самому младшему слушателю было 19 лет, а самому старшему — 59.

Обучение взрослых слушателей русскому языку как иностранному в данных условиях имеет свою специфику и требует четкого понимания андрагогических принципов обучения, среди которых особенно важную роль играют принцип опоры на опыт обучающегося, принцип совместной деятельности, предусматривающий вовлеченность обучающегося в реальную деятельность по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения, приоритет самостоятельного обучения и т. д.

В начале работы Летней школы всем слушателям предлагается выполнить упражнение «Визитка»: на листе формата А4 учащиеся должны создать и представить свою «увеличенную визитку», содержащую следующую информацию: 1) имя, 2) страна, откуда приехал(а), 3) любимое русское слово или фраза, 4) животное или растение, с которым участник ассоциирует себя. При этом отрабатываются конструкции: *Меня зовут..., Я из + (Gen), Мое любимое русское слово..., Я нарисовал(а) ... (+Acc)*, потому что.... Такое упражнение помогает слушателям узнать и понять друг друга. В группах предлагается общее упражнение «Герб»: слушателей просят нарисовать герб группы, на котором в верхней части герба должны быть изображены сильные стороны каждого участника, а в нижней — сильные стороны группы.

Выявление потребностей и ожиданий слушателей — важная составляющая при обучении взрослых. На первом уроке обучающимся предлагают представить ситуацию последнего дня занятия, где слушатели, передвигаясь по классу, должны попрощаться друг с другом. Предварительно преподаватель пишет на доске различные варианты прощаний в русском языке: *Пока! До свидания! Я буду скучать! Будем на связи!* и т. д. Затем слушатели садятся и пишут на листках три позиции, отмечая, что им больше всего понравилось на занятиях, озвучивают их. Данное упражнение способствует созданию благоприятной атмосферы для совместной работы и помогает слушателям установить собственные образовательные потребности, а преподавателю выявить ожидания обучающихся.

В конце каждого урока обучающиеся получают по три листа чистой бумаги. На двери висят три конверта: *Мне понравилось..., Мне было трудно..., В следующий раз мне хотелось бы...* Слушатели пишут продолжения предложений на отдельных листах и, уходя, кладут листы в соответствующие конверты. Метод «Конверты» дает возможность учащимся самим планировать, оценивать и корректировать процесс обучения. Получение обратной связи от слушателей после каждого урока повышает эффективность занятия.

С целью поощрения самостоятельной деятельности слушателей учащимся предлагается «поохотиться» за словами во внеучебное время и в начале каждого занятия озвучить и записать на листе бумаги, висющем на стене, одно слово, которое для обучающегося является новым и интересным.

Анализ анкет участников, заполненных после окончания Летней школы, показал, что слушатели высоко оценили занятия по русскому языку. В отзывах преобладали слова «восторг», «очень полезно», «профессионализм», «интересно», «выше всяких

ожиданий». Таким образом, знание андрагогических принципов и применение методов обучения взрослых на краткосрочных курсах русского языка позволяют максимально удовлетворить потребности и ожидания слушателей, что делает курс востребованным и конкурентоспособным.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ В НАУЧНЫХ СТАТЬЯХ

Курачек О. Ф., Волынцева О. В., Белорусский государственный университет

При обучении иностранным языкам преподаватель ВУЗа, как правило, рассчитывает на память студента в умении запомнить слово, термин, фразеологический оборот, правильно произнести новое слово или использовать в речи недавно пройденное грамматическое явление.

Данный подход основан на ошибочном понимании процесса усвоения нового материала посредством механического запоминания. Основные усилия, в результате, направляются на работу с упражнениями, которые отбатывают навыки запоминания необходимого языкового материала.

Бесспорно, память играет лидирующую роль в освоении иностранного языка. Однако современность ставит перед преподавателем ВУЗа более сложные задачи, основной из которых является проблема формирования специалиста, способного мыслить творчески, решать многогранные профессиональные задачи и делать это самостоятельно.

Формировать творческое мышление у студента сложно и вряд ли возможно в рамках отдельно взятой дисциплины. Решать эту проблему необходимо сообща преподавателям разных дисциплин, в том числе и преподавателям иностранных языков. Прежде всего, традиционную тактику, опирающуюся на память следует заменить на другую, в основе которой лежит мышление. При этом, не стоит полностью игнорировать возможность использования памяти, так как последняя играет важнейшую роль в учебном процессе. В то же время, основной акцент следует сделать на развитии творческого мышления студента.

Преподаватель иностранного языка в вузе должен не только прекрасно владеть иностранным языком, но и быть способным научить студента читать литературу по специальности таким образом, чтобы тот мог ее анализировать, извлекать необходимую для работы информацию и творчески мыслить.

Мышление в наши дни все еще является малоисследованной областью психологии. Современная наука утверждает, что человек находится в активном взаимодействии с окружающим миром. Изменяя этот мир, человек превратился в высокоразвитое существо со сложной психикой и формами мышления.

Самостоятельно решая задачу, имеющую проблемный характер, студент учится творчески мыслить. Бесспорно, не все ситуации, предлагаемые в научных статьях, имеют проблемный характер. В подобных ситуациях нет необходимости искать причинно-следственную связь между объектами или явлениями и, соответственно, новые мысли не возникают. Довольно часто нам приходится пользоваться уже давно известными фактами и мыслями для объяснения новых явлений и закономерностей.

Психологи утверждают, что человек начинает мыслить при возникновении новой задачи. Но, необходимо отметить, что задачи, которые ставит преподаватель перед студентами и задачи, возникающие в процессе работы со специализированными текстами на иностранном языке, не идентичны. Для решения первых достаточно вспомнить определенные сведения и применить их, в то время как для решения других требуется провести мыслительное действие определенного характера из уже известных. Решая подобные задачи, студент не прикладывает особых мыслительных усилий, хотя мышление при этом работает.

Зачастую студент попадает в ситуацию, когда его мышление решает задачу, которая впоследствии приведет его к абсолютно новой мысли. Для выполнения подобной задачи требуется значительное напряжение мыслительной деятельности, концентрации внимания на особенностях задачи и, зачастую, привлечение дополнительной информа-

ции, которая уже хранится в памяти или взята специально для этого проекта из других источников. Здесь, без сомнения, речь идет о знаниях, приобретенных студентом для собственного совершенствования, но не для науки.

О полной самостоятельности мышления речь может идти только в том случае, если мы сумеем не только поставить перед собой оригинальную проблему, но также сможем ее решить рациональным образом и проверить качество полученного решения.

При постановке проблемы перед студентами во время работы с неординарными научными статьями от самого преподавателя требуется глубокое понимание содержания данных статей, их проблематики, знаний специальности, в области которой идет обсуждение. Принято полагать, что для преподавателя иностранного языка достаточно владеть самим иностранным языком на должном уровне, а все остальные знания будут прилагаться соответственно. Это величайшее заблуждение. Без знания основных положений специальности преподаватель не в состоянии четко понять смысл прочитанной статьи, а значит, и не сможет проанализировать ее со своими студентами.

Понимание проблемы, поставленной преподавателем, является ключевым этапом в формировании самостоятельного мышления студента.

О РОЛИ МОТИВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Майсюк Ю. Л., Гриневиц Е. В., Белорусский государственный университет

Среди большого количества факторов, влияющих на конечный результат процесса обучения любой дисциплине, и определяющих эффективность совместных усилий преподавателей и обучаемых, одно из первых мест занимает мотивация. Преподаватели иностранных языков часто используют понятие мотивации, объясняя успешность или неудачи студентов, которые имеют место в, казалось бы, идентичных обстоятельствах. Что же такое мотивация, и каково ее место в учебном процессе? С точки зрения психологии, мотивация влияет на выбор человеком определенных действий, а также определяет интенсивность прилагаемых усилий и настойчивость в достижении цели. По мнению Д. Гулмана, одного из основателей теории эмоционального интеллекта, мотивация является важной составляющей одного из аспектов человеческого интеллекта, поэтому способность правильно поставить цель, выбрать средства ее достижения, и не утратить энтузиазм, столкнувшись с трудностями, может характеризовать уровень интеллектуального развития человека. Поскольку обучение иностранному языку является процессом взаимодействия обучающихся и обучаемых, нас интересует, каким образом преподаватель может влиять на развитие мотивации в процессе обучения.

Следует отметить, что мотивировать другого человека можно различными способами, от прямых попыток убеждения в необходимости совершения какого-либо действия до косвенного воздействия путем создания ситуации, в которой человек с наибольшей вероятностью выберет необходимую линию поведения. В процессе обучения иностранному языку мы можем использовать разнообразные методы, способствующие возникновению и развитию мотивации. Для этого удобно рассматривать мотивацию как развивающийся процесс. Специалист в сфере обучения иностранным языкам *Zoltán Dörnyei* считает, что процесс развития мотивации к усвоению иностранного языка включает следующие основные этапы:

1. Создание базовых условий для возникновения мотивации;
2. Создание начального мотивационного импульса;
3. Развитие и поддержание мотивации в процессе работы над иностранным языком;
4. Стимулирование ретроспективного самоанализа и самооценивания.

Базовые условия для развития мотивации тесно связаны, прежде всего, с профессионализмом и личностью педагога, и включают:

увлеченность преподавателя своим предметом; заинтересованность преподавателя в успехе обучаемых (индивидуальное консультирование, действенная обратная связь, поиск новых интересных материалов); доброжелательные отношения со студентами и создание атмосферы доверия, которые предполагают безусловное принятие студентов во всем их личностном многообразии и умение прислушиваться к мнениям обучаемых;

сплоченная группа обучаемых, где каждый из них ощущает себя важной частью коллектива, несет ответственность за реализацию групповых целей, оказывает необходимую помощь и поддержку другим обучаемым.

Создание первичного мотивационного импульса связано с возникновением интереса к изучаемому аспекту иностранного языка и осознанием обучающимися ценности и важности изучения иностранного языка для их дальнейшей жизни и профессиональной деятельности. Для этого необходимо на первом занятии объяснить цели и задачи курса, подчеркнуть важность его компонентов, обрисовать перспективы дальнейшего использования усвоенных умений и навыков. Положительный эффект оказывает общение с выпускниками вуза, студентами, прошедшими курс обучения за рубежом, которые могут поделиться положительным опытом практического использования иностранного языка и служить примером и источником вдохновения для группы обучаемых.

Поддержание мотивации в процессе работы над иностранным языком является непростой задачей, которая требует постоянного внимания со стороны преподавателя. Поддержанию и развитию мотивации способствуют следующие приемы:

1) сделать акцент на межкультурную коммуникативную компетенцию. Для этого рекомендуется использовать аутентичные материалы в процессе обучения (учебники зарубежных авторов, газетные и журнальные статьи, видеоматериалы), организовывать встречи и интернет-общение с носителями языка, стимулировать поиск информации о странеизучаемого языка, культуре, экономике и т. п., принимать участие в зарубежных поездках и программах обмена;

2) создать атмосферу успеха, которая предполагает, что работа обучаемых над иностранным языком будет результативна, эффективна, будет вызывать чувство удовлетворения и способствовать повышению самооценки. Преподаватель в этой ситуации должен разработать поэтапную стратегию работы над учебным материалом, которая позволит полноценно его усвоить, обеспечить помощь и консультирование тем, кому это необходимо, стимулировать взаимопомощь в группе и не забывать отмечать достижения студентов;

3) предлагать стимулирующие задания, которые требуют приложения усилий для их выполнения и подразумевают использование не только языковых умений и навыков, но способность находить нужную информацию, анализировать и комбинировать ее. Успешное выполнение таких заданий способствует повышению мотивации;

4) стимулировать самостоятельность обучаемых, которая предполагает ответственность за результат, и может быть реализована путем учета мнений студентов при выборе тематики курса, их активного участия в отборе материала, например, составление списка лексики по теме, поиск информации по теме и т. п. Если эту информацию в дальнейшем будет использовать вся группа, ответственность и мотивация усиливаются, и результативность повышается.

Ретроспективный самоанализ и самооценивание является последним, но немало-важным аспектом, влияющим на мотивацию, и относится он в равной степени как к преподавателю, так и к студентам. Он позволяет оценить эффективность проделанной работы и сделать выводы, способствующие устранению недочетов и улучшению качества преподавания иностранного языка.

APPLIED LINGUISTICS APPROACH IN STUDYING PROFESSIONAL DISCOURSE OF INTERNATIONAL LAW

Makarevich I. I., Belarusian State University

Applied linguistics (AL) is increasingly becoming a more and more attractive paradigm for linguistics researchers as it encompasses what we already know about language, studies how it is learned and how it is used in order to achieve some purpose or solve some problem in the real world. Thinking this way, the domain of applied linguistics can receive the definition as of a branch of linguistics in which the theoretical foundation for practical activities in the field of language use, teaching and normativisation are laid.

Having gone through several decades of its historic development, AL now mediates between linguistics and language use. At present, contemporary applied linguistics is seen

as an interdisciplinary and practice-driven branch of linguistics solving language related phenomena in a broad range of professional contexts being at the intersection of a number of different integrated disciplines.

As for the role of formal linguistics, it is noteworthy that although playing an important role in applied linguistics, now it seems to take a supportive stance. Given the scope of applied linguistics interdisciplinary fields of enquiry, AL helps draw insights from various theoretical and methodological approaches in a wide range of scholarly disciplines, for example, the humanities, the social and political sciences, and the natural sciences as «it develops its own knowledge-base about language, its users and uses, their underlying social and material conditions».

Throughout the decades of its development, applied linguistics has developed methodology of its own, which now fosters interdisciplinary collaboration mediating between linguistics and language use making good practical application of theoretical findings.

Which is more, applied linguistics is not concerned with producing new linguistic theories, it rather deals with new data. Besides, AL employs relevant notions of pedagogical methodology, language teaching methodology, didactics to investigate issues concerning language acquisition (which time and again proves AL's interdisciplinarity).

Within the scopes of applied linguistics the professional area of international law can be further specified into such research directions as foreign language acquisition, language for specific purposes, cross-cultural communication. Thus, giving special attention to the role applied linguistics plays in language use in different professional domains: politics and diplomacy, business, law, etc. in order to contribute to scientific understanding of language and its role in social, economic and political life.

AP focuses on meeting the students' needs in the use of field-specific terminology and professional language use. In this way, interdisciplinary collaboration, characteristic of applied linguistics, serves to solve practical language-related problems. For instance, in its close cooperation with pedagogy, applied linguistics concentrates on what aspects of language are supposed to be learned. Applied linguistics attempts to find out discourse and genre features for a target group of learners so that they are able to speak, read, write and comprehend spoken texts to achieve their academic and professional aims. The results of the research are applied in the process of ESP teaching.

AP studies pay a great deal of attention to cross-cultural communication. The latter stresses the idea that individuals from divergent societies carry out interactions according to the norms of their culture and rules of their language, which often results in a clash of expectations or misperceptions about the other group of interlocutors. The above stated serves as an extremely important point for translation and interpretation activities.

In an increasingly globalizing society the acquisition of cross-cultural interaction competence is an increasingly significant aspect to communicate in societies where interlocutors come from different linguistic and cultural backgrounds. Ignoring cross-cultural pragmatics entails bearing the risk of stereotyping, prejudice and alienation. In this respect, AL helps avoid the danger of miscommunication and misperception in the cross-cultural dimension.

As language, according to applied linguistics approach, is seen as data, interdisciplinary studies encompassing professional terminology, discourse and genre features may open for a target group of international law learners new opportunities and enable them to speak, read, write and comprehend spoken texts more effectively in order to achieve their academic and professional goals aiming at effective cross-cultural communication.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МЕТАЯЗЫКА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Макаревич Т. И., Белорусский государственный университет

Наметившаяся в последнее время широкая информатизация сфер общественной жизни таких, в частности, как экономика, право, государственное управление, образование, наука привела к тому, что в последние десятилетия появилось множество новых понятий, обозначаемых ИТ-терминами.

Исследование терминологического аппарата ИТ-области представляет собой актуальную задачу по выявлению некоторых лингвистических закономерностей образования ИТ-терминов, изучению особенностей перевода, а также поиска эквивалентных вариантов перевода данных лексических единиц для адекватной интерпретации и активного практического использования в отражении понятий новых реалий.

Многие из терминов информационных технологий прочно входят в нашу повседневную жизнь. Они прочно вошли и продолжают входить в узкопрофессиональные сферы общественной жизни и в государственное управление. Например: *кластер*, *суш.* — *комп. cluster* (в системах хранения данных часть диска, рассматриваемая как единое целое, состоящая из фиксированного числа секторов, используемых операционной системой для чтения и записи данных); осуществляется семантический перенос многих компьютерных терминов в другие области. Так, например, по ассоциации с компьютерным кластером в сфере информационных технологий говорят об экономическом кластере, как в: создание кластеров в экономике.

В связи с развитием информационных технологий появились новые профессии и виды деятельности, соответственно, в терминологическую систему включаются все новые термины, обозначающие виды занятости, такие как *интернет блоггер*, *суш.* — *комп. internet blogger* ['Intənət 'blɒgə] интернет блоггер (создатель блога, сетевого дневника в сети интернет); *вэб-журналист*, *суш.* — *комп. digital journalist* ['dɪdʒɪtəl 'dʒɜːnəlɪst]; *специалист продвижения сайтов*, *суш.* — *комп. SEO-specialist* ['si i əu 'speʃəlɪst] (*search engine optimization specialist*) (специалист, выполняющий внутреннюю и внешнюю оптимизацию сайта с целью повышения позиций сайта в списке страниц, найденных поисковыми системами по конкретным запросам) и т. д.

В подязыке информационных технологий определенное место занимают номенклатурные номинативные единицы, такие, к примеру, как *the National Programme of Accelerated Development of Services in Information and Communication Technologies for 2011—2015; the Government Information Programme of the Republic of Belarus «e-Belarus»*, которые могут иметь специфическую форму, включать цифры и другие знаки, создавать особые способы словообразования, нетипичные для естественного языка.

Новые технические способы применения языка представляют интерес не только сами по себе в связи лишь только с возможностями новой электронной техники. Некоторые результаты наряду со вспомогательными новейшими методами лингвистических исследований могут быть полезными и при решении традиционных прикладных задач языкознания, таких как лексикографические исследования, составление современных словарей, разработка методов автоматического аннотирования, реферирования и перевода, осуществляя тем самым единство социальных требований к науке о языке.

В связи с тем что сфера практических задач лингвистики резко расширяется в период возникновения технических систем коммуникации, разработка теории описания все более прогрессирующего в своем развитии метаязыка информационных технологий и, в частности, описание, упорядочение, унификация и стандартизация его терминологического аппарата, существенно облегчит выполнение актуальных задач современной прикладной лингвистики: изучения процессов и создания правил образования названий новых информационно-технологических продуктов, адекватного перевода их на современный русский язык.

В рассматриваемом подязыке информационных технологий обозначению подлежат все виды понятий, и это является особенно актуальным на фоне динамично развивающейся сферы информационно-коммуникационных технологий. Номинативные единицы всех видов понятий сферы ИКТ представлены основными номинативными классами, выделенными современной лингвистикой: именами нарицательными (составляющими основной класс технических и научных единиц) и именами собственными (преобладающими в наименовании сфер управления государственными информационными ресурсами). Научный подход к изучению данной области заключается в лингвистическом исследовании терминологического аппарата ИТ-области, выявлении некоторых лингвистических закономерностей образования ИТ-терминов. Практическая направленность обсуждаемого исследования заключается в изучении особенностей перевода неологизмов, поиска эквивалентных вариантов перевода данных лексических единиц для адекватной интерпретации и активного практического использования в отражении понятий новых реалий.

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Мальцев В. В., Белорусский государственный университет

Личностно-деятельностный подход предполагает организацию процесса обучения как управление учебной деятельностью студента, означает наряду с определением цели постановку и решение студентами конкретных учебных задач, например, научиться реферировать текст на такую-то тему с такой-то целью для такого-то читателя или научиться высказывать согласие, одобрение, развивать или сокращать высказанную мысль в такой-то ситуации такому-то лицу и т. д. Преподаватель должен определить номенклатуру учебных задач, учебных действий, их иерархию и организовать выполнение этих действий студентом на базе овладения им ориентировочной основой и алгоритмом их выполнения. В связи с тем что всякая деятельность, и учебная также, предпосылается потребностью, то для преподавателя, реализующего личностно-деятельностный подход, основным и первостепенным вопросом является ее формирование. Ему предстоит заняться формированием не только коммуникативной и познавательной потребности студентов в общении с преподавателем, но и собственно учебной потребности в выработке обобщенных способов и приемов учебной деятельности, в усвоении новых знаний, в развитии более совершенных речевых умений во всех видах речевой деятельности.

Личностно-деятельностный подход, определяя изменение характера процесса и объекта обучения в преподавании иностранного языка, предполагает и изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и студентов. Это должна быть схема субъектно-субъектного равнопартнерского учебного сотрудничества преподавателя и студентов в совместном дидактически организуемом преподавателем решении учебных коммуникативно-познавательных задач.

Учебное сотрудничество в учебном процессе представляет собой разветвленную сеть взаимодействий: 1) «студент — студент» в диадах, триадах, 2) общегрупповое взаимодействие во всем учебном коллективе, 3) «преподаватель — студент» и 4) «преподаватель — учебный коллектив». Наиболее изученными являются первые три линии взаимодействия. Так, в работах Х. Й. Лийметс было продемонстрировано активизирующее и мотивирующее влияние групповой работы учеников, повышение уровня их коммуникативных умений. Автор доказал, что по сравнению с индивидуальной работой по схеме «преподаватель — студент» внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее чем на 10 %. Исследования показали также, что внутригрупповое сотрудничество может быть организовано по диадному, триадному или общегрупповому принципу, но триада является более продуктивной и по отношению к диаде, и по отношению к общегрупповому (7—12 человек) взаимодействию, хотя коллективообразующие преимущества большой группы трудно переоценить.

Коллективная коммуникативная деятельность в обучении иностранному языку понимается следующим образом: перед группой студентов ставится мыслительная задача (вопрос), правильное решение которой (ответ) возможно только при условии коллективной работы. Принцип коллективной коммуникативной деятельности реализуется в трех планах: установки на коллективное творчество, активное участия каждого студента в решении поставленной задачи (таким образом, коллективная коммуникативная деятельность обеспечивает индивидуализацию учебного процесса) и выбора личностно значимого предмета (т. е. знания средств обозначения предмета и его предпочтения). Здесь важно отметить, что эта деятельность приводит к общему результату — полилогическому высказыванию группы. Индивидуальные высказывания студентов имеют общий смысловой стержень. Например, студенты описывают какой-либо один предмет, употребляя известные им прилагательные и располагая их в фиксированной последовательности.

Результаты проведенных теоретико-экспериментальных работ по исследованию внутригруппового учебного взаимодействия подготовили постановку вопроса о возможности реализации учебного сотрудничества учителя (преподавателя) и учебной группы как совокупного, коллективного субъекта. Рассмотрение этого вопроса глубоко-

ко и системно представлено в работе В. П. Панюшкина, проведенной по общей схеме исследования группового сотрудничества, предложенной В. Я. Ляудис, В. П. Панюшкиным по модели продуктивной ситуации сотрудничества преподавателя — студентов разработана динамика становления совместной деятельности, включающей шесть форм учебного сотрудничества, меняющихся в процессе становления новой деятельности учащихся: первая фаза — «приобщение к деятельности»: 1) разделение между преподавателем и учащимися действий; 2) имитируемые действия учащихся; 3) поддерживаемые действия учащихся; вторая фаза — «согласованная деятельность учащихся с преподавателем»: 4) саморегулируемые действия учащихся; 5) самоорганизуемые действия учащихся; 6) самопобуждаемые действия учащихся; прогнозируется третья фаза — партнерство в совершенствовании освоения деятельности.

Равнопартнерство в этой модели является результатом развития и становления совместной деятельности студентов и преподавателя.

Таким образом, высказанное вначале положение о том, что личностно-деятельностный подход предполагает совершенно новую организацию обучения, означает в то же время и необходимость ее формирования. Из утверждения, согласно которому личностно-деятельностный подход является основой учебного сотрудничества, как видно, следует, что само сотрудничество есть выражение этого подхода.

ЗНАЧЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Монич Л. Л., Белорусский государственный университет культуры и искусств

Порождение речи — сложный многоуровневый процесс. Его изучение затрудняется тем, что сам по себе он не осознается говорящим, а также не может быть наблюдаем. Важнейшим фактором, способным помочь преподавателю справиться с трудностями, возникающими в ходе образовательного процесса, является знание психологической и психолингвистической специфики обучения языку и психологии его усвоения. Данная область изучения находится на стыке наук, и более всего ответов на поставленные нами вопросы может дать психолингвистика — наука, сочетающая в себе данные из разных сфер человеческого знания.

На основе этих знаний мы можем рассматривать преподавание иностранного языка (ИЯ), в данном случае русского языка как иностранного (РКИ), как продуманный и обоснованный выбор тех методов обучения, которые наиболее подходили бы к конкретной аудитории в целом и к каждому из учащихся в частности.

Изучение данной темы опиралось на теоретические разработки и результаты экспериментальных исследований, в том числе, в области психологии, лингвистики и собственно психолингвистики. Особый интерес представляют психолингвистические исследования работы речевого механизма человека и взаимодействия языков при овладении иностранным языком А. А. Леонтьева, Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева, Н. И. Жинкина, исследование психологии памяти С. П. Бочаровой, проблем обучения иностранному языку в психологическом аспекте А. А. Зимней. Необходимо также упомянуть работы А. А. Залевской. В работах данного автора достаточно подробно описаны зарубежные научные изыскания в области обучения ИЯ. Они выводят нас на исследования R. Ellis, J. Michael O'Malley и Anna Uhl Chamot и других зарубежных авторов, посвятивших большое количество публикаций вопросу стратегий обучения ИЯ.

Перечисленные работы не рассматривают затронутый нами вопрос в применении к обучению РКИ. Наша тема является достаточно новой для преподавателей русского языка как иностранного и претендует на то, чтобы открыть новые возможности для данной сферы преподавания.

