

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

**ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
НА ФАКУЛЬТЕТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ
ОТНОШЕНИЙ БГУ**

Электронный сборник

Выпуск V

В авторской редакции

Минск
2015

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

<i>Дворникова Т. М.</i> К вопросу о профессиональной компетенции преподавателя английского языка в гетерогенных группах	5
<i>Дмитриева Э. А., Ткаченко В. В.</i> The art of teaching to write summaries	6
<i>Зудова С. А.</i> Интеллект-карты и их использование при обучении иностранному языку	8
<i>Ивашикевич И. Н.</i> К вопросу о языковом знании как части общей концептуальной системы человека	9
<i>Караичева Т. В.</i> Peer Learning and Peer Assessment in English for International Relations	12
<i>Кириллова Т. Д.</i> Особенности дипломатического перевода	14
<i>Лесовская И. А.</i> Значение культурологической составляющей языковой компетенции студентов, изучающих иностранный язык как дополнительную специальность	15
<i>Макаревич И. И.</i> Практика перевода терминов международного права в части реализации целей устойчивого развития ООН	16
<i>Макаревич Т. И.</i> Еврожаргон как результат европеизации законодательных понятий и его применение в обучении студентов специальности «Международное право»	18
<i>Медведева Е. М., Ткаченко В. В.</i> Из опыта обучения грамматике (условные предложения)	20
<i>Писакова Т. М., Ладик Н. А.</i> Формирование познавательной активности в процессе обучения иностранному языку как второму иностранному	21
<i>Позняк Г. В., Ромашко З. М.</i> О необходимости специфической направленности лексико-семантической работы в рамках аспекта «Общелитературный английский язык»	22
<i>Полупанова Е. Г.</i> Е-проект «Learning English Around the Clock»: Moodle	25
<i>Полупанова Е. Г.</i> Анлоязычная литературная гостиная на ФМО БГУ	26
<i>Соловьева С. В.</i> The Role of Using Authentic Video Materials in Developing the Professional Communicative Competence	27
<i>Таранда И. А.</i> О специфике работы с видеонюжностями в процессе обучения английскому языку)	29
<i>Тарасенко М. А.</i> Использование интернет-технологий при обучении восприятию и пониманию иноязычной речи на слух	31
<i>Ткаченко В.В., Демко О. В.</i> К вопросу об использовании активного и пассивного залогов в обучении грамматике	32
<i>Ткаченко В.В., Демко О. В.</i> Обучение пассивному залогу	33
<i>Ткаченко В. В., Медведева Е. М.</i> К проблеме обучения говорению студентов неязыковых ВУЗов	34
<i>Туркина О. А.</i> Моделирование дискурса на материале телевизионных игровых шоу	35
<i>Шудейко М. Н.</i> К вопросу о целесообразности исследования малой мистической прозы США конца XIX — начала XX веков	36

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

<i>Борек С. Г.</i> Обучение грамматике английского языка студентов старших курсов отделения «Мировая экономика»	38
<i>Василевич Н. И., Тамарина А.</i> Об опыте организации самостоятельной работы студентов 3—5 курсов отделения «Таможенное дело»	39
<i>Говорова Н. И.</i> Моделирование самостоятельной работы над лексикой	41
<i>Денисова Г. Г., Романович Р. Г.</i> Информационные технологии и развитие иноязычной компетенции	42
<i>Дубинко С. А.</i> Междисциплинарный подход в языковой подготовке специалистов-международников экономического профиля	43
<i>Жуковец О. С.</i> Введение новой лексики на занятиях по деловому английскому	44
<i>Ковалев А. С.</i> Преподавание иностранных языков и подготовка специалистов в области международных отношений в условиях глобализации	45
<i>Костерова Н. А., Маркина Л. В., Чернецкая Н. И.</i> О некоторых аспектах деловой переписки	46
<i>Курачек О. Ф.</i> Альтернативный подход к чтению лекций	48

<i>Майсюк Ю. Л.</i> Анализ критических ситуаций как способ повышения эффективности преподавания иностранного языка	49
<i>Маркина Л. В., Костерова Н. А.</i> Эмпатия в межкультурной коммуникации и ее развитие в процессе обучения иностранному языку	50
<i>Маркосьян Е. И.</i> Передача модальности при переводе	51
<i>Морева Л. А., Турло В. П.</i> Из опыта организации языковой практики студентов-международников экономического профиля	52
<i>Назарова Г. П., Ахраменко Л. С., Белоусова Е. О.</i> Особенности организации и проведения самостоятельной работы студентов (СРС) при обучении английскому языку на 1 курсе отделения «Таможенное дело» факультета международных отношений	53
<i>Назарова Г. П., Ахраменко Л. С., Белоусова Е. О.</i> Проведение самостоятельной работы студентов (СРС) при обучении английскому языку на 2 курсе отделения «Таможенное дело» факультета международных отношений	55
<i>Пасейшвили И. Н.</i> Использование метода ситуационного анализа в изучении курса « <i>Logistics Management</i> »	56
<i>Пильгун Е. В.</i> Индивидуализация и дифференциация на занятиях по английскому языку в высшей школе	57
<i>Романович Р.Г., Чернецкая Н. И.</i> О некоторых аспектах обучения деловой переписке на английском языке	58
<i>Тамарина А. С., Василевич Н. И.</i> Презентация как один из способов активизации обучения ...	60
<i>Торопова Л. П.</i> Проблемы между родным языком у иностранных студентов и изучением английского языка	61
<i>Фомичева Н. В.</i> Использование текстов комической направленности при обучении английскому языку студентов отделения «Менеджмент в сфере международного туризма»	62
<i>Чернецкая Н. И., Костерова Н.А.</i> Использование видеоматериалов в преподавании английского языка	63
<i>Шиманская О. Ю.</i> Мнемостихи в курсе практической грамматики английского языка	64
<i>Шиманская О. Ю.</i> Критерии подбора текстового материала для обучения деловому английскому	66
<i>Шмидт Т. В.</i> Об организации самостоятельной работы студентов на факультете международных отношений БГУ (специальность «Мировая экономика»)	67
<i>Ярош Т. В.</i> Роль вопросов в развитии коммуникативной компетенции	68

КАФЕДРА ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ

<i>Арсентьева М. Ф.</i> Критерии использования информационных технологий на занятиях по иностранному языку	70
<i>Ворошиоина А. В.</i> Работа в группах как мотивация изучения иностранного языка (шведского)	71
<i>Воловикова И. П., Швайба О. Г.</i> Использование английского языка при изучении немецкого студентами вуза	73
<i>Гирина А. Ч.</i> Внутренняя дифференциация в учебных группах как необходимое условие реализации принципа учебной автономии	74
<i>Кузич Л. И.</i> Местоименные наречия? С удовольствием!	75
<i>Леонченко С. Н.</i> О смысловой компрессии немецкоязычного текста	76
<i>Матвеева Е. Е., Коротюк Т. С.</i> Метод кластера как один из методов обучения критическому мышлению и его применение на уроках иностранного языка	77
<i>Приходько Т. М., Леонченко С. Н.</i> Инновационные технологии изучения иностранного языка. Проектная технология	78
<i>Чернявский А. А.</i> Грамматические игры в обучении иностранному (немецкому) языку	79

КАФЕДРА РОМАНСКИХ ЯЗЫКОВ

Доборович В. З, Козловская А И. Формально-грамматические средства выражения подчинительной связи в сложном предложении с придаточным дополнительным, вводи-

**КАФЕДРА ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

<i>Астапенко В. А.</i> Формирование коммуникативных навыков у иностранных учащихся с учетом языка специальности	83
<i>Котько Л. А.</i> Еще раз о мотивации при изучении русского языка	85
<i>Романенко М. А.</i> О заголовках научно-популярных текстов (по материалам газет)	87

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ГЕТЕРОГЕННЫХ ГРУППАХ

Дворникова Т. М., старший преподаватель

Процессы глобализации охватывают все сферы человеческой жизни. На сегодняшний момент на территории Европы нет практически ни одного государства с гомогенным населением. Республика Беларусь также не является исключением. Стабильность в обществе, толерантное отношение к представителям иных культур, а также высокий уровень качества образования делают нашу страну привлекательной для большого количества молодых людей, желающих получить высшее образование, которое признается не только на постсоветском пространстве, но и за его пределами. Таким образом, профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений Республики Беларусь все чаще сталкивается с проблемой преподавания в гетерогенных группах, где рядом с белорусскими студентами сложные науки постигают представители иных культур. Такая ситуация требует от всех участников учебного процесса высокого уровня владения межкультурной компетенцией.

Белорусский государственный университет является флагманом высшего образования в Республике Беларусь. Факультет международных отношений БГУ всегда отличался особой привлекательностью для молодых людей, так как высокий уровень качества образования, получаемого в ходе обучения, гарантирует им стабильность, независимость и устойчивость в мире высокой конкуренции на рынке труда. Наличие большого количества иностранных студентов привело к качественному преобразованию процесса преподавания английского языка, что повлекло за собой необходимость использования совершенно новых приемов и технологий на практических занятиях. Основной причиной отказа от традиционных дидактических методов является целый ряд особенностей, связанных с различиями в национальных системах образования, культуре, вероисповеданий, уклада жизни и т. д. Наибольшую сложность составляет отсутствие языка, позволяющего эффективно осуществлять решение коммуникативных задач в условиях межкультурной коммуникации. Особенно это проявляется в группах студентов, начинающих изучение английского языка как второго иностранного. Методика преподавания предусматривает двуязычность, где родной язык используется для оптимизации процесса обучения. К сожалению, достаточно большое количество студентов, прибывших из Туркменистана, Таджикистана, Азербайджана, Армении, а также Китая и Кореи, не владеют русским языком на таком уровне, который позволил бы использовать его в качестве базового в процессе обучения. Данный факт требует от преподавателя английского языка высокого уровня владения компенсаторной компетенцией и дополнительных усилий при подготовке к занятию.

Еще одним фактором, значительно усложняющим работу в гетерогенных группах, является невозможность организации процесса обучения белорусских и иностранных студентов в единые сроки. По объективным причинам, связанным с особенностями авиасообщения, многие зарубежные студенты приступают к занятиям в октябре-ноябре, что, безусловно, отрицательно сказывается на качестве их подготовки. Различный опыт самостоятельной работы над учебным материалом, который был получен в отличающихся системах образования, не позволяет многим студентам эффективно усваивать новый материал вне аудитории без дополнительной помощи преподавателя.

В качестве немаловажного фактора, влияющего на уровень усвоения учебного материала, следует отметить необходимость адаптации иностранных студентов, прибывших в страну с чужим языком, иным часовым поясом, иной политической системой и экономической ситуацией. Не стоит забывать и о том, что речь идет о совсем юных людях, оставшихся без должной поддержки своих близких. Процесс адаптации связан также с правильным построением отношений как с профессорско-преподавательским составом, так и со своими сверстниками, представителями иной культуры. К сожалению, порой можно стать свидетелем переноса национальных конфликтов в учебную аудиторию, что не позволяет конструктивно решать про-

блемы, связанные непосредственно с процессом обучения. В подобных ситуациях профессионализм и мастерство преподавателя характеризуется умением предвосхищать и не допускать подобных конфликтов.

Преподавание английского языка невозможно без трансляции определенных знаний страноведческого характера, а также без сенсбилизации студентов по отношению к англоязычной культуре. Как известно, высокий уровень сенсбилизации достигается путем рефлексии, в ходе которой происходит сравнение элементов двух культур: собственной и культуры народа изучаемого языка. Наличие студентов из государств, где роль женщины, семьи, права в корне отличается от традиционных представлений в РБ, составляет еще одно препятствие на пути изучения английского языка. Коммуникативный компетентностный личностно-ориентированный подход к преподаванию иностранных языков предполагает функциональное ситуативное представление языкового материала. Наиболее эффективным является такое занятие, которое заставляет студентов высказывать собственное мнение в ходе диспутов и дискуссий. Таким образом, роль преподавателя в гетерогенных группах получает качественно новые характеристики. Преподаватель должен транслировать не только толерантное отношение к культуре изучаемого языка, но и к тому многообразию культурных особенностей, которые несут с собой зарубежные студенты.

Вышеизложенная информация дает основание утверждать, что современный преподаватель высшего учебного заведения должен обладать целым рядом компетенций, позволяющих ему эффективно осуществлять свою педагогическую деятельность. Трансформации, происходящие под влиянием процессов глобализации во всем мире, требуют от преподавателя коммуникативно-прагматического подхода к организации учебного процесса, который позволит осуществлять диалог культур и обмен образами сознания.

THE ART OF TEACHING TO WRITE SUMMARIES

Дмитриева Э. А., старший преподаватель, Ткаченко В. В., старший преподаватель

As a summary is looked upon as one of the types of academic writing alongside with essays, compositions, reviews, etc. it necessitates teaching to write summaries at least in higher school. Some teachers tend to think that summary writing is perfectly easy and there is no need teaching to write ones. They are dead sure that students can write summaries quite well without being much directed by the teacher. However, summary writing isn't that simple. In fact, it's a difficult academic skill and a very important one especially for those who study foreign languages and as such should be taught and thoroughly trained like any other type of academic writing.

There are several terms to identify a short summarizing text of a scientific report or article, fiction book, a play, story, etc. They are: annotation; comments; summary; abstract; précis; synopsis; conspectus and so on. Out of all terms we have chosen «summary» to denote the type of academic writing we teach at Belarusian State University, Foreign Relations Faculty.

It is believed that a summary should consist of 1700—1800 printed characters (not more than 260 words). The thing is that these figures refer to summaries of different scientific texts: monographs, theses, etc. But our first and second-years write essays consisting of 250 words and essays by senior students consist of 350 words. That is why, we came to think that a summary of short stories read by younger students for home-reading should have 400 printed characters (about 100 words) arranged into five sentences. Our senior students read books and write reviews of two or two and a half pages.