Что касается белорусских авторов, то данная тема исследуется в работах С. И. Лебединского, посвященных преподаванию русского языка как иностранного, теории и практике перевода и психолингвистическим аспектам обучения иностранному языку.

Первым этапом нашей работы стало выявление психологической структуры процессов речепорождения, классификация их основных этапов. Исследование процесса речепроизводства — это разработка гипотез о ходе названного процесса, его модели-

рование на основании получаемых из разных источников данных. Четкое понимание структуры и этапов речепорождения позволяет определить, какие навыки и умения необходимо выработать, чтобы говорить на иностранном языке.

Анализ и классификация составляющих обучения иностранному языку, приводимых различными авторами, свидетельствуют о значимости «деятельностного компонента», иначе — *стратегий овладения и пользования языком*. В таком случае стратегии рассматриваются как процессы, которые руководят навыками и координируют их. Существуют врожденные стратегии овладения и пользования языком, но им также можно и научиться. Использование определенной стратегии предполагает определенный ход мысли и последовательности психических действий учащегося. Таким образом, появляется новая область методики обучения иностранному языку — «стратегии изучающего язык». Вопрос о стратегиях овладения иностранной речью подробно рассматривается в работах С. И. Лебединского.

Открытой же для изысканий остается тема стратегий порождения речи. Такие стратегии делятся в зависимости от того, с каким знанием мы имеем дело. При порождении речи могут использоваться готовые *речевые модели*, или *может продуцироваться творческая речь*, в данных случаях применяются разные типы стратегий.

Изучение обоих механизмов позволило бы переключить внимание исследователей с вопроса о деятельности преподавателя в процессе обучения РКИ на вопрос о речемыслительной деятельности обучаемого и ее закономерностях. В ближайшей перспективе мы видим необходимым описать механизмы действия и особенности формирования основных стратегий пользования готовыми речевыми моделями, а также сформулировать методические рекомендации по их формированию в рамках процесса обучения РКИ. Такая работа могла бы стать первым этапом в исследовании стратегий речепроизводства, подготовительным для изучения порождения творческой речи. Это помогло бы увеличить не только эффективность освоения учащимися языкового материала, но и степень осознанности этого процесса.

КОММУНИКАТИВНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ: УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Полупанова Е. Г., Белорусский государственный университет

Занятия по иностранному языку имеют неисчерпаемые возможности для обсуждения актуальных тем нашей жизни. И самое главное, что они не ограничиваются только той тематикой, которая представлена в той или иной учебной программе. Ведь наш предмет дает редкую возможность почти всегда найти несколько минут на занятии для того, чтобы обсудить животрепещущую новость Интернета или интересное событие, которое произошло в мире, стране, регионе. Стимулы могут быть самые разные: от запланированных нами до спонтанных, которые возникают как реакция на поведение или высказывание тех, кого мы учим. Так, например, войдя в аудиторию, я услышала, как студенты первого курса обсуждают новое кафе, которое открылось около университета. Одни ругают, другие — наоборот. Так почему бы не поговорить, но уже на английском языке о том, что реально волнует молодых людей? Небольшой «мозговой штурм» (о нем подробнее ниже) и мы за несколько минут кратко, но эмоционально обсудили то, каким должно быть оптимальное «студенческое» кафе. А заодно определились со словом: как правильно назвать такого типа кафе на английском языке: *café* или *cafeteria*, а также вспомнили такие реалии как: *snackbar, canteen, restaurant, foodcourt*. Пришли к выводу, что обсуждаемое нами кафе — это *cafeteria (where a person selects food at a counter and then carries it himself on a tray to a table and eat)*. Назвали плюсы и минусы такого типа кафе вообще и этого в частности.

Итак, стимулы могут быть разными, цель, тем не менее, одна: совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых через грамотное педагогическое воздействие. Плюсы:

- учим коммуникативному английскому, найдя хороший повод для коммуникации;
- совершенствуем иноязычный словарь (контекстно запомнить даже одну идиому или хорошее выражение или несколько слов это и есть движение вперед);

— влияем на мнения обучаемых в условиях безвекторности столь популярных сегодня «комментов» в Интернете;

— и учимся «жизни» сами через иноязычное общение с ними, ведь они не «*tabularasa*», а разбираются во многом даже лучше нас (инновационные технологии, современные музыкальные тренды и многое другое).

Здесь представим лишь несколько приемов, которые мы неоднократно адаптировали под все новые реалии. Они могут быть эффективны, как при изучении обязательных разделов программы в качестве иноязычного «разогрева» — *warm-up activities*, так и для оперативного реагирования на то, что происходит в нашей жизни («здесь и сейчас»). Речь идет об обучении тех студентов, которые уже достигли, по крайней мере, уровня *intermediate*.

Как это работает?

Традиционное обсуждение (3—5 минут). *Have you heard...? I was shocked to hear... It has come as no surprise that...*

На доске пишем новые слова и выражения (не более 3-х).

Мозговой штурм. *Take pieces of paper. For 2 minutes write your ideas on the topic as rapidly as you can. You may write words, phrases, questions, statements. Try to relate them somehow while discussing your ideas in mini groups (2-4 students). Be ready to share main points to the whole class.*

Кластеризация. *For 2 minutes write the topic in the center of your paper and circle it. Then add the main parts of your topic (in a word or phrase), circle them, and connect them to the topic. As you think of facts, details, related ideas, or examples, write them in a cluster around the main parts.*

У вас могут возникнуть вопросы типа: 2 минуты пишем идеи, 5 минут обсуждаем в малых группах, 5—10 минут обсуждаем во всей группе — не слишком ли мало времени и много задач? Может показаться, если подобные приемы используются впервые или крайне редко. Чем чаще мы применяем их во всем разнообразии и вариативности, постепенно расширяя диапазон приемов, тем быстрее и более качественно будет идти процесс анализа, сравнения, сопоставления, критического мышления у ваших студентов.

Карусель (5—8 минут) коммуникативный прием позволяет всем студентам говорить друг с другом одновременно. 5-ти минут вполне достаточно для того, чтобы обсудить несколько вопросов в зависимости от количества людей. Группа делится на две равные части. Если это 10 человек, то 5 человек формируют круг и стоят спина к спине, и 5 человек становятся лицом к каждому из тех, кто стоит в круге (круг в круге). Именно они будут задавать свой '*tricky question*', на обдумывание которого по определенной теме была дана одна минута. Таким образом, образуются временные пары. Задав вопрос и получив ответ (в среднем 1 минута), студенты внешнего круга передвигаются к следующему человеку. По окончании каждый студент, задававший вопрос, «докладывает», суммируя услышанное. Возможные трудности: неравное количество студентов, например, 9. В этом случае преподаватель становится во внутренний круг и отвечает на вопросы наравне со студентами. В этом случае реально «работают» партнерские отношения «преподаватель» — «студент».

Пробуем, экспериментируем и адаптируем под свои возможности и особенности студентов (уровень, возраст, интересы, специальность и т.д.) разнообразные коммуникативные приемы. Это позволяет в увлекательной форме обмена мнениями формировать быстроту реакции, гибкость ума, совершенствовать умения лаконично и эффективно излагать свои мысли на английском языке, работая как индивидуально, так и в команде.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКОНА У СТУДЕНТОВ

Талейко К. А., Белорусский государственный университет

На современном этапе изучение иностранного языка часто связывают с психологическими теориями. Наряду с инновационными технологиями принимаются во внимание и современные психолого-педагогические и когнитивные аспекты в обучении иностранным языкам. Человеку приходится усваивать иностранный язык самому, а его мозг в этом играет основную функцию.

Обучение иностранному языку с учетом психологических аспектов позволяет определить возможности для успеха и причины провала. Знания о функционировании памяти, мышления, восприятия, а также речемыслительной деятельности дают возможность передавать учебный материал с большей результативностью.

Успешное изучение иностранного языка отражается в успешной коммуникации на иностранном языке. Такая коммуникация обусловлена формированием лексикона у студентов. Вот мы и рассмотрим вопрос формирования лексикона. Человек знает язык, когда может правильно использовать лексические единицы иностранного языка в той или иной ситуации. Наша огромная нейронная сеть дает возможность держать лексические единицы в определенных участках головного мозга. Процесс усвоения иностранного языка очень длительный. Слово играет ключевую роль в овладении языком. Слово имеет две стороны: чувственную и смысловую. Слово — это раздражитель. Мы его видим, слышим, говорим и пишем. Человек сначала познает слово (семантизация), а потом совершенствует возможности его использования (формирует лексикон). Для усвоения слова в коре головного мозга образуется сложный комплекс временных связей между зрительным, слуховым и двигательным участками коры.

Задача преподавателя организовать процесс «обращения» лексической единицы ассоциативными связями, т.е. процесс от осмысления нового материала до владения иностранным языком. Овладение отдельным словом происходит тогда, когда оно употребляется в письме, чтении, когда мы слышим его в разных значениях и ситуациях. Все значения слов познаются только из опыта. Учит нас опыт, а не словарь. Словарь является посредником при первом знакомстве. Слово вписывается в систему связи с другими словами.

Понятие лексикона рассматривается неоднозначно. Иногда его ассоциируют с внутренним лексиконом человека, который является компонентом речемыслительной деятельности. Здесь рассматривается речемыслительная деятельность, так как речь связана с мышлением. Внутренний лексикон связан с переработкой информации, способствует использованию этой информации в деятельности. Каждый индивид обладает собственной языковой способностью. Лексикон — это системы многоярусных пересекающихся семантических полей, где хранится информация о предметах, явлениях, их свойствах. Благодаря этим полям формируется лексикон, что дает возможность пользоваться словом в языковой ситуации.

Следует отметить, что усвоение иностранного языка людьми разного возраста и в различных ситуациях имеет свои особенности. Кроме того, иноязычная лексическая единица вводится в существующую систему внутреннего лексикона индивида, что говорит о влиянии слов родного языка на процесс освоения лексической единицы иностранного языка.

Внутренний лексикон индивидуален, но обладает характеристиками, универсальными для всего человечества. Познавание человеком мира происходит благодаря способности приобретать знания, структурировать и оперировать ими. Эти процессы выступают в качестве ступеней умственной деятельности, в результате которой человек способен создавать особые когнитивные структуры. Когнитивная лингвистика — это новое направление, в котором язык рассматривается, как когнитивная система. Когнитивная лингвистика исследует проблемы соотношения языка и сознания, роль языка в концептуализации и категоризации мира.

Слово сопровождают понятия, знания, ассоциации и переживания. Смыслы, которыми оперирует человек в своей мыслительной деятельности и которые отражают его опыт и знание, хранятся в сознании в виде особых ментальных структур, получивших в когнитивной науке название концептов. Концепт рассматривается не только с точки зрения заключенной в нем ментальной информации о том или ином объекте/явлении действительности, но и одновременно как единица культуры, поэтому изучение концептов в культурологическом аспекте является важным для раскрытия их содержания.

Каждый язык является определенной *системой концептов*, посредством которой информация, поступающая из окружающего мира, классифицируется, структурируется, категоризируется и интерпретируется носителями того или иного языка. Главная роль концептов в мышлении — *категоризация*, позволяющая группировать объекты с определенными сходствами в соответствующие классы. В процессе восприятия мира

человек судит об идентичности (схожести) одних предметов другим или же, напротив, об их различии, т.е. классифицирует явления, распределяет их по разным классам, рядам, категориям. Категоризация упорядочивает, систематизирует и сортирует информацию, увиденную, прочитанную и услышанную человеком.

При подаче языкового материала следует принимать во внимание принципы систематизации и категоризации лексического материала по разным признакам для достижения более высокой результативности в процессе формирования лексикона у студентов.

КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Торопова Л. П., Бореко С. Г., Белорусский государственный университет

Как известно, в методической науке существуют разные подходы в обучении, которые могут быть сведены к использованию тех или иных перцептивных и когнитивных стратегий.

Когнитивный стиль используется для определения особенностей познавательных процессов — того, как различные люди думают, воспринимают и запоминают информацию, или предпочтительного для них способа решения проблем.

Психологи разделяют когнитивные стили и их параметры в зависимости от того, что берется за основу — особенности восприятия, образования понятий, классификации, принятия решения или проблемного рассуждения. Знание когнитивных стратегий может помочь преподавателю понять мышление студентов.

Наиболее важными когнитивными стилями считаются дифференцированность поля и тип реагирования. Дифференцированность поля, то есть влияние различий внешнего окружения на принятие решения человеком, можно описать в терминах «полезависимость — полenezависимость». Первоначально полenezависимость понималась как функция дифференцированности восприятия или как аналитический, зависящие от поля люди воспринимают стимуляцию восприятия в целом, не выделяя ее части.

В последние годы интерпретация этого феномена несколько усложнилась. Полenezависимость стала пониматься как возможность субъекта преодолевать влияние контекста, либо зависеть от стимульного поля, либо как способность испытуемого ориентироваться на собственные ощущения, а не на контекст предъявления стимуляции.

Люди с полenezависимостью гораздо более социально эффективны. В отличие от них люди с полenezависимостью гораздо более эффективны интеллектуально. Поэтому полenezависимые люди в процессе обучения больше зависят от отрицательного внешнего подкрепления. Люди полenezависимые больше зависят от внутренней мотивации. В целом академическая успеваемость выше у людей полenezависимых, у них сильнее выглядит тенденция выбирать наиболее рациональные стратегии запоминания и воспроизведения материала, ярче происходит генерализация и перенос знаний.

Полenezависимые лица, которые в целом больше полагаются на внешние обстоятельства гораздо более социально ориентированы. Они больше склонны быть внимательными к социальным воздействиям, подвержены социальным источникам информации, чутки по отношению к другим людям, обычно держат более короткую физическую дистанцию при реальном общении. Зависимые от поля люди надеются на помощь и поддержку окружающих. Им гораздо легче отвечать на вопросы, слыша одобрительные оценки своих ответов. Они больше предпочитают коллективные формы действия, при наличии других людей они улучшают показатели своей деятельности.

Так как эти люди гораздо больше межличностно ориентированы, они могут получать гораздо больше информации в процессе общения с другими, меньше участвуют в конфликтах, склонны изменять свои взгляды в соответствии с позицией авторитетов. С другой стороны, способность полenezависимых лиц прибегать к мнению других можно воспринимать в качестве необходимости, потребности поиска информации с целью использования последней при структурировании неопределенной ситуации, потому что они слабее могут делать это сами. То есть для человека с полenezависимостью другой объект становится и кладезью информации и способом, инструментом ее переработки, поэтому им и необходимо наличие всех их социально полenezных качеств.

Таким образом, социальная эффективность полезависимых лиц может служить в качестве компенсации их слабой компетентности в способности к познанию. Предполагается, что причина полезависимости/поленезависимости может лежать в различиях работы полушарий головного мозга. Поленезависимые люди отдают предпочтение работе с информацией, основываются на анализе деталей, причиной чего является доминирование левого полушария, а полезависимые люди используют глобально-целостный подход к решению проблемы, что предполагает большую работу правого полушария.

Некоторые психологи связывают индивидуальную дифференциацию полезависимых и поленезависимых людей со сформированностью стратегий контроля, которые должны отвечать за отторгивание воздействия видимого поля или, как вариант, разностью в особенностях работы памяти и внимания. Полезависимость, как общий когнитивный стиль, вызывается быстрым исчезновением следов кратковременной памяти и неподвижностью состояний внимания. Кроме того, считается, что полезависимость/поленезависимость представляет такой аспект внимания как селективность.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Турло В. П., Морева Л. А., Белорусский государственный университет

Развитие человека предполагается в ходе обучения. Процессы развития включают в себя самообразование (овладение способами добывания знаний) и саморазвитие (изменение самого себя). И то и другое невозможно без рефлексии.

Словарь иностранных слов определяет рефлексию как размышление, самообладание, самопознание. Это форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление его собственных действий и их законов.

Толковый словарь русского языка трактует рефлексию как размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ.

В социальной психологии рефлексией называется осознание индивидом того, как он воспринимается партнером по общению.

В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и ее результатов.

При традиционной системе обучения, когда преподаватель излагает готовые знания, а студенты пассивно их усваивают, вопрос о рефлексии не стоит. Тогда как такая дидактическая проблема как активизация познавательной деятельности в полной мере присуща особенностям учебного предмета «Иностранный язык». Кроме того, одним из принципов развивающего обучения является принцип сознательности и активности. Студент может быть активен, если осознает цель обучения, его необходимость, если каждое его действие является осознанным и понятным.

Осуществлять рефлекссию можно по-разному: это элементы рефлексии на отдельных этапах занятия; рефлексия в конце каждого занятия, темы; постепенный переход к постоянной внутренней рефлексии.

При выборе того или иного вида рефлексии следует учитывать цель занятия, содержание и трудности учебного материала, тип занятия, способы и методы обучения, возрастные и психологические особенности учащихся. Так, например, рефлексивная контрольно-оценочная деятельность при организации коллективно-учебной деятельности в группе предполагает включение студентов в действие взаимоконтроля, самооценки. Цель — научить адекватно оценивать себя и своих товарищей. Можно побудить студентов сделать краткие записи — обоснования оценки деятельности на занятии в виде похвалы, пожелания, одобрения или замечания на английском языке.

Все это не самоцель, а серьезная подготовка к постоянной внутренней рефлексии.

Рефлексия способствует развитию трех важных качеств человека, которые потребуются будущим экономистам-международникам.

Самостоятельность. Студент, анализируя, осознает свои возможности, сам делает свой выбор, определяет меру активности и ответственности в своей деятельности.

Предприимчивость. Студент осознает, что он может сделать здесь и сейчас, чтобы стало лучше. В случае ошибки или неудачи не отчаивается, а оценивает ситуацию и, исходя из новых условий, ставит перед собой новые цели и задачи и успешно решает их.

Конкурентоспособность. Студент умеет делать что-то лучше других, действует в любых ситуациях более эффективно.

Известно, что любой человек с удовольствием делает то, что у него хорошо получается. Но любая деятельность начинается с преодоления трудностей. У рефлексивных людей путь от первых трудностей до первых успехов значительно короче.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИНОЙ КУЛЬТУРЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Черкес Т. В., Гродненский государственный университет им. Я. Купалы
Флянтикова Е. В., Гродненский государственный медицинский университет

Обучаясь в условиях иной культуры, иностранные учащиеся зачастую испытывают трудности при непосредственном общении. Единая языковая поверхность не является гарантией адекватного восприятия культурных реалий. В основе большинства проблем лежит неверная интерпретация лингвокультурологической информации, неумение использовать необходимые модели поведения в ситуациях коммуникации, а также негативное отношение к явлениям иной культуры, к поведению ее представителей, неспособность к сопоставлению, критическому анализу различных культур. Причиной, порождающей отрицательное отношение, становится и тот факт, что культурологическая информация часто извлекается из стереотипов, в большинстве содержащих негативную эмоциональную оценку. Поэтому так важно выявить точки соприкосновения, которые ориентируют на адекватное позитивное восприятие (изначальный поиск различий лишь укрепляет стереотипы и предрассудки). В современном поликультурном пространстве требуется *«обогащение образовательного процесса общечеловеческими ценностями, этническими ценностями, ценностями межкультурной коммуникации. Для этого необходимо: 1) развивать интерес студентов к инокультурной общности, где действует иная система ценностей; 2) закладывать основы знаний и умений <...> на материале лексики с национально-культурной семантикой; 3) репрезентовать знания об общечеловеческих ценностях; 4) организовать субъект-субъектную творческую деятельность педагогов и учащихся»*. Рекомендуется уделять внимание не только культурной осведомленности инофонов, но и формированию у них эмоционально-оценочного компонента, так как культурное развитие характеризуется прохождением человеком определенных *«стадий этноцентризма (отрицание межкультурных различий, защита <...>, минимизация культурных различий) и этнорелятивизма (признание культурных различий, адаптация <...>, интеграция культурных различий)»*.

В работе на примерах темы: *«Человек: семья, интересы, биография»* предлагаются некоторые варианты заданий, стимулирующих интерес универсантов к интеркультурному взаимопознанию, способствующих созданию положительного отношения друг к другу, к диалогу культур.

Для формирования ценностного отношения к другой культуре, готовности к ее восприятию используются следующие объединяющие задания: *«Где наше самое любимое в мире место?», «Кто мой самый близкий человек?», «Какой праздник самый любимый?»* Именно общие ценности представляют основу положительного отношения. Задания на выработку компаративных умений: *«Давайте послушаем о.../узнаем ...», «Как обычно... в вашей семье/в вашей стране»* способствуют развитию аналитических навыков. При сборе необходимой для сравнения информации используются интервью, опрос, наблюдение за деятельностью в поликультурной среде группы. Фотографии учащихся, рассказы о хобби, презентации о семье и родной стране помогут не только выявить общие черты и интересы, способствующие сплочению коллектива, но и определить особенности той или иной культуры наглядно, на примере жизни конкретного человека. *«Что все мы любим есть/пить?», «Когда нам обычно бывает грустно/весело?», «Какой день мне запомнился больше всего?»* — подобные задания позволяют сконцентрировать внимание на положительных моментах, объединить членов группы. Спорт, искусство, достопримечательности, праздники — это то, что является гор-

достью каждого народа. *«Давайте послушаем/узнаем о...», «Моя страна может гордиться...», «Мне хотелось бы вам показать...»* — задания такого типа ориентированы на выявление особенностей прекрасного каждой нации.

В процессе обучения научному стилю речи также необходима работа, направленная на привлечение внимания к позитивным гуманистическим ценностям. При подготовке каждой учебной темы, к примеру, «Биография», важно найти значимые единицы языка, обладающие высоким культурно-историческим потенциалом. Возьмем, к примеру, прецедентное для жителей Гродно, Беларуси и Польши имя — Элиза Ожешко. Во время презентации текста предлагается сделать акцент на общечеловеческие понятия (доброта, сострадание, борьба за справедливость и права женщин, помощь бедным, исследовательская и просветительская деятельность), а также обрисовать исторические реалии Беларуси тех времен. Для активации лингвострановедческого материала эффективно экскурсия в дом-музей Э. Ожешко. Преимуществами так называемого натурного урока являются: 1) задействованность различных каналов восприятия, 2) аудирование от носителя языка-нефилолога в условиях реального речевого общения, 3) погружение с помощью аутентичных документов, предметов быта и интерьера в атмосферу жизни в Беларуси конца XIX — начала XX в., 4) приобретение социокультурных знаний в качестве базы, при которой возможен пересмотр имеющихся у учащихся стереотипов. Результатом вышеизложенного станет межкультурный диалог (здесь важно исходить из национального состава группы, интеллектуального уровня, сферы интересов и т. д.) на темы: *«Роль женщин в общественной жизни моей страны», «Плюсы и минусы женской эмансипации», «Брак и развод: 100 лет назад и сейчас», «Знаменитые лауреаты Нобелевской премии»* и т. п. В качестве домашнего задания предлагается подготовить биографию известного в стране/мире литературного/общественного деятеля, сопроводив ее презентацией.

Еще одним эффективным средством, разрушающим барьеры непонимания и неприятия иных культурных реалий, являются внеаудиторные воспитательные мероприятия. Вечера национальной кухни, концерты, мастер-классы, выставки народного творчества и т. д. — все это гармонично дополнит аудиторную лингвокультурологическую деятельность и в совокупности приведет к ожидаемому положительному результату — успешному диалогу культур.

СЕКЦИЯ 7 ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА АССОЦИАЦИЙ НА ЗАНЯТИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ

Березовская М. В., Белорусский национальный технический университет

Задачи, которые ставит общество на определенном временном этапе, определяют методы и подходы в обучении иностранным языкам.

В наше время одной из наиболее актуальных проблем считается качественное улучшение знаний английского языка, а в условиях небольшого количества часов в учебном плане, отведенных на изучение этого важного предмета, эта задача нуждается в новых способах решения.

В современном мире хорошее знание иностранного языка является необходимой предпосылкой к получению интересной и высокооплачиваемой работы в Республике Беларусь и за границей, успешного сотрудничества с зарубежными странами, дает возможность продолжать обучение в иностранных высших учебных заведениях и способствует профессиональному развитию во многих областях специализации.

Необходимость разработки и использования новых техник и подходов, ориентированных на увеличение мотивации студентов в процессе учебы, а, как следствие, и уровня освоения английским языком, очевидна.

Формирование лингвистической компетенции можно считать основным направлением обучения иностранному языку. Лингвистическая компетенция требует усвоения суммы формальных знаний и определенных навыков, направленных на различные аспекты языка: лексики, фонетики, грамматики.

Важнейшая часть в изучении иностранного языка на всех этапах — это усвоение лексики, так как говорить на иностранном языке, не владея средствами языка, словами, невозможно.

Метод ассоциаций можно рассматривать как один из нестандартных методов заучивания лексического материала. Выбор темы *«Использование метода ассоциаций на уроке английского языка при обучении лексике»* кажется мне актуальным, так как среди изобилия приемов и методов обучения иностранным языкам он не достаточно распространен в современной методике и только изредка используется в процессе обучения.

Ассоциированием можно назвать такое связывание элементов, в котором появление одного из элементов влечет за собой появление другого в сознании. Ассоциативные связи можно найти в основе мышления, памяти, творчества, воображения. Следовательно, психическая деятельность частично обусловлена тем, что слова (сюда можно отнести категории, признаки, концепты) могут связываться и взаимодействовать вне зависимости от сознания человека.

При работе с ассоциативным методом особое внимание должно быть обращено на системность подачи материала для изучения. Одним из необходимых условий использования этого метода является эмоциональность подачи материала: мимика, жесты, выразительность речи.

Ассоциативный метод реализуется через ассоциативные образы. Можно обозначить ряд определенных требований к образам.

Ассоциативный образ обязательно должен обладать каким-то общим признаком. Ассоциативная связь может существовать, например, по цвету (*black — white*), форме (*square*), размеру (*big — small*).

Нельзя предлагать студенту свою ассоциацию. Основа данной идеи — в наличии у каждого обучающегося своего ассоциативного образа при существующих требованиях: связь и общая заданная тема. Главное в ассоциировании — это красочность образа. Чем богаче воображение, тем проще найти связи между образами, тем большее количество слов студент запомнит. Ассоциации следует делать необычными, нестандартными, абсурдными, смешными, образными, неожиданными, новыми. Например, есть ан-

глийское слово *bread* (произносится как брэд), означающее «хлеб». Ему созвучно русское слово «*бред*». Теперь представьте, что вы пришли в булочную, а там нет хлеба. Бред, верно? Складывается цепочка: «*bread*» — «*бред*» — «*хлеба нет*» — «*хлеб*». Придумав для каждого слова красочную ассоциацию, студент сможет быстро пополнить свой словарный запас. Несложно запомнить по 100 новых слов в день.