As it was mentioned earlier, summary writing doesn't come naturally. Students never did such kind of academic writing at school and they don't have any notion what a summary is or how to write one. When given the assignment to write a summary without any previous explanations or provided with an instruction like: «Write it in your own words», students would: either plagiarize or write a long paraphrasing of the story with such lot of unnecessary details and descriptions that the reader fails to understand what the story is actually about. And on the contrary, they can write excessively short summaries missing key information. And we do not mention a terribly large number of mistakes done.

A summary is rather a short piece of academic writing, nevertheless to write a good summary one has to have comprehensive knowledge. Above all, writing a summary is a very good opportunity for students to demonstrate and to better their grammar knowledge. Some students cooperate with peers while writing and revising processes, which can appear helpful in learning to work in teams.

Writing a summary is an important skill because it improves reading skills and helps students to enrich both their active and passive vocabulary. What is more, while writing a summary the student can realize what he lacks in his English knowledge.

On the other hand, critical thinking and analyzing skills, skills to systemize and pick out the main idea are improved as well. And namely, picking out the main idea is extremely difficult for students

So, now we understand that a summary can be considered as an independent written piece of academic writing and students should be taught the art of writing summaries.

Before giving the first assignment to write a summary the teacher has to lecture his/her students shortly giving more or less detailed account of the above information and presenting all the merits and difficulties of summary writing. Then the term «summary» should be clarified.

A summary is a short text telling what the annotated story is about, noting the key points, without examples and details. The summary text should be easy and interesting to read without terms, figures and fancy words. The aim of the summary is to make the would-be reader who knows nothing of the story (book, etc.) interested in reading the story or buying the book.

There are some rather strict rules to be observed while writing a summary which students need to remember.

1. First of all, linking words and phrases should be used. A list of linking words is provided by the teacher. Some of them are such as:

- **As the story begins;**
- **During;**
- **While;**
- **As/When;**
- **Since/As;**
- **Just then;**
- **After;**
- **Before, etc..**

2. A short story summary should consist of five sentences. The title and the author of the story are given in **the first sentence** of the summary, like:

- **... is a short story written by ..., an English/American/... author;**
- **... is a detective story by ... a famous English/American/... author;**

3. The **second sentence** presents the main idea of the story summarized:

- **The story tells us about...;**
- **The story is about...;**
- **... tells of (hero), who ...;**
- **In ... by ..., the reader is taken into (place/time of story);**
- **...is the story of (hero/action/...).**

4. The **third and the fourth sentences** logically develop the main idea by introducing some facts.

5. And at last, the **fifth sentence** summarizes the information and contains a «seducing» hint to arouse the reader's interest:

- **You will be greatly surprised by the way ... dealt with ... if you read the story.**
- **You can find out what happened to the hero if you read ..., a story by**
- **If you read the story ... by ... to the end you will be amazed to find out that**
- **To find the answer read this interesting story ... by ... without further ado.**

It is necessary to warn the students that the end of the story summarized is not to be mentioned in the text of a summary (especially, if it is a detective story), never ever like in the example that follows:

Finally, Mrs. Merrowdene killed not her husband, but the Inspector by poisoning his tea with potassium cyanide.

The last but surely not the least stage of writing a summary or any piece of academic and not very academic writing is editing which unfortunately is hated by students. The teacher should insistently and repeatedly remind his/her students about the absolute necessity of observing this rule. Moreover, the skill of editing should be paid great attention to and trained steadily.

To this end as one of the methods to teach students the art of editing we would recommend to use a text or sentences with different kind of mistakes. The mistakes (grammar, spelling, stylistic) not necessarily should be found in one sentence or text. Different texts with one kind of mistakes in each

could be used for a start and then texts with miscellaneous mistakes are used for further training and final testing of the skill.

The teacher diligently has to «hammer» into his/her students' heads that a written work cannot be perfect without thorough editing. Here are some hints to help the process:

- **Check your work for spelling and grammar mistakes.**
- **Make sure the meaning is clear.**
- **Distinguish between the main and subsidiary information.**
- **Delete unnecessary details and examples, unimportant information, anecdotes, illustrations, data, etc.**
- **Simplify the text.**
- **Make sure the text is logically connected.**
- **Put the written text aside for some time: the least — for half an hour, the most and best — for some days.**
- **Reread the written text anew,**
- **Read the text aloud (If possible read it to somebody else).**

And now below you can find two examples of summaries written by the first-year and second-year students. The style is original, the grammar mistakes were corrected.

1

The delightful story «Accident» was written by Agatha Christie (1890—1976), one of the most popular detective writers in the world. The catching story tells us about a unique case investigated by a late but still wide-awake inspector Evans, who identifies a Mrs. Merrowdene as the former heroine of a famous lawsuit. The lady once suspected of having murdered her husband but acquitted is married again...

A thrilling plot with an unexpected and dramatic final — nothing could be better for reading in the evening sitting in a comfortable arm-chair with a nice cup of black tea.

2

The amazing detective story «Accident» was written by the world-wide popular English detective writer Agatha Christie. It is about a woman, who had fought for her love. Nothing could stop her, and she was ready even to kill! Mr. Evans, a retired police inspector tries to prevent the possible tragedy.

If you read the story you will be amazed and delighted by the unpredictable end as well as by the professional skill and consummate mastery of Agatha Christie.

3

«Checkmate», a captivating short story, is written by one of the well-known English authors and a former politician Jeffrey Archer. It tells us about a meeting of an amazingly beautiful, sexy woman Amanda Curzon and a daring chess club's captain. You will be greatly surprised to learn that this event leads to a very thrilling game: if he loses, he gives money to Amanda and if the lady loses, she takes off her clothes. If you read the story to the end you will be thrilled to find out who turns out to be the winner.

ИНТЕЛЛЕКТ КАРТЫ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Зудова С. А., старший преподаватель

Обучение иностранному языку в современных условиях требует применения новых подходов, поскольку учебный процесс все больше смещается в сторону самостоятельной работы студентов, что, в свою очередь, требует от преподавателя применения новых наиболее эффективных методов и технологий, позволяющих интенсифицировать процессы усвоения новых и систематизации уже полученных знаний. Сегодня студент должен уметь самостоятельно приобретать знания, применяя их на практике, работать с различными видами информации, анализируя и обобщая, уметь мыслить критически.

Одной из таких методик является технология интеллект—карт. Интеллект-карта или *Mind-map* (англ.) (другие названия: «карта ума», «карта мыслей», «карта мышления», «ментальная карта», «карта памяти», «карта разума», «семантическая карта») это графическое

выражение процесса мышления, отражающая разного рода связи (смысловые, причинно-следственные, ассоциативные и т. д.) между понятиями, частями и составляющими рассматриваемой области.

Метод интеллект-карт был предложен американским психологом Тони Бьюзеном [см.: 1].

Эффективность использования интеллект-карт связана со способом обработки информации человеческим мозгом, поскольку в данном процессе задействуются оба полушария: левое, отвечающее за логику, анализ, упорядоченность мыслей и правое полушарие, отвечающее за восприятие цветов, воображение, представление образов, пространственные соотношения.

Интеллект карты помогают усвоить разницу между способностью к хранению объема информации и эффективностью хранения информации, повысить которую данный метод и призван. Эффективное хранение информации в мозге увеличивает объем усвоенной информации [2, с. 29].

Традиционные способы переработки информации трудоемки и неэффективны. Как утверждает Т. Бьюзен: «Традиционное конспектирование ведет к неоправданным потерям времени, а именно:

- записывается много ненужной информации;
- теряется время на прочтение впоследствии этой ненужной информации;
- теряется время на повторное прочтение ненужной информации;
- теряется время на поиск ключевых слов» [2, с. 24—25].

Интеллект-карта имеет ряд преимуществ перед традиционной формой представления информации, поскольку позволяет легче выделить основную идею, поскольку она размещается в центре листа. При этом внимание концентрируется не на случайной, а на релевантной информации, где четко прослеживается степень ее важности, так как более значимые идеи располагаются ближе к центру, а менее важные — на периферии. Структурированное, многомерное и разноцветное отражение информации дает возможность дополнять ее новыми деталями.

Данный метод может использоваться как в процессе групповой деятельности, формируя коммуникативную компетентность, так и индивидуально, развивая умения, связанные с восприятием, переработкой и обменом информацией (конспектирование, аннотирование, подготовка докладов, написание рефератов, эссе).

Метод интеллект-карт можно использовать при изучении нового материала, закреплении и обобщении изученного. Интеллект-карты успешно используются в качестве средства диагностики во время текущей аттестации студентов: по построенной интеллект-карте можно судить о степени усвоения учебного материала, карта позволяет буквально с первого взгляда определить те вопросы, в предметной сфере которых ассоциативная цепочка у учащегося по каким то причинам оказывается нарушенной [2, с. 113]. Используя этот метод на занятиях, можно предложить обучающимся составить групповую карту и представить ее.

Таким образом, внедрение метода интеллект-карт в практику преподавания иностранного языка способствует развитию учебно-познавательной, когнитивной и информационной компетенций обучающихся, развитию памяти, мышления, речи, повышению мотивации, самостоятельному выявлению слабых мест в знании учебного предмета.

Литература

1. Бьюзен, Т. Думайте эффективно / Т. Бьюзен; пер. с англ. Т. И. Попова. — 2-е изд. — Минск: Попурри, 2009. — 96 с.
2. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. — Минск: Попурри, 2003. — 183 с.

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОМ ЗНАНИИ КАК ЧАСТИ ОБЩЕЙ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ЧЕЛОВЕКА

Ивашкевич И. Н., доцент, заведующий кафедрой

Термин «знание», который связан с познавательной деятельностью человека, самым непосредственным образом соотносится с термином «когниция», который, являясь базовым понятием когнитивной науки, чаще всего обозначает познавательный процесс или же совокупность психических (ментальных, мыслительных процессов — восприятия мира, простого на-

блюдения за окружающим, категоризации, мышления, речи и пр., служащих обработке и переработке информации, поступающей к человеку извне по разным чувственно-перцептуальным каналам, либо уже интериоризированной и реинтерпретируемой человеком [4, с. 81].

Вопрос о том, как человек получает знания о мире, всегда находился в фокусе внимания ученых. Уже античными философами (Платон, Эпикур, Демокрит) рассматривалась одна из важнейших проблем эмпирического уровня познания: проблема адекватности чувственного восприятия действительности. Стремление ученых установить изоморфизм между восприятием, мышлением и языком также известно с древних времен. Еще Аристотель, определяя соответствие языка и мышления, выделял, с одной стороны, такие грамматические категории, как имя, глагол и союз и, с другой стороны, их соответствия в мысли: это — предмет мысли — субъект (в языке — имя), то, что говорится об этом предмете — логическое сказуемое (в языке — глагол) и то, что придает единство высказыванию — логическая связка (союз). С тех пор, по оценке исследователей, на протяжении нескольких веков, как философы, так и лингвисты вопрос о соотношении языка и мышления сводили к вопросу об исследовании соотношения форм мысли и языковых форм, вернее к отысканию аналогий форм мышления формам языка.

Как отмечают ученые, все наши знания основываются на тех ощущениях, образах восприятия, которые мы получаем в результате непосредственного воздействия объективной действительности на органы чувств человека. Хотя чувственно-наглядное и абстрактно-обобщенное содержание представляют собой различные ступени познания объективной действительности (эмпирический и рациональный), в процессе человеческого мышления они находятся во взаимосвязи и постоянном взаимодействии. С точки зрения В.З.Панфилова, законы мышления есть отражение основных свойств предметного мира... Предпосылкой формирования законов мышления является отражение не только наиболее общих свойств бытия, но и дискретности объективной действительности, ее разделенности на отдельные предметы и явления, характеризующиеся относительно устойчивыми комплексами признаков [10, с. 102].

Вопрос о том, насколько велика дистанция между восприятием и мышлением, обсуждался всеми философскими школами и когнитивно-ориентированными психологическими направлениями. В античной философии познание нередко отождествлялось с восприятием, что не мешало греческим мыслителям полагать, что подлинное знание относится к вечному и неизменному, между тем как объект восприятия находится в постоянном движении и изменении [1, с. 413].

Проблемы репрезентации знаний, равно как и проблемы взаимосвязи восприятия, мышления и языка, получают новое и более глубокое освещение в рамках новой парадигмы научного знания — когнитивной лингвистики. Как отмечает Е. С. Кубрякова, работа мозга, мышление, есть, прежде всего, оперирование структурами сознания, деятельность по их активизации, связыванию, совмещению вербальных структур с невербальными, объективация тех и других. Когда мы утверждаем, что мир как-то репрезентирован нашему сознанию, мы ставим множество взаимосвязанных проблем. Часть из них относится к тому, как мы воспринимаем чувственный, предметный, реальный мир вокруг нас и в каких формах происходит его отражение; часть из них относится, несомненно, и к тому, как организована наша память, наш внутренний лексикон; другой круг проблем определяется существованием разных каналов, по которым к человеку приходит информация разных типов, в связи с чем возникают вопросы о том, как интегрируется и обрабатывается совместно информация, воспринятая разными органами чувств в текущем сознании (что нередко приписывается языку) и т. п. [см.: 6].

Постановка данных задач в когнитивной лингвистике обусловлена, с точки зрения ученых, **пониманием языка как наиболее доступного и объективного источника сведений о когнитивных структурах разума** и неотделимости восприятия от концептуального содержания сознания. В этой связи изучение различных видов и форматов знания, отраженных в **значении** слова, которое часто определяется как когнитивная структура, а любые данные об этом феномене — как проливающие свет на структуры сознания, их форматы и внутреннее устройство, является одним из важнейших и перспективных направлений в когнитивной семантике. «Хотя среди этих структур выделяют как вербальные, так и невербальные, а точнее, имеющие и не имеющие аналогов в вербальных формах естественного языка, полагают, что наиболее существенные из представлений нашего мозга и имеющихся структур сознания — это те, которые уже сформировали **значения языковых знаков**, те, которые репрезентируют структуры сознания с помощью языковых знаков» [5, с. 37].