Для лучшего запоминания следует учитывать самый главный закон памяти — это применение в жизни. Поэтому стремление каждый день перевести как можно большее количество слов, обозначающих различные предметы, является залогом успешного усвоения лексики. Положительное влияние использование этого метода окажет также на развитие внимания и наблюдательности.

Навык запоминания информации через образы, связанные с данной информацией, принято называть эйдетической памятью. Образную память необходимо развивать. Преподаватель, который заинтересован в более эффективном усвоении курса своего предмета, уделяет внимание этой проблеме. Иначе говоря, следует не только прочитать и перевести новую лексическую единицу (слово), но и обозначить его значение в похожих, и не только, примерах, чтобы позже, в случае необходимости, эта лексическая единица сама собой появилась в памяти студента.

Таким образом, использование на занятиях по английскому языку эффективных техник развития ассоциативной памяти и доказавших свою эффективность мнемонических приемов дает возможность повысить качество усваиваемых знаний и достичь улучшения успеваемости, увеличить мотивацию при изучении английского языка, развить интерес к учебе.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ

Буркова О. М., Герасимова Н. А., Белорусская государственная академия музыки

Одной из важнейших задач при обучении РКИ является включение учащихся в процесс коммуникативной деятельности. Достичь этого можно при использовании проектного метода, при котором обучаемый самостоятельно планирует, создает, защищает свой проект. Как отмечают исследователи, «*учебный проект — это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых учащимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы*».

В качестве примера работы над проектом слушателями подготовительного отделения мы хотим привести проектную деятельность на тему «*Мы идем в оперный театр слушать оперу П. И. Чайковского «Евгений Онегин»*». Преподаватель заранее (не менее чем за две недели) предлагает учебной группе тему и перечень заданий (каждый студент выбирает одно задание):

1) переведите слова с музыкальной семантикой и составьте с ними предложения (аккорд, вокал, вариация, вокальная музыка, высота звука, гамма, гармония, интервал, камертон, композитор, композиция, либретто, минор, мажор, мелодия, мотив, концертмейстер, напев, партитура, музыкальный размер, репертуар, репетиция, ритм, скрипичный ключ, сольфеджио, сцена, такт, тембр, унисон, темп (медленный, умеренный, быстрый), эпизод, филармония, хормейстер, аккомпаниатор, аранжировка, исполнитель, виртуоз, дирижер, премьера, партитура, речитатив, увертюра, финал, эпилог, эстрада);

2) найдите сведения о жизни и творчестве П. И. Чайковского и составьте небольшой рассказ по плану:

1. Кто такой Петр Ильич Чайковский?
2. Когда и где он родился?
3. Чем увлекались его родители?
4. В каком возрасте Петр научился играть на фортепиано?
5. Какое образование получил П.И. Чайковский?
6. Что написал великий композитор?
7. Когда умер Чайковский? Где он похоронен?

8. Как увековечена память великого композитора?
- 3) перескажите сюжет оперы «Евгений Онегин»;
- 4) узнайте, когда состоится ближайший спектакль и кто поет заглавную партию;
- 5) найдите запись известной арии из этой оперы и дайте прослушать студентам;
- 6) посетите спектакль и расскажите о своих впечатлениях, например: *«Мне очень понравилось представление. Главные роли исполняют мои любимые солисты Большого театра. У них замечательные голоса. Это было великолепно! Я с большим удовольствием слушал музыку. Я чувствую удовлетворение после посещения театра. Советую всем послушать эту оперу»;*
- 7) сделайте фотографии, отражающие ваше посещение театра, и придумайте подписи к ним;
- 8) узнайте, какие музыкальные инструменты звучат в опере П. И. Чайковского «Евгений Онегин» (пианино, рояль, скрипка, виолончель, аккордеон, баян, альт, арфа, бубен, балалайка, барабан, гармонь, гитара, гобой, гусли, домра, кларнет, контрабас, орган, флейта, фортепиано, саксофон, труба, тромбон, цимбалы и др.);
- 9) определите, какие певческие голоса звучат в опере «Евгений Онегин» (тенор, баритон, бас, сопрано, меццо-сопрано, контральто);
- 10) покажите, как вы можете убедить своего друга-немузыканта сходить в оперный театр. Можно разыграть диалог (театрал и скептик), что будет учить вести дискуссионную полемику, например:

- Ван Сяо, когда ты в последний раз слушал оперу в театре?
- Никогда, я люблю рок-музыку.
- Я предлагаю тебе сходить на оперу «Евгений Онегин».
- А чем она интересна?
- Во-первых, это красивая история о любви, во-вторых, это прекрасная классическая музыка, в-третьих, солисты обладают потрясающими голосами и, наконец, великолепно играет оркестр.

— Ты меня убедил, завтра куплю билеты.

При выполнении задания учащиеся могут пользоваться книгами, журналами, фильмами, интернетом и другими источниками.

Проектный метод помогает развивать интеллектуальные способности, повышает потребность в изучении русского языка, мотивирует самообразование. В итоге предполагается достижение коммуникативной компетенции, т. е. определенного уровня языковых, страноведческих, социокультурных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков.

МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Василевич В. М., Белорусский государственный университет

Одной из приоритетных задач обучения иностранному языку в языковом вузе является обучение устному иноязычному общению в соответствии с правилами и нормами, принятыми в стране изучаемого языка.

Обучение устному иноязычному общению на первом и втором иностранных языках имеет своей основной целью использование изучаемого иностранного языка как средства межкультурного, профессионального и межличностного общения, образования и самообразования личности, как инструмента приобщения к национальной и мировой культуре.

Учитывая ряд преимуществ информационно-коммуникационных технологий перед традиционным обучением, принимая, однако, во внимание важность регулярного общения с преподавателем и его непосредственного контроля, следует отметить, что все шире входит в практику понятие смешанного обучения (blended learning), идея которого предполагает, что обучающийся использует все возможности, предоставляемые как традиционным обучением, так и современными информационно-коммуникационными технологиями.

Примером успешной реализации идеи смешанного обучения стало внедрение в образовательный процесс Интернет-технологий. Методически грамотное их использование позволит упростить процесс подготовки к аудиторным занятиям, а также сделать учебно-воспитательный процесс разнообразней и интереснее.

В обучении устному иноязычному общению на английском языке свою эффективность доказали следующие интернет-ресурсы:

1) *ESL Discussions* — онлайн-ресурс, который содержит вопросы для обсуждения по любой актуальной теме (*Travelling, Laws, Procrastination*). Карточки с вопросами представлены в двух экземплярах (*StudentA, StudentB*) в форматах *PDF* и *Word*. Таким образом, использование данного ресурса, с одной стороны, помогает преподавателю развивать умения диалогической или монологической речи в зависимости от цели занятия, а с другой стороны, поощряет студентов к общению, взаимодействию и обмену мнениями.

2) Еще один эффективный онлайн-ресурс для обучения студентов общению на иностранном языке — это подкасты *Listenaminute.com*. Документы в формате *Word* и *PDF* длиной в 1 минуту содержат исходный текст для аудирования, который представлен упражнениями разных типов (*gap-filling exercise, multiple choice, unscramble the words, unjumble the words*). После текста для аудирования представлены задания для обсуждения в парах или группах. Таким образом, использование таких подкастов не только направлено на формирование аудитивных навыков, но также развивает умения устного иноязычного общения.

3) Онлайн-инструмент *MakeBeliefsComix.Com* является еще одним современным методическим приемом обучения диалогической форме устного иноязычного общения. Данный инструмент может использоваться для создания комиксов с большим количеством символов, шаблонов и подсказок, он позволяет построить обучение диалогическому общению, реализовать ситуации общения в соответствии с поставленными коммуникативными задачами и разными типами межличностного общения. Возможности данного ресурса позволяют дополнять диалог с пропущенными фрагментами, реконструировать его, создавать модель для построения собственного диалога. Преподаватель может использовать разные типы заданий: составить диалог по образцу; разыграть предложенный диалог по ролям; восстановить пропущенные реплики в диалоге; составить собственный диалог в соответствии с речевой ситуацией, представленной серией картинок. Применение данного ресурса эффективно при овладении механизмом построения и ведения диалога с учетом специфики ситуации межкультурного общения.

4) Использование настольных игр (*boardgames*) — еще один прием обучения устному иноязычному общению, так как он позволяет совершенствовать речевые навыки построения вопросов, реплицирования, реагирования, завершения беседы и т. д.

Для многих наиболее часто изучаемых языков (английский, немецкий, французский) в сети Интернет можно найти большой выбор как грамматических, так и тематических настольных игр, которые доступны для скачивания. Однако зачастую возникает необходимость создавать их самостоятельно. С этой целью могут быть использованы шаблоны настольных игр (www.mes-english.com), которые доступны в различных форматах и формах, могут быть распечатаны, а вопросы или ситуации в рамках темы могут писаться от руки.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что внедрение нетрадиционных и интересных методических приемов обучения устному иноязычному общению с использованием вышеперечисленных интернет-ресурсов (*ESL Discussions, Listenaminute.com, MakeBeliefsComix.Com, www.mes-english.com*) в рамках системы смешанного обучения позволяет эффективно развивать умения устного иноязычного общения (в его диалогической и монологической формах), стимулируя учебно-познавательную деятельность студентов и повышая их интерес к изучению иностранного языка.

К ВОПРОСУ О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ: ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Вдовичев А. В., Минский государственный лингвистический университет
Дрозд А. Ф., Белорусский государственный университет*

Самостоятельная работа является неотъемлемой частью учебного процесса на первой и второй ступенях высшего образования. Более того, планируется постепенно снижать объем аудиторной нагрузки, перенося ее на самостоятельную работу, которые студенты могут осуществлять как под контролем преподавателя (контролируемая самостоятельная работа), так и независимо от преподавателя.

Многие студенты, которые проходят подготовку в области перевода (переводоведения), уже пользуются многочисленными электронными ресурсами, связанными с профессиональной деятельностью, включая электронные словари, машинные (электронные) переводчики, корпуса параллельных текстов, веб-сайты переводческой памяти. Однако до сих пор зачастую незадействованными являются электронные ресурсы, разрабатываемые профессиональными переводческими сообществами, где предлагается актуальная информация о состоянии переводческого дела, где эксперты делятся своими мнениями и обсуждают значимые для переводческой индустрии вопросы. Мы хотели бы привлечь студентов к участию в профессиональном диалоге за счет использования профессиональных веб-сайтов, которые разрабатываются как для начинающих, так и для профессиональных переводчиков.

1) www.proz.com — сайт, на котором размещены материалы по переводу, предлагаются терминологические глоссарии и базы данных, доступ к международным переводческим агентствам, вебинары для обучения переводчика, а также ресурсы, которые необходимы переводчикам в повседневной деятельности. Сайт рекомендуется как устным, так и письменным переводчикам.

2) www.trworkshop.net — сайт «Город переводчиков», на котором в открытом доступе размещены образцы перевода документов физических и юридических лиц (на английский, французский, испанский и другие языки), обновляются статьи о переводе и переводчиках, а также предлагается библиотека переводчика, которую можно скачать для ознакомления с самыми лучшими учебными и учебно-методическими пособиями по теории перевода и по практическому переводу. Полагаем, что «Форум переводчиков» и «Толковый словарь переводческих терминов» также вызовет интерес у студентов и магистрантов. На сайте представлены объявления о конкурсах перевода, которые объявляются в России и других странах.

3) www.intent93.ru — сайт инженерной переводческой компании «Интент», где представлена разработка И. С. Шалыта «Справочник технического переводчика». На сайте можно также найти типовые документы, связанные с переводческой деятельностью, лекции и публикации технических переводчиков относительно качества перевода, трудностей научно-технического перевода.

4) www.russian-translators.ru — сайт «Национальной лиги переводчиков», на котором студенты могут найти полезную информацию о правовых аспектах переводческой деятельности, рекомендации по письменному и устному переводу, упражнения для самостоятельной подготовки (для развития навыков) по устному (последовательному и синхронному) переводу, список переводческих электронных ресурсов (словарей, справочников). На сайте также предлагаются статьи профессиональных и практикующих переводчиков об актуальных вопросах индустрии.

5) www.translators-union.ru — веб-сайт, посвященный переводческой деятельности, с предоставлением возможности скачать справочные материалы, рекомендации, статьи, переводческие журналы. Сайт разработан «Союзом переводчиков России», в который входят многие переводчики из Республики Беларусь.

6) www.translation-blog.ru — сайт для профессиональных переводчиков, а также для тех, кто увлекается переводом и изучает переводоведение для получения квалификации «переводчик». На сайте представлена информация обо всех видах перевода, указаны их особенности. Также студенты могут найти информацию о конференциях, курсах, грантах, которые связаны с переводческой деятельностью.

Список предлагаемых сайтов не является исчерпывающим, но для организации самостоятельной работы, на наш взгляд, является обязательным. Также студенты должны участвовать в профессиональных группах и сообществах в самых популярных социальных сетях (*Facebook, Twitter, LinkedIn* и др.), что будет способствовать их профессиональному развитию и поможет сформировать профессиональные компетенции, необходимые для переводчиков на современном рынке лингвистических услуг.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Виришц Н. И., Белорусский государственный экономический университет

Модернизация содержания образования на современном этапе развития общества не в последнюю очередь связана с инновационными процессами в организации обучения иностранным языкам. В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в обучении. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Современные педагогические технологии, такие как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать лично-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения. Одним из основных требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам с использованием Интернет-ресурсов, является создание взаимодействия на уроке, что принято называть в методике интерактивностью.

Отдельно и более подробно необходимо сказать о дистанционной форме обучения, которая является самой молодой из всех. Обучение на основе компьютерных телекоммуникаций, активно применяемое при дистанционном обучении, дает возможности:

- оперативной передачи любой информации на расстоянии;
- хранения этой информации в памяти в течение нужного времени, ее редактирование и т. д.;
- интерактивности с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной обратной связи с преподавателем и другими участниками обучающего курса;
- доступа к различным источникам информации, в том числе удаленным и распределенным базам данных, многочисленным конференциям по всему миру через систему Internet;
- организации совместных телекоммуникационных проектов, а также международных, электронных конференций, компьютерных аудио- и видео конференций.

Насколько эффективным будет любой вид дистанционного обучения, зависит от четырех факторов:

- эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого, несмотря на то что они разделены расстоянием;
- используемых при этом педагогических технологий;
- эффективности разработанных методических материалов и способов их доставки;
- эффективности обратной связи.

Иначе говоря, эффективность дистанционного обучения зависит от организации и методического качества используемых материалов, а также мастерства педагогов, участвующих в этом процессе.

Кроме того, выделяется ряд характеристик, которые должны быть присущи любому виду дистанционного обучения, чтобы его можно было рассматривать как эффективное:

- дистанционное обучение предполагает более тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого, ее организацию; четкую постановку задач и целей обучения; доставку необходимых учебных материалов;
- интерактивность;

— весьма важно предусматривать высокоэффективную обратную связь, чтобы обучаемые могли быть уверенными в правильности своих действий;

— важнейший элемент любого курса — мотивация, для этого нужно применять разнообразие средств и приемы;

— структура курса дистанционного обучения должна быть модульной, чтобы обучаемый имел возможность осознавать свое продвижение от модуля к модулю, мог выбирать любой модуль по своему усмотрению или по усмотрению руководящего педагога в зависимости от уровня обученности. При этом следует отметить, что модули большого объема заметно снижают мотивацию обучения;

— особое значение при обучении иностранному языку имеет звуковое сопровождение, которое может быть реализовано либо при помощи сетевых технологий, либо с помощью *CD-ROM*.

Дистанционное обучение основано на использовании следующих принципов: коммуникативности, сознательности, наглядности, доступности, положительного эмоционального фона.

Специфической чертой обучения иностранному языку дистанционно является самостоятельная практика каждого обучаемого в том виде речевой деятельности, которым он овладевает в данное время. Также специфической чертой является интерактивность, на основе которой строится деятельность каждого обучаемого и руководство педагога.

При дистанционном обучении широко используется обучение в сотрудничестве, а чтобы познавательная деятельность обучаемых не приобретала пассивный характер, общение обучаемого не ограничивается только преподавателем, для этого предусматривается совместная групповая работа над различными совместными проектами. Но в первую очередь там, где это возможно, используются международные проекты с носителями языка. Также при должном техническом оснащении используются различные конференции и участие в международных конференциях через систему *Internet*. В проектной методике также используется групповая совместная работа над проектами. Внедрение информационных технологий в обучение значительно разнообразит учебный процесс, а также значительно расширяется и мотивационная основа учебной деятельности.

УЧЕБНЫЕ ПОДКАСТЫ В РАЗВИТИИ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ И ГОВОРЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Гассиева И. И., Белорусский государственный экономический университет

Среди новых информационных технологий, используемых на уроках русского языка как иностранного (РКИ), особое место занимают подкасты. Подкаст позволяет прослушивать аудиофайлы и просматривать видеопередачи в любое удобное для студента время. Зайдя на сервер подкастов, можно просмотреть выбранный подкаст в сети или скачать выбранный файл на свой компьютер. По продолжительности подкасты могут быть от нескольких минут до нескольких часов. В Интернете можно встретить как аутентичные подкасты, созданные для носителей языка, так и учебные.

1. <http://multilinguablog.com/category/podcasts/>. Мультиязыковой блог Ксении Андреевой, в котором Вы найдете подкасты на русском языке.

— Изобразительное искусство и русский язык. Когда речь заходит об изобразительном искусстве, чуть ли не каждое второе слово в русском языке будет из иностранного языка: этюд, мольберт и т.д.

— Разница в менталитете между русскими и испанцами: я забыл или мне забылось.

— 100 французских слов в русском языке. Это, например, антрекот, кутюрье, вернисаж.

— Русский, взгляд изнутри: Погода в Петербурге. Вы узнаете такие полезные погодные выражения, как ливень, гроза, метель, снегопад, град, засуха, наводнение, сугробы, гололед и многие, многие другие.

— *Russian Language Podcast*: Русский по песням — «Моя любовь на пятом этаже».

Здесь же в категории *Russian Language Insight* (Русский язык изнутри) размещены подкасты:

— Подкаст для изучающих русский: про Пасху и выражения со словами «яйцо», «яйца».

— Подкаст про русский язык: Идиомы со словами «ухо»/ «уши».

— *Russian Language podcast*. Выпуск 7. Русские суеверия.

— *Russian Language podcast*. Выпуск 5. «Шляпа!» и «Труба!».

— *Russian Language Insight*. Выпуск 3. Писать как курица лапой.

— *Russian Language Insight*. Выпуск 2. Любишь кататься, люби и саночки возить.

— *Russian Language Insight*: Шутливые ответы на вопросы Кто? Где? Почему? Есть полные транскрипции аудиофайлов. Нужна регистрация для скачивания. Для продвинутых студентов.

2. <http://russianpodcast.eu/>. Блог Татьяны Климовой «Русский подкаст». В нем более 200 подкастов. Можно скачать MP3 файлы, интервью, PDF-файлы с полными транскрипциями аудиофайлов. Для студентов ПО, 1 курса и всех, кто любит русский язык.

3. Заговорим по-русски. Радио-альманах «Эхо Москвы». Передача рассказывает о проблемах и трудностях русского языка в легкой и популярной форме, способствуя повышению грамотности и правильному использованию русского языка как в разговорной речи, так и на письме. Например, подкаст «Сколько в русском языке интересных выражений, которые называют «крылатыми». Вот только откуда они долетели?» Ведущие: кандидаты филологических наук Марина Королева, Ольга Северская. Можно слушать и скачать. Есть записи аудиофайлов. Для продвинутых студентов.

4. <http://www.ruscomrus.com/?page=russianforbeginners>. Этот курс уроков предназначен для тех, кто владеет русским языком на начальном уровне.

— Серия подкастов: «Русский язык для начинающих».

Каждый подкаст состоит из 2 частей – диалога в формате MP3 и урока в формате PDF, который содержит:

— видеоролик с русскими и английскими титрами;

— разбор диалога в медленном темпе;

— упражнения по лексике и грамматике;

— новые слова и выражения;

— интерактивное домашнее задание

— Серия подкастов «Русский язык для всех».

Этот курс предназначен для тех, кто владеет русским языком на среднем и продвинутом уровне. Загружайте уроки PDF (в печатном виде) и уроки MP3 (звук).

В содержание урока входит нижеследующее.

1. Диалог. В этой части урока Вы можете прослушать диалог на определенную тему. Диалоги записаны русскими профессиональными дикторами, носителями языка. Темп речи естественный — с такой скоростью говорят русские люди в обычной повседневной жизни.

2. Разбор диалога. В этой части урока производится подробный разбор слов и выражений, использованных в диалоге. Сначала Вы слушаете диалог в замедленном темпе для лучшего понимания текста. Затем учитель объясняет каждую фразу, используя другие слова и выражения. В заключение Вы прослушиваете диалог в нормальном темпе. Данный способ изложения способствует лучшему восприятию и усвоению материала.

3. Лексика и грамматика. В этой части урока Вы найдете теоретический материал по лексике и грамматике.

4. Домашнее задание. Вы сможете проверить свои знания, выполнив домашнее задание. Наш учитель проверит Вашу работу и отправит результат по электронной почте в течение суток. Для получения доступа к файлу необходимо предварительно авторизоваться на сайте *RusComRus.com*.

5. <http://tasteofrussian.com/>. *Russian podcasts 'A Taste of Russian'*. Русские подкасты «Вкус русского языка». Можно бесплатно скачать первые 36 подкастов MP3 с полным печатным текстом. Например: О налогах. День студента. Татьянин день. Парковка во дворе. Разговорный русский. Для продвинутых студентов.

6. <http://web.international.ucla.edu/cwl/news/businessrussian>.

Business Russian Podcasts. Деловой русский. Подкасты. 7 подкастов по микроэкономике:

— структура фирмы;

- персонал фирмы;
- финансовые показатели деятельности фирмы;
- налоги;
- спрос и предложение;
- представление фирмы: организационно-правовые формы предприятий (часть 1);
- представление фирмы: организационно-правовые формы предприятий (часть 2).

Для студентов, изучающих микроэкономику. Без регистрации можно скачать аудио-файлы и краткое содержание подкастов.

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТЕ «СТУДЕНТ ОБУЧАЕТ СТУДЕНТА»

Гербик Л. Ф., Белорусский государственный университет

Современное общество многополярно, поликультурно. Это особенно ярко проявляется в университетской среде, где в едином образовательном пространстве сосуществуют различные языки и культуры. Нам всем очень важно хорошо понимать друг друга. В учреждениях Беларуси занимаются студенты из разных стран мира. Для того чтобы освоиться в новой лингвокультурной среде при изучении иностранного языка, нужно знать не только слова и грамматику языка, но и культурные традиции, которые всегда оказывают большое влияние на восприятие мира, на формирование языковой картины мира. Мы знаем, что культурные коннотации Востока и Запада могут очень сильно различаться. Но в чем эти различия? Как нам понять друг друга?

В разделе Проект «Студент обучает студента» на сайте кафедры прикладной лингвистики БГУ (поиск: БГУ, кафедра прикладной лингвистики) представлены результаты проектной деятельности учащихся филологического факультета БГУ. Для начала работы в данном проекте представлены астронимы Солнце и Луна в русской и китайской лингвокультурах. Белорусские и китайские магистранты рассказывают о символических значениях слов Солнце и Луна, о наиболее распространенных метафорах, принятых в родной лингвокультуре, о собственном восприятии этих символических образов. Выбор именно этих слов для лингвокультурологического анализа обусловлен тем, что, во-первых, данные слова хорошо известны практически всем носителям языка, во-вторых, на примере данных лексических концептов можно показать существенные различия в культурных традициях двух стран. Например, для носителей русского языка странным покажется метафора солнце-ворон, а для носителей китайского языка эта метафора хорошо известна, поскольку хорошо известна легенда о десяти солнцах. Краткое содержание легенды: десять солнц-воронов чуть не уничтожили все живое на земле; легендарный герой уничтожил девять солнц и оставил на небе одно — то, что мы все видим. Прекрасная жена героя оказалась из-за страшных событий на Луне, и теперь это место, где она постоянно живет, скучая по своему мужу. У Вэньвэнь пишет: *«В Китае есть большой праздник: каждый год в пятнадцатый день восьмого лунного месяца принято приносить жертвы богине Луны, прося ее о даровании всяческих благ. Эта традиция связана с Легендой о десяти солнцах-воронах. Луна в глазах китайцев ласковая, милая, нежная, а Солнце иногда бывает жарким и неприятным. Каждый китаец знает Легенду о десяти Солнцах».*

Итак, культурные коннотации, содержащиеся в словах Солнце и Луна в русском и китайском языках, различны. Это проявляется в текстах различных типов, в разнообразных традициях. Девушку на Востоке сравнивают с лунной; предложение о свадьбе принято делать в полнолуние. В Китае повсеместно отмечается праздник Луны, и у этого праздника есть свои съедобные символы: печенье в виде луны и «лунные пирожные». На Востоке был создан лунный календарь. У славян Новый год ранее отмечали весной, ориентируясь на «прибавление солнца».

Есть и съедобные символы солнца у славян — масленичные блины (на севере России — «шанежки»). Культурные коннотации выражаются не только языковыми средствами; мы посчитали необходимым показать, как образ Солнца и Луны представлен в живописи Востока и Запада. Восприятие художественных образов — важная часть восприятия культуры. Например, китайским студентам непривычна манера передачи све-

тотени, принятая в европейской живописи, а нашим студентам нужно объяснять, почему в традиционной китайской живописи нет светотени. Белорусским студентам традиционное изображение природы Китая может показаться плоским, невыразительным, а китайским студентам изображения на живописных полотнах европейских авторов иногда кажутся нечеткими, размытыми. Это важный фактор восприятия культуры.

Иностранные студенты, изучающие русский язык в русской языковой среде, проходят определенный адаптационный период. Походы в музеи, обсуждение увиденного — важная часть культурной жизни иностранных студентов в новой для них языковой среде. Для них важно понимать, в какой системе ценностей они находятся, с какими культурными традициями должны познакомиться. Обсуждение живописных полотен, выполненных в традиционной китайской и европейской манере, может продолжаться в коммуникативной практике на занятиях по русскому языку. Для изучения темы «Астрономия: солнце и луна» магистранткой Еленой Расолько создан электронный путеводитель по музеям мира. Она показала, что в русской, белорусской и в целом в европейской культуре очень важна солнечность в любом проявлении. В китайской культуре более важным символом является луна. Это проявляется в семиотическом пространстве культуры, легко прослеживается и в языке, и в живописи. Неслучайно существует выражение «живописный язык». Виртуальная экскурсия по изучаемой теме создана для того, чтобы показать студентам связь языка (лингва) и языка живописи, научить делать «перевод» с одного языка на другой. Студентам предлагается также подготовить собственную виртуальную экскурсию по музеям своей страны и сделать презентацию в группе. Данная проектная деятельность объединяет преподавателей и студентов, формируя дискурс педагогического взаимодействия.

Интересной частью работы является составление лингвокультурологических комментариев к текстам; кроме того, иностранные учащиеся предлагают и свои собственные тексты (сочинения, сказки, притчи и т. п.) на различных языках для прямого и обратного перевода. Эти устные и письменные материалы проходят рецензирование и используются в учебном процессе. Особое внимание уделяется обучению аудированию на базе аутентичной речи; эта работа стала возможной благодаря участию в данной проектной деятельности белорусских магистрантов и аспирантов.

О НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

Горбунова Е. В., Белорусский государственный университет

Согласно психолингвистическим исследованиям методика развития у обучающихся умений восприятия и понимания должна строиться с учетом *побудительно-мотивационной, аналитико-синтетической и исполнительской* фаз, а также психофизиологических механизмов восприятия и понимания иноязычной речи на слух (различение/узнавание, антиципация, внутреннее проговаривание, анализ и синтез).

Исходя из анализа ряда исследований, в нашей работе был сделан вывод о том, что следует учитывать *содержательные* (соответствие аудиотекстов сферам речевого общения; аутентичность аудиотекстов; их стилевое и жанровое разнообразие) и *формальные* (длительность звучания аудиозаписи; темп речи говорящего; нормативность произношения; количество незнакомых слов в тексте) *критерии* отбора и организации иноязычных аудиовизуальных материалов в контексте коммуникативного подхода. На основании данных критериев могут использоваться *линейный и концентрический* способы организации иноязычных аудиовизуальных текстов, которые будут отражать сферы межкультурного общения, способствовать актуализации фоновых знаний учащихся, создавать потребность в решении поставленной коммуникативной задачи.

Ввиду того, что визуализация не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет активизировать умственную деятельность обучающихся, мы предложили использование графических организаторов на каждом из этапов восприятия и понимания иноязычной речи на слух. Так, на *преддемонстрационном* этапе мы считаем целесообразным использовать следующие

графические организаторы: семантическую карту, ассоциограмму, ментальную карту и карту выявления проблемы. На *демонстрационном* этапе необходимо использовать концептуальные карты, карты исследования, карты развития процесса, шкалы последовательности/интенсивности, а также карты событий. Данные виды графических организаторов помогают обучаемым извлечь необходимую информацию, понять общее содержание аудиотекста, а также отделить главную информацию от второстепенной. На *последемонстрационном* этапе мы посчитали целесообразным использование диаграммы Венна, причинно-следственной схемы, карты сравнения/противопоставления, аргумент-карты и карты «рыбная кость». Проведенный анализ показал, что сочетание вышеперечисленных зрительных и слуховых образов обеспечивает лучшее понимание иноязычной речи, а также способствуют обогащению речи, помогает обучаемым овладевать умением логически выражать свои мысли на иностранном языке.

Опираясь на проведенный анализ научной литературы, нами были конкретизированы методические положения, определяющие восприятие и понимание устных иноязычных текстов с использованием смысловых опор. В методических разработках по развитию умений восприятия и понимания иноязычной речи на слух необходимо учитывать: а) разные целевые установки понимания содержания иноязычного аудиотекста (общее, выборочное, полное); б) трудности, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе восприятия и понимания иноязычной речи на слух (связанные с условиями предъявления сообщения, языковые, социокультурные, психологические); в) три этапа обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух (преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный).

С учетом вышеперечисленных методических положений был разработан комплекс упражнений по обучению восприятию и пониманию устных иноязычных текстов с использованием смысловых опор. В данном комплексе были выделены подготовительные, контролирующие и интерпретационные упражнения, а также были предложены определенные виды графических организаторов, соотносящиеся с типами упражнений и направленные на повышение эффективности умений восприятия и понимания иноязычной речи.

Организация и анализ результатов экспериментально-опытного обучения восприятию и пониманию устных иноязычных текстов осуществлялись на основе следующих критериев: а) точности определения учащимися причинно-следственной связи в содержании аудиотекста, б) отделения главной информации от второстепенной, в) адекватности решения коммуникативной задачи. Результаты диагностирующего среза позволили сделать вывод о том, что необходимо развивать умения по структурированию информации, извлекаемой из устных иноязычных текстов. Постановка данной задачи свидетельствует об актуальности использования графических организаторов для развития умений восприятия и понимания обучаемыми иноязычной речи на слух.

ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Гуринович Н. И., Белорусский государственный экономический университет

В современном дидактическом процессе вуза первостепенное значение придается планированию и организации самостоятельной работы обучающихся, которая осуществляется на основе Положения о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей), утвержденного приказом Министерства образования Республики Беларусь от 27 мая 2013 г. № 405.

Управляемая самостоятельная работа как важная составная часть учебного процесса должна обеспечиваться мотивацией, доступностью и качеством научно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса, сопровождаться эффективной системой контроля и способствовать усилению практической направленности обучения. Кроме того, возможность принятия самостоятельного решения в ходе учебного процесса является одним из факторов, формирующих адекватную самооценку студентов, чувство ответственности за последствия своих решений, стимулирующих реализацию их творческих потенций и адекватную оценку своей деятельности.

Все вышеперечисленные качества наиболее эффективно формируются в процессе самостоятельной работы студентов, которая дает возможность придания гибкости учебному процессу путем вариативности в изменении содержания и методов преподавания и учения, форм организации учебных занятий; одновременного сочетания разных методик для разных групп обучающихся; возможности поэтапного продвижения к цели по линиям различной степени сложности, с варьированием для каждого обучаемого темпа, объема, меры самостоятельности; расширения наборов применяемых учебных задач и управления их решением и т. д. Она приводит к активизации учебно-познавательной деятельности студентов за счет творческого характера, повышенной динамичности, диалоговой формы обучения, включения элементов исследования. Способствует усилению учебной мотивации и познавательного интереса в учении за счет эффекта новизны, возможности индивидуализировать обучение и обеспечения положительного эмоционального фона.

Для студентов заочной формы обучения самостоятельная работа является основной формой работы, которая основывается на методических рекомендациях, содержащих информацию об учебном плане, рекомендуемых учебных пособиях, формах и методах работы с ними, а также системе контрольных мероприятий. Студентам заочного отделения предоставляется вся необходимая информация для успешной учебы. Однако доступ к этой информации не всегда соответствует современным требованиям.

Современное общество, став за последнее десятилетие информационным, теперь стремительно становится мобильным. Это означает, что доступ к информации и услугам обеспечивается пользователям постоянно, независимо от времени и места нахождения. Для обеспечения такой мобильности появились новые классы компьютерных устройств (смартфоны, планшеты и т. п.), а также новые технологии работы с информационными ресурсами и услугами.

Мобильность каждого участника образовательного процесса лежит в основе мобильного образования в новом информационном обществе.

Необходимыми начальными условиями для существенных изменений при организации мобильного образования должно стать создание необходимой нормативной правовой базы и методического обеспечения.

Основу электронных образовательных ресурсов должны составлять электронные учебники и учебные пособия, обеспечивающие следующие основные возможности:

- адаптация элементов содержания и пользовательского интерфейса под индивидуальные запросы обучающегося и к его текущему уровню знаний;
- использование дополнительных средств воздействия на обучающегося (мультимедийных компонентов электронного учебника, в первую очередь, анимационных моделей, видеофрагментов). Так в случае с преподаванием иностранных языков это могут быть фрагменты для аудирования, видео уроки, *on-line* тесты и т. д.;
- развитый поисковый механизм непосредственно в электронном учебнике, расширенный поиском во внешних образовательных ресурсах;
- наличие интерактивных тестов по проверке пройденного материала, которые могут содержать интеллектуальную настройку для определения пробелов в знаниях и дальнейшую концентрацию на тестировании обнаруженных ранее пробелов (тренировочных и контрольных).

Дистанционную форму получения образования (или, другими словами, заочную форму) оптимально следует рассматривать как одну из форм электронного обучения, которой присущи возможности учиться вне зависимости от места работы и проживания, гибкость (возможность для обучающихся получать образование в удобное время и в удобном месте) и экономичность (существенное сокращение расходов на поездки к месту обучения).

Для реализации мобильного обучения необходимы:

- гибкие образовательные программы, выстраиваемые в соответствии со спецификой выполняемой задачи, склонностями и способностями конкретного обучающегося;
- включение в перечень разрешенных организационных форм дистанционных (*on-line*) групповых и индивидуальных занятий и консультаций, иных мероприятий в данном формате;

— в отдельных случаях нормативное закрепление полной или частичной замены печатных образовательных документов электронными аналогами (электронный журнал класса, электронное домашнее задание, электронные пособия и др.).

При реализации дистанционной формы получения образования должен существенно измениться характер работы педагогических работников, основными функциями которых становятся создание электронных учебных материалов и проведение консультаций с обучающимися.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЕТИ ИНТЕРНЕТ: LEARNINGAPPS.ORG

Дворникова Т. М., Белорусский государственный университет

В условиях глобализации и высокой информатизации общество нуждается в специалистах, обладающих не только сформированными профессиональными компетенциями, но и компетенциями, необходимыми для успешного решения коммуникативных задач в условиях иноязычного профессионального общения, которое все чаще осуществляется с помощью оргтехники. Следовательно, интеграция передовых информационно-коммуникативных технологий в традиционные формы обучения иностранному языку обуславливает высокую эффективность современного образования.

Сегодняшние студенты — представители киберпоколения, для которого представление информации в электронном и нелинейном виде является наиболее приемлемым и понятным. Использование компьютерных презентаций, а также различных интерактивных педагогических тестов в электронном виде способствует повышению качества восприятия и понимания учебного материала. Отдельно следует отметить высокий дидактический потенциал сети Интернет, позволяющий не только иметь постоянный доступ к различным оригинальным и аутентичным текстам, аудио- и видеоматериалам, но и осуществлять живое общение с носителями языка в режиме онлайн, используя возможности социальных сетей, твиттеров и блогов.

Однако, по мнению автора, наиболее продуктивным является использование информационно-коммуникационных технологий в организации самостоятельной работы студентов. Электронные образовательные среды, такие как Moodle, позволяют организовать процесс самостоятельной работы таким образом, что студент получает возможность активного участия в учебном процессе. Он сам определяет степень сложности, объем усваиваемого материала, а также временные рамки и скорость прохождения новой темы. Преподаватель получает роль активного наблюдателя, имеющего возможность отслеживать действия обучаемого, корректировать и направлять, при необходимости повышая уровень мотивации к обучению.

Среди невероятного разнообразия средств электронного образования сервис *Web 2.0 LearningApps.org* является одним из наиболее универсальных интернет-ресурсов. Данное приложение было разработано в рамках научно-исследовательского проекта центра педагогического колледжа информатики образования *PH Bern* в сотрудничестве с университетом города Циттау / Герлиц (Германия) для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей.

LearningApps.org, представленный на пяти языках мира, имеет общедоступный понятный пользователям интерфейс, который позволяет быстро находить интерактивные упражнения по разным предметным дисциплинам, изучаемым в учреждениях общего среднего образования и в высшей школе. Наиболее многочисленными являются упражнения по английскому языку, что свидетельствует не только о высокой востребованности таких упражнений, но и об активности преподавателей, являющихся создателями упражнений. Сервис позволяет всем пользователям иметь постоянный доступ к базе созданных упражнений, а также при условии регистрации создавать свои собственные тестовые задания.

Шкала уровня подготовленности от «начинающий» до «повышение квалификации» позволяет выбрать или создать задание соответствующей сложности. В начале каждого упражнения необходимо указать название упражнения и его задачи. Затем последуют специальные настройки для каждого шаблона. На сервере *LearningApps.org* представлен широкий выбор упражнений, позволяющих выполнять задания в игровой форме, благодаря которой студенты лучше запоминают материал: игры «Виселица», «Най-

ди пару», «Классификация», «Хронологическая линейка», «Кроссворд», «Сетка слов», «Кто хочет стать миллионером?», пазлы «Угадай-ка», «Скачки», «Найди на карте», а также классические задания формата *multiple-choice* с мультимедийным содержанием, викторины, где может быть не только один правильный ответ и др.

Кроме того, *LearningApps.org* осуществляет моментальную проверку выполнения обучающимися заданий, что значительно облегчает работу преподавателя и дает студенту возможность обратить внимание на существующие пробелы в знаниях, с тем чтобы их в дальнейшем оперативно устранить.

Обучающиеся могут быть объединены в виртуальный класс (*v-rooms*), где преподаватель выступает в роли куратора. *V-rooms* эффективны как на аудиторных занятиях, так и во внеаудиторной деятельности при организации сетевых мероприятий и дистанционном обучении. Педагог имеет возможность корректировать и объективнее оценивать работу каждого студента в любое время из своего аккаунта, тем самым способствуя осуществлению основных требований личностно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам.

Тестовые и обучающие задания, созданные с помощью вышеописанного приложения, с легкостью могут быть импортированы в образовательную среду *Moodle*, что позволяет создавать качественные электронные образовательные ресурсы, способные эффективно формировать и совершенствовать не только языковую и речевую компетенцию обучающихся, но и компетенцию использования информационно-коммуникационных технологий в процессе самостоятельного и автономного обучения, тем самым позволяя вывести весь процесс образования и самообразования на качественно новый уровень.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ АВТОНОМИИ ОБУЧАЕМЫХ

Журо Е. А., Белорусский государственный университет

Информационные технологии прочно вошли в жизнь современного человека. Интернет предоставляет невероятные возможности: общение с людьми из разных стран, обмен культурным и научным опытом, доступ к информации на иностранных языках. Очевидно, что это не могло не повлиять на процесс обучения иностранным языкам.

Современные информационные технологии выполняют коммуникативную, информативную функции, а также способствуют развитию автономного обучения, которому в последнее время уделяется огромное внимание в обучении иностранным языкам. Специалисты языкового центра (*Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL)*), который непосредственно занимается исследованием и практическим применением результатов автономного обучения, утверждают, что одним из условий для успешного развития автономии обучаемого является доступ к ресурсам центра, оснащенного аутентичными материалами. Таким образом, очевидно, что информационные технологии выполняют немаловажную роль в процессе обучения иностранному языку. Образовательные онлайн платформы, форумы, блоги, веб-ресурсы, мобильные приложения, трансляции лекций, электронные словари и многие другие веб-ресурсы зачастую используются в процессе обучения иностранному языку.

Рассмотрим СИТ, используемые на занятиях *CALL (computer-assisted language learning)* студентами первого и второго курсов университета Японии. В течение двух семестров 40 студентам были представлены различные средства СИТ, которые они использовали как на занятии по английскому языку, так и самостоятельно при выполнении домашних заданий. После окончания данного курса среди студентов был проведен опрос. Относительно использования СИТ, студентам было предложено 3 вопроса:

1. Какие средства СИТ Вы считаете наиболее эффективными? Почему?
2. Какие средства СИТ просты в использовании?
3. Какие средства СИТ Вы используете при самостоятельном изучении языка?

После анализа данных были получены следующие результаты. Среди наиболее эффективных и простых технологий, которые студенты используют автономно, они выделили следующие:

1. *Quizlet* — веб-ресурс, позволяющий обучаемым развивать и совершенствовать лексические навыки. Данный ресурс может быть использован на занятиях по иностранному языку на этапе разминки, на любом этапе работы с лексикой, а также на этапе оценивания лексических навыков. Данный веб-ресурс предоставляет обучаемым возможность автономного обучения. Студенты отметили следующее: «*I like this resource because I can learn the new words quicker*»; «*I like that there are images of the words. It is easier to remember*»; «*I like that I can listen to the words and spell them*»; «*I like that I can do it on my cellphone*».

2. *Shared talk* — социальная сеть для языковой практики. Ресурс, предоставляющий учащимся возможность в реальном времени найти носителей языка для коммуникации и практики. Студенты имели возможность практиковать навыки письменной и устной речи: «*I could speak with foreigners and ask the questions about the topic I learnt*»; «*I was happy to practice my English with native speakers*»; «*It was nice. I learnt a lot about Australian Festivals*».

3. *Lang8* — веб-ресурс для изучения иностранных языков. Ресурс дает возможность обучаемому тренировать навыки письменной речи. Обучаемый вводит текст на изучаемом языке. Через некоторое время текст проверяется носителями языка, предоставляется исправленный вариант, о чем приходит автоматическое уведомление на почту. «*When I didn't know how to write something correctly, I used this website*»; «*I learn some new rules*»; «*It is so easy to use*». Студенты также отметили такие платформы, как *Wikispaces*, *Coursera*, *TedX*, *Anki*, *blogger*, *Tell Me More*.

Согласно опросу, студенты используют вышеупомянутые веб-ресурсы в самостоятельном изучении английского языка, а также при выполнении домашних заданий. Таким образом, современные информационные технологии предоставляют обучаемому огромные возможности как для самостоятельного обучения, так и для аудиторной работы.

НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Занкович Е. П., Белорусский государственный аграрный технический университет

В последнее время все чаще поднимается вопрос о применении новых образовательных технологий в обучении и в частности в обучении языкам. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Основной целью обучения русскому языку как иностранному является формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативный принцип обучения языку предполагает такую организацию учебного материала, которая функционировала бы в жизненных ситуациях. Речевая деятельность реализуется в конкретной обстановке, в данной ситуации на занятии, на котором преподаватель создает учебные речевые и проблемные ситуации, в условиях которых обучающийся приобретает уверенность в своей способности самостоятельно пользоваться языком. Безусловно, нужно различать реальную коммуникацию и учебное общение, которое играет роль своеобразной тренировки, которая поможет перейти к использованию накопленных знаний в реальном общении.

К новым технологиям в системе обучения языкам относятся мультимедийные технологии, интерактивное обучение с применением игровых технологий, метод проектов и т. д.

Мультимедийные технологии включают современные технические средства, которые используются в процессе организации различных видов деятельности. Применение мультимедийных технологий хорошо сочетается с технологиями развивающего обучения, а также с проблемным и дифференцированным обучением. При работе с компьютерными технологиями меняется роль преподавателя, который поддерживает и направляет творческий поиск студента. Работа со студентами строится на принципах сотрудничества и совместного творчества. Мультимедийные технологии обучения интегрируют аудиовизуальную информацию (текст, графика, анимация и др.), таким образом, реализуя интерактивный диалог пользователя с системой и многообразие форм самостоятельной деятельности по обработке информации.

При использовании мультимедиа следует помнить о потенциальных проблемах: объем видеоматериала, способ его представления. Использование мультимедийных продуктов значительно расширяет возможности подачи учебного материала и делает разнообразными формы и методы обучения, что придает процессу новый качественный уровень.

Интерактивная технология обучения состоит в такой организации учебного процесса, при которой все студенты оказываются вовлечены в процесс. Преподаватель создает такие условия, в которых студент сам будет открывать, приобретать и конструировать знания. Эффективными средствами обучения могут быть слайды, фильмы, ролевые игры и т. д.

К современным технологиям относится и метод проектов, который сочетает в себе элементы проблемного обучения и обучения в сотрудничестве. Работа над проектом — это многоуровневый подход к изучению языка, который охватывает чтение, аудирование, говорение и грамматику. Метод проектов способствует развитию активного самостоятельного мышления и ориентирует студентов на совместную исследовательскую деятельность, он формирует у студентов коммуникативные навыки, культуру общения, умение кратко и доступно формулировать мысль, с уважением относиться к мнению партнеров по общению. В процессе работы развивается умение добывать информацию из разных источников, обрабатывать ее, в результате чего создается языковая среда, способствующая возникновению естественной потребности в общении на русском языке.

Работа над проектом — процесс творческий. Студенты самостоятельно или под руководством преподавателя занимаются поиском решения какой-то проблемы, для чего требуется не только знание языка, но и владение большим объемом предметных знаний, творческими, коммуникативными и интеллектуальными умениями. Работа над проектом также развивает фантазию, творческое мышление, самостоятельность и другие личностные качества. Именно в процессе реализации проектного обучения прослеживается неразрывность обучения и воспитания.

Использование современной техники и передовых технологий позволяет совмещать традиционные формы и методы обучения. В результате повышается интерес к изучаемому материалу, улучшается качество его усвоения, становится гораздо проще и легче получить доступ к необходимой информации (обучающие программы, электронные учебники, презентации, тесты, учебные интернет ресурсы).

Использование современных образовательных технологий, таких как мультимедийные технологии, интерактивное обучение с применением игровых технологий, метод проектов, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов (память, темперамент, способность к логическому мышлению), их уровня языковой подготовки и т. д. Однако для формирования некоторых языковых компетенций (введение и отработка нового грамматического материала) не следует пренебрегать традиционными видами работы (учебник, доска, дидактический материал).

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Ивашкевич И. Н., Белорусский государственный университет

На современном этапе развития общества качество подготовки специалиста определяется целым рядом факторов, среди которых важнейшими являются готовность к эффективной профессиональной деятельности, свободное владение языковыми профессиональными навыками, умение использовать полученные знания при решении практических задач. Иными словами, речь идет о формировании профессиональной языковой и коммуникативной компетенций будущих специалистов-международников. Учеными разработана структурно-функциональная модель профессиональной языковой подготовки, которая включает в себя следующие составляющие: 1) развитие профессионально значимых компетенций; 2) языковая профессионализация; 3) подготовка к межкультурной коммуникации; 4) использование инновационных педагогических технологий (Е. В. Воевода). Использование инновационных технологий в обуче-

нии языку специальности с целью интенсификации процесса профессиональной языковой подготовки специалистов-международников является приоритетной задачей кафедры английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений в рамках выполнения новой научно-исследовательской темы «Разработка инновационной модели профессионально ориентированного иноязычного обучения специалистов в сфере международных отношений и международного права» на 2016—2010 гг. Профессорско-преподавательский состав кафедры использует эффективные личностно-ориентированные технологии, ставящие в центр всей образовательной системы личность обучаемого, реализацию ее природного потенциала, всестороннее использование возможностей индивидуальных самоуправляемых процессов усвоения учебного материала. Среди традиционных и инновационных технологий можно отметить такие методические методы и приемы, как

— **метод интеллект-карт**, которые используются как при изучении нового материала, так и при закреплении и обобщении изученного. Внедрение метода интеллект-карт в практику преподавания иностранного языка способствует развитию учебно-познавательной, когнитивной и информационной компетенций студентов, развитию памяти, мышления, речи, повышению мотивации, самостоятельному выявлению слабых мест в знании учебного предмета;

— **проектная технология**, представляющая самостоятельную, долгосрочную групповую работу по теме, выбранной самими студентами, включающую поиск, отбор и организацию информации, устное изложение средствами иностранного языка результатов своего исследования, при обязательном выражении своего отношения к предмету исследования, к рассматриваемым проблемам (отметим в этой связи учебно-познавательный проект «Литературная гостиная» под руководством доцента кафедры Е. Г. Полупановой, в рамках которого студенты учатся понимать сложный поэтический язык через составление глоссария и построчного перевода выбранного стихотворения, его сравнение с литературными переводами мэтров, прослушивание и запоминание «своего» стихотворения в разнообразной его онлайн интерпретации, погружение в материал и подготовка презентаций);

— **презентационные и коммуникативные технологии** (например, интервьюирование, групповые дискуссии, пресс-конференции, дебаты, мозговой штурм и пр.), которые предполагают согласование интересов и постановку общих целей деятельности, анализ и представление информации, самопрезентацию, культуру формулирования и аргументирования собственных суждений, осмысление и оценку разных точек зрения, принятие решения (активно используются при проведении Дипломатических чтений);

— **симуляция, игровые технологии** (деловые, ролевые, профессиональные), представляющие собой моделирование микро- и макроситуаций межличностного и межкультурного общения, воспроизведение межличностных контактов, организованных вокруг проблемной ситуации, максимально приближенной к реальной. Традиционным на кафедре стало проведение инсценированного судебного процесса (*Mock Trial*) как метода обучения студентов аспектам правовой системы той или иной страны (под руководством старшего преподавателя кафедры *И. А. Таранда*). Студенты первого курса демонстрируют глубокие знания структуры суда присяжных, их обязанности и, безусловно, последовательность этапов судебного процесса, а также высокий уровень владения юридической терминологией, хорошую подготовленность и мотивацию к дальнейшему профессиональному самосовершенствованию;

— использование **когнитивных технологий** (фреймирование, когнитивные карты, семантические карты) с целью развития памяти, логического и абстрактного мышления, воображения и восприятия обучаемых (используются для изучения терминологических систем знания);

— использование возможностей **образовательной платформы MOODLE** для обеспечения эффективной самостоятельной работы в отдельной группе (проект разрабатывается ст. преподавателем кафедры О. В. Косточкиной). Этот программный комплекс по своим функциональным возможностям, удовлетворяет большинству требований, предъявляемых пользователями к системам *e-learning*. MOODLE предлагает широкий спектр возможностей для полноценной поддержки процесса обучения в дистанционной среде: разнообразные способы представления учебного материала, проверки зна-

ний и контроля успеваемости. Предложенная система управления обучением позволяет не только создавать и управлять контентом занятий, но и создавать целевые группы и распространять по ним учебную информацию.