Поскольку в значениях слов отражены разнообразные свойства, атрибуты и признаки предметов, процессов, явлений окружающего мира, следовательно, как отмечают многие исследователи, в содержании самого **значения** мы можем в процессе анализа обнаружить те или иные признаки, которые являются отражением реальных свойств и признаков объектов действительности. В первую очередь, это перцептивные признаки и свойства, которые являются отражением реальных свойств и признаков объектов окружающего мира. Выстраиваясь в определенные комбинации в структуре лексического значения предметных имен, они являются теми квантами знания, из которого формируется особое ментальное образование — перцептивный **образ предмета**. Б. Ф. Ломов, исследуя специфику становления в сознании человека образа окружающей действительности, выделил три уровня психического отражения. Исходным уровнем в системе отражения служит сенсорно-перцептивный, который в системе отражения является базовым. Он возникает в условиях непосредственного воздействия предметов на органы чувств. Следующий этап развития познавательных процессов — это представления... На основе многократного восприятия предметов одной и той же категории происходит селекция их признаков: одни усиливаются, другие редуцируются, т. е. происходит схематизация образа. Заключительным этапом системы отражения считается речемыслительный уровень или вербально-логическое, понятийное мышление. В процессе понятийного мышления человек оперирует абстракциями и обобщениями, зафиксированными в знаках и знаковых системах, т. е. в языке [9, с. 165].

Благодаря многоуровневости образа, отображаемый в нем предмет (объект) представлен человеку в многообразии своих свойств и отношений, «чувственная ткань» которых отображается и фиксируется **в виде определенной конфигурации знаний в семантике языковых единиц**. По справедливому замечанию А. Н. Леонтьева, в значениях слов, призванных отобразить мир во всей его полноте, представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой [8, с. 134]. В этой связи И. А. Стернин полагает, что наглядные образы, формирующиеся в сознании человека в процессе восприятия им окружающей действительности, являются **единицами универсального предметного кода**. При помощи этих образов осуществляется фиксация концептов и осуществляется мышление человека... Именно чувственные образы кодируют соответствующие концепты в памяти [12, с. 69].

Таким образом, **в языковом знании**, которое считается неотъемлемой частью общей концептуальной системы человека, вербализуются **результаты восприятия и отражается опыт человека** по взаимодействию с окружающим миром. Благодатную почву для получения таких знаний представляют имена существительные, которые конституируют **центральную категорию предметности**, по праву считающуюся базовой онтологической категорией человеческого опыта и познания мира, «ядро которой всегда составляют названия самых простых объектов — физических тел». Еще А. А. Потебня писал о том, что «существительное является вместилищем признаков» [11, с. 98]. Это подтверждается наличием разных типов признаков (темпоральных, локативных, функциональных, перцептивных, оценочных, цели и т. д.) в семантике предметных имен, что является одним из дополнительных каналов получения знаний о свойствах объектов окружающего мира.

В интерпретации А. П. Клименко, суть языковой системы состоит не только в том, что в ней отражается система действительности, но и в том, как эта система отражается, какие признаки реальной системы оказались **существенными** в языковой системе [3, с. 24]. Из всего многообразия связей и отношений только наиболее информативные «кванты» знания получают первоочередное обозначение в ходе языковой номинации. На уровне парадигматики это проявляется, прежде всего, в особенностях комбинаторики и определенной закономерности сочетаемости признаков в структуре значения предметных имен. Значение слова, — как точно отмечает А. А. Залевская, — в индивидуальном лексиконе сохраняет свои чувственно-предметные корни, что заставляет предположить возможность сведения значения любого слова к некоторому **чувственному образу**. Таким образом, носители языка должны отмечать наличие у идентифицируемых ими слов (даже с наиболее абстрактным значением) определенной степени конкретности, образности, эмоциональности [2, с. 24].

Профессиональные компетенции будущих специалистов-международников предполагают владение обширными знаниями в области определенной концептосферы для успешного выполнения их профессиональной деятельности. При этом формирование профессиональной

коммуникативной компетенции на материале языка специальности будет эффективным, если преподаватель умеет структурировать предъявляемый учебный материал. Поэтому преподавателю необходимо иметь представление о типологии знаний, а также разных способах их представления (репрезентации) и схематизации как на концептуальном, так и языковом уровнях. Речь идет о различных **форматах знания**: образные схемы, пропозиции, сети, когнитивные модели, фреймы, сценарии, матрицы, скрипты и другие, которые хранятся в памяти человека. Так, например, Ф. Джонсон-Лэрд выделяет такие ментальные репрезентации, как образы (*images*), пропозиции (*propositions*), ментальные модели (*mental models*), фреймы (*frames*), пространственные модели (*spatial models*), кинематические модели (*kinematic models*) и др. Данные структуры, способные по-разному отражать познаваемую ситуацию, представляют собой некое обусловленное культурным опытом обобщение, схематизацию ситуаций, дающую ключ к их пониманию, что является одним из необходимых условий в обучении языку специальности. Наиболее эффективными форматами подачи профессионального знания являются, с нашей точки зрения, **фреймовые технологии**, поскольку они позволяют оперировать большими информативными блоками. Мы разделяем точку зрения А. А. Леонтьева, где ученый рассматривает предметное значение как образующее звено **фреймового представления знаний** [7, с. 274].

Фреймы как определенным образом структурированные лексические системы и подсистемы, позволяют представить конкретную схематизацию профессионального опыта в виде совокупности иерархически расположенных элементов. Такая схематизация языкового материала будет, несомненно, способствовать его прочному запоминанию и усвоению.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова; 2-е изд., испр. — М.: Языки русской культуры, 1999.
2. Залевская, А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды / А. А. Залевская. — М.: Гнозис, 2005.
3. Клименко, А. П. Вопросы психолингвистического изучения семантики / А. П. Клименко. — Минск: Вышэйшая школа, 1970.
4. Краткий словарь когнитивных терминов / Москов. гос. ун-т; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. — М.: Изд-во МГУ, 1996.
5. Кубрякова, Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: Лингвистика — Психология — Когнитивная наука / Е. С. Кубрякова // Вопросы языкознания. — 1994. — № 4. — С. 34—47.
6. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знания о языке: Части речи когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. — М.: Языки славянской культуры, 2004.
7. Леонтьев, А. А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность) / А. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2001.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность и сознание / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии. — 1972. — № 12. — С. 134—141.
9. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984.
10. Панфилов, В. З. Взаимоотношение языка и мышления / В. З. Панфилов. — М.: Изд-во Наука, 1971.
11. Потехина, А. А. Из записок по русской грамматике: В 3 т. Т. 1—2 / А. А. Потехина. — М.: Просвещение, 1958.
12. Стернин, И. А. Концепты и невербальность мышления / И. А. Стернин // Филология и культура: Тезисы 2-й Международ. конф. 12—14 мая 1999 г. / Тамбов. гос. ун-т: В 3 ч. Ч. 3. — Тамбов, 1999. — С. 69—77.

LEARNING AND PEER ASSESSMENT IN ENGLISH FOR INTERNATIONAL RELATIONS

Караичева Т. В., кандидат филологических наук, доцент

This paper sums up some results of two decades experience of designing teaching programmes and syllabi as well as developing the appropriate models of learning and assessment for the course of English covering nine academic terms and comprising about 1500 contact hours.

The particular focus of this article is a special kind of collaborative learning — peer learning — which can be defined as learning from one's peers the specialist knowledge and professionally oriented skills during the classroom interaction as distinct from peer teaching, which is a pedagogical role play planned and monitored by the teacher.

The need and the opportunity for such approach arose at the inception of the new speciality in 1992 when it was introduced on the basis of history speciality, with the first students studying for the history major in their second and third years year. Indeed, the situation was unprecedented, because for the new speciality required a curriculum which would integrate several specialist areas and envisage teaching two foreign language (the main and the auxiliary) at the levels never achieved before outside linguistic universities and faculties.

This particularly concerned the ESP teaching as the English teachers' professional training had not really prepared them in those days for teaching ESP at the more advanced levels to meet international standards.

The existing institutions and the newly created ones in the neighbouring countries could offer only general guidelines because their experience, their curricula and the teaching staff training opportunities differed greatly from those required in Belarus.

So the team of teachers who developed the first syllabi per force had to be innovative. Though the term CLIL was not adopted till 1994, the approach had been practised at the department of English for International Relations from the very beginning, but in the form specially geared towards the students' needs as they were reflected in the educational standards. It should be borne in mind that CLIL developed as an integrated, complementary way of teaching at the secondary level to enable the pupils to continue their education in an «additional» language of instruction [1]. Unlike the «classical» CLIL approach which means teaching a subject in a foreign language (increasingly English) as a medium of instruction, the departments' approach was aimed at teaching English not only for learning a subject but for using both (and the learning skills themselves) in the students' future professional activities, about which the teachers of English knew only in general. And it was that situation which called for the students' active participation in the learning process, where they could bring expertise and the professional subjects conceptual framework acquired in other classes, while the teachers of English brought their own specialist training and could plan the lessons and develop teaching materials so as to provide the appropriate amount and quality of language input and give the necessary feedback on linguistic issues. The position of equal partners of communication and learning, who can to a certain extent determine the linguistic input and broach into new communicative spheres, gave a strong motivation boost to the learning activities, driven also by the young people's natural wish to prove themselves, to demonstrate the understanding and expertise they can share with other people (not least the teacher of English).

This effective practice has had several implications:

1. For the syllabus design — It was found expedient to allot increasingly more time to teaching ESP in depth. Hence separating the programme into strands: General English and ESP, with some skills modules added, such as extensive (home) reading, intensive (analytical) reading, so that teachers could specialise in either to make teaching more intensive. The strands are organized along different principles: the traditional concentric one for General English which makes it possible to use authentic courses (such as Upstream, Headway, Language Leader) and the modular principle for the ESP materials (manuals and supplements produced at the department).

2. For the lesson planning — The activities in the ESP classes should be designed so that they can be monitored jointly by the students (the content and special terminology validity) and the teacher (general language and sociocultural skills validity)

3. For materials design — Increasingly, the students should bring authentic up-to-date materials to supplement the basic manuals produced by the department. Besides being a proven motivating factor it helps to enrich the linguistic input.

4. For peer assessment — The materials, the activities and the actual performance get expert assessment, but the teacher ought to monitor the discussion by offering definite guidelines for evaluating various tasks and activities. The importance of peer assessment increases with the students specialising in their fields.

So it can be seen from the above-mentioned that adopting learning from one's peers and learning from their criticism allowed the teachers of English not to try to substitute genuine experts in special fields but to effectively prepare students for various professional activities where English is a means of international communication and interaction.

Literature

1. Marsh D. Content and Language Integrated Learning / Basic Issues in EEL Teaching and Learning / D. Marsh, M. J. Frigols; eds. M. Eisenmann, T. Summer. Heidelberg, 2012. — P. 253—262.

ОСОБЕННОСТИ ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

Кириллова Т. Д., кандидат филологических наук, доцент

Переводчики, работающие в дипломатической среде, обязаны стать высокообразованными и начитанными людьми. Они должны не только интересоваться политикой, но и отлично разбираться в международных делах, обладать прочными познаниями в экономике, социологии и культуре страны, в которой им предстоит трудиться.

Выпускникам неизвестно, в какой области придется применять свои умения и навыки. Понятно, что экономические переводы достаточно сложны, они изобилуют новыми научными терминами и понятиями, то есть неологизмами. Но технические переводы еще сложнее. С нашей точки зрения, они подвластны узким специалистам. Автор статьи имеет опыт переводов по химии, нефтепереработке и нефтедобычи. Работа в Нигерии была отмечена полным отсутствием русско-английских словарей иностранного качества. Наши технические издания вообще никуда не годились. Приходилось работать со специалистами из советского Азербайджана, которые с трудом изъяснялись по-русски. Был и лимит на работу переводчика — 30 машинописных страниц в неделю. Английский технический словарь 1976 до сих хранится у меня, а химию ненавижу до сих пор: выпускнице института иностранных языков пришлось самой читать лекции по ректификационной колонне.

Конечно, с появлением компьютеров наша жизнь изменилась. С одной стороны, они великое благо, а с другой, зло. Наши драгоценные студенты до сих пор при написании курсовых по переводу и дипломатической переписке не стесняются и загоняют тексты в автоматический режим своих гаджетов и посылают руководителям эту абракадабру. Неужели сложно прочитать хотя бы первый абзац самим, чтобы понять, это не русский язык.

Дипломатический перевод вообще особенный, он не ваше лицо, а лицо государства, которое вы представляете. А за державу не должно быть обидно. Конечно, очень немногие переводчики с ним достойно справляются, потому что образование и компетенции специалиста, который работает в международных организациях, дипломатических миссиях, посольствах или консульствах, должны быть уникальными, потому что дипломатический мир, по своей природе, скрытен, молчалив и засекречен.

В мире известно, что немногие посольства имеют в своем штате переводчика, а поэтому используют своих сотрудников для перевода документов. Понятно, что многие посольства используют английский как рабочий язык, например, Индия, Таиланд и Пакистан, потому что дипломаты хорошо владеют им и способны делать переводы сами.

Команда же профессиональных переводчиков существует только в крупнейших посольствах и их работа там диверсифицирована, потому что они настоящие профессионалы. Консульства и консульские учреждения не имеют переводчиков, но их сотрудники всегда должны владеть устным разговорным языком страны пребывания.

Необходимо не забывать наличие в языке определенных терминов, общих для дипломатического контекста. В дипломатическом мире существует строгая иерархия званий и знаний. Даже послов огромное множество: они и главы дипломатической миссии, и главы посольств, послы Специальные и Чрезвычайные, например, в Ватикане их называют просто «Про-Нунциями». Можно перечислить и другие дипломатические должности, их достаточно в каждом посольстве и консульском учреждении, хотя многие из них не пользуются привилегиями дипломатов. Хотя переводчику, например, приходится переводить не только дипломатические материалы, переписку, но и бумаги для посольской канцелярии, а также разнообразные консульские документы. Первая группа переводов связана с дипломатическими текстами, направленными либо своими и чужими дипломатическими миссиями, либо Министерством иностранных дел. Причем, эта переписка состоит из многих клише, которые используются дипломатами веками.

Однако священные правила дипломатической переписки сохраняются всегда, именно поэтому данный учебный курс так необходим студентам. Как написать ноту или меморандум, как правильно оформить коммюнике, где ставить печать или в каком углу подпись, как оформлять дату, все материалы должны быть написаны от третьего лица и т. д., и т. п. Писаных и неписаных правил в дипломатической переписке множество. Хочешь работать в посольстве или международных организациях — выучи все. Переводчика вряд ли допустят к документам с грифом «Совершенно секретно», но многие с пометкой «Конфиденциально» попадают, поверьте опыту.

Даже переведенное вами письмо, хоть и является неофициальным документом, все равно обезличено, за исключением принятых форм вежливости. Перевод любых документов должен быть точным и осторожным, переводчик обязан учитывать тонкости и детали рассматриваемых вопросов. Ибо ошибка или неправильное толкование первоначального смысла может скомпрометировать дипломата и даже привести к дипломатическому скандалу. Таков закон жизни.

Большая часть работы, безусловно, связана с письменным переводом широкого спектра документов. Она проходит в бешеном темпе. Предупреждаю заранее, что устный перевод мало котируется в дипломатическом мире. Вас просто когда-нибудь, без предварительной подготовки, с милым лицом попросят сделать синхронный перевод при разговоре с каким-либо Высоким лицом. Если «реального» опыта нет, не соглашайтесь. Даже на двухсторонний перевод, очень неформальный, всего 5 минут, просто для знакомства. Оставляю все без комментариев. Административная бюрократия нас никогда не поймет.

ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНУЮ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ

Лесовская И. А., старший преподаватель

В зависимости от того, рассматривается ли иностранный язык как средство повседневного или профессионального общения, как средство получения информации из зарубежных источников по определенной специальности или как средство, открывающее доступ к культурному наследию страны изучаемого языка, определяется объем и глубина приобретаемых знаний. Формирование культурологической, так же как и лингвистической, составляющей языковой компетенции студентов связано с изучением целого ряда дисциплин: истории языка, стилистики, лексикологии, литературы.

Нельзя недооценивать также и значение дисциплины «Теория и практика перевода» в общем образовательном процессе. Перевод, как акт межъязыковой коммуникации, признан эффективным средством приобщения к фоновым знаниям. Поскольку речь идет об обучении студентов, изучающих иностранный язык как дополнительную специальность, то перед нами не стоит задача подготовить, скажем, квалифицированных переводчиков. Тем не менее, выпускники должны иметь достаточно высокий уровень владения иностранным языком, который обеспечил бы понимание аутентичного текста и его адекватное воспроизведение на родном языке. А о какой адекватности может идти речь, если студент не чувствует, в каком контексте следует использовать местоимение «ты», а в каком «вы»? Если герои «Гордости и предубеждения» Джейн Остин (речь идет о переводе и лингвистическом анализе отрывка из данного произведения) на званом обеде обращаются друг к другу на «ты»? Или на официальном приеме министр адресует иностранному дипломату фразу: «Рад, что *ты* в добром здравии!» Качество перевода зависит от того, насколько мы понимаем, чувствуем то, что переводим.

В связи с этим, хотелось бы еще раз подчеркнуть важность курса, предполагающего ознакомление с этапами становления и развития литературы страны изучаемого языка и таким образом формирующего базу для осознанного прочтения произведений английской/американской литературы XX века, а также и современных авторов. Как можно читать, скажем, произведения представителей модернизма, философского направления, постмодернизма (например, роман «Коллекционер» Дж. Фаулза или «Черный принц» А. Мердок — я называю работы, которые чаще других включаются в учебные программы) и рассуждать об интертекстуальности, не обращая при этом внимания на аллюзии, не узнавая шекспировских героев? Литературное наследие У. Голдинга и вовсе остается за гранью понимания без хорошей предварительной подготовки, без знакомства с работами классиков. А «Шум и ярость» У. Фолкнера? Откуда молодым людям знать, что название книги в своей основе имеет строки из «Макбета»: «*It (life) is a tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing*»? Сразу становится понятным и введение в повествование слабоумного персонажа... Кстати, о шекспиризмах, которые очень часто встречаются в англоязычной прессе, в том числе, в заголовках газетных статей (возьмем простенькое: *To buy or not to buy? (неприказано to be or not to be?) — Love is blind — What's in a name? — All's well that ends well — Strange bedfellows* и т.д.) Можно смело утверждать, что мно-

гие студенты неоднократно слышали такие выражения (произносимые на русском языке), как: «*Коня, коня, полцарства за коня!*», «*Что-то неладно в Датском королевстве*», «*Непостоянство, имя тебе — женищина!*», но мало кто знает, что принадлежат они У. Шекспиру. А как часто сейчас можно увидеть в новостной программе плакат или просто услышать — «*Big Brother is watching you!*» Стоит лишь более внимательно прочесть роман Дж. Оруэлла «1984», чтобы понять, что под *Большим Братом* подразумевается «полицейское государство; централизованная/тоталитарная власть, отрицание индивидуальных свобод»? Можно привести сколько угодно крылатых выражений из произведений других английских и американских классиков: О. Уайльда и Б. Шоу (чьи блистательные парадоксы могли бы заставить задуматься о смысле жизни), Б. Франклина («*from rags to riches*» — вот откуда вышла мечтательная американская Золушка!), М. Твена и др. Интертекстуальность присутствует не только в литературных произведениях, но и на большом экране. Вспомним фильм, давний, но хорошо известный, «Адвокат дьявола». Вопрос «Почему дьяволу дали имя *Джон Милтон?*» ставит студентов в тупик. Почти вся современная (заслуживающая внимания) литература построена на интертекстуальности, которую молодые люди не видят. Можно назвать Дэна Брауна, Глена Данкена — в их произведениях имена-аллюзии воспринимаются как имена действующих лиц! И это печально.

Следует отметить, что знание как культурных, так и литературных традиций Великобритании и США должно отличать университетский уровень владения английским языком от простого умения читать, писать и говорить по-английски. Именно литература учит нас понимать идиомы, пословицы, поговорки, национальные реалии. Иными словами, без знакомства с лингвистическими средствами в их литературном контексте, единственно теоретическое знание лексических единиц и грамматических правил в определенной степени обесценивается. Особое значение приобретает исследование аутентичного художественного текста, имеющее целью раскрыть содержание лингвистических, исторических, культурных, литературных реалий, без знания которых невозможно адекватное восприятие содержания и понимание смысла текстового материала. Помимо этого, изучение истории литератур Великобритании и США, позволяет студентам сопоставить и проанализировать лингвостилистические особенности британского и американского вариантов английского языка на разных этапах его развития.

Знание истории становления национальной литературы способствует более глубокому пониманию современных произведений литературы, кинематографии, живописи; развития современного общества в целом. А если мы лучше понимаем, то и лучше переводим — с иностранного ли языка на родной или с родного на иностранный.

Опыт преподавания истории национальных литератур Великобритании и США позволяет нам сделать вывод об эффективности этих курсов — а порой и их незаменимости — в процессе формирования лингвокультурологической компетенции, совершенствования лингвистических навыков, развития аналитического и образного мышления студентов в контексте межкультурной направленности иноязычного образования в вузе.

ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА В ЧАСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ООН

Макаревич И. И., старший преподаватель

Современное занятие по дисциплине «Иностранный язык I (английский)» на кафедре английского языка гуманитарных специальностей ФМО БГУ неизбежно включает в себя синтез использования передовых методик преподавания иностранного языка наряду с высококачественным учебным контентом, что увеличивает практическую составляющую преподаваемой дисциплины, а также способствует развитию информационно-технологического компонента обучения.

В данном контексте особая роль отводится инновационному компоненту обучения как инновации, которая рассматривается в контексте необходимого набора иноязычных компетенций как взаимосвязанных, взаимозависимых, управляемых прогрессивных изменений, осуществляемых на кафедре английского языка гуманитарных специальностей ФМО БГУ в рамках целостного процесса, ориентированного на повышение уровня иноязычной подготовки будущего специалиста-международника (из научной беседы с заведующей кафедрой английского языка гуманитарных специальностей к.ф.н., доцентом И. Н. Ивашкевич).

Эффективной реализации изложенных требований к современному учебному иноязычному занятию в значительной мере способствует включение преподавателем актуальных современных аутентичных материалов в процесс языкового образования студентов специальности «Международное право», в информационно-технологическом сопровождении. Ключевым компонентом обучения специализированному языку профессионального общения является терминологический аппарат многоаспектной предметной области международного частного и публичного права.

Таким образом, в целях эффективного овладения языком специальности на III курсе специальности «Международное право» в рамках одного из разделов темы «*The United Nations Organisation*», в качестве примера, предлагается изучить следующий семантический ряд терминов по теме.

1. *No poverty* — Мир без нищеты
2. *No hunger* — Мир без голода
3. *Good health* — Здоровый образ жизни
4. *Quality education* — Качественное образование
5. *Gender equality* — Равные права мужчин и женщин
6. *Clean water and sanitation* — Доступ к чистой воде и канализации
7. *Clean energy* — Возобновляемые источники энергии
8. *Good jobs and economic growth* — Достойные рабочие места и экономический рост
9. *Innovation and infrastructure* — Инновации и инфраструктура
10. *Reduced inequalities* — Мир без неравенства
11. *Sustainable cities and communities* — Безопасность городов и доступное жилье
12. *Responsible consumption* — Разумное потребление
13. *Protect the planet* — Борьба с изменением климата
14. *Life below water* — Сохранение морских ресурсов
15. *Life on land* — Сохранение экосистем на суше
16. *Peace and justice* — Мир и верховенство закона
17. *Partnerships for the goals* — Совместное достижение целей [2].

Устойчивое усвоение терминологии гарантирует правильно подобранный аутентичный контекст (узкий или широкий), который методически может быть использован как для тренировки навыков перевода, так и для семантизации лексических единиц. Как например:

Goal 1. No poverty: End poverty in all its form everywhere.

Goal 2. No hunger: End hunger; achieve food security and improved nutrition and promote sustainable agriculture.

Goal 3. Good health: Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages.

Goal 4. Quality education: Ensure inclusive and equitable quality education and promote life learning opportunities for all.

Goal 5. Gender equality: Achieve gender equality and empower all women and girls [3].

Практика усвоения терминологии практикуется как на уровне предложений и сверхфразовых единств, так и на уровне текста. Приведем пример исходного текста перевода, составленный на основе новейших информационных сообщений средств массовой информации и предъявляемый студентам для перевода в рамках комплексно изучаемой студентами 3 курса специальности «Международное право» темы «*The United Nations Organisation*»:

«На саммите Организации Объединенных Наций, прошедшем 25—27 сентября 2015 г. и посвященному актуальным проблемам устойчивого развития мирового сообщества, лидерами 193 стран был принят исторический документ «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года». Документ предполагает достижение семнадцати Общеприятных целей, которые позволяют эффективно решить три сложнейшие задачи: ликвидация нищеты, борьба с неравенством и несправедливостью, прекращение изменения климата. В числе семнадцать целей ООН — насущные и злободневные содействие установлению миролюбивых отношений в обществе, открытой системы правосудия, борьба за гендерное равенство, ликвидация нищеты и безработицы, стимулирование инноваций. Реализация целей ООН начнется уже с января 2016 года. Таким образом, общеприятные цели устойчивого развития ООН помогают решить насущные страны во всех странах и для каждого жителя планеты» [1].

В итоге предлагаемого алгоритма языковых и речевых действий у обучаемого постепенно формируется понятийный юрислингвистический ментальный словарь, обеспечивающий полноценное владение специальной профессиональной терминологией, а также навыки двунаправленного перевода.

Литература

1. A New Sustainable Development Agenda [Electronic resource] // United Nations Development Programme. — Mode of access: <http://www.undp.org/content/undp/en/home/mdgoverview.html>. — Date of access: 03.10.2015.
2. The Millenium Development Goals Report [Electronic resource] // United Nations. — Mode of access: <http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf>. — Date of access: 17.10.2015
3. We can end poverty: Millenium Development goals and Beyond 2015 [Electronic resource] // United Nations. — Mode of access: <<http://www.un.org/millenniumgoals>>. — Date of access: 15.10.2015.

ЕВРОЖАРГОН КАК РЕЗУЛЬТАТ ЕВРОПЕИЗАЦИИ ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО»

Макаревич Т. И., старший преподаватель

В условиях развития международных отношений с Европейским союзом (ЕС) в той или иной степени, в зависимости от страны, ее традиций, языковой политики и иных факторов, происходит, так называемая, европеизация законодательных языков и понятий. Данное явление происходит в рамках нового самостоятельного правового порядка — европейского права. Так как в мировой практике наблюдается устойчивая тенденция к созданию разного рода межгосударственных образований, одним из которых является ЕС, происходит развитие дипломатических, экономических и правовых отношений, влияющих на общепринятую языковую норму того или иного языка.

Еврожаргон представляет собой особый язык чиновников и служащих организаций, связанных с наднациональной сферой функционирования ЕС, и представляет особый интерес для семантической лингвистики, терминологии и переводоведения. Исследователи отмечают применение еврожаргона в законодательных и правовых актах, других документах Евросоюза. В этой связи проблематика изучения еврожаргона состоит в том, что сегодня требуется его тщательный лингвистический анализ и адекватный перевод терминологии, используемой в документации ЕС.