— использование **когнитивных технологий** (фреймирование, когнитивные карты, семантические карты) с целью развития памяти, логического и абстрактного мышления, воображения и восприятия обучаемых.

СТРУКТУРИРОВАНИЕ СКРИПТА КУЛЬТУРНО ОБУСЛОВЛЕННОГО СЦЕНАРИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Кирильчик Т. К., Белорусский государственный экономический университет

Общепризнано, что иноязычное диалогическое общение (ИДО) является динамической структурой, поэтому структурирование скрипта культурно обусловленного сценария ИДО на основе использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) необходимо осуществлять посредством соотнесения 3 этапов формирования коммуникативных умений: *Вовлечение (Pre-speaking activity)*, *Изучение (while-speaking activity)* и *Активизация (Post-speaking activity)* и 5 уровней развертывания структурных единиц ИДО: коммуникативного шага (КШ), коммуникативного хода (КХ), коммуникативного обмена (КО) и коммуникативного события (КС), ориентированных на пошаговое взаимодействие коммуникантов на основе использования компьютерных программ *Voki* и *Dvolver*.

Структурирование скрипта культурно обусловленного сценария ИДО представляет собой процесс движения от более простой к более сложной деятельности. Таким образом, на этапе *Вовлечения* комплекс коммуникативного ориентированного задания строится на уровне КШ на основе использования компьютерной программы *Voki*. Обучающиеся овладевают наиболее простыми, относительно самостоятельными КШ, которые позволяют реализовать определенные коммуникативные задачи и обладают некоторыми инвариантными структурными признаками. Другим уровнем на первом этапе становится сочетание КШ в КХ. Объединение простых КШ в пределах одного КХ облегчает их усвоение, так как создает дополнительные связи между отдельными речевыми образцами.

Специфика этапа *Изучения* заключается в том, что на третьем уровне происходит сочетание КХ в КО, конечный продукт — КО, который реализует обобщенную коммуникативную задачу участников ИДО, что требует от коммуникантов разной степени активности, ибо учет этих факторов имеет определенную коммуникативную значимость. На данном этапе предполагается свободное и гибкое владение речевыми образцами, прежде всего, на уровне КО.

В основе КО лежит коммуникативное намерение одного коммуниканта и ответная реакция другого или их межкультурное речевое взаимодействие. Характер развертывания КХ влияет на весь процесс ИДО, при этом любой начальный КХ есть стимул, вызывающий межкультурное речевое взаимодействие. Имея многоступенчатую структуру и включая три, четыре и более КШ, КО завершается при достижении поставленной коммуникативной задачи. Мы полагаем, что именно в процессе КО реализуется «двусторонняя направленность КХ и смысловая завершенность», и поэтому эту единицу можно принять за исходную при структурировании скрипта культурно обусловленного сценария на основе использования компьютерной программы *Voki*.

Четвертый уровень — это управляемое учебно-имитативное коммуникативное событие, которое разворачивается за счет сочетания таких коммуникативных единиц, как КШ, КХ и КО и заключаются в определенном использовании коммуникантами языковых и речевых средств с учетом культурно обусловленной речевой ситуации общения. КС как базовый термин описания межкультурного речевого взаимодействия, под которым понимается набор компонентов общения, объединенных единством цели, темы, собеседников и обстановки. Изменение одного из компонентов, автоматически влечет изменение самого КС. Конечным продуктом является *учебно-имитативное коммуникативное событие* как иерархическая система лингводидактических единиц обучения на основе использования ИКТ. Его преимущество заключается в том, что в нем

отражается два главных момента: коммуникативная направленность и структурность. КС интенционально оформлены и служат для образования других коммуникативных единиц по аналогии с ним. При этом единицы всех уровней могут и должны быть представлены в КС. Кроме того, КС позволяют путем простой аналогии образовывать с помощью механизма подстановки множество КШ, имеющих то же обобщенное коммуникативное содержание.

Пятым уровнем формирования ИДО и методической доминантой обучения выступает *естественно-аутентичное коммуникативное событие*. На этом уровне предполагается относительно свободное и достаточно гибкое использование всех ранее сформированных коммуникативных действий и относительно вариативное пользование ими в пределах предусмотренной программой тем.

Детальный анализ процесса развертывания скрипта ИДО позволяет увидеть, как на основе современных компьютерных программ обучения (*Voki and Dvolver*) происходит процесс формирования скрипта культурно обусловленного сценария за счет поэтапного развертывания иерархической системы структурных единиц и их усложнения. При этом все единицы тесно взаимосвязаны, но их условное разграничение способствует рассмотрению специфики ИДО с учетом выделенных этапов его развертывания: этап *Вовлечения* включает уровень КШ и КХ, этап *Изучения* — уровень КО посредством использования компьютерных программ обучения *Voki*, а этап *Активизации* предусматривает уровни учебно-имитативного и естественно-аутентичного коммуникативного события посредством использования компьютерной программы обучения *Dvolver*.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Кокин О. А., Военная академия Республики Беларусь

Содержание образования на современном этапе требует применения инновационных методов в организации обучения иностранным языкам. В неязыковом вузе обучение иностранному языку рассматривается как обязательный элемент подготовки специалиста по разным специальностям, а владение иностранным языком как фактор, повышающий степень востребованности специалиста на рынке труда и одновременно как один из показателей уровня образования современного человека. Внедрение инновационных технологий в учебный процесс связано с улучшением содержания и методов образования в обучении иностранным языкам применительно к потребностям современного общества. Приоритетным направлением развития отечественной школы стало гуманистическое направление обучения, в центре внимания — обучающийся, его личность. Таким образом, главная цель педагога на современном этапе — выбрать формы и методы организации учебной деятельности обучающихся, которые помогают развитию личности обучающегося. Применение новых информационных технологий на занятиях иностранного языка повышает мотивацию и активность обучающихся, дает возможность избежать субъективной оценки и повышает качество образования и обучения. Использование мультимедийных технологий хорошо сочетается с методом развивающего обучения, а также с дифференцированным и проблемным обучением.

При работе с компьютерными технологиями меняется роль педагога, основная задача которого — помогать и направлять развитие личности обучающихся, их творческий поиск. Отношения с обучающимися имеют своей основой принципы совместного творчества и сотрудничества.

Приоритетными направлениями в изучении иностранных языков являются коммуникативность, интерактивность, изучение языка в культурном контексте, которые вырабатывают межкультурную компетенцию. Окончательная цель обучения иностранным языкам — ориентирование в иноязычной среде, чему и способствуют новые мультимедийные технологии, которые определяются как «*информационные технологии обучения, объединяющие аудиовизуальную информацию любых форм, осуществляющие диалог пользователя с системой и многообразие форм самостоятельной работы по обработке информации*».

В процессе обучения иностранному языку применяются разнообразные цифровые образовательные источники, например, обучающие программы, презентации в *Power Point*, *On-line* тесты, электронные учебники, учебные Интернет-ресурсы, которые мотивируют и направляют обучающихся на успешные результаты. Достоинства применения информационных технологий в сравнении с традиционными методами проявляются в сочетании видео- и аудионаглядности, обеспечении запоминания учебного материала, использования интерактивной доски.

Интернет-технологии способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, так как эффективное изучение иностранного языка строится на работе с аутентичными видео-, аудио-, и печатными материалами.

Также при обучении используется актуальная методика — проектный метод. Данный метод поднимает качество обучения на новый уровень, активизирует обучение, так как проектный метод использует много дидактических способов, самомотивирует обучающегося, что означает увеличение интереса и вовлеченности в работу по мере выполнения; поддерживает педагогические цели на всех уровнях; позволяет обучающимся набираться своего опыта и перенимать опыт других; дает удовлетворение обучаемым, которые видят продукт своего труда. Проектный метод включает в себя компоненты обучения в сотрудничестве и проблемного обучения, позволяет достигнуть значимого уровня в овладении иностранным языком. Метод проектов развивает у обучающихся коммуникативные навыки, культуру общения, умение излагать свои мысли, создает языковую среду, которая способствует появлению потребности в общении на иностранном языке.

На современном этапе своей деятельности педагог решает не только учебные задачи, но и побуждает обучающихся к исследовательской деятельности, создает условия для их творческого поиска, развития навыков ориентирования в информационном пространстве, самостоятельного принятия решений. И как важное условие в решении поставленных задач рассматривается внедрение инновационных технологий в учебный процесс. Таким образом, развивающаяся система информационного обеспечения в сочетании с техническим сопровождением обеспечивает высокое качество образовательного процесса.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ

Крылов Е. В., Белорусский государственный университет

Сегодня перед преподавателем иностранного языка в неязыковом вузе стоит довольно непростая задача, а именно: в условиях очень ограниченного учебного времени научить студента не только понимать речь носителей языка, но и обсуждать проблематику своей специальности. Для этого необходимо использовать как традиционные методы обучения, так и последние достижения в сфере информационно-коммуникационных технологий. Особенно целесообразным мне представляется их использование в процессе организации и проведения самостоятельной работы студентов. Существует немало форм и методов самостоятельной работы с использованием глобальной сети Интернет. Использование компьютерной сети Интернет позволяет не только научить студентов познавать, но и самостоятельно изучать программу по предмету. Наиболее интересно мне кажется технология веб-квестов.

Веб-квестом является особый вид не только познавательной, но и исследовательской деятельности. Выполняя задания, связанные с тем или иным веб-квестом, студенты ищут информацию в глобальной сети. Для того чтобы сделать выполнение поставленных задач более легким, а поиск более эффективным, обучаемые получают необходимые адреса для поиска. Это позволяет не только продуктивнее использовать время обучающихся, но также учит последних использовать полученную информацию в практических целях, мыслить критически, анализировать, синтезировать и оценивать найденную информацию.

Технология веб-квестов появилась в 1995 г. в университете Сан-Диего. Ее разработчиками были Берни Додж и Том Марч.

Основными составляющими частями веб-квеста являются введение, непосредственно задание, сетевые ссылки на ресурсы, этапы выполнения задания, пояснения и заключение.

Во введении формулируется задача веб-квеста, и указываются сроки его проведения. Непосредственно само задание должно быть реально выполнимым и связано с проблематикой учебного предмета. Ссылки помогают более эффективно и продуктивно выполнить задание. Веб-квест, как правило, состоит из нескольких этапов. Для каждого указываются конкретные и реальные сроки выполнения. Пояснения, даваемые преподавателем, должны помочь качественно переработать найденную информацию. В заключении обучающимся еще раз напоминает, чему конкретно они научились, а также рассматриваются пути дальнейших возможностей самостоятельной работы по теме.

Веб-квесты различаются продолжительностью. Они могут быть краткосрочными и долгосрочными. Если перед студентами ставится цель приобрести какие-либо дополнительные знания и интегрировать их в уже имеющиеся у них, то целесообразно в таком случае прибегать к краткосрочным веб-квестам. Если же необходимо расширить и уточнить уже известные понятия, то эффективнее и результативнее оказываются долгосрочные веб-квесты. Продолжительность веб-квестов может варьироваться от одного или нескольких сеансов до нескольких месяцев (максимально двух).

В качестве форм веб-квеста можно предложить формирование базы данных по какой-либо проблеме. Довольно интересным для студентов представляется написание интерактивной истории или интервью с придуманным персонажем в режиме онлайн. Перед началом такого веб-квеста студенты детально изучают данного придуманного персонажа и разрабатывают вопросы и ответы на них.

Наиболее эффективными и результативными являются веб-квесты, проводимые в мини-группах, однако к этому виду самостоятельной работы можно прибегать и с отдельными студентами.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Лазарева Е. В., Молчанова А. А., Полоцкий государственный университет

В последнее время информационные технологии широко используются в высших учебных заведениях Республики Беларусь, и их гармоничное сочетание с традиционным обучением является необходимым условием качественного современного образования, «одним из важнейших аспектов совершенствования и оптимизации учебного процесса, *обогащения арсенала методических средств и приемов, позволяющих разнообразить формы работы и сделать урок интересным и запоминающимся для учащихся*».

На наш взгляд, одним из способов повышения эффективности обучения иностранным языкам в целом, и русскому языку как иностранному (РКИ) в частности, является использование в процессе обучения Интернет-ресурсов. Под Интернет-ресурсами подразумевают специальные образовательные сайты, порталы, электронные библиотеки, а также аутентичный материал, который преподаватель может отобрать самостоятельно и адаптировать к конкретным учебным задачам. Использование таких ресурсов обеспечивает возможность работы в интерактивной среде, наглядность предъявляемого языкового материала, способствует пополнению словарного запаса как активного, так и пассивного, лексикой современного русского языка. Кроме того, Интернет-ресурсы могут использоваться в качестве эффективного приложения для развития грамматических, лексических навыков и умений, а также для проверки знаний студентов.

В своей практике преподаватели РКИ Полоцкого государственного университета используют материалы таких сайтов, как

- <http://learnrussian.rt.com/>,
- <https://learnrussianweb.net/>,
- <http://www.learnrussianweb.com/>,
- <http://www.audio-lingua.eu/>,
- <http://www.siblang.ru/online.html>.

«*Learnrussian.rt.com*» представляет собой наиболее полный общедоступный курс русского языка как иностранного для начинающих. Материалы сайта знакомят обучающихся с основными правилами русского языка и развивают такие виды речевой деятельности, как аудирование, чтение и письмо. Несмотря на то что сайт адресован англоязычной аудитории, его с успехом можно использовать и в работе со студентами из других стран (последняя версия сайта имеет функцию перевода заданий на русский и др. языки).

Учебный курс состоит из ста уроков, каждый из которых имеет единую структуру, позволяющую закрепить не только знания по грамматике русского языка, но и лексику по таким темам, как «В поликлинике на приеме у врача», «Транспорт», «Квартира: аренда, ремонт, вызов мастера», «Внешность, лицо, фигура человека», «Характер» и др. Так, например, работая над диалогами, студенты имеют возможность прочитать их и неоднократно прослушать, отработать лексику по теме. Такое многократное предъявление лексики способствует ее быстрому усвоению. Подстановочные упражнения позволяют студенту не только проверить свои знания, но и запомнить новые слова в различных ситуациях. В меньшей степени на сайте представлены задания по письму. Курс представляет только такие упражнения, в которых студент должен напечатать односложный ответ, правильное окончание или слово в нужной форме (для этого существует виртуальная клавиатура с русскими буквами, значок которой расположен под самим заданием). При самостоятельной работе студент имеет возможность выполнить это задание несколько раз, пока не добьется положительного результата.

В процессе обучения преподаватели постоянно сталкиваются с проблемой контроля уровня знаний студента. Как показывает практика, наиболее целесообразно для оценки знаний студентов использовать тесты. Лексико-грамматические тесты, представленные на сайте, объединены в блоки по материалам пяти уроков и позволяют преподавателю оценить уровень знаний учащихся. Результаты теста выдаются в процентах; студенты имеют возможность посмотреть свои ошибки и правильный ответ. Программа также показывает время, затраченное на выполнение теста.

Особый интерес для преподавателей русского языка как иностранного представляет сайт <https://learnrussianweb.net/>. Материалы сайта объединены в тематические блоки («Грамматический лабиринт», «Глагол недели», «Домашнее чтение», «Живой язык», «Русский калейдоскоп», «Пословицы и скороговорки», «Анекдот недели», «Бизнес-тесты» и др.) и предоставляют возможность их использования как на аудиторных занятиях, так и самостоятельно.

Самое простое применение Интернета — это использование его как источника дополнительного материала для преподавания и подготовки к занятию. Конечно, в этом случае используется только часть возможностей Интернета. Но даже при таком его применении обучение русскому языку как иностранному существенно меняется: пользователь Интернета получает доступ к актуальной и аутентичной информации, которую трудно отобрать из других источников. Например, на сайте <http://www.inopressa.ru/> представлены переводы наиболее интересных статей из иностранных газет (статьи объединены по рубрикам: «В мире», «В России», «Экономика», «Наука и жизнь», «Война» и др.).

На продвинутом этапе обучения для совершенствования умений аудирования можно использовать видеоматериалы телеканала «МИР» (*mir.24*). Здесь можно найти материалы на разнообразные темы, которые будут интересны студентам. При этом преподавателю необходимо помнить, что текст репортажа может содержать некоторое количество незнакомых для данной группы учащихся слов, которые трудно понять даже из контекста, поэтому эти слова нужно заранее выписать, объяснить их значение.

Безусловно, только этим не ограничиваются возможности Интернет-ресурсов. Их использование в обучении не является альтернативой традиционным учебникам, но открывает новые возможности для обучения русскому языку как иностранному и позволяет перейти на качественно новый уровень в преподавании.

КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Мишонкова Н. А., Гродненский государственный медицинский университет

В высшей школе интересы студентов сочетаются с высоким интеллектуальным содержанием, тесно связаны с их мировоззрением, убеждениями, идеалами. Устойчивые интересы студентов к своей будущей деятельности, к предмету изучения возникают в процессе учебных занятий, а это зависит от того, насколько интересны сами занятия.

Инновационные технологии, проникая в сферу образования, позволяют качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Комплексное использование инновационных технологий повышает эффективность, качество и интенсивность на всех этапах обучения, обеспечивает самоконтроль. Поддерживать и направлять развитие личности студентов, формировать их творческий поиск — это основная задача преподавателя. Все виды современных технологий поддерживают интерес учащихся к предмету, снимают напряжение и переутомление, вызывают желание заниматься русским языком, интенсифицируют учебный процесс.

Занятия с применением новейших технологий насыщены и в учебно-информационном, и в эмоциональном плане. Персональный компьютер стал мощнейшим средством в моделировании самых разных компонентов учебного процесса, он может моментально реагировать на действия обучаемого, оказывает большое воздействие на процесс обучения, позволяет продвигаться в познании предметных законов через собственные открытия. На занятиях всегда комфортная атмосфера, темп работы определяют сами учащиеся. Применение компьютера в обучении дает возможность дополнить занятия разнообразными грамматическими упражнениями, активизировать работу над лексикой, учитывая при этом индивидуальные возможности студентов. При обучении русскому языку активно используются учебные и художественные фильмы и видеокурсы, совместно с учащимися разрабатываются видеопроекты. Используя видеофильмы, мультипликационные фильмы, мы учитываем все этапы работы с фильмом (развитие языковой догадки обучаемых; создание проблемных ситуаций; профессионально-деловые и социально-деловые игры, озвучивание отрывков из фильма и т. д.). Для современного студента источником получения информации о культуре различных стран, событиях, происходящих в мире, а также для образовательных целей, становится Интернет. Компьютерные технологии прочно вошли в повседневную жизнь обучающихся, дают возможность пользоваться ресурсами Интернета, имеют доступ к информации, которая необходима студентам при обучении в вузе.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Молчанова А. А., Лазарева Е. В., Полоцкий государственный университет

Модернизация системы высшего образования в Республике Беларусь в последние годы напрямую связана с совершенствованием содержания, форм и методов обучения, с активным внедрением в образовательный процесс информационных технологий, что, несомненно, влечет за собой значительное улучшение качества учебного процесса и повышение его эффективности.

На практике информатизация образования невозможна без применения специально разработанных программных и компьютерных средств, одним из которых является электронное средство обучения (ЭСО). *«Электронное средство обучения — программно-методическое обеспечение для использования обучающимися в образовательном процессе по конкретному учебному предмету образовательной области на всех этапах образовательного процесса».*

Преподавателями секции русского языка как иностранного (РКИ) Полоцкого государственного университета в тесном контакте с профилирующими кафедрами разработано ЭСО «Русский язык для юристов», предназначенное для иностранных студентов II курса, обучающихся по специальности 1-24 01 02 «Правоведение». Отличительной особенностью данного средства обучения является сочетание коммуникативного подхода для формирования у обучающихся иноязычной компетенции с компетентностным подходом с целью формирования профессиональной компетенции. Структура ЭСО включает в себя три обязательных блока обучения:

- информационный (введение нового учебного материала);
- тренировочный (упражнения и задания, направленные на закрепление изученного материала);
- контрольно-измерительный (задания, позволяющие студенту самостоятельно или под руководством преподавателя осуществлять контроль формирования предметной компетенции).

Так, например, информационный блок при изучении модуля по уголовному праву представлен следующими темами: «Понятие и система уголовного права», «Понятие и признаки преступления», «Субъект преступления», «Понятие, система и виды наказаний», а также такими грамматическими темами, как

- выражение квалификации предмета;
- способы выражения активного и пассивного субъекта;
- употребление активных и пассивных причастий для характеристики лица, предмета, явления, процесса и др.

В данном блоке содержатся лекции, а также аутентичные тексты профессионально значимой тематики, которые сопровождаются схемами и таблицами, позволяющими в сжатом виде и наглядно представить изучаемый материал. С помощью такой абстрактной информации происходит передача понятийных и концептуальных знаний и осуществляется мобильно-развивающая функция обучения. Для улучшения восприятия иноязычной профессионально ориентированной речи в информационный блок включены аудиотексты.

Тренировочный блок представлен различными видами упражнений и заданий, направленных на работу с общенаучной лексикой, специальной терминологией, на усвоение основных грамматических конструкций, свойственных текстам научного стиля речи. Для активного усвоения юридической терминологии в данном блоке широко представлены терминологические диктанты. Для выявления уровня владения теоретическим материалом в ЭСО широко используются задания на репродукцию, восстановление текста по опорным словам, словосочетаниям и предложениям.

Контрольно-измерительный блок содержит материалы для промежуточного и итогового контроля, созданные при помощи программы тестирования знаний Айрен. Тесты включают в себя задания различных типов:

- с выбором одного или нескольких верных ответов;
- с вводом ответа с клавиатуры;
- на установление соответствия;
- на классификацию.

На наш взгляд, применение ЭСО в процессе преподавания РКИ способствует повышению мотивации иностранных студентов к изучению предмета, построению их индивидуальной образовательной траектории, формированию информационной культуры всех участников образовательного процесса, а также созданию условий для профессиональной и личностной самореализации самих преподавателей. Несомненно, важным является и тот факт, что внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса с использованием ЭСО позволяет обеспечить реализацию новых моделей образования и способствует повышению конкурентоспособности белорусского профессионального образования на международном рынке образовательных услуг.

МЕТОД «ШЕСТЬ ШЛЯП МЫШЛЕНИЯ» КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ ДИСКУССИИ (на примере преподавания гуманитарных дисциплин)

Наталевич О. Г., Вонсович Л. В., Белорусский государственный экономический университет

Технологии развития критического мышления позволяют добиваться развития ряда качеств, которые направлены на готовность к планированию, гибкости, настойчивости, готовности исправлять свои ошибки, поиску компромиссных решений. Данные качества формируют самостоятельное мышление, вооружают способами и методами самостоятельной работы, дают возможность самостоятельно управлять образовательным процессом в системе «преподаватель-студент».

Интересным методом, способствующим развитию критического мышления, является метод «Шесть шляп мышления», поскольку он позволяет научиться вести дискуссию на занятиях в высшей школе.

Метод «Шесть шляп мышления» один из инструментов развития творческого мышления, разработан Эдвардом де Боно еще в 80-е гг. XX в., применяется при проведении любой дискуссии как удобный способ управлять мышлением и переключать его.

Цель использования метода на занятиях в высшей школе — научить студентов лучше понимать особенности своего мышления, контролировать свой образ мыслей и более точно соотносить его с поставленными задачами с целью более эффективного использования процесса мышления при решении проблем.

Рассмотрим назначение шляп при проведении дискуссии.

Белая шляпа: информация. Белая шляпа используется для того, чтобы направить внимание на информацию. В этом режиме мышления нас интересуют только факты и цифры. Мы задаемся вопросами о том, что мы уже знаем, какая еще информация нам необходима и как нам ее получить.

Красная шляпа: чувства и интуиция. В режиме красной шляпы у участников дискуссии появляется возможность высказать свои эмоции, чувства и интуитивные догадки относительно рассматриваемого вопроса, не вдаваясь в объяснения о том, почему это так, кто виноват и что делать.

Черная шляпа: критика. Черная шляпа позволяет дать волю критическим оценкам, опасениям и осторожности. Она защищает нас от безрассудных и непродуманных действий, указывает на возможные риски и подводные камни. Участнику дискуссии следует проявлять осторожность, обратить взгляд на возможные тайные угрозы, на существенные и мнимые недостатки, побыть немного пессимистом.

Желтая шляпа: логический позитив. Надевая ее, мы думаем над предполагаемым преимуществом, которое дает решение или несет предложение, размышляем над выгодой и перспективой определенной идеи. И даже если эта идея или решение на первый взгляд не сулят ничего хорошего, важно проработать именно эту, оптимистическую, сторону и попытаться выявить скрытые положительные ресурсы. Желтая шляпа требует от нас переключить свое внимание на поиск достоинств, преимуществ и позитивных сторон рассматриваемой идеи.

Зеленая шляпа: креативность. Находясь под зеленой шляпой, мы придумываем новые идеи, модифицируем уже существующие, ищем альтернативы, исследуем возможности.

Синяя шляпа: управление процессом. Синяя шляпа отличается от других шляп тем, что она предназначена не для работы с содержанием задачи, а для управления самим процессом работы, для реализации идеи и работы над решением задач. В частности, ее используют в начале дискуссии для определения того, что предстоит сделать, и в конце, чтобы обобщить достигнутое и обозначить новые цели. Синяя шляпа в курсе работы других шляп, собирает, обобщает и управляет работой всех остальных шляп.

Надевая, снимая, сменяя шляпу мышления или только называя «шляпу», чтобы просто обозначить свое мышление, студент принимает на себя определенную роль, на которую эта шляпа указывает.

Шесть шляп мышления — простой способ, позволяющий разделить мышление на шесть типов или режимов, каждому из которых отвечает метафорическая цветная «шляпа». Такое деление позволяет использовать каждый режим намного эффективнее, и весь процесс мышления становится более сфокусированным и устойчивым.

На занятиях по белорусскому языку в вузе можно использовать этот прием при проведении занятий по разным темам, например:

- белорусский литературный язык на современном этапе,
- культура профессиональной речи,
- языковой этикет и культура отношений.