Несмотря на десятилетия существования ЕС, языковую политику объединенной Европы, относительную динамику исследований европейского законодательного языка и профессиональных текстов ЕС, в научных кругах лишь недавно было определено место и значение языка ЕС в системе профессиональных языков. Об этом свидетельствует внедрение нового направления лингвистических исследований — евролингвистики, и предопределенных ею понятий евролекта, евроязыка, еврожаргона, евротекста, евронима. Сегодня появляются первые основательные исследования, посвященные аспектам перевода новой правовой культуры, — европейского права [3], исследуются сопутствующие последствия законодательной интеграции в Европе, в частности, языковая интеграция на лексико-семантическом уровне и влияние взаимной законодательной адаптации государств — членов ЕС на их законодательные языки.

Использование терминологии еврожаргона в обучении студентов специальности «Международное право» обусловлено интересом к переводу данной терминологии и предопределено стремительным развитием международных отношений и документооборота между различными странами, где используется подобная специализированная лексика.

Специалистам в области международного права необходимо распознавать профессиональные жаргоны, уметь их использовать в зависимости от условий общения, отличать их от стилей. Данные навыки позволят отличать профессиональный жаргон в строго определенной и ограниченной среде его использования, за пределами которой он непонятен. Это важно для профессионального общения, поскольку еврожаргон как бы совмещает в себе коммуникативные признаки стиля и социальные признаки корпоративного или группового жаргона [1, с. 69].

Еврожаргон характеризуется определенной сферой употребления, которая диктует частое использование терминологических единиц, связанных с ней. Сферой бытования еврожаргона является процесс общения членов Евросоюза и других специалистов по европейскому праву, а также документация Евросоюза. При переводе еврожаргона используются выработанные переводческой практикой приемы генерализации, конкретизации, калькирования, описательного перевода для достижения адекватности перевода с английского на русский язык.

Проблемой использования еврожаргона является недоступность его понимания для лиц, не принадлежащих к группе его использования, с чем уже столкнулись многие страны-члены Евросоюза. В изучении определенной отрасли права должны учитываться не только принципы, законодательные акты, прецедентное право и т. д., но и приниматься во внимание правовой жаргон, свойственный определенной отрасли права. Это, в частности, касается европейского права, и нужно снять все трудности, чтобы в начале изучения студенты не испытывали значительные трудности в понимании терминологии [4, р. 3—4].

В практическом применении необходимо овладеть навыками перевода терминологии еврожаргона, так как тексты документов в Евросоюзе представлены не только единообразными конвенциями, но написаны на «неясном, сложном и труднодоступном» [3] языке еврократов: представителей ЕС, служебным персоналом и даже переводчиками. Евроязык используется членами группы или специалистами для целей коммуникаций, которые зачастую могут быть не поняты. Иногда откровенный жаргон может привести к недостатку понимания со стороны непрофессионалов.

С одной стороны, евроязык является потенциально полезным языком, созданным для пояснения и описания изобретений и концепций Евросоюза, которые не имеют соответствующих параллелей на национальном уровне. Еврожаргон является важным аспектом текстов ЕС, что вызвано необходимостью определенным образом называть концепции и объекты. Евроязык не может быть упрощен, прежде всего, потому что в таком случае он будет содержать долгие и неестественные пояснения, что составит большую трудность в их использовании для должностных лиц Евросоюза.

Что касается граждан Европейского союза, то они неодобрительно называют язык текстов Евросоюза «*l'euroobabilagge*», «*le brouillard linguistique europeen*» — на французском, «*Eurowelsch*» or «*Eurokauderwelsch*» — на немецком, «*Eurospeak*» or «*Eurofog*» — на английском. Они также говорят о нем, как об акрониме, который состоит из первых букв официальных языков Евросоюза в составе до 1984 г., называя его «*Dadefinspeaking Community*» (*da=danois, d=deutsch, e=English, f=français, i=italien, n=neerlandais*). Все эти названия наглядно демонстрируют негативное отношение европейцев к текстам ЕС и к содержащимся в них еврожаргону и евроязыку [2, р. 45—46].

Важно заметить, использование еврожаргона вызывает множество вопросов, как у граждан Евросоюза, так и у самих должностных лиц, многочисленных служащих и ученых. Начиная с 1970-х гг., движение «За простой английский» (*the plain English movement*) [3, р. 251], которое выступает за предоставление публичной информации, например, законов, на простом и понятном языке, завоевало внимание по всему миру.

В целом, работа с данной профессиональной лексикой дает студентам специальности «Международное право» значительное обогащение в овладении подъязыком международного права, существенно расширяет фоновые знания, помогает практической отработке навыков применения приемов перевода, способствует интересу разработки новых юридических терминов и понятий.

Литература

1. Англо-русский словарь юридических терминов / под ред. Л. Д. Дегтяревой. — М.: Худ. лит., 2014. — 41 с.
2. Branchadell, A. Less translated languages / A. Branchadell; ed. by A. Branchadell, L. M. West. — Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005. — 424 p.
3. Davies, K. Understanding European Union Law / K. Davies. — New York: Routledge, 2013. — 216 p.
4. Miller, R. L. Paralegal Today: The Essentials / R. L. Miller, M. Meininger. — New York: Delmar Learning, 2013. — 576 p.

ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ (УСЛОВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ)

Медведева Е. М., старший преподаватель, Ткаченко В. В., старший преподаватель

Условное наклонение широко используется в английском языке, например, при необходимости рассказать о действиях или событиях, зависящих от тех или иных факторов, чтобы описать реальные и нереальные события и ситуации, чтобы выразить желание или дать совет. Однако изучение условных придаточных предложений может представлять определенные сложности для студентов, поскольку данная тема является одной из наиболее сложных грамматических тем и требует усвоения значительного объема информации для того, чтобы свободно употреблять в речи все типы условных предложений. Именно поэтому преподавателю необходимо уделять довольно много аудиторного времени, чтобы добиться прочного усвоения и умения воспроизводить все типы условных предложений в речи.

Начиная работу с данным типом грамматического материала, многие преподаватели вводят его дозированно, работая с каждым типом условных предложений по отдельности, добиваясь усвоения одного типа условных предложений, потом переходя к следующему. Это дает хорошие результаты, однако отнимает довольно много времени. Также, впоследствии у студентов может возникать путаница в выборе нужного типа условных предложений, если на каком-то этапе обучения структура недостаточно хорошо была усвоена. Из собственного опыта работы с данным грамматическим материалом хотелось бы отметить, что возможен и эффективен другой метод подачи материала. Поскольку структура всех типов условных предложений одинакова, это дает возможность предъявить сразу все четыре формы условных предложений на одном занятии и раскрыть значения и особенности употребления каждой из форм. Таким образом, можно наглядно на примерах показать, чем отличаются типы условных предложений и в каких ситуациях уместно употребить тот или иной тип. Рассмотрим на примере.

1. *If Brad **goes** to New York, he **goes** to a musical.*
2. *If Brad **goes** to New York, he **will go** to a musical.*
3. *If Brad **went** to New York, he **would go** to a musical.*
4. *If Brad **had gone** to New York, he **would have gone** to a musical.*

После предъявления вышеуказанных примеров начинается объяснение разницы в употреблении условных предложений, одновременно акцентируя внимание на использованные формы. Так, отличие первого предложения от второго заключается в том, что в первом случае действие носит постоянный характер, то есть действие всегда совершается при упомянутом в придаточном предложении условии. Одновременно поясняется, что в данном случае мы имеем дело с нулевым типом условного предложения.

Далее, следует пояснить разницу между первым и вторым примером. Во втором примере действие относится к будущему и оно вполне реально. Опять же, при пояснении указывается, что этот тип называется первый тип условных предложений или реальная возможность в будущем.

Следующее предложение описывает воображаемую ситуацию в настоящем времени, говорящий представляет действие, описанное в предложении, по-другому, не так, как оно существует на самом деле. При объяснении этого типа условных предложений указывается, что это второй тип условных предложений или воображаемое настоящее.

В последнем примере действие является неосуществимым, поскольку оно относится к прошлому. То есть действие могло произойти, но не произошло. Данный тип называется третий тип условных предложений или нереальное прошлое.

Далее студентам предлагается с опорой на вышеуказанные примеры заполнить таблицу образования форм условного наклонения.

	If-clause	Main clause
Zero Conditional		
First Conditional		
Second Conditional		
Third Conditional		

Справившись с этой задачей, студентам предлагаются упражнения и задания. Например, в качестве работы с нулевым типом условных предложений можно предложить студентам составить предложения, выбрав подходящую по смыслу часть. Студентам раздаются предварительно разрезанные карточки, одна группа карточек содержит условие, вторая-результат. Например, у студентов должны получиться такие предложения:

When my sister comes to town, we go to the cinema together.

If my kids run in the playground, they become very thirsty.

Далее можно предложить студентам закончить предложения самим:

If I drink coffee at night,

If you heat ice,

If/when my friend comes to town,

В качестве хорошего упражнения, которое помогает формировать навык употребления условных предложений, является составление рассказа по цепочке. Студентам предлагается условное предложение, скажем, такое:

If the weather is fine, we will go for a walk. Затем по цепочке студенты называют результат, к которому приводит действие, описанное в предыдущем предложении, например:

If the weather is fine, we will go for a walk. If we go for a walk, we will definitely go to the park.

Далее, следующий студент предлагает свой вариант предложения, используя предыдущее: *If we go to the park, we will ride on a merry-go-round.* И так далее по кругу.

Это упражнение можно проделывать также со вторым и третьим типом условных предложений.

Можно предложить студентам предложить поразмышлять о том, что было бы, если бы они, скажем, не поступили в университет, или жили в другой стране: *If I didn't enter University, I would spend a year in Spain. If I lived in a foreign country, I would work for an international organization.* И так далее.

Для работы в парах можно предложить следующее упражнение. Один студент вспоминает какое-то событие из своего прошлого или детства, например, говорит, что сдал экзамен и получил водительское удостоверение. Второй студент задает вопрос, что было бы, если бы ты не сдал экзамен? Первый студент должен предложить ответ, используя условное предложение: *If I had failed the driving test, I would not have bought a car.* Далее студенты меняются ролями и продолжают отрабатывать грамматическую структуру.

Таким образом, можно отметить, что предъявляя на занятии сразу все типы условных предложений, раскрывая разницу между случаями употребления различных типов условных предложений на наглядных примерах, используя упражнения на формирование первичного грамматического навыка, можно значительно сократить время, отведенное на усвоение данной грамматической структуры.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Ладик Н. А., старший преподаватель

Писакова Т. М., старший преподаватель

Изучение второго иностранного языка в учреждении высшего образования по специальности «Лингвострановедение» является неотъемлемой составной частью подготовки специалистов в области востоковедения и международных отношений. Поскольку обучение второму иностранному языку проходит в более сокращенном формате, чем обучение первому иностранному, необходимо интенсифицировать и оптимизировать учебный процесс для достижения целей и задач данной дисциплины. Это становится возможным благодаря активизации познавательной деятельности в процессе обучения второму иностранному языку.

На всех этапах обучения английскому языку как второму иностранному на факультете международных отношений присутствует лингвострановедческий аспект, который является благодатной почвой для формирования познавательной и коммуникативной активности студентов. Разнообразные типы учебных занятий, новизна и постоянное обновление учебных материалов, использование актуальных и аутентичных видео и аудио материалов, ста-

тей, текстов и др., призваны поддерживать постоянный интерес к дисциплине, стимулировать профессионально-познавательную самостоятельность студентов в изучении материала, а также усиливать мотивацию изучения языка.

В октябре 2015 г. в рамках дипломатических чтений на 1 курсах специальностей «Лингвострановедение» и «Международные отношения» был проведен конкурс презентаций и ряд викторин под общей темой «*Britain in words and pictures*». При выборе темы студенты руководствовались собственными интересами и наклонностями. В конечном итоге были представлены презентации о различных сферах жизни Великобритании: образование, медицина, промышленность, гражданская активность молодежи, фестивали и праздники, национальные блюда, традиции и обычаи, ночная жизнь городов, шопинг, достопримечательности, замки, легенды, герои фольклора, кинематограф, особенности национального характера и др.

Выступления студентов чередовались с увлекательными викторинами: «Важные даты и юбилеи 2015 г. в Великобритании», «Блюда британской кухни», «Культура Великобритании», «Британская королевская семья в фотографиях». Живой интерес вызвала викторина о знаменательных и памятных датах в 2015 г. в Великобритании. Такие творческие задания не только позволяют расширить лексический запас, но и способствуют развитию личности студента, его эрудиции и формированию социокультурной компетенции. Организация и проведение подобного рода мероприятий позволяет реализовать индивидуальный подход к обучению, так как студенты в процессе поиска материала и подготовки проекта либо викторины работают под руководством преподавателя, который осуществляет индивидуальную консультацию.

В презентациях и викторинах студенты использовали иллюстративный, графический, видео и другой материал, что придавало яркость и индивидуальность работе, подчеркивало творческий подход и заинтересованность составителя.

В конце мероприятия были присуждены призы наиболее отличившимся студентам в трех категориях: «Лучшая презентация», «Лучшая викторина» и «Лучший знаток Великобритании». Такая соревновательность и поощрение также повышают познавательную активность в изучении иностранного языка, дают мотивационный толчок для участия в будущих проектах и конкурсах, в том числе и студенческих конференциях.

Наряду с познавательным компонентом такие конкурсы и мероприятия дают возможность студентам приобрести и расширить лингвострановедческие знания, учат анализировать и синтезировать оригинальную литературу страноведческого содержания, давать необходимый комментарий, а также компилировать сведения из разных источников.