На занятиях по основам идеологии белорусского государства можно использовать этот прием при проведении занятий по темам:

- политические идеологии современного мира,
- традиционные ценности белорусского народа как основа идеологии белорусского государства,
- проблемы и перспективы политической модернизации в Республике Беларусь.

Метод «Шесть шляп мышления» позволяет учиться ведению дискуссии, более эффективно использовать процесс мышления при решении проблем, ориентируется на создание условий для свободного развития каждой личности.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КЕЙСОВ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ЛОГИСТИКЕ

Пасейшвили И. Н., Жуковец О. С., Белорусский государственный университет

Метод кейсов является одним из современных методов обучения, направленных на повышение уровня практических знаний и умений специалистов. Описание и анализ реальных бизнес-ситуаций помогает студентам понять детали, описываемые в ситуации, анализировать информацию и аргументы, работать с предположениями и заключениями, оценивать альтернативы, принимать решения, слушать собеседника и приобретать навыки командной работы. Наиболее подходящие для анализа на занятиях бизнес-ситуации предполагают представление первичных и статистических данных, участие топ-менеджера во время развития ситуации и использование различных методов анализа во время поиска ответов.

Предмет «Логистический менеджмент» на английском языке изучается студентами 3—4 курсов экономических специальностей факультета международных отношений. Развитие глобальных логистических процессов привело к растущему спросу на специалистов с высшим образованием, способных применить теоретические знания и практические навыки в решении реальных проблем в условиях неопределенности. Для успешной карьеры, связанной с логистикой, студентам необходимо приобрести навыки ведения дискуссии, анализа доступной информации, принятия решений, критического мышления и применения творческого подхода.

Основной задачей метода кейсов является отражение в деталях возможной ситуации, с которой студенты могут столкнуться в будущей карьере. Результатом анализа реальной бизнес-ситуации может быть принятие решения, выбор стратегии для решения проблемы или просто наблюдение. Поскольку возможно несколько решений проблемы, дебаты и дискуссии становятся важной частью этого метода, а заключение и оценка являются задачей студентов.

Метод кейсов предпочтительно вводить в обучение логистике постепенно, от более простых ситуаций к более сложным, в соответствии с прогрессом студентов. Ситуации, предлагаемые для анализа, должны иметь четкую структуру, а инструкции для достижения ожидаемых результатов должны быть понятны.

В одной из таких ситуаций студентам предлагается принять решение о закупке товара или отказе от предложения «серых» поставщиков. Первым этапом работы над ситуацией является ознакомление студентов с проблемой, объяснение неизвестных терминов. Затем студенты изучают диаграммы и графики, представляющие некоторые данные о компании. Следующими этапами являются работа студентов в группах, анализ

данных, обсуждение и выбор одного из предложенных вариантов решения проблемы. Каждая группа представляет свое решение остальным студентам, отвечает на вопросы. В конце задания студенты узнают, какое решение в действительности приняла компания, и каковы были последствия. В качестве домашнего задания можно предложить студентам составить письмо партнерам компании с целью объявить о принятом решении и объяснить его причины.

На примере опыта различных компаний можно увидеть, как инвестирование в современные технологии, такие как Технологии Радиочастотной Идентификации (*RFID*) и электронный код продукта (*EPC*), а также модернизация транспортных средств и оснащение складских помещений современным оборудованием делают логистические процессы более эффективными, помогают сократить расходы транспортной логистики и избежать задержки поставок. Студентам предлагается рассмотреть проблемы, с которыми столкнулись известные транснациональные компании, такие как *TESCO* и *Apple*.

Анализируя ситуацию, в которой японская пищевая компания *KibunFoods* приняла решение применить систему учета и организации материальных ценностей, студенты делают выводы о влиянии современных технологий, таких как системы слежения, на оптимизацию логистических процессов, изучают способы возмещения затрат посредством внедрения современного оборудования и программного обеспечения. Еще одним примером эффективного использования *RFID* может служить ситуация с Шведской транспортной администрацией, которая заменила ранее установленные на каждый вагон *GPS* радиометки, которые считываются даже когда поезд движется с большой скоростью.

Одним из способов продемонстрировать возможность разных решений одной проблемы является сравнение ситуаций, в которых описываются разные компании, выполняющие одинаковые функции и являющиеся конкурентами на рынке. Журнал *Inbound Logistics* отобрал десять лучших компаний по предоставлению логистических услуг. Студентам предлагается проанализировать информацию о каждой из этих компаний и определить причины их успеха. Список вопросов помогает студентам выяснить, как строятся отношения логистических компаний с заказчиками и поставщиками, почему возможность самодостаточного развития так важна для компаний, что нужно для того, чтобы эффективно сотрудничать с партнерами по цепи поставок и другими компаниями, как внедрение современных информационных технологий и инноваций влияет на все логистические процессы компании.

Наряду с другими современными методами обучения, направленных на развитие навыков в сфере логистики, метод кейсов играет значительную роль в формировании аналитических навыков студентов, развитии способностей вести дискуссию и принимать решения. Все эти навыки необходимы для успешной трудовой деятельности в сфере логистики. Метод кейсов следует активно внедрять в образовательный процесс, сочетая его с более традиционными методами обучения. Анализ ситуаций занимает около четверти всего времени, отведенного на изучение курса «Логистический менеджмент».

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Петрова Е. А., Полоцкий государственный университет

Ни для кого не секрет, что изучение иностранного языка — довольно трудный и длительный процесс, часто скучный, так как большая часть обучения базируется на запоминании чужих звуков, слов, грамматических структур. При этом с таким трудом приобретенные знания стремятся поскорее улетучиться из памяти, особенно в отсутствии реальной языковой среды, стимулирующей общение. И это в эпоху глобализации, когда владение хотя бы одним иностранным языком становится обязательным практически для любого специалиста.

Информационно-коммуникационные технологии могут решить если не все, то многие из этих проблем. Так, обучение новым словам облегчается при помощи визуальной поддержки, что особенно важно на начальном этапе изучения иностранного языка. Но

если раньше преподаватель должен был вручную создавать словарные карточки, рисовать, копировать, вырезать картинки из газет, журналом и т. п., то сегодня в интернете есть масса бесплатных готовых клипартов, различных генераторов картинок и даже готовых визуальных словарей, изображения с которых легко найти благодаря поисковым системам, достаточно скопировать-вставить в документ и распечатать. Если же в студенческой группе есть возможность использовать видеопроектор или имеется языковая (компьютерная лаборатория), то можно создать соответствующую презентацию. Используя возможности флешплеера преподаватель может сгенерировать интерактивные игровые упражнения для лучшего усвоения лексики, или же воспользоваться имеющимися в интернете. Те же самые элементы можно использовать для лучшего усвоения грамматики.

Навыки чтения и говорения на иностранном языке являются не менее важными, чем знание грамматики или лексики. Но при этом не обязательно читать скучные искусственно-созданные тексты. Гораздо полезнее и интереснее использовать аутентичные рассказы, сказки, газетные статьи, доступные на многочисленных сайтах в интернете. А при подготовке устного высказывания по теме «мой дом, моя квартира» будет полезно прочитать соответствующие сообщения сверстников в блогах, при изучении темы «еда» можно посетить кулинарные сайты и изучить аутентичные рецепты и т.п. Это позволяет ощутить реальную языковую среду и способствует формированию потребности к изучению иностранного языка.

Широкое распространение онлайн и электронных словарей позволяет существенно ускорить процесс перевода текстов, помимо обычного перевода слова такие словари часто имеют звуковое оформление, облегчая правильное запоминание чужих звуков и способствуя улучшению произношения, особенно, когда слова проговариваются носителями языка. Некоторые из этих словарей также имеют приложения для запоминания слов, повторяющие их столько раз, сколько нужно для запоминания (*LingvoTutor* или онлайн-словари на сайтах www.lingualeo.ru, www.wordsteps.com). Однако с их применением связаны и существенные недостатки: помимо обычных электронных словарей, работающих по классическому принципу «слово-перевод» (*ABBY Lingvo*), существуют словари, предоставляющие возможность перевода целого текста (*PROMT* и большинство электронных словарей, работающих на его базе). В результате студенты часто бездумно «забивают» текст в словарь, а то и вовсе копируют его из существующих электронных учебников, и получают перевод, нисколько не потрудившись над анализом различных слов и их связи в предложении. При этом их вовсе не волнует, что перевод некачественный (часто и вовсе набор слов), так как техники автоматизированного перевода на данный момент еще очень несовершенны. Особенно негативное влияние такого использования словарей очевидно при переводе с родного языка на иностранный — неумение строить простейшую фразу.

В отсутствие языковой среды, когда и преподаватель не является эталонным носителем иностранного языка, особое значение принимает использование аутентичных аудио- и видеоматериалов, стимулирующих навыки слушания и понимания. Для малышей это могут быть веселые песенки или забавные мини-диалоги, для взрослых отрывки видеофильмов или актуальные, проблемные новостные ролики, которые впоследствии (после их детальной проработки) способствуют возникновению дискуссии. Это могут быть и популярные песни зарубежных исполнителей, слова которых можно также найти в сети и проверить свое понимание текста.

Частое слушание аутентичных материалов способствует улучшению произношения и интонации у студентов. Но также для этих целей имеются специальные программы, например *Professor Higgins* или *BridgetoEnglish*. Записанные на CD-ROM или установленные на компьютер в лингвистической лаборатории они позволяют детально прорабатывать произношение отдельных звуков и их сочетания.

Для активного использования всех этих ресурсов на уроках иностранного языка необходимо наличие определенной материально-технической базы: компьютера с соответствующим программным обеспечением, видеопроектора и интернет-подключения, предоставляющего доступ к огромному количеству ресурсов, позволяющих разнообразить процесс обучения и сделать его более интерактивным.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ НОВОГРЕЧЕСКОМУ ЯЗЫКУ

Писарук А. Д., Белорусский государственный медицинский университет

В современном быстро развивающемся мире роль иностранного языка стремительно возрастает. Это, в свою очередь, влечет за собой разработку новых подходов и методик обучения иностранному языку.

В данной статье будет рассмотрен один из современных подходов в обучении новогреческому языку — работа с песней.

Изучение иностранного языка тесно связано со знакомством с иноязычной культурой, что предполагает не только усвоение культурологических знаний, но и формирование умения принять и понять культуру носителей изучаемого языка.

Занятия должны строиться с учетом познавательного аспекта, следует организовать работу над грамматикой, лексикой и фонетикой таким образом, чтобы она способствовала заинтересовать учащихся к осознанию особенностей мышления и менталитета народа, язык которого они изучают.

Песня — это один из способов выражения и проявления духовной культуры народа, и, учитывая ее эффективную роль в приобщении к иностранной культуре, следует активно использовать песенный материал на занятиях новогреческого языка.

Включение песен в процесс обучения современному греческому языку с применением специально разработанных упражнений позволяет осуществить обучение на материале звучащей речи.

Стоит отметить, что освоение видов и аспектов речевой иноязычной деятельности происходит успешнее, если используется популярный песенный материал, который отображает современную картину и видение греческого народа.

Песня способствует не только развитию навыков произношения, но и совершенствует навыки восприятия речи на слух. Тексты песен помогают расширить словарный запас, отработать грамматические явления. Кроме того, музыка помогает создать благоприятную дружественную атмосферу на занятии.

Песня может быть использована как дополнительный материал, так и в качестве основного, в зависимости от целей и задач занятия, уровня изучения новогреческого, а также следует принять во внимание возрастные и индивидуальные особенности восприятия языка.

При отборе песенного материала стоит принять во внимание особенности музыкального восприятия учащихся: песни должны быть с четким ритмом, запоминающейся мелодией, без длительных проигрышей, с хорошим вокальным исполнением.

Исследователи выделяют три этапа работы с песней: *дотекстовый*, *текстовый* и *послетекстовый*. Каждый из этапов подразумевает свои задачи и свой вид работы с песенным материалом.

Дотекстовый этап предполагает знакомство с исполнителем, композитором и автором текста; уточнение новых лексико-грамматических трудностей; активизация ранее изученных лексических единиц и грамматических правил.

Текстовый этап включает первое прослушивание песни учащимися, при котором дается установка понять основной смысл текста; второе прослушивание направлено на акцентирование внимания на те аспекты и явления, которые отрабатываются в соответствии с целью и задачами занятия; далее учащиеся выполняют задания: например, заполнить пропуски в тексте, расположить строки в нужной последовательности, заполнить пропуски в грамматических конструкциях, перевести отдельные фрагменты текста и др.

На послетекстовом этапе учащимся можно предложить упражнения направленные на формирование и практику иноязычных навыков, задания, связанные с содержанием текста песни на практику и отработку речевых навыков. В качестве завершающего этапа преподаватель может запланировать совместное исполнение песни учащимися.

Практика работы с песней в процессе обучения греческому языку позволяет сделать вывод, что данный вид работы способствует не только повторению и изучению некоторых грамматических структур, активизации пассивного словарного запаса, изучению

новых лексических единиц, но и способствует развитию креативного мышления, повышает интерес к изучению новогреческого языка и культуры.

Использование современного песенного материала в обучении новогреческому языку помогает не только развитию лингвистической компетенции, но и способствует погружению учащихся в современную греческую культуру. С помощью песни развивается коммуникативное мышление, развивается творческие и интеллектуальные возможности. Песня содействует воспитанию чувства уважения к культуре греческого народа, а также пробуждению желания вступать в межкультурную коммуникацию.

РОЛЬ КЕЙС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ НАВЫКАМ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Поварехо И. А., Белорусский национальный технический университет

В последнее время одним из наиболее инновационных способов преподавания английского языка относится метод *case-study*. Смысл этого метода заключается в самостоятельной, индивидуальной иноязычной деятельности студентов в специально созданной среде, требующую управленческих решений со стороны менеджмента компании. В ходе занятий преподаватель направляет студентов в поиске таких решений

Метод *case* — это не просто методическое новшество — это метод активного обучения на основе жизненных ситуаций. Другими словами этот метод направлен не только на освоение конкретных знаний, или умений, но на становление общего интеллектуального и коммуникативного потенциала студентов и преподавателей.

Случай использования метода кейсов в практике высшего образования в настоящее время является весьма своевременным, что объясняется следующими причинами:

- общей направленностью развития образования, его акценты менеджмента получение конкретных специальных знаний, а и на формирование профессиональной компетентности, а также умений и навыков мыслительной деятельности;

- результатом развития требований к качеству специалиста, который, должен обладать способностью разумного, адекватного поведения в различных жизненных профессиональных ситуациях, отличаться точностью и результативностью действий в поставленных условиях.

Изучение студентами культуры и традиций стран изучаемого языка помогает расширению их кругозора, формированию уважительного отношения к другой культуре. При этом осуществляется взаимодействие всех участников процесса образования (между непосредственно студентами, и студентов и преподавателя) путем создания искусственной коммуникативной среды, характерной для страны изучаемого языка (проведение конференций, встреч, совещаний, презентаций, создание требующих решения проблемных ситуаций). Преподаватель и студенты выступают партнерами, которые вместе ищут способы решения поставленных задач, открыто обсуждают проблемы.

Кейс представляет собой конкретную ситуацию, которая имела место быть в той или иной практике, которая содержит в себе реальную проблему, которая требует разрешения. Это предложение, посредством которого в учебную аудиторию приносится часть реальной жизни, бизнес-ситуация, над которой предстоит поработать и представить логичное решение.

Кейс-метод основан на постоянном поиске сложных процессов, событий или факторов, повлекших за собой определенные проблемы, вопросы или обстоятельства. Случаи могут дифференцироваться уровнем сложности и теми навыками, которые преподаватель хочет развить у студентов; в итоге — выбор случая зависит от уровня интеллекта группы и уровня владения иностранным языком.

Общение в аудитории, которое связано с работой над кейсом, основными частями которого являются спор, дискуссия, подкрепление фактами, описание, сравнение, убеждение и другие речевые акты, отрабатывает навык выработки правильного пути речевого поведения в определенных речевых ситуациях, знание норм и правил иноязычного общения. Комментарии и замечания студентов по сути кейса оцениваются преподавателем по следующим навыкам: мыслительный, управленческий, навык принятия и реализации решения в реальной жизни, навык личностного общения, креативность, навык устного и письменного общения на иностранном языке (лексический и грамматический аспект).

Работа в малых группах дает возможность обмениваться мнениями, столкнуться с чужим опытом и, тем самым, за короткий промежуток времени увидеть стратегии, которые могут быть применены к конкретной проблеме. То, что каждый студент приносит с собой на занятие и использует для анализа проблемы и выработки ее решения, не менее, а может быть и более важно, чем содержание кейса как такового. В этом заключается один из главных обучающих принципов, лежащих в основе метода.

Во время работы над определенным «случаем» студенты находятся не в пассивной роли получателя информации, а находятся непосредственно в самом процессе решения проблемы благодаря выбранной преподавателем форме работы в группе. Процесс принятия решения организован интерактивно. Как правило, работа протекает в небольших группах по 3—4 человека. Роль преподавателя — помочь выбрать правильную направленность обсуждения, а также снять лексические и грамматические трудности. Студенты изучают информацию, определяют проблему и занимаются поиском ее решений. «Случаи» могут быть разнообразными по тематике. Это зависит от целей обучения, уровня владения иностранным языком, а также от условий и средств обучения. Метод кейса лучше использовать в том случае, если в процессе обучения реализуются связи между изучаемыми предметами, например с экономикой, маркетингом, и если процесс обучения совпадает с самой жизнью, и студенты изучают на иностранном языке то, что они видят, слышат и испытывают на себе.

Подводя итог выше сказанному, следует еще раз отметить, что метод case-study предоставляет студентам отличную возможность творчески использовать пройденный языковой материал на базе своих полученных знаний и позволяет студентам приспособиться к реальным и возможным ситуациям. Будучи интерактивным методом обучения, он получает положительное отношение со стороны студентов, которые видят в нем шанс проявить себя, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических навыков.

Метод кейсов предоставляет студентам, изучающим иностранный язык, отличную возможность активно применять пройденный языковой материал на базе своих полученных знаний и позволяет студентам привыкать быстрее к реальным и возможным ситуациям в профессиональной деятельности.

УЧИМ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»

Полупанова Е. Г., Белорусский государственный университет

В условиях глобальной информатизации современного общества очень важно научиться эффективно общаться со студентами, в том числе и с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые им доступны и понятны. К ним, в частности, относится и социальная сеть «ВКонтакте», которая находится в свободном доступе. Идея использовать ее для обучения английскому языку не является новой, новыми являются усилия каждого отдельного преподавателя и его студентов в деле освоения возможностей, которые дает интерактивность такой сети: наличие форума, чата, «стен» и удобство для совместной работы.

Почему именно «ВКонтакте»? Эту социальную сеть, среди ей подобных, выбрали сами студенты. Она уже являлась и является для них привычной средой общения. Она популярна среди нынешнего поколения молодежи, которое ей активно пользуется в разных целях. Именно студенты, по моей просьбе, создали закрытую группу (отдельно для каждого курса), «пригласили меня» и, наделив администраторскими функциями, позволили руководить процессом. Это краткое отступление предназначено для преподавателей, которые являются новичками в социальных сетях. Другими словами, в техническом плане все очень просто: нужен компьютер, Интернет и регистрация «ВКонтакте». Все. Дальше только английский (в нашем случае, конечно).

Сразу отмечу, что мы используем эту сеть, тогда, когда ее технические возможности позволяют нам в более современной и увлекательной форме освоить некий важный материал или тему из учебной программы. Так, в частности, студенты-лингвистрановеды второго курса в прошлом учебном году интерактивно обсудили тему «Архитектура». Им было предложено представить 1—2 фото объекта архитектуры достойного, на их взгляд,

внимания, предпочтительно авторские фото, сделанные во время поездок, экскурсий и т. д., как в нашей стране, так и за рубежом. Далее необходимо было дать на английском языке краткое описание архитектурного стиля и эпохи этого объекта, а также объяснение, почему они выбрали именно его для своей «презентации». Срок исполнения задания — две недели, что позволило студентам спокойно поразмышлять над своим выбором, представить действительно интересный материал. Одна студентка специально сделала фотографии зданий понравившегося ей архитектурного стиля в Минске. Были неожиданные фотографии, интересные описания и комментарии, эмоциональное письменное общение. Итоги же мини-проекта были подведены на занятии в условиях устной коммуникации.

В этом учебном году мы использовали «ВКонтакте» для изучения темы «*Review of the film*». Было дано задание по ссылке из Интернета познакомиться с тем, как пишутся такого вида работы, какую лексику предпочтительно использовать и написать обзор по предложенной там теме: «*The most UPLIFTING and the biggest DOWNER*». С помощью сети «ВКонтакте», в которой были размещены работы, студенты и преподаватель прочитали все рецензии. Мы имели возможность прокомментировать или задать вопрос, инициировав, таким образом, англоязычное письменное обсуждение, которое позже нашло продолжение и в виде устной дискуссии на занятии.

Мы обращаемся к сети «ВКонтакте» и тогда, когда студенты получают индивидуальные задания. Они их получают тогда, когда во время спонтанной речи на занятии ими допускаются ошибки или возникают сомнения в правильности сказанного. Это может быть «грамматическая дилемма» или лексические нюансы. Кажется, это уже должно быть известно и хорошо знакомо, однако, по-прежнему допускаются ошибки. Например, как и когда сказать «*in school or at school*», «*at the university or in the university*», «*a small girl or a little girl*» и т. д. Такого рода «ошибки» можно исправить традиционным способом, когда преподаватель впервые или в очередной раз дает пояснения, а можно дать возможность студентам найти ответ самостоятельно с помощью ресурсов сети Интернет и затем разместить добытые таким образом знания в нашей группе «ВКонтакте». Как правило, студент после того, как пройдет по ссылкам в Интернете и начитается материала по тому, что ищет, уже не забывает правильный ответ. Самостоятельно усвоенное подчас реально эффективнее традиционного объяснения в аудитории. Конечно, мы используем и тот и другой способы в зависимости от ситуации, личности обучаемого и сложности самого вопроса.

Итак, в чем мы видим плюсы социальной сети в деле изучения английского языка под руководством преподавателя. Назовем некоторые из них. Во-первых, понятность идеологии и интерфейса сети «ВКонтакте» для студентов и преподавателя позволяет быстро создавать новое англоязычное коммуникативное пространство. Во-вторых, креативные стимулы и новый формат мотивируют студентов неформально рассказывать о себе, своих взглядах и опыте. В-третьих, социальная сеть дает дополнительный шанс проявить себя посредством письменной коммуникации тем студентам, кому не всегда удается это успешно сделать посредством устной коммуникации. В-четвертых, имеет место оптимизация использования аудиторного времени. В-пятых, это отличные возможности в их разнообразии для организации управляемой самостоятельной работы студентов. Так, комбинируя традиционное (обсуждение на занятии) и инновационное, как новое в своем контексте (сетевое обучение), мы стремимся повысить качество обучения в русле осуществления непрерывного процесса изучения английского языка студентами университета.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕРАБОТКА НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Проконина Ж. В., Белорусский государственный университет

Инновационное обучение — это поиск условий для раскрытия творческого потенциала обучаемого. Здесь важна презентация изучаемого материала, организованная инновационным способом, которая влечет за собой не только усвоение знаний и умений по предмету, но и выработку умений, влияющих на учебно-познавательную деятельность обучаемого.

Как отмечают исследователи, «инновационное обучение представляет собой логическое продолжение и развитие идей проблемного обучения. Однако основное условие проблемного обучения — активность учащегося по усвоению знаний и способностей деятельности — может считаться только тогда выдержанным, когда проблемная ситуация вызывает устойчивый интерес обучаемых. Поэтому резервы развития методики следует искать в невостребованной эмоциональной сфере учащихся, в развитии интеллектуально-эмоциональной сферы личности».

Инновационное обучение отдаёт приоритет средствам наглядности, так как «язык образов, динамических моделей — это путь эмоциональной переработки научной информации, где образная информация — основа творческого индивидуального освоения знаний и одновременно умений. Пропускная способность зрительного канала превышает возможность канала речеслухового; появляется возможность с помощью развивающей функции средств наглядности формировать творческую учебную активность учащихся при обязательном овладении этапом исполнительской деятельности».

Психологическую сущность инновационного обучения составляют эмоциональные сферы психики. О. В. Канарская, рассматривая основные свойства положительных эмоций, приходит к выводу о «продуктивном использовании в инновационном обучении первичной эмоции — радости — как качественной характеристики личности, и интереса, вторичной, интеллектуальной эмоции обучающихся».

Исследования в психолингвистике показывают, что человек запоминает предложения не как простые цепочки слов, а как некий смысл, некое содержание, поэтому запоминание их облегчается. Эмоции же направляют восприятие в нужное русло, помогая осмыслить и понять речевое сообщение. Эмоциональное состояние учащегося в значительной степени определяет его умственную и физическую работоспособность.

Приемы инновационного обучения могут быть основаны на модельном представлении того или иного лингвистического объекта. При этом развивается эмоционально-образная память, образная логика, прогностические способности, интеллект. Среди приемов инновационного обучения О. В. Канарская выделяет следующие: «использование инновационной образной наглядности, составление (вычленение) тематической сетки текста и схемы развертывания микротема устного и письменного текстов».

Технология формирования коммуникативной компетенции при обучении чтению биографических текстов, разработанная нами для инофонов, изучающих русский язык, основана на использовании инновационной образной наглядности «Дом для биографического текста».

В разработанной нами технологии процесс «строительства дома» является основополагающим в формировании коммуникативной компетенции у иностранных учащихся при чтении биографических текстов, когда не наблюдение над готовым лингвистическим содержанием, а креативная совместная деятельность преподавателя и учащихся с языковым и речевым материалом позволяет усваивать знания одновременно с формированием навыков и умений.

ЗНАЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Самкина Т. А., Академия управления при Президенте Республики Беларусь

Современные условия всегда требуют от нас достаточного развития в различных сферах деятельности. И, чтобы быть всесторонне развитым, человечество вступило в стадию инновационного развития.

Для студентов иностранный язык должен стать надежным средством приобщения к научно-техническому прогрессу. Выпускник высшей школы должен быть конкурентоспособным, востребованным на рынке труда, что предполагает высокий уровень его общего развития, владение информационно-коммуникационной компетенцией, высоким профессионализмом, способностью принимать самостоятельные решения. Все это приводит к тому, что в настоящее время педагогическая деятельность должна носить инновационный характер, что является одним из существенных факторов успешной образовательной деятельности любого учебного заведения.