В современных условиях активизация познавательной активности формирует у студентов потребность в знаниях, помогает овладеть приемами самостоятельного исследования, анализа и представления материала, столь необходимых для будущей профессиональной деятельности.

О НЕОБХОДИМОСТИ СПЕЦИФИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В РАМКАХ АСПЕКТА «ОБЩЕЛИТЕРАТУРНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»

Позняк Г. В., доцент, Ромашко З. М., старший преподаватель

Курс обучения иностранному языку на гуманитарных отделениях факультета международных отношений построен по аспектному принципу, т. е. в рамках двух программ — обучение языку специальности и обучение общелитературному языку, которые, в целом, решая свои специальные задачи, взаимно дополняют друг друга. Содержанием аспекта общелитературного языка является систематизация, стабилизация и дальнейшее развитие широкого спектра языковых и речевых навыков, с которыми студенты приходят на факультет, и которые служат базой в формировании иноязычной компетенции, обслуживающей профессиональную деятельность специалистов международных отношений и международного права.

Программы учитывают стилистическую разнонаправленность материала и учебных действий обоих аспектов, определяемых экстралингвистическими признаками, характеризующими языковой облик разных функциональных стилей:

- 1) определенная сторона общественной жизни, особая сфера применения, свой круг тем;
- 2) определенные условия общения официальные, неофициальные, непринужденные и т. д.;
- 3) общая установка, главная задача речи.

Очевидно, что подготовку специалистов международных отношений и международного права нельзя ограничивать официально-деловым стилем, поскольку наряду с официально-деловой речью они имеют дело с вопросами политики, пропаганды, общественного мнения, т.е. информацией другого стиля — газетно-публицистического. Более того, в аспекте «Общелитературный английский язык» определенная часть иноязычного материала, как образца, представлена фрагментами художественных произведений или целыми произведениями.

Все эти стили могут быть противопоставлены по таким характеристикам речи, как стандартизованность и индивидуализированность, и по этим характеристикам газетная публицистика занимает промежуточное место между двумя стилевыми антиподами — официально-деловым стилем и художественным стилем речи — и является материалом для обоих аспектов. Но какими бы явными эти противопоставления не были, для методики преподавания иностранных языков важно, чтобы основная масса слов в каждом из этих стилей представлялась нейтральными, межстилевыми словами, на фоне которых и выделяется характерная лексика и фразеология. Именно межстилевая лексика хранит единство литературного языка и объединяет функциональные стили, не позволяя им превратиться в специальные, разные языки. Характерные же слова — общественно-политические и юридические термины и специальные слова, как однозначное выражение понятий и вещей — составляют языковую специфику стиля, определяют его языковой облик. Но регламентированное использование лексики в процессе обучения языку специальности ограничивает возможности этого аспекта в плане полноценного овладения иноязычным словом, поскольку, в силу характера информации, требующей однозначного, прямого представления в лексическом материале, этот аспект оставляет в стороне формирование навыка понимания и продуцирования высказывания, в основе которых лежит механизм иносказания, осуществляемый на базе метафорических и метонимических переносов, и поэтому зачастую студенты неадекватно интерпретируют информацию подобного рода.

Такое ограниченное владение собственным иноязычным лексиконом является объективной закономерностью, если рассматривать это явление в свете теории стадийности развития речи и мышления (Л. С. Рубинштейна, С. Л. Выготского). Но если в процессе овладения родным языком и вторым языком в условиях билингвизма «весь процесс овладения языковыми единицами и формирование лексикона можно представить как последовательное движение от этапа доконцептуального лексикона через стадию псевдоконцептуального лексикона к концептуальному лексикону...» [см.: 5], то академическая практика обучения иностранному языку осуществляется в условиях псевдореального социально-психологического окружения, и здесь представляется необходимым вспомнить о концепции стадийности семантического развития иноязычной речи Ю. Б. Борисова, согласно которой семантическое развитие в иностранном языке по своей психологической сути прямо противоположно семантическому развитию в родном и проходит два этапа: начальный — логико-понятийный, в рамках которого речевая деятельность характеризуется абстрактными объект-субъектными отношениями; и последующий — наглядно-чувственный, характеризующийся отношениями восприимчивости. Вторая стадия предполагает установление непосредственных связей вербальных знаков с субъективными переживаниями индивида. Она не отрицает первой стадии, но как бы надстраивается над первой, изменяя ее качественно. Затянутость первого этапа — явление, тормозящее процесс семантического развития иноязычной речи.

Проблема эта поднималась еще в 1980-е гг. московскими психологами М. Г. Каспаровой и Н. В. Коптевой. В доперестроечный период эта задача частично решалась за счет широкой представленности художественного иноязычного материала в учебниках для специальных вузов гуманитарного профиля под редакцией ведущих отечественных лингвистов В. Д. Аракина, И. Р. Гальперина в рамках интенсивного и экстенсивного чтения. В настоящее время используемые в качестве базовых учебники зарубежных авторов неспециализированного направления представляют художественные тексты в довольно ограниченном объеме и, в основном, с целью иллюстрации того или иного аспекта темы урока, не используя художественной речи для целенаправленного усвоения изобразительно-выразительных возможностей иноязычного слова, так называемой его субъективации изучающим. Именно незаконченное семантическое развитие иноязычной речи требует от аспекта общелитературного языка системы целенаправленных методических действий для формирования недостающих характеристик.

В условиях ограниченного учебного времени и ограниченного представления художественного иноязычного материала, являющегося образцом индивидуализирующего использо-

вания языка, представляется необходимым подойти к вопросу отбора учебного материала и работы с ним по принципу экономии и целенаправленности, т. е. того материала, который наиболее ярко демонстрирует использование слова для иносказания:

1) аллегорические тексты различных художественных жанров малых фабульных форм (сказки, басни, притчи, пародии);

2) различные формы изречения (половицы, поговорки, загадки, заголовки газетных статей и др.), иллюстрирующие использование различных приемов и средств иносказания, тропов.

Такой материал является продуктом словесно-художественного творчества, где слово начинает звучать полифонично (Л. Г. Бабенко, Е. Б. Борисова, Н. С. Валгина, Ю. М. Лотман), т. е. стремится актуализировать все свои языковые потенции [1] и поведение его рассматривается в рамках так называемого лингвопоэтического подхода, который синтезирует в себе элементы лингвистики и литературоведения (вот почему в этом случае в подборе материала важна его эпическая законченность, целостность). Здесь анализ осуществляется на трех уровнях: семантическом, метасемиотическом и метаметасемиотическом [3, с. 89]. На первом уровне слова рассматриваются в их прямом значении; второй предполагает изучение дополнительного, метафорического, образного содержания; третий раскрывает идейное содержание произведения и объясняет использование тех или иных метасемиотических средств, требует обращения к внетекстовым знаниям литературного, культурного и исторического характера. Этот уровень является крайне необходимым для эффективной реализации того направления в обучении иностранному языку, который определяется как «язык через культуру». В его основе лежит «деавтоматизация средств языкового выражения в художественном тексте, и эстетическая направленность слова способствует появлению эффекта смысловой емкости и многоплановости лексической единицы» [2], что в определенном плане раскрывает для воспринимающего ту составляющую значения слова, которую лингвисты определили как внутреннюю форму слова и которая позволяет ему самому поучаствовать в создании новых смыслов. В учебном процессе основная форма работы с таким материалом реферирование, интерпретация, объяснение, которые требуют от обучающихся прежде всего решения определенной проблемной задачи через осмысление произведения, высказывания, что в свою очередь актуализирует и закрепляет весь спектр ассоциативных связей.

Очевидно, что это требует составления специального комплекса упражнений работы со словом, который бы формировал нерегламентированное использование иноязычного слова через словесную игру: «*English at play*» в отличие от «*English at work*» (термины Д. Кристала) [6, р. 105] и который мог бы быть использован как в аудитории, так и вне ее. При этом следует рассматривать словесную игру не как игру в слова, а как «творение смыслов, которые все-таки участвуют в организации жизни» [6], т. е. как одно из средств личностного осмысления действительности через иноязычное слово. Под «игрой словами» понимается особое отношение к слову, предельное внимание к потенциалу разнообразных лексических и синтаксических конструкций и способность трансформировать, порождая новые смыслы. Учитывая такую характерную черту нашего сознания, как метафоричность, мы основываем упражнения на явлении переноса значений, т.е. основном механизме метафоры и метонимии как ведущих тропов. Здесь используются следующие приемы: зрительная реализация метафоры, каламбур, актуализация коннотативных значений слов и др.

Литература

1. Тер-Минасова, С. Г. Вопросы изучения построения речи / С. Г. Тер-Минасова // Вестн. Москов. ун-та. — Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 1998. — Спец. вып. — С. 17—19.
2. Головкина, А. С. Полифония слова в художественном тексте: автореф. ... канд. филолог. наук / А. С. Головкина. — Самара, 2011.
3. Задорнова, В. Я. Восприятие и интерпретация художественного текста / В. Я. Задорнова. — М., 1984.
4. Плеханова, И. И. Пелевин vs Сурков / И. И. Плеханова // Филологический класс. — 2013. — С. 106—115.
5. Уланович, О. И. Системообразующая и концептуализирующая функция языкового знака в становлении сознания / О. И. Уланович // Язык. Культура. Общение: Междунар. науч.-практ. конференция «Международный фестиваль языков», Минск, 16 апр. 2011 г. — Минск: Изд. центр БГУ, 2011. — С. 94—99.
6. Crystal, D. *The English Language* / D. Crystal. — Penguin Books, 1990.

Е-ПРОЕКТ «LEARNING ENGLISH AROUND THE CLOCK»: MOODLE

Полупанова Е. Г., доцент

В самом деле, для того, чтобы выразить суть этой статьи, ее надо было бы назвать: «Учим английский и учим английскому 24 часа в сутки?!» Поясняю.

Начнем со всем известной управляемой самостоятельной работы студентов. Уже много лет мы занимаемся ею. Есть немало хороших наработок и интересных идей. Одной из таких идей, как представляется, является и создание нами электронного ресурса по УСР на базе образовательной платформы MOODLE БГУ под названием «LEARNING ENGLISH AROUND THE CLOCK».

Этот е-ресурс предназначен для студентов 1—2 курсов специальности «Лингвострановедение» факультета международных отношений. В нем заложены, благодаря функциональным характеристикам самой системы, большие обучающие возможности в русле электронного обучения и учения. Информацию об этих возможностях и тому, как их используют во всем мире можно легко найти в сети Интернет особенно нам — знающим английский язык. Приведу лишь одну цифру, которая говорит сама за себя и представлена на официальном сайте MOODLE — 79 млн пользователей в мире. Это ли не лучший аргумент, по крайней мере, для того, чтобы заставить себя обратить профессиональное внимание в эту сторону?

На кафедре английского языка гуманитарных специальностей первой освоила создание учебных е-курсов старший преподаватель О. В. Косточкина и не только сама освоила, но и ассистирует в техническом плане тем, кто делает первые шаги в этом направлении. Речь в данном случае я веду о себе, так как несмотря на «простоту» системы она, тем не менее, требует некоторых первичных знаний и определенной настойчивости в приобретении навыков по их освоению. А как же без этого? Как мы, особенно те, кто не видел компьютер и прочие гаджеты в студенческие годы, освоили и продолжаем осваивать их?

МОТИВАЦИЯ. Вот ключевое слово. А мотивация это в первую очередь интерес к профессии. Учим себя — учим других. Увлекательно! И, если это так, то все «трудности» это не более чем пустые отговорки и нежелание что-то изменять в себе, учиться новому и двигаться вперед по пути реального профессионального совершенствования. Это сказала я себе и наконец, серьезно «взялась» за MOODLE и создание на его основе нового проекта по управляемой самостоятельной работе студентов «LEARNING ENGLISH AROUND THE CLOCK».

Проект находится в начальной стадии своего развития. Для преподавателя работа над ним и с ним сопряжена с решением многих вопросов. Первый, уже назван — технический, т. е. умение работать с платформой MOODLE. Второй — содержание, наполнение ресурса. Требуется времени и размышлений. Третий — то, как сделать его реально нужным и полезным для тех, кого мы учим.

Есть и «проблемные» места для студентов: доступ в Интернет: технически и финансово не всегда просто; некоторые технологические навыки.

Однако все же главное — это его явные **плюсы**:

- управляемая самостоятельная работа: новый формат;
- новые обучающие возможности: интересно и современно;
- электронное обучение: доступно 24/7/365;
- индивидуализация учения: выбирай место и время.

Мы часто говорим о том, чего нам не хватает для эффективной работы, в т. ч. и по уровню материально-технического обеспечения. Здесь же отличные возможности использования ИКТ: надо желание.

Жизнь в информационном обществе диктует свои правила, которым надо соответствовать. Это «универсальная» проблема. Отмечается, что особенно сложно вписываться в появляющиеся все новые технологии тем, кто в профессии более 15—20 лет, но путь один — не отставать, чтобы не «выпасть из обоймы». Вот она концепция «учение через всю жизнь» — «*life long learning*» в действии. С одной стороны, преподаватель с таким стажем это уже эксперт и так много может в профессиональном плане, с другой — вечный новичок — новые подходы, технологии и т. д. Однако именно в этом противоречии и заложены потенциалы движения вперед к новому качеству на основе грамотного сочетания традиционного и инновационного.

И конечно, если е-курсы по английскому языку на базе MOODLE в их возможном разнообразии получают более широкое распространение, то это облегчит всем нам путь в этом направ-

лении. Речь идет о так называемых «инновациях для себя», в нашем случае — сквозь призму конкретной специфики обучения и учения английскому языку студентов ФМО.

«*LEARNING ENGLISH AROUND THE CLOCK*» — выполняется в контексте проектной деятельности (новый проект), нацелен на совершенствование управляемой самостоятельной работы студентов-международников по английскому языку (новые подходы) и строится на базе образовательной платформы *MOODLE* (новые ИКТ).