В связи с этим в последние годы все более стало расширяться применение информационных технологий в вузе, представляющих собой не только современные технические средства, но и новые подходы к процессу обучения. Это вызвано главной целью обучения иностранным языкам: формированию и развитию коммуникативной культуры студентов, практическим овладением ими иностранным языком. Задача преподавателя вуза состоит в том, чтобы создавать все условия для практического овладения языком каждым студентом. Студентам нужно создать благоприятные условия для использования технологических возможностей для поиска и получения информации, для развития познавательных и коммуникативных способностей и формирования у них умения оперативно принимать решения в сложных ситуациях. Этот вид педагогических технологий называют сегодня термином «компьютерные технологии обучения», которые продолжают развивать идеи программированного обучения.

Глобальная сеть Интернет создает условия для получения студентами любой информации из любой точки мира: новости из жизни сверстников, страноведческий материал, учебную литературу, фонетический материал и т. д. Современные педагогические технологии, как то: обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование Интернет — ресурсов обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом склонностей и обученности студентов. Основными формами использования информационных технологий являются:

- 1) мультимедиауроки;
- 2) тестирование на компьютерах;
- 3) уроки на основе авторских компьютерных презентаций в ходе лекций, семинаров, докладов студентов.

Так, например, компьютерные обучающие программы на занятиях по иностранному языку позволяют осуществлять следующие формы работы: отработка произношения; работа над грамматическим материалом; расширение словарного запаса; обучение письму; обучение монологической и диалогической речи и т. д.

Сегодня приоритет в поиске информации все больше отдается Интернету, который предоставляет широкий выбор источников информации. Сюда можно отнести базовую информацию, размещенную на *Web*- и *FTP*-серверах сети; оперативную информацию, пересылаемую по электронной почте. Отсюда информационные ресурсы сети Интернет органично интегрируются в учебный процесс, помогая решать различные дидактические задачи на занятиях по иностранному языку, например такие, как:

- формирование навыков чтения;
- пополнение своего словарного запаса изучаемого языка;
- совершенствование умения письменной речи, например, при составлении ответов своим партнерам по общению;
- обучение монологической и диалогической речи;
- отработка грамматических явлений.
- знакомство с культурой, речевым этикетом.

Использование новых информационных технологий не только оживляет и разнообразит учебный процесс, но и, несомненно, несет в себе огромный мотивационный потенциал и способствует принципам индивидуализации обучения.

ОБ ЭФФЕКТИВНОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Соколовская О. В., Академия управления при Президенте Республики Беларусь

Для подготовки специалистов, способных к иноязычной коммуникации в сфере профессионального общения требуется не только качественное профессионально направленное содержание образования, но и современные социальные технологии, среди которых следует выделить проектную и кейс технологии. Данные технологии по результатам опроса больше всего импонируют как преподавателям, так и студентам. Современная методика преподавания иностранных языков невозможна без использования

инновационных технологий. Вместе с тем стремление некоторых преподавателей к насыщению учебных занятий теми или иными из них только ради модного веяния и желания идти в ногу со временем не дает положительного результата.

Анализ проведенного нами исследования позволяет выделить ряд факторов, обуславливающих эффективность и действенность рассматриваемых технологий при их использовании в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык». Важным фактором, определяющим эффективность работы с социальными технологиями на практических занятиях, является степень компетентности преподавателя в работе с применяемой технологией, его умение придерживаться конкретной технологической схемы и соблюдать основные этапы ее проведения. В работе с использованием проектной и кейс технологий нами были выделены необходимые этапы работы, соблюдение которых обеспечивает результативность обучения.

1. Подготовительный этап. При работе над проектом это определение темы, задач исследования, формирование подгрупп для совместной работы; при работе с кейсом это деление учебной группы на малые группы, ознакомление с описанием ситуации и ее обсуждение в группах.

2. Начальный этап при работе с проектом предусматривает следующую работу в группах: выдвижение гипотезы, обсуждение методов исследования, способов оформления и форм презентации конечных результатов, определение времени для их проведения; работа с кейсом включает изучение всех материалов ситуации, определение спорных вопросов и представление рекомендаций.

3. Основной этап — сбор, систематизация и обработка информации, анализ полученных данных при работе с проектом; при работе же с кейсом это обсуждение исследуемой проблемы в подгруппах, выдвижение альтернативных решений, их аргументированное представление, выбор выступающего для сообщения окончательного решения всей группе.

4. Заключительный этап при работе с проектом включает подведение итогов, оформление результатов, презентация-защита с использованием средств наглядности, оценка проектов; работа с кейсом предполагает участие в общей дискуссии, предложение решения исследуемой проблемы каждой подгруппой и выбор оптимального решения обсуждаемой социальной проблемы.

Еще одним важным фактором, способствующим повышению эффективности работы с социальными технологиями, является соблюдение правил их применения, поскольку использование любой технологии подчиняется определенным правилам и приемам. Если рассматривать проектную технологию, во-первых, следует тщательно подходить к выбору тематики проектов и не считать проектом базовые либо творческие коммуникативные задания. Во-вторых, проект не должен становиться просто способом разрядки и развлечения, сменяя привычную аудиторную работу. В-третьих, преподавателю следует установить разумный баланс между его контролем за проектной работой студентов и их автономностью (чрезмерный контроль со стороны преподавателя или полное его отсутствие ведут к значительному снижению эффективности обучения).

И наконец, преподавателю необходимо специально подготовить студентов к проведению презентаций, так как вместо презентаций часто можно наблюдать заученное изложение материала. Учитывая это, кафедрой иноязычной коммуникации для всех студентов второго курса проводится курс лекций «Искусство презентации» с целью обучения студентов подготовке и проведению презентаций. Что касается работы с использованием кейс технологии, во-первых, преподавателю необходимо самостоятельно разрабатывать кейсы или использовать материалы из зарубежных источников, адаптируя их к реалиям нашей страны. Во-вторых, преподавателю следует самому тщательно обдумывать возможную ситуацию по определенной теме и четко представлять ее оптимальное решение, а также уметь подготавливать все сопутствующие материалы (статистические данные, объявления, схемы, деловая переписка, аудио и видео материалы). В-третьих, преподавателю нужно быть настоящим психологом в работе со студентами, так как ему приходится сталкиваться с рядом проблем с их стороны (неспособность некоторых студентов в полной мере понимать ситуацию и четко определять проблемы, недостаток языковой подготовки, сдержанность в высказываниях суждений и пр.).

Рассматриваемые технологии активно используются нами в работе в рамках тематики «Государственное управление». Так, на учебных занятиях студентам предлагаются проект-задания по актуальным вопросам государственного управления, а также проблемные ситуации по обсуждаемым темам. Ежегодно нами проводятся групповые проекты в рамках Недели иностранных языков и индивидуальные проекты «*Public Administration Issues*».

Таким образом можно сделать следующий вывод: обоснованный выбор преподавателем той или иной социальной технологии, правильное ее применение с учетом предписываемой ей технологической схемы и соблюдением основных этапов и правил ее проведения позволяет значительно повысить обучающий потенциал.

СПОСОБЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сологуб И. М., Белорусский национальный технический университет

В современной экономике все больше значения придается компетентности специалистов в деловых коммуникациях, в том числе и коммуникациях с зарубежными партнерами. Расширение международного делового сотрудничества требует от современного специалиста владение иностранным языком на принципиально новом уровне — как инструментом межкультурной профессиональной коммуникации. Особенно заметно это становится при организации совместных предприятий, где партнеры должны хорошо знать друг друга, без чего нет доверия. Самый большой барьер к узнаванию друг друга — языковой.

Полное учебно-методическое обеспечение работы студентов по изучению иностранных языков, отвечающее вызовам современного этапа развития общества, невозможно без ресурсов сети Интернет, которые содержат необъятные возможности для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования людей, удовлетворения их профессиональных и личных интересов и потребностей.

Целесообразность интеграции Интернет-технологий в учебный процесс объясняется такими возможностями как доступ к различного рода информационным ресурсам, в том числе и аутентичным материалам по профессиональной тематике будущих специалистов, передача различного вида сообщений, отсутствие пространственных и временных ограничений поиска информации, повышение информационной культуры будущего специалиста, возможность взаимодействия с экспертами в различных областях науки и производства, возможность организации совместных веб-проектов, создание как искусственной, так и аутентичной языковой среды в процессе обучения иностранному языку.

Внедряя Интернет-технологии в процесс изучения иностранного языка, преподаватели следуют нескольким способам. Наиболее распространенным способом является изолированный, когда преподаватели используют только одну из многочисленных возможностей Интернета, например, поиск аутентичных текстов по специальности студентов.

Следующим по популярности способом является комбинированный, который подразумевает использование нескольких возможностей Интернет-технологий. Например, использование блогов и вики.

Использование блогов (*blogs*) в процессе преподавания иностранных языков доказало свою эффективность для организации самостоятельной работы студентов. Блоги являются основной «площадкой» для размещения учебного материала и выполнения заданий студентами. В блоге можно разместить фотографии, аудиоматериалы, видеоматериалы, ссылки на полезные сайты, Интернет статьи, специально отобранные преподавателем с учетом целей и задач курса. Блог — эта страничка сайта, представленная в виде журнала-дневника или календаря, в котором информация располагается в хронологической последовательности. Правом размещения информации и редактирования блога обладает его создатель, посетители могут оставить свои комментарии к статьям. Все участники учебного процесса могут видеть и комментировать работы друг друга.

Одним из средств асинхронной коммуникации является *Wiki* (вики). Вики это гипертекстовая среда, веб-сайт для сбора и структуризации письменной информации, структуру и содержимое которого пользователи могут сообща изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом. Вики предоставляет возможность каждому пользователю участвовать в разработке контента, и не только в качестве комментатора, но и в качестве автора и редактора. Поскольку ввики сохраняются все изменения, произошедшие со всеми статьями с момента их создания, то в любой момент можно сравнить версии одной и той же статьи, увидеть, какие изменения были внесены и кем, отредактировать страницу снова или просто вернуться к старой версии. Автор использует данный сервис в качестве средства создания студенческих коллективных творческих проектов, для размещения созданных студентами презентаций по разным темам, а также для размещения дополнительного материала и объявлений.

Централизованный способ внедрения Интернет-технологий заключается в создании веб-сайта преподавателя, позволяющего использовать максимальное количество возможностей Интернет-технологий. Под веб-сайтом преподавателя иностранного языка понимается группа взаимосвязанных общими гиперссылками веб-страниц, информационное наполнение которых полностью посвящено образовательным ресурсам конкретного учебного процесса, а именно модели процесса обучения и ее основному системообразующему элементу, содержанию обучения конкретному учебному предмету. К сожалению, не так много преподавателей иностранного языка прибегают к данному способу интеграции Интернет-технологий в учебный процесс. Именно веб-сайт преподавателя позволяет объединить существующие технологии обучения с использованием возможностей информационных технологий.

В заключении хотелось бы отметить, что современные студенты требуют новых интерактивных способов обучения, максимально использующих их интерес к коммуникационным технологиям. Поэтому, апробировав некоторые возможности Интернет-технологий, предоставляемые преподавателям иностранных языков, отмечаем, что педагогически продуманный процесс организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов на его основе многогранен, способен оказать эффективное эмоциональное и интеллектуальное стимулирующее действие на студентов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОХОСТИНГА *YOUTUBE* ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Тамарина А. С., Белорусский государственный университет

Харченко Е. А., Академия последипломного образования

В современном мире никто не станет отрицать роль инновационных технологий, не может быть это проигнорировано и при обучении иностранным языкам. Технологический прогресс предоставляет новые возможности преподавателям английского языка применить ресурсы онлайн наряду с традиционными методами обучения, что делает изучение языка интересным и значимым. Если у студентов и преподавателей есть соответствующий доступ к сети Интернет, есть обширное число аудиовизуальных ресурсов, доступных онлайн, это может продуктивно использоваться на занятиях по английскому языку. Канал *YouTube* — один из таких эффективных способов добиться успеха в изучении английского языка.

Материалы этого ресурса могут использоваться при преподавании *ESL* (английский как второй язык) для развития различных навыков, таких как слушание, говорение, прозношение, пополнение словарного запаса и т.д. *YouTube* — своего рода инструмент, который может быть очень полезен как для аудиторных, так и внеаудиторных занятий для совершенствования языковых навыков. *YouTube* — это веб-сайт, который предоставляет различные виды видео такие как видеоклипы, телевизионные программы, музыкальные клипы, трейлеры к фильмам, новости, короткие оригинальные видео и образовательные передачи, а также любительские видеозаписи, включая слайд-шоу, видеоблоги и прочее. Канал начал работать в феврале 2005 года. Сайт позволяет пользователям загружать, просматривать, оценивать и комментировать видео, а также делиться теми или иными видеозаписями.

На *YouTube* есть видео не только для развлечения, в большом количестве имеются образовательные фильмы, и легко могут быть найдены видео, помогающие изучать английский язык. Есть много коротких видео, доступных на различных английских диалектах. Одна из главных целей изучения английского языка состоит в том, чтобы взаимодействовать с носителями английского языка. Видеохостинг *YouTube* обеспечивает возможность усваивать различные диалекты и варианты английского языка, на которых говорят в разных странах во всем мире. Есть много исследований в области использования электронных ресурсов для обучения английскому языку, и их результаты показывают, что применение таких ресурсов положительно способствует совершенствованию навыков владения английским языком обучающихся.

Из нашего опыта преподавания английского языка студентам-международникам следует отметить, что *YouTube* — инструмент, который облегчает языковое изучение и обучение, повышает уверенность, обеспечивает подлинные материалы, а также увеличивает участие студентов в работе над языковым материалом. С нашей точки зрения, *YouTube* также полезен и для тех преподавателей, которые интересуются совершенствованием форм самостоятельной работы студентов. Видео — это сегодняшняя среда, и молодые люди проводят больше времени с аудиовизуальным, чем с печатным материалом. В то время как просмотр видеофильмов развивает навыки аудирования и наблюдательности, это также стимулирует и интерес к пониманию значения слов. Кроме того, оказывается, что подлинный материал хорошо мотивирует, и студенты считают интересным понять «реальные вещи».

Преподаватели могут также использовать аудиовизуальный материал в различных целях, таких, которые касаются интерпретации разговорного языка, как языковая модель; чтобы оценить культурные проблемы, как стимул или выход для дальнейших действий; или как движущаяся иллюстрированная книга. Видео дают возможность доступа к вещам, местам, поведению людей и событиям. Таким образом, имеется много преимуществ использования *YouTube* на занятиях по английскому языку.

Мы считаем *YouTube* очень полезным инструментом, который обеспечивает воздействие подлинного английского языка. Видео вызывает повышение заинтересованности, поэтому и становится более востребованным на языковых занятиях. Такая форма обучения делает стиль изучения языка более автономным для студентов и является для них источником мотивации. *YouTube* может быть очень нужным ресурсом онлайн для учебного процесса. Использование *YouTube* на занятиях значительно привлекает внимание студентов, что очень помогает сделать занятие интерактивным для языкового изучения. *YouTube* предоставляет возможность студентам прокомментировать и задать вопросы о видео. *YouTube* также вдохновляет студентов и стимулирует их представить то, что они изучили, делая видео и выкладывая свои достижения в соцсетях. Если студент находит какое-либо видео на *YouTube*, которое интересно и полезно в плане изучения английского языка, он может легко найти ссылки на подобные видео, где предлагаются подлинные примеры повседневного английского языка. Но следует учитывать и некоторые недостатки использования *YouTube* при обучении языку. Студенты могут столкнуться с проблемами в понимании языка видео. *YouTube* может легко отвлечь студентов. Нет никакого способа заблокировать несоответствующее содержание на *YouTube*, когда Вы используете его в классе.

Методы обучения зависят от преподавателя, и нет никакого фиксированного способа как использовать ресурсы онлайн на занятиях. Преподаватель волен сделать то, что могло бы быть эффективным для студентов. Кроме этого метода есть большое количество различных способов, которые могут использоваться преподавателями английского языка для совершенствования языковых компетенций студентов-международников

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Тихонович В. С., Гончар Г. Г., Белорусский государственный университет

Основными целями современной системы профессионального образования являются формирование профессиональной активности будущих специалистов, способности адаптироваться в современном обществе, интеллектуальное и нравственное разви-

тие личности, формирование критического и творческого мышления, умения работать с информацией, подготовка компетентных и конкурентоспособных специалистов, а также обеспечение доступности и качества образования.

Качественная подготовка специалистов зависит от эффективности учебного процесса. В современном образовании происходит переход от статичных способов передачи информации или объяснения положений к инновационным методам и технологиям обучения, которые несут новые способы взаимодействия преподавателя со студентами. Примером инновационных технологий могут выступать кейс-технология, проектная деятельность, веб-квесты и другие, поскольку их можно представить в методологическом контексте как сложную систему, в которую интегрированы другие, более простые инновационные методы обучения.

Рассмотрим более подробно технологию кейсов. Кейс представляет собой описание конкретной реальной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для анализа студентом разных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с установленными критериями. В кейс могут входить проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, игровые методы, которые выполняют в кейсе свои роли.

Методы, интегрируемые в данную технологию, варьируются в зависимости от поставленных на занятии задач, от креативности преподавателя и активности студентов, от целесообразности их использования и соотношения с характером содержания материала, который изучается, взаимосвязи и взаимодействия методов между собой, творческого использования знаний, умений и навыков, и, наконец, от темы занятия.

Мысленное экспериментирование представляет собой важнейший методологический атрибут кейс-метода, он учит видению причинно-следственных связей.

Методы описания предполагают формирование некоторой системы фактов, которые характеризуют ситуацию.

Проблемный метод отличается тем, что формирует проблемный подход к действительности. Суть метода состоит в том, чтобы из множества альтернативных вариантов выбрать наиболее целесообразное решение и разработать практическую модель его реализации на иностранном языке.

«Мозговая атака» применяется при возникновении у группы реальных затруднений в осмыслении ситуации, представляется средством повышения активности и продуктивности иноязычной коммуникации учащихся.

Имитационный тренинг предполагает отработку определенных профессиональных навыков и умений на русском языке как иностранном, когда имитируется сложная ситуация профессиональной деятельности. Чем ближе она к реальной ситуации, тем ценнее кейс.

Метод проектов всегда ориентирован на исследовательский поиск и творческую самореализацию личности обучаемого путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств в процессе создания нового.

Дискуссия целесообразно использовать в том случае, когда обучаемые обладают значительной степенью зрелости и самостоятельностью мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения на русском языке как иностранном.

Метод провокаций на занятиях по РКИ крайне актуален и заключается в том, что студент включается в работу через моделирование ряда заданий, которые погружают его в неизвестную ситуацию, провоцирующую на иноязычную коммуникативную деятельность.

Синквейн это специфическое стихотворение (без рифмы), состоящее из пяти строк, в которых обобщена информация по изученной теме: первая строка — одним словом обозначается тема; вторая строка — описание темы двумя словами; третья строка — описание действия в рамках этой темы тремя словами; четвертая строка — фраза из четырех слов, выражающая отношение к теме; пятая строка — это синоним из одного слова, который повторяет суть темы. Цель данного метода добиться более глубокого осмысления темы.

Особенность работы преподавателя, практикующего кейс-технологии, заключается в том, что он не только реализует максимально свои способности, но и развивает их. Однако хорошо подготовленного кейса мало для эффективного проведения занятия. Для этого необходимо еще подготовить методическое обеспечение, как для самостоятельной работы учащихся, так и для проведения предстоящего занятия.

Преимущество использования инновационных технологий на занятиях по русско-му языку как иностранному также в том, что они развивают все виды речевой деятельности: говорение, аудирование, письмо, чтение, охватывая все области профессионального знания, формируя способность полноценно общаться на русском языке в разнообразных ситуациях.

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Филимончик О. Н., Белорусский государственный университет транспорта

Общение — сложный и высший порядок коммуникации, очень трудно поддающийся формализации и искусственному моделированию. А спецификой обучения иностранному языку (ИЯ) является формирование умений и навыков в осуществлении иноязычной деятельности, которая не может быть таковой без межличностного общения. Осуществление общения в решающей степени определяется тем, какими реальными возможностями располагают обучающий и обучаемый, либо обучаемые для межличностного общения друг с другом.

Диапазон методических подходов к овладению ИЯ достаточно широк и охватывает различные варианты коммуникативных методик. Технические средства оказывают неоценимую помощь в данном процессе. Но концепция индивидуализации обосновала методологически важное положение, постулирующее необходимость адаптации учебного процесса к каждому конкретному обучаемому. Это означает следующее:

- 1) выявление обучаемых со склонностью к разным способам усвоения языка и организации учебной деятельности исходя из их индивидуальных особенностей;
- 2) предложение им разных — для каждого типа своих — заданий;
- 3) воздействие на все каналы восприятия и переработки информации;
- 4) расширение способов решения учащимися учебных задач (с учетом зоны их ближайшего развития);
- 5) понимание того, что возможно расхождение между языковой личностью обучаемого и преподавателя и, соответственно, сглаживание возможного конфликта «расхождения стилей» за счет гибкого применения и изменения тактик обучения.

Коммуникативная направленность ИЯ как учебного предмета в полной мере оправдывает приоритетность организации работы учащихся в группах, где каждый из партнеров несет ответственность в своей части обучения не только за выбор цели, содержания и средств обучения, но и за конечные его результаты. Технические средства, имеющиеся на вооружении у преподавателя, позволяют повышать эффективность учебного процесса, поскольку они:

- 1) обеспечивают свободный доступ к ресурсам дидактической информации;
- 2) предоставляют надежную обратную связь с обучаемым и/или обучающимся и непосредственно связанной с этим возможностью оперативного управления процессом обучения;
- 3) обеспечивают возможность интенсивной коммуникации между обучаемым и обучающим, обучаемых друг с другом, а также с партнерами из других стран для активной творческой совместной деятельности обучающего и обучаемых, обеспечивая устойчивую мотивацию познавательной деятельности;
- 4) предоставляют возможность дифференциации и индивидуализации обучения с учетом природных способностей обучаемых.

Знания об индивидуально-психологических особенностях учащихся и технические средства дают преподавателю возможность использовать их в следующих направлениях:

1. При работе подбирать в группы студентов с одинаковым каналом восприятия информации, так как людям, имеющим одинаковый основной канал восприятия, договориться и выполнить совместную работу легче, чем людям, у которых каналы разные.
2. При работе над проектом подбирать студентов в группы следует с разными каналами восприятия, так как выполняемый ряд работ требует разностороннего подхода к изучаемому материалу. При такой совместной работе происходит воздействие на все каналы восприятия и переработке информации, выполнение разных (для каждого типа

учащихся своих) заданий расширяет способы решения студентами учебных задач, позволяет каждому из них досконально разобраться в материале и совместными усилиями ликвидировать имеющиеся пробелы.

Технические же средства позволяют при каждом из данных подходов студентам с разной степенью успешности изучения ИЯ максимально эффективно выполнять задания в спектре предлагаемых этими средствами возможностей (субтитры, аудиодорожки, видеоряд, скоростные режимы, on-line/отсроченное во времени общение, словарь и т.д.).

Данный подход позволяет обучаемым видеть реальные результаты и практический выход своей иноязычной учебно-познавательной деятельности, что повышает не только эффективность учебного процесса, но и мотивацию учащихся, а также способствует формированию «рефлексивных» умений, необходимых для успешного усвоения иностранного языка, и позволяет обеспечить готовность к дальнейшему развитию и саморазвитию обучаемых.

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Фокина И. С., Белорусский государственный аграрный технический университет

Проблема мотивации учебной деятельности студентов давно и глубоко изучается в педагогике и психологии. Разнообразие точек зрения по этому вопросу объясняется различием в методологических подходах как педагогических и психологических школ, так и отдельно взятых исследователей. Решение проблемы осложняется еще и количеством мотивов, ввиду чего очень трудно выделить ведущий мотив учебной деятельности, так как они (мотивы) являются взаимосвязанными и взаимопроникающими.

Как известно, процесс обучения — это направленная деятельность, имеющая «своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий». В процессе языковой подготовки иностранных студентов неязыкового вуза главным становится овладение иностранным (русским) языком на таком уровне, который позволил бы не только общаться, но и проводить научные исследования по выбранной специальности.

Что же касается цели развития мотивационной сферы в процессе языковой подготовки специалистов неязыковых вузов, то на формирование мотивов в процессе обучения иностранному (русскому) языку влияют особенности этого учебного предмета.

Выделяют следующие мотивы, характерные для изучения иностранного (русского) языка:

- а) коммуникативный, ведущий мотив при изучении языка, имеющий своей целью овладение языком для общения (первичный мотив);
- б) лингво-познавательный, обусловленный желанием овладеть иностранным (русским) языком для получения дополнительной профессионально значимой информацией (мотив более высокого, профессионально значимого, уровня);
- в) страноведческий, связанный с потребностью ознакомления с социокультурным контекстом (дополнительный мотив).

Поскольку мотивация — явление многогранное, то содержание обучения должно включать в себя целый комплекс средств для ее поддержания. Мотивационный аспект имеет решающее значение также и для активизации всех психологических процессов — мышления, восприятия, понимания и усвоения иноязычного материала.

Специфика языковой подготовки predetermined ярко выраженным коммуникативным характером самого языка. В основе коммуникативного подхода к языковой подготовке студентов лежит стимулирование речемыслительной деятельности обучающихся. Активное мышление, основанное на расширении сферы познавательной деятельности за счет иноязычной культуры, стимулирует речевые процессы, поэтому овладение иностранным (русским) языком и развитие интеллектуальной сферы представляют собой единый процесс. В связи с этим задача языковой подготовки студентов становится неполной без задачи обучать иностранному (русскому) языку как средству мыслительной деятельности. То есть потенциально коммуникативные умения могут выступать инструментом, позволяющим применять коммуникативные особенности языка в целях расширения интеллектуально-познавательной сферы студентов.