Совершенно очевидно, что такой симбиоз требует нестандартных решений и не только их. Энтузиазм отдельных преподавателей может быть хорошим началом, но абсолютно недостаточен для дальнейшего поэтапного прогресса. Необходима поддержка, стимулы, понимание ценности таких инициатив. Лишь с учетом названного можно реально ожидать хороших результатов и нового качества знаний по английскому языку, адекватного актуальным и перспективным потребностям личности и общества через обогащение компонентов системы иноязычной подготовки студентов-международников элементами электронного обучения.

АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ЛИТЕРАТУРНАЯ ГОСТИНАЯ НА ФМО БГУ

Полупанова Е. Г., доцент

Изучение английского языка студентами-международниками имеет свою специфику, обусловленную особенностями их будущей профессиональной деятельности. Освоение иностранного языка на необходимом уровне, не мыслится вне усвоения лингвострановедческого содержания, культурологических знаний, во многом отражающих ментальность носителей языка.

Одним из самых эффективных путей достижения этой цели является познание художественной литературы стран(ы) изучаемого языка через чтение в оригинале произведений ее лучших представителей при решении задач исследовательского, познавательного и творческого характера лингвострановедческой направленности.

В этой связи на кафедре английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений БГУ запущен учебный познавательно-исследовательский проект под названием «ЛИТЕРАТУРНАЯ ГОСТИНАЯ». Он предоставляет будущим специалистам-международникам уникальную возможность читать англоязычные произведения по своему выбору, но в рамках знакомства с одним автором, темой, эпохой и затем коллективно обсуждать их на английском языке.

Проектная деятельность во многом носит характер управляемой самостоятельной работы студентов. Это организовано следующим образом. В начале каждого семестра преподаватель предлагает несколько вариантов для выбора с учетом тематики рабочей программы по английскому языку.

На осенний семестр 2014—2015 уч. г. мы выбрали великого Уильяма Шекспира! Почему его? А как самому понять, что он действительно великий не декларативно, а реально? Это возможно только через свое собственное осмысление его произведений, а это в свою очередь возможно через создание определенных условий для этого нелегкого, надо подчеркнуть, процесса.

Отметим, что мотивация особенно на начальном этапе для многих студентов носит несколько формальный характер. Они знают, что участие в проекте - одно из условий успешного получения зачета. И это нормально. Было бы иллюзорно предполагать, что ВСЕ студенты с восторгом воспримут идею дополнительных временных затрат ощутимо трудоемкой учебной работы при их тотальной загруженности. Особенно, когда речь идет о студентах-востоковедах, изучающих как основной иностранный китайский или японский языки со всеми вытекающими отсюда трудностями.

Совместно со студентами была выработана определенная стратегия и тактика. Они пожелали читать каждый свое произведение Шекспира и финально представить электронную презентацию, в которой им было предложено показать то, чем оно может быть интересно таким как они, т. е. сегодняшней молодежи. Другими словами неким образом дать рекламу или может быть антирекламу этому произведению в той форме, которую они для этого изберут. Длительность проекта — три месяца, именно столько времени проходит от выработки цели и задач до его полной реализации в виде представления результатов.

WHY SHAKESPEARE STILL MATTERS? (Почему Шекспир все еще важен?) — такое название было предложено для зимнего заседания, которое успешно прошло 5 декабря 2014 г.

Ответ на поставленный вопрос искали через чтение таких произведений великого автора, как: «Укрощение строптивой», «Сон в летнюю ночь», «Отелло», «Король Лир», «Юлий Цезарь», «Макбет» и др.

Весеннее заседание ЛИТЕРАТУРНОЙ ГОСТИНОЙ открыло для студентов непредсказуемого Сомерсета Моэма. Они должны были прочитать два его рассказа (их выбор), подготовить выступление с презентацией под названием *Contrast and Compare*, сопоставляя рассказы по разным параметрам и составить индивидуальный англоязычный глоссарий новых интересных слов и выражений.

Самое сложное, по мнению самих студентов, было начать. Прочитав материал, представленный студентами на сайте ФМО и кафедры. «А дальше... Нам самим верилось с трудом: читаем Моэма в оригинале и испытываем удовольствие. А какую эмоциональную встряску каждый из нас получил от его рассказов и не описать! Это что-то! «Я более чем уверена, что после этого проекта, Сомерсет Моэм стал одним из любимых писателей нашей языковой группы» (Ю. Теребунь). «Я не только получил истинное удовольствие от прочтения самих произведений, но и приобрел определенные навыки сравнения текстов и их содержания, а также приобрел нечто новое в понимании того, что есть английский язык и каким разным он бывает» (Н. Крицук). «Сомерсет Моэм является, если не лучшим, то, как минимум, одним из первых английских писателей: актуальный, понятный, захватывающий и реалистичный» (А. Волкова)».

В декабре 2016 г. состоится очередное заседание ЛИТЕРАТУРНОЙ ГОСТИНОЙ, которое будет посвящено неоднозначному Оскару Уайльду и его пьесам. Задание было сформулировано следующим образом: читаем в оригинале одну из предложенных пьес, составляем глоссарий интересных для обсуждения высказываний ее героев и на этой основе строим свои презентации.

В заключение отметим.

1. Познание классического литературного наследия страны изучаемого языка очень важный с профессиональной точки зрения процесс. Однако его реализация осложнена многими обстоятельствами: снижение общего интереса молодежи к чтению художественной литературы вообще, которое, тем не менее, сочетается с неприятием «навязываемых» оценок о достоинствах тех или иных авторов или произведений.

2. С одной стороны, имеет место желание изучить иностранный язык на хорошем уровне, с другой — недооценка роли литературы для успешной межкультурной коммуникации и как ее проявление некая форма сопротивления студентов, особенно на начальном этапе, этому роду деятельности в виду объективных (нехватка времени и сил) и субъективных факторов (индивидуальные предпочтения и установки).

3. Разрешить эти противоречия, как показывает наш опыт, вполне реально. И одной из продуктивных форм для этого является проектная деятельность. Первый проект по У. Шекспиру и его результаты позволили нам двигаться вперед с новым пониманием. И как результат студенты 2 курса в рамках проекта по С. Моэму порадовали себя и всех присутствовавших замечательными презентациями, выполненными качественно не только с технической точки зрения, но, и это самое главное, с точки зрения демонстрации умений сравнивать, сопоставлять, анализировать и представлять все это на очень хорошем английском языке. А в начале нынешнего учебного года они сами попросили продолжения проекта. Это и есть самое ГЛАВНОЕ: студенты нашли себя в этом проекте и нашли для себя в этом проекте что-то очень важное и нужное.

На сайте кафедры английского языка гуманитарных специальностей размещены некоторые результаты нашей проектной деятельности. Их полная версия с текстами презентаций студентов и самими презентациями представлена в Е-ПОРТФОЛИО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КАФЕДРЫ, размещенном на платформе *MOODLE* БГУ.

THE ROLE OF USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS IN DEVELOPING THE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

Соловьёва С. В., старший преподаватель

For the time being, an increasing number of professionals specializing in foreign language teaching firmly believe that the regular use of authentic video materials is a prerequisite for increasing students' motivation, as well as a means of achieving optimal efficiency of the educational process.

This acquires special importance in the light of the fact that the majority of present-day students belong to the so-called «Millennial Generation», with its inherent non-linear perception of information and an emphasis on multitasking. Moreover, learning with authentic video materials is crucial for those who want to master the communicative competence outside the natural environment of the target language.

In response to the requirements of the digital era, the majority of modern course books contain a video component. However, these materials are largely related to the sphere of General English, while the pursuit of video abstracts for LSP instruction remains a topical issue. The major criteria for selecting appropriate video materials are linked, first and foremost, to the professional relevance and duration. In general, it is recommended to select such video abstracts that do not exceed 6—9 minutes, which is connected with the specificity of human ability to concentrate attention.

The in-class watching of video news has become a common practice in the Department of English for the Humanities. This has been prompted by the content of the curriculum designed for preparing specialists in International Law and International Relations. It is worthy of note that to date the Department of English for the Humanities has elaborated a number of manuals and educational materials for increasing the efficiency of working on video news within the framework of both: in-class and an out-of-class activities (e. g. «Mass Media in Britain and the USA», «BBC News Box», etc.).

On the part of the student, working with video abstracts normally consists of 4 steps:

- learning some new inherent vocabulary units and/or linguistic phenomena, discussing some warm-up speaking points suggested by the teacher at the pre-viewing stage;
- fulfilling the tasks supplied for the while-viewing stage;
- comprehension check at the post-viewing stage;
- further analysis, interpretation and discussion.

On the part of the teacher, working with video materials requires a thorough preparation as it often involves elaborating the tasks for all the stages above.

It should be noted that along with elaborating tasks for relatively short pieces of video, the Department of English for the Humanities not infrequently compiles tailored sets of exercises based on multi-reel films. Most of them are designed for controlled independent work.

Recently, there have been prepared materials «Learning LSP with Authentic Video». They are chiefly based on the linguistic content of the American motion picture «Legally Blonde» and are designed for first-year legal students within the framework of introduction to the speciality. The choice of the film was conditioned, in the first place, by its high educational value in terms of professional communication. Moreover, the movie covers important realities connected with getting legal education in the United States and involves the scenes of a jury trial, which correlates with the contents of the curriculum.

The high educational potential of the film in terms of intercultural communication is also worth mentioning. Since its release in 2001, some of remarks of its characters have become recognizable quotations in the English-speaking community, thus contributing to the lingual and cultural fund. There have also appeared numerous theatrical adaptations of the screen version worldwide, which testifies to the immense popularity of the movie.

The materials «Learning LSP with Authentic Video» are composed of four major parts: introduction, vocabulary focus, exercises for checking students' comprehension and creative assignments. The supplement contains some selected tasks from an LSAT — a special standardized examination which is mandatory for applicants to American Law Schools. Special attention is given to the tasks aimed at improving the skills of translation and to the tasks connected with independent research work. Their fulfillment and subsequent presentation in form of oral presentations and reports is designed to facilitate the development of all major types of competences in accordance with the educational standards in general, and the development of the professional communicative competence in particular.

The materials are primarily intended for controlled independent work. However, at the discretion of the teacher, they may be implemented as an alternative to one of the works of literature studied in accordance with the aspect of home-reading. Undoubtedly, with the passage of time some well-known stories become out-dated, which may justify a wider implementation of video materials within the framework of in-class activities.

There exist 2 approaches regarding the organization of the while-viewing stage of a multi-reel film. On the one hand, it may be recommended to assign it to students as an out-of-class form of activity for achieving better time efficiency. On the other hand, a movie may be partially viewed in

class under the supervision of an experienced teacher who disposes of more background information. This may also ensure a higher degree of students' independence in fulfilling the tasks.

As a final remark it is essential to say that the process of elaboration of sets of exercises both for relatively short video abstracts intended for LSP training and for multi-reel films requires a lot of time, efforts and consideration. However, this is justified by the educational effect and is, in fact, a necessity in the digital era.

О СПЕЦИФИКЕ РАБОТЫ С ВИДЕОНОВОСТЯМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Таранда И. А., старший преподаватель

Как известно, аудирование — восприятие и понимание звучащей речи — это особый вид речевой деятельности, активный творческий процесс, который способствует развитию и других видов речевой деятельности, таких как чтение, говорение, письмо. Аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией.

В настоящее время в методике прослеживается два пути обучению аудированию. Первый путь предлагает обучение аудированию в процессе выполнения специальных упражнений, аудирование выступает, таким образом, в качестве цели обучения. Сторонники же второго пути указывают на необходимость сочетания упражнений в аудировании с элементами говорения, чтения, т. е. аудирование здесь рассматривается как средство обучения другим видам речевой деятельности.

В процессе обучения английскому языку важно объединять эти два пути, развивая навыки и умения аудирования с последующим их выходом в устную речь. Продуктивное использование аутентичных аудио- и видеоматериалов позволяет преподавателю максимально задействовать речевой, зрительный и слуховой каналы обучаемых и активизировать их речевую деятельность в требуемом направлении.

В процессе обучения английскому языку как языку специальности на факультете международных отношений активно используется работа с новостными выпусками телеканалов спутникового телевидения. Работа с новостями важна для студентов по многим причинам. Она способствует выработке у студентов профессиональной компетенции, так как они получают актуальную информацию о современной политической ситуации в мире, событиях, имеющих международное значение. Языковой материал, представленный в новостных программах, является не искусственно отобранным для иллюстрирования конкретного урока в учебном пособии, а аутентичным, «живым». Ценным с точки зрения изучения языка является также то, что дикторы имеют четкое и правильное произношение, а с точки зрения грамматики, употребляемой лексики и в стилистическом отношении их язык является, можно сказать, примером для подражания. При работе с видеонОВОСТЯМИ студенты получают практику аудирования, подкрепленную визуальными образами, что, несомненно, способствует лучшему восприятию иноязычной речи и запоминанию материала. Студенты совершенствуют все основные языковые навыки и умения: слушание, говорение, чтение и письмо, расширяют свой словарный запас и повышают языковую компетенцию в области грамматики и произношения.

Особенностью выпусков новостей является их компактность и динамичность. Блок новостей обычно состоит из 5—7 самостоятельных сюжетов протяженностью, как правило, 1—3 минуты. Это делает работу с ними удобной и позволяет органично вплести их в канву каждого отдельного занятия. Тематика новостных выпусков чрезвычайно разнообразна, охватывает широкий спектр событий международной жизни, что позволяет отбирать для проработки сюжеты, содержание которых согласуется с темами, изучаемыми студентами по другим дисциплинам.

Работа может проводиться как с заранее записанными новостями, так и с новостями, идущими в прямом эфире, и может осуществляться в различных режимах: «только видео», «только аудио» и «аудио-видео». Задания могут выполняться как на допросмотровом, послепросмотровом этапах, так и непосредственно во время просмотра новостей. В большинстве случаев на занятиях используются заранее записанные новости с подготовленными к ним разнообразными упражнениями. При работе с новостями могут выполняться языковые упражнения (например, *matching*, нахождение синонимов/антонимов, подбор определений к ключевым словам), условно-речевые упражнения (заполнение пропусков в предложениях словами и вы-

ражениями из видеосюжета, продолжение предложения на основе информации, представленной в новостях, выделение ключевых слов в ходе просмотра видеоматериала, восстановление текста на основе ключевых слов), речевые задания (дискуссия, ролевые игры, высказывания по проблеме и др.).

Основным содержанием допросмотрового этапа должно являться усиление мотивации и формулирование установки на первичное прослушивание, снятие возможных языковых трудностей и т. д. На данном этапе могут использоваться следующие виды работы: введение новых слов, их объяснение, иллюстрация примерами, работа с наиболее сложными грамматическими структурами в предложениях из текста, их узнавание, дифференцировка, установление взаимодействия исходной формы (например, инфинитива) с актуальной в конкретном предложении (видовременная форма глагола). Он может включать в себя работу с раздаточными материалами, фрагментами видеосюжета, а также живое учебное общение.

На допросмотровом этапе работы необходимо учитывать, что предлагаемые учащимся задания не должны раскрывать содержание видеосюжета полностью, иначе студенты потеряют к нему всякий интерес, что отрицательно скажется на результатах аудирования. Упражнения должны стимулировать интерес и желание слушать текст. С целью развития у студентов речевых механизмов вероятностного прогнозирования и осмысливания подходит, например, следующее упражнение: после отключения звука преподаватель предлагает студентам просмотреть новостной сюжет в первый раз без звукового сопровождения, в режиме «только видео» и постараться определить, о чем пойдет речь, где происходит действие сюжета и т. д.

Перед этапом прослушивания преподавателю необходимо дать студентам четкую установку и сформулировать коммуникативную задачу: как и с какой целью они должны слушать текст, (например, понять основное содержание и ответить на вопросы или заполнить в процессе прослушивания таблицу). Под руководством преподавателя студенты должны учиться слушать текст избирательно, то есть в процессе слухового восприятия находить в нем необходимую информацию и фиксировать ее письменно, сокращению и сжатию полученной информации, умению удерживать в сознании смысловые куски, попутно формируя базовые умения переводческой скорописи.

Большой эффект в этом отношении дают письменные и устные задания к видеосюжету, выполняемые в процессе его прослушивания, например:

- зафиксируйте основную информацию, представленную в видеосюжете: время/место, действующие лица, факт/событие;
- выберите из двух вариантов ответа на вопрос (вопросы сформулированы в письменном виде) один, соответствующий содержанию текста;
- перефразируйте следующие словосочетания;
- закончите предложения, используя информацию из видеосюжета;
- воспроизведите новостной сюжет как можно ближе к оригиналу, используя лексический материал видео (сначала кратко, затем в деталях) и т. д.

Одним из средств контроля понимания прослушанного в процессе аудирования может служить перевод.

Задания на послепросмотровом этапе могут быть направлены на развитие у студентов умений в той или иной степени интерпретировать, комментировать, анализировать содержащуюся в видеосюжете информацию и воспроизводить ее. Среди такого рода заданий интерес представляют дискуссия, «круглые столы», драматизация, постановка собственных проблемных вопросов по затронутой в тексте проблеме (для организации дискуссии), высказывание собственного мнения по проблеме и т. д. Одним из интересных заданий для студентов, владеющих английским языком на уровне *Upper-Intermediate/Advanced*, может стать сравнительный анализ одного и того же новостного сюжета из одного источника (например, *EuroNews*) на английском и русском языках. В большинстве случаев, одна и та же новость подается несколько по-разному на разных языках, как с точки зрения фактологической информации, так и с точки зрения лексического наполнения. В рамках данного задания целесообразно также использовать перевод.

Как уже отмечалось ранее, грамотная работа с видеоньюсами способствует решению комплексных задач. Она не только создает дополнительную мотивацию к изучению языка, повышает языковую компетенцию студентов, но и способствует повышению их уровня образованности, эрудиции в рамках своей специальности, что говорит о необходимости включать данный вид работы в процесс обучения английскому языку.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВОСПРИЯТИЮ И ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

Тарасенко М. А., старший преподаватель

Преимущества, которые дает внедрение Интернет-технологий в процесс обучения студентов восприятию и пониманию иноязычной речи на слух, очевидны. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку позволяет создать оптимальные условия для одновременного формирования иноязычной коммуникативной и информационной видов компетенций [1, с. 5]. Среди материалов глобальной сети Интернет, которые преподаватель иностранного языка может включить в свой арсенал средств обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух, особый интерес, на наш взгляд, представляют новостные сюжеты каналов *Euronews, BBC и CNN*. Во-первых, это аутентичные тексты, так как они создаются и предъявляются носителями языка. Во-вторых, новизна фактов и сведений, передаваемых в новостных сообщениях, стимулирует заинтересованность студентов и способствует их активному включению в процесс иноязычной коммуникации. В-третьих, информация в новостных сообщениях представляет собой сведения о политике, экономике, экологии, социальной жизни и т. д., что позволяет использовать такие тексты в качестве учебного аудирования в рамках различных тематических блоков.

Посещая сайт новостного канала, преподаватель имеет возможность выбрать наиболее захватывающие и актуальные сюжеты в разделе «Самое просматриваемое видео»; сориентироваться, какое время займет показ того или иного новостного сюжета в рамках учебного занятия; найти скрипт к выбранному сюжету; выделить лексические единицы и грамматические конструкции, которые могут вызвать трудности у студентов; записать на электронный носитель как отдельный сюжет, так и целый выпуск новостей с помощью таких программ, как *Replay Media Catcher, Video Cash Viewer* и др.; обратиться к архивам новостей за несколько лет. В ходе занятий представляется целесообразным использовать разные виды новостных сюжетов. Это может быть репортаж, дикторская начитка плюс видеоряд, дикторская начитка плюс графика и т. д. Несомненным плюсом использования новостных аудиотекстов в процессе обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух является тот факт, что ведущие, журналисты, комментаторы новостных каналов — это, зачастую, представители разных национальностей, что оказывает влияние на их произношение и позволяет студентам адаптироваться к его вариативности. Кроме того, в качестве учебного материала можно использовать видеointервью известных политических и общественных деятелей, размещенные на сайтах новостных каналов.

Как показывает практика, обучение восприятию и пониманию на слух новостных аудиотекстов только в рамках аудиторных занятий не дает желаемого результата. Просмотр новостных сообщений следует также предлагать в качестве домашнего задания. Работая с видеосюжетом самостоятельно, студенты могут сделать нужное количество повторений, в зависимости от индивидуальных потребностей, и четко определить свои сильные и слабые стороны с точки зрения слухового восприятия подобных текстов. Также в сети есть *online* комментарии к событиям политической, экономической и культурной жизни, которые оставляют посетители новостных сайтов. Этот материал можно использовать на занятии как стимул для дискуссии после просмотра того или иного новостного сюжета.

В целом, работа с иноязычным новостным текстом, записанным на электронный носитель, а также использование материалов сайта позволяет преподавателю применить творческий подход, существенно разнообразив комплекс упражнений, направленный на развитие аудитивных умений. Таким образом, использование ресурсов Интернет становится неотъемлемым компонентом обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух.

Литература

1. Сысоев, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. — Р-н/Д.: Феникс, 2010. — 182 с.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АКТИВНОГО И ПАССИВНОГО ЗАЛОГОВ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ

Ткаченко В. В., старший преподаватель, Демко О. В., старший преподаватель

В английском языке существует целый ряд грамматических явлений, которые вызывают трудности у студентов. Среди них и пассивный залог. Чтобы помочь студентам разобраться в этой сложной для них теме, необходимо, в первую очередь, научиться различать активный и пассивный залог.

Как распознать активный и пассивный залог

1. Найдите подлежащее (главное действующее лицо в предложении)
2. Определите основной глагол (действие, которое определяет это предложение)
3. Рассмотрите отношение между подлежащим и основным глаголом:

— выполняет ли подлежащее действие, выраженное основным глаголом (если это так, то это предложение в активном залоге);

— остается ли подлежащее на своем месте, когда что-либо еще упоминаемое выполняется или нет выполняет над ним действие (если да, то это предложение в пассивном залоге);

— если основной глагол в предложении глагол-связка («*is*», «*was*», «*are*», «*seems to be*» и т. д.) то он обозначает соответствие, как знак равенства. В этом случае действия в нем нет, он просто описывает состояние.

Рассмотрим некоторые примеры.

She likes him.

1. Подлежащее «*she*»
2. Действие «*liking*»
3. Отношение: подлежащее «*she*» выполняет действие «*liking*»

Предложение в активном залоге.

He is liked by her.

1. Подлежащее «*he*»
2. Действие «*liking*»
3. Отношение: подлежащее «*he*» не выполняет в этом предложении действие «*liking*», его выполняет другой.

Предложение в пассивном залоге.

Разница между пассивным залогом и прошедшим временем.

Многие путают пассивный залог с прошедшим временем. Самые распространенные пассивные конструкции также употребляются в прошедшем времени, но залог всегда интересуется вопрос «*Who?*», в то время как время как «*Tense*» отвечает на вопрос «*When?*».

	Активный залог	Пассивный залог
Прошедшее	<i>I gave</i>	<i>I was (have been) given by someone</i>
Настоящее	<i>I give</i>	<i>I am given by someone</i>
Будущее	<i>I will give</i>	<i>I will be given by someone</i>

Императив

Приказ (или императив) — это разновидность активного предложения, в котором «*You*» (кому обращаются) должны выполнить действие. Если вы отказываетесь, это предложение остается активным.

Come to me on time.

Take me to your parents

Неустойчивые пассивные конструкции

Так как в пассивных предложениях не обязательно уточнять, кто выполняет действие, это может ввести в заблуждение, когда их используют в качестве инструкций.

Двусмысленные пассивные глаголы

To drain the tank, the grill should be removed, or the storage compartment can be flooded.

Так как в этих предложениях не уточняются исполнители, то пассивные конструкции «*should be removed*» и «*can be flooded*» добавляет недопонимания к этому предложению. Непонятно, что автор имеет в виду: предлагает два разных способа осушить бак (либо убрать гриль, либо залить бак).

Чтобы понять смысл инструкций, человеку необходимо знать, как работает это приспособление, но проблема в том, что люди читают данные инструкции для того, чтобы разобраться в том, как им правильно поступить. «*Drank the tank*» в одном из вариантов «убрать гриль».

Имеет смысл использовать пассивный залог осторожно и в редких случаях. Пассивный залог необходим, когда:

— вы не хотите акцентировать внимание на действии: «*Mistakes will be made, and lives will be lost, the sad truth is learned anew by each generation*»;

— вы не хотите акцентировать внимание на исполнителе: *Three grams of reagent «A» were added to a beaker of 10 % saline solution.* (В научном мире действие ученого не влияют на результаты эксперимента, считается, что эксперимент будет иметь одни и те же результаты независимо от того, кто проводит эксперимент);

— исполнитель неизвестен «*The victim was approached from behind and hit over the head with a salami.*»

Проблемные предложения

Punctuality seems important

1) подлежащее «*punctuality*»

2) действие «*being*» («*seems*» — это краткая форма от «*seems to be*»)

3) отношение: подлежащее ничего не совершает, глагол «*is*» обозначает знак равенства, соответствие.

Это предложение описывает состояние, которое не относится ни к пассивному, ни к активному залогу.

Remember to wash your hands.

1. Подлежащее «*you*» Это — приказ, подлежащее — это человек, которому приказывают

2. Действие «*remember*» (не «*washing*»)

3. Отношение. От подлежащего ждут, что он запомнит. Выполнит ли это исполнитель неважно для грамматики этого предложения. Это предложение содержит приказ и относится к активному залогу как и подавляющее большинство команд и инструкций.

Данные способы работы помогают студентам понять разницу между активным и пассивным залогам и облегчают понимание и усвоение этого грамматического материала.

ОБУЧЕНИЕ ПАССИВНОМУ ЗАЛОГУ

Ткаченко В. В., старший преподаватель, Демко О. В., старший преподаватель

Изучение пассивного залога представляет некоторую сложность для студентов. Хотелось бы предложить следующие варианты для работы со студентами по данной теме.

Пассивные конструкции типа «*are made*» и «*was killed*» довольно легко понять и найти в письменной речи, но они реже употребляются в разговорной речи. Темы, в которых часто встречаются много пассивных конструкций включают:

— открытия (*it was made possible by the invention of bendable steel, which had been developed around 20 years earlier*),

— описание стран («*Half of the world's watermelons are grown there*»),

— описание продуктов и материалов («*it was first grown in the Middle East*»),

— история компаний («*it was founded by...*»)

— преступления и наказания («*He was seen entering the building at seven pm*»)

— катастрофы (например происшествия во время путешествий «*I was bitten by an alligator*» и истории, связанные с рассказами из детства «*I was sold by my parents*»).

Использование догадок с данными темами

Студентам необходимо предложить догадаться о какой стране, изобретений, компании и продукте идет речь. Чтобы внести больше динамичной практики грамматики в этот процесс они могут попытаться вспомнить пассивный формы, которые были употреблены в описаниях после разгадывания или попросить их поставить глаголы в правильной форме в предложенных текстах.

Разделение пассивного залога

Действие, направленное на угадывание разделенных предложений, описывающих разные места, предметы и т. п., а студентам необходимо соединить их с помощью грамматических и основанных на фактах предположениях. Например:

«Tokyo Tower was specifically built to be taller than The Eiffel