Особенностью языковой подготовки студентов неязыковых вузов является ее профессиональная направленность, обусловленность профессиональными интересами. Профессионально ориентированная подготовка студентов, в том числе и языковая, осуществляется с учетом будущей профессиональной деятельности специалиста. Поэтому содержание языковой подготовки студентов неязыковых вузов должно быть наполнено профессионально значимой научной информацией, позволяющей обучающимся углублять свою профессиональную компетенцию. Кроме того, в содержательном плане языковая подготовка студентов неязыковых вузов должна способствовать формированию навыков и умений профессионально ориентированного общения выпускника в иноязычной среде.

С позиции мотивации особенностью языковой подготовки студентов является необходимость приобретения ими навыков самообучения, самоконтроля и самооценки в интересах повышения эффективности этой подготовки. Психолого-педагогическая сущность самоконтроля и самооценки заключается в умении соотносить и оценить полученный результат с определенным образцом. Этот самоконтроль направлен в основном на определение успешности языковой подготовки относительно целей, определенных программой, и учебных задач, принятых студентами на каждом этапе подготовки.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИКИ СЦЕНАРИЕВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ходасевич С. А., Академия управления при Президенте Республики Беларусь

Целью профессионально ориентированных занятий иностранного языка является выработка способности профессионально ориентированного взаимодействия. К ним относятся различные формы письменной коммуникации, например, написание деловых писем, переписка по электронной почте, доклады, сообщения и т.д. Вторая группа профессионально ориентированного взаимодействия представлена такими эффективными методами как ролевые игры, участие в дискуссии, деловые игры, рефераты, а также методом, который, пожалуй, наилучшим образом обеспечивает применение приобретаемых навыков в более полном, комплексном взаимодействии — это техника сценариев.

Сценарий представляет собой коммуникативную задачу. В идеальном случае ведется работа одновременно над различными речевыми навыками и реализуются многочисленные языковые намерения. Техника сценариев служит закреплению и отработке ранее изученных структур и языковых средств. На подготовительном этапе, на фазе разработки сценария, разучиваются структуры и речевые средства для типичных профессиональных, а также производственных ситуаций и процессов, которые закрепляются и отрабатываются далее на заключительном этапе в комплексном сценарии.

В сценариях отрабатываются типичные повседневные профессиональные ситуации в связи с соответствующими языковыми способами взаимодействия. Т.е. моделируются аутентичные близкие к реальности ситуации из определенной профессиональной области, специальности, чтобы в дальнейшем отработать коммуникативные действия, которые необходимы обучаемому в будущей профессиональной деятельности, а также в сфере личных контактов.

Сценарий состоит из нескольких шагов, которые содержат различные фазы и речевые намерения. Это, так называемая «цепочка» различных заданий. При чем данная «цепочка» не прерывается постановкой отдельных задач.

К самым распространенным речевым намерениям относятся например: просьбы об оказании услуги, предложение услуг, обоснование определенных действий, призыв к действию. Между собой они связываются с помощью соответствующих стратегий, таких как: начало разговора, приведение примеров, выделение или подчеркивание важнейших моментов.

Моделирование и оформление сценария зависят от социального статуса и от возраста партнеров. Сценарии различают в зависимости от продолжительности.

Короткие сценарии. Такие речевые намерения, как «попросить о чем-то» или «пожаловаться на что-то» встречаются в самых различных профессиональных ситуациях, а также в ситуациях личного характера.

Например, сценарий «попросить об одолжении» состоит из примерно 4—5 шагов и стратегий: начало разговора, подготовка просьбы, непосредственно самой просьбы с обоснованием, обсуждения, благодарности и окончания разговора. В данном случае отработаются такие речевые навыки, как говорение и слушание.

Длинные сценарии. Более длинные сценарии состоят из комбинации устных и письменных фаз. При этом отрабатываются уже все 4 навыка. Длинные сценарии, состоящие из устных и письменных фаз могут быть в дальнейшем преобразованы в презентацию рекламы, переговоры и т. д.

Комплексные сценарии. Комплексные сценарии предполагают более высокую степень комплексности и использование большего количества отдельных речевых действий. Например, беседа с клиентом о товарах, представленных на ярмарке с последующим обменом контактной информацией, предъявлением претензий к техническим недостаткам, либо урегулирование вопросов, связанных с возмещением убытков.

Моделирование сценария основывается на общественных и межкультурных аспектах. Сценарий должен быть ориентирован на определенную группу заинтересованных людей. При разработке сценария должны учитываться уровень владения языком, ранее полученные знания, а также потребность в коммуникативных средствах. Каждый сценарий должен содержать прогрессию, т.е. очередность действий, которые включают различные умения и фазы обсуждения.

Чтобы как можно реалистичнее сконструировать сценарий, каждому обучаемому необходимы знания о соответствующих процессах в стране изучаемого языка, полученные либо на основе личного опыта, либо путем целенаправленного поиска. Идеальным вариантом в качестве основы являются аутентичные диалоги. Можно также использовать профессиональный опыт обучаемых в своей стране, чтобы совместно разработать профессионально ориентированный сценарий.

Сценарии мотивируют, отличаются четкой целенаправленностью и тесно связаны с потребностями обучаемых. Сценарии позволяют отрабатывать одновременно несколько речевых навыков, в идеальном случае все 4. При этом отрабатывается культурно обусловленная речевая и невербальная манера поведения в ситуациях профессиональной жизни.

НОВОСТНЫЕ ИНТЕРНЕТ-САЙТЫ И РЕЧЕВАЯ РАЗМИНКА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Храмцова М. В., Белорусский государственный технический университет

Сегодня задачи учителя по подбору материалов для языковой практики и активизация процесса их усвоения значительно облегчились. Интернет является золотой жилой подлинных аудио и видео материалов для речевой разминки (*warm-up activities*) в начале урока.

В данном контексте речевая разминка зачастую является определяющим фактором успеха урока в целом, что неплохо подтверждает русская пословица «Какой настрой — такой покрой». Ее достоинства трудно отрицать. Во-первых, 15—20 минут речевой разминки в вводной части урока, привязанной к основной теме занятия погружают студентов в тему, помогают сконцентрироваться, включают интуицию, уменьшают беспокойство и расслабляют студентов для последующих коммуникативных заданий. Речевая разминка также улучшают запоминание содержания; способна вдохновлять и мотивировать студентов. Она задает тон урока, стимулирует речевую деятельность и, наконец, служит беспроблемным средством вовлечения студентов в оживленную групповую дискуссию. Во-вторых, речевая разминка — это эффективный инструмент обучения языку во всех его аспектах (языковом-лексика, грамматика, фонетика; социокультурном и др.).

Интернет — неисчерпаемый источник аутентичных аудио и видео материалов для речевой разминки и других видов деятельности на уроке иностранного языка. Интернет-ресурсы имеют ряд преимуществ таких как, возможность приостановить видео или аудио эпизод по своей воле или просьбе студентов и повторить, а также в случае необходимости загрузить субтитры. Отбор интернет материалов определяется рядом критериев, а именно, аутентичности, соответствия теме занятия и эффективности в решении поставленных задач.

Вот несколько ресурсов, с помощью которых можно успешно выстроить разминку и сделать процесс обучения иностранному языку соответствующим требованиям времени.

Лучше всего начинать урок с помощью новостного сайта – *The BBC News* <http://www.bbc.com/news/>. Видео сюжеты с сайта BBC значительно расширяют диапазон речевых возможностей студентов, благодаря некоторому числу преимуществ. Данный сайт располагает множеством разделов, таких как бизнес, наука, политика, искусство и т.д. Каждое видео длится не более 2-3 минут, и снабжено краткой обзорной статьей, которая поможет ввести студентов в тему на предварительной стадии. Сайт *Breaking News English* <http://www.breakingnewsenglish.com/> может быть рекомендован для работы на занятии и также за пределами класса, он снабжен разработками уроков в дополнение к аудио материалам. Аудио новости предоставляются с выбором воспроизведения на разной скорости, например, *slow, medium, faster* т. д. Он также может быть использован преподавателем как свежий источник разнообразных статей. Сайт *Monthly News Digest Online* <http://www.englishclub.com/listening/news.htm> обновляется первый день каждого месяца и включает в себя аудио материалы, тексты, упражнения, предназначенные в помощь преподавателя в их подготовительной работе. Главное, выбрать тот формат, который подходит именно вашим студентам.

Что касается стратегии использования вышеперечисленных новостных интернет материалов для разминки, то, прежде всего, она должна быть направлена на психологическую поддержку, помогая студенту принять тот факт, что возможно не получится понять все и сразу, расслабиться и избегать перевода на родной язык.

Разминка для студентов всех уровней должны сопровождаться предваряющими заданиями, заданиями в ходе и после просмотра. Поэтому ее следует разделить на три этапа: предварительный, основной и завершающий этап.

Предварительный этап. В реальной жизненной обстановке для людей свойственно некоторое представление о подоплеке событий. Соответственно мероприятия, предваряющие просмотр новостного видео, направлены на: ознакомление с контекстом событий, активизацией имеющихся знаний и на приобретение и активацию новой лексики. Разработки (рабочие листы) предлагаются теми же интернет — ресурсами, либо «трудный» вокабуляр отбирается преподавателем заранее с ограниченным количеством упражнений по его активизации.

Основной этап. Для углубленного понимания видео материал просматривается, по крайней мере, два раза, в особенности студентами с низким уровнем владения языком. После этого можно приступить к обсуждению в небольших группах или в парах.

Завершающий этап. В качестве домашнего задания одному из студентов можно предложить подготовить новостной материал (видео или аудио), относящийся к изучаемой теме, отобрать сложную лексику и подготовить несколько заданий по образцу вашей разработки, включив веб-адрес страницы или видео.

Хотите почувствовать пульс планеты и вашего класса, тогда творческий подход к отбору соответствующих новостных материалов и сотрудничество со студентами группы помогут уйти от рутины и стандартов занятия языком.

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Чернявский А. А., Тарасевич Е. В., Белорусский государственный университет

Размышляя о сущностной составляющей учебного процесса, мы одновременно анализируем пути его максимальной оптимизации. Выступая в роли своего рода селекционера, отбирающего для своей профессиональной деятельности лучшее из материалов классической методической школы и апробирующего инновационные трендовые образовательные технологии на предмет их эффективности, мы стремимся сделать процесс обучения иностранному языку максимально интересным и познавательным. Мы видоизменяем и адаптируем к стремительно меняющимся реалиям окружающего мира методы и приемы, направленные на приближение речевой деятельности к реальному общению.

Ролевые игры, несомненно, позволяют решать целый спектр разнообразных учебно-методических задач и при тщательно продуманной и грамотной их организации явить яркий пример реализации принципов коммуникативного подхода в действии.

Узловым компонентом, стилиобразующим инструментом преподавателя иностранного языка является, с нашей точки зрения, умение мотивировать у студентов необходимость говорения и, апеллируя к тонким душевным настройкам, раскрепостить их общение, создать на занятии атмосферу сотрудничества. Учет индивидуальных интересов студентов облегчает процесс составления заданий к ролевым играм и точно определяет целесообразность их проведения в той или иной группе.

Видовое многообразие ролевых игр позволяет моделировать увлекательные коммуникативные упражнения. Орфографические, фонетические, грамматические, лексические, общеязыковые игры и игры, развивающие навыки аудирования — полет творческой фантазии преподавателя позволит реализовать ему самые смелые задумки. Их успешность возможна лишь при методически грамотной постановке целей и задач, обязательном учете уровня языковой подготовки студентов и содержания изучаемой тематики.

В зависимости от целевой направленности занятия и поставленных задач преподаватель определяет, в какой этап лучше всего «встроить» ролевые игры и какое количество времени им уделить. Если речь идет, например, о грамматических играх, задуманных как своеобразный тренинг при первичном закреплении нового материала, то оптимальным вариантом, с нашей точки зрения, являются двадцать минут в середине урока. В конце занятия, когда зачастую мотивация студентов падает, а усталость, соответственно, возрастает, эти же самые игры можно проводить с целью повторения и систематизации изученного материала.

Разрабатывая ролевые игры или подбирая материал, который может стать их основой, необходимо держать в уме их обязательные структурные компоненты: ситуация, понятная всем студентам и не оторванная от реалий окружающей нас действительности; роли (статусные, позиционные либо ситуативные), позволяющие творчески раскрыть эти ситуации; возможности ролевых действий. В основе всех игр должна быть импровизация.

Например, в рамках лексической игры во время изучения темы «Межличностные отношения» студенты получают рисунки-комиксы, изображающие различные проблемы во взаимоотношениях. После того как студенты определяют причины этих проблем (ревность, споры из-за детей, из-за денег, из-за внешнего вида партнера, непунктуальность, нежелание помогать по домашнему хозяйству, скука, громкая музыка и др.), студенты моделируют одну из этих ситуаций, работая в парах или тройках. Они наполняют ее собственным содержанием и опираются на предлагаемые преподавателем фразы-клише, развивая свой лексический запас и речевую реакцию.

Живой интерес у студентов вызывают также ролевые игры, базирующиеся на каком-либо тексте. Такие тексты должны обязательно содержать какую-либо проблему и быть насыщены как можно большим количеством фактологической информации, которую студенты смогут интерпретировать и развивать в рамках ролевой игры. Например, в рамках изучения темы «Рынок труда и поиск работы» я предлагаю для обсуждения текст о семье, в которой родители работают в разное время суток, что вызывает массу проблем во взаимоотношениях между членами семьи (все они названы в тексте). После прочтения текста и мини-дискуссии о причинах, вынуждающих многих людей работать посменно или иметь вторую работу, студенты разбиваются на команды, самостоятельно распределяя между собой определенные преподавателем роли (двое родителей, двое детей, интервьюер). Такие игры активизируют лексический и грамматический материал, развивают навыки говорения и творческий потенциал, ведь студенты выступают, по сути, в роли режиссеров и сценаристов.

Ролевые игры можно использовать даже для обучения аудированию, развития аудитивной памяти. Вариативность заданий огромна — от идентификации слов определенных категорий, словосочетаний или выражений до конкурса на наиболее точную передачу содержания услышанного текста путем поочередной для каждой команды постановки вопросов.

Ролевые игры — модель речевой практики, во время которой максимально активны как говорящие, так и слушающие, что способствует их осознанному изучению иностранного языка, развивает инициативность, умение анализировать собственное речевое поведение и работать в команде.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Шевцова В. А., Белорусский государственный экономический университет

В последнее время внимание лингводидактов обращено к фразеологии — богатейшему фонду единиц, связанных с историей, многовековым опытом трудовой деятельности человека, его обычаями, культурой, системой ценностей, верованиями. Во фразеологии отчетливо видна взаимосвязь между языком и этнической культурой. В основу современных дидактических разработок по фразеологии заложен принцип трехэтапного изучения фразеологизмов. Первый этап подразумевает наличие определенных знаний о типичных структурно-семантических особенностях фразеологизма. На втором этапе существенную помощь может оказать такое свойство фразеологизма, как образность и его контекстуальное окружение. На третьем этапе происходит переход от рецептивного усвоения к продуктивному этапу, важным условием которого является выбор хорошо знакомых ситуаций, что в свою очередь обеспечит успешное употребление изучаемых фразеологизмов в контексте.

Для совершенствования речевых фразеологических навыков на немецком языке параллельно с аудиторной работой можно использовать такие инновационные методы, как метод проектов и языковой портфель.

Метод проектов направлен на то, чтобы развивать активное самостоятельное мышление студента и научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, а уметь применять их на практике. Чтобы решить проблему, которая лежит в основе проекта, студенты должны владеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями (умение работать с текстом, выделять главную мысль, вести поиск нужной информации, делать обобщения, анализ, выводы, умение вести дискуссию, лаконично излагать свою позицию).

Подобно тому, как отдельные занятия могут быть организованы в форме проектов по осуществлению учебных задач на конкретных занятиях, вся работа студентов по усвоению немецкой фразеологии может рассматриваться как проектная деятельность, конечный продукт которой — создание электронного учебно-методического издания. Следующим этапом в проектной работе является распределение задач по реализации проекта. Перед группой студентов ставится задача — выполнить индивидуальные и коллективные задания по отбору фразеологизмов и их использованию в устной речи при обсуждении прочитанного. Назначается ответственный — староста (эта роль может переходить от одного обучаемого к другому). По заранее обговоренным инструкциям от занятия к занятию в результате выполнения студентами индивидуальных и коллективных заданий по отбору фразеологических оборотов и их использованию в устной речи при обсуждении прочитанного собирается материал, из которого создается пособие по обогащению лексикона студентов фразеологизмами на материале прочитанных текстов. Пособие включает:

- 1) раздел, в котором предлагается работа над фразеологизмами в ходе конкретных занятий (рекомендуемый набор устойчивых словосочетаний, задания по их усвоению);
- 2) обобщающий раздел, в котором все фразеологизмы сгруппированы в соответствии с принадлежностью к пройденным темам;
- 3) «словарный» раздел, где в алфавитном порядке перечислены все фразеологизмы, используемые при обсуждении определенной темы, дается информация об их значении, ситуативной обусловленности, происхождении, эквивалентах в русском и немецком языках.

Заключительным этапом проекта является не только создание электронного учебно-методического издания, но и размещение его в электронной сети для студентов факультета межкультурных бизнес-коммуникаций БГЭУ, изучающих немецкий язык, поскольку отличительной особенностью проектной деятельности является наглядное представление результата. Такой результат совместной деятельности помогает эффективно организовать обогащение речи студентов конкретной группы фразеологизмами: студенты имеют к нему постоянный доступ. Также в дальнейшем дидактические материалы можно использовать как образец для проведения подобной работы по другим темам, либо как учебный материал для работы над теми же темами с другими студентами.

Языковой портфель в современных условиях определяется как пакет рабочих материалов, которые представляют тот или иной опыт/результат учебной деятельности студента по овладению иностранным языком. Такой пакет/набор материалов дает возможность студенту и преподавателю по результату учебной деятельности, представленному в языковом портфеле, проанализировать и оценить объем учебной работы и спектр достижений обучаемого в области изучения языка и иноязычной культуры. Одним из важных преимуществ языкового портфеля, по сравнению, в частности, с «разовыми» текстами, является возможность для студента самостоятельно проследить свою динамику уровня владения изучаемым языком в течение определенного времени. В определенной ситуации работу обучаемого с языковым портфелем можно соотнести с составлением своего личного (индивидуального) учебного средства. Это учебное средство создает ситуацию развития и обеспечивает реальную вовлеченность в ход образовательного процесса.

Обучение фразеологии немецкого языка может успешно осуществляться с привлечением метода проектов, языкового портфеля. Усвоение фразеологии даст также наибольший эффект в том случае, когда обучение происходит в определенной системе, учитывающей программный материал, уровень подготовки студентов, преемственность и последовательность в изучении фразеологии.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Шишкина Н. М., Воронежский государственный университет

Обучение иностранному языку является важной составляющей в профессиональной подготовке выпускника современного вуза. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования Российской Федерации студенты неязыковых специальностей должны владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного и уметь использовать свои знания в профессиональной деятельности, профессиональной коммуникации и межличностном общении.

Вне всяких сомнений обучение общению на иностранном языке является одной из основных и наиболее трудных задач образовательного процесса. Умение адекватно выражать свои мысли средствами иностранного языка развиваются постепенно в процессе речевой практики под влиянием многочисленных и разнообразных внешних и внутренних стимулов. В последние годы на занятиях по иностранному языку для стимулирования и мотивации иноязычной речевой деятельности студентов все чаще используются видеоматериалы, поскольку работа с видео может предложить широкий спектр коммуникативных упражнений для формирования и развития навыков практически всех видов речевой деятельности. В частности, просмотренные видеосюжеты становятся прекрасной основой для обучения аудированию и говорению. Звуковая информация, звучащая с экрана в сопровождении видеоряда, значительно улучшает условия восприятия иноязычной речи на слух, а полученная красочная, эмоциональная и ситуативная информация служит эталоном для речевой деятельности обучаемых, способствуя, таким образом, развитию навыков говорения.

В методике преподавания иностранных языков среди видеоматериалов, используемых в образовательном процессе, можно выделить аутентичные художественные фильмы или отрывки из фильмов, документальные фильмы, мультфильмы, учебное видео, музыкальные фильмы и клипы. Кроме того, в настоящее время прослеживается тенденция использования пятиминутных и менее видеосюжетов, способных обеспечить достаточный материал для адекватного понимания и последующего использования в речи, стимулируя высказывания студентов с опорой на предложенную в видеосюжете ситуацию.

Так, в работе со студентами 2 курса факультета прикладной математики, информатики и механики Воронежского государственного университета в процессе обучения профессиональному общению на иностранном языке на занятиях по английскому языку используются видеосюжеты из рубрики *Sci-Tech (Hi-Tech)* программы *Euronews*. Это

небольшие видеосюжеты продолжительностью от двух до пяти минут, демонстрирующие новинки и разработки информационных технологий в различных областях науки и техники. Например, такие видеосюжеты, как: *3D Printed Car to Go on Sale; Innorobo 2015; New Surtitling Technology; An Address for Everyone in the World; Urban Electric Car; Driveless Bus; Hong Kong Electronics Fair; Smart Pigments; Bulletproof Vests; Delivery Robots are Coming* и другие.

Важно отметить, что для эффективного использования видеоматериала в процессе обучения профессиональному иноязычному общению необходимо соблюдать определенную последовательность. Традиционно в работе с видео выделяются такие этапы, как:

- 1) *Pre-viewing* (предпросмотровой);
- 2) *While-viewing* (просмотровой);
- 3) *Post-viewing* (послепросмотровой).

На этапе *pre-viewing* студентам предлагаются вводные упражнения и задания, направленные на отработку лексического материала видеосюжета. Кроме того, студентов также можно попросить высказать свои предположения о событиях сюжета согласно его названию.

Следующий этап — это упражнения во время просмотра. На этом этапе студентам предлагаются такие типы заданий, как: перекрестный выбор (*matching*), множественный выбор (*multiple choice*), альтернативный выбор (*true or false statements*), заполнение пропусков (*gap filling*), восстановление пропущенных слов в тексте (*cloze procedure*), установление логической последовательности (*sequencing*).

После просмотра видеосюжета можно предложить следующие виды заданий, стимулирующие говорение: ответить на вопрос: Какие из прогнозируемых вами фактов нашли отражение в видеосюжете?; обсудить проблематику видеосюжета; высказать мнение по поводу предлагаемого вопроса или организовать дискуссию по содержанию видео.

Для обогащения словарного запаса профессиональной лексики после работы с видеосюжетами можно предложить студентам составлять тематический словарь-гlossарий, который в дальнейшем может быть использован для подготовки устных выступлений на профессиональные темы.

В заключение отметим, что использование видео в процессе обучения студентов неязыковых факультетов профессиональному общению на иностранном языке позволяет решать такие важные задачи образовательного процесса, как:

- 1) введение и закрепление языкового материала профессиональной сферы деятельности;
- 2) отработка речевых навыков и умений на основе речемыслительной и учебно-познавательной деятельности студентов;
- 3) формирование творческих речевых умений посредством вовлечения обучаемых в мир профессиональной проблематики.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО НА ЗАНЯТИЯХ ПО БИЗНЕС-АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Шумская Н. И., Белорусский национальный технический университет

Конец XX в. и начало XXI в. войдут в историю как время перехода человечества от индустриального к постиндустриальному, а затем к информационному обществу. Процесс, обеспечивающий этот переход, получил название «информатизация». К нему относят создание, развитие и применение информационных средств и технологий, способствующих кардинальному улучшению качества труда и жизни людей. Процесс информатизации общества инициирует процесс информатизации образования, направленный на повышение качества содержания образования, а также внедрение, сопровождение и развитие новых информационных технологий во всех видах образовательной деятельности. Обеспечение каждому человеку свободного и открытого доступа к образованию на протяжении всей его жизни, с учетом его интересов, способностей и потребностей ставится одной из основных задач системы образования в современном обществе. Помочь в решении данной задачи может создание электронного портфолио.

Школы бизнеса используют данную образовательную технику, чтобы привить навыки планирования, самооценки и конкуренции. На занятия по бизнес-английскому языку к вышеперечисленному можно также добавлять следующие образовательные задачи:

- формирование умения логически правильной подачи информации на иностранном языке;

- создание условий для иноязычного письменного и, при необходимости, устного общения;

- расширение общего и филологического кругозора студентов.

Создание электронного портфолио — это, в современном мире, необходимое условие поиска работы для достижения успеха. Наряду с резюме, рекомендательными письмами, дипломами и сертификатами, электронное портфолио формирует имидж специалиста. Портфолио позволяет расставить нужные акценты, демонстрирует логику, используемую при подаче информации. Современное электронное портфолио специалиста представляет собой упорядоченную, логично оформленную структуру, открывающую достижения в профессиональной сфере и увлечения, демонстрирующие разностороннее развитие личности.

Создавая электронное портфолио с первых лет обучения в высшем учебном заведении студент начинает лучше понимать выбранную профессию и видеть свои перспективы в ней. Создавая электронное портфолио на иностранном языке, студент готовится к активному обмену информацией и к мобильности в учебе и трудовой деятельности, что соразмерно повышает конкурентоспособность специалиста, позволяет ему расширить кругозор и стать более «инновативным».

Научное издание

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Материалы

**X Международной научной конференции,
посвященной 95-летию образования
Белорусского государственного университета**

Минск, 27 октября 2016 г.

**МІЖКУЛЬТУРНАЯ КАМУНІКАЦЫЯ
І ПРАФЕСІЙНА АРЫЕНТАВАНАЕ
НАВУЧАННЕ ЗАМЕЖНЫМ МОВАМ**

Матэрыялы

**X Міжнароднай навуковай канферэнцыі,
прысвечанай 95-годдзю заснавання
Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта**

Мінск, 27 кастрычніка 2016 г.

На русском, белорусском и английском языках

Ответственный за выпуск *Н. Г. Щербакова*

Подписано в печать 05.12.2016. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 16,27. Уч.-изд. л. 26,58.
Тираж 100 экз. Заказ 648.

Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского государственного университета».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя
печатных изданий № 1/159 от 27.01.2014. Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика
в республиканском унитарном предприятии
«Издательский центр Белорусского государственного университета».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 2/63 от 19.03.2014.
Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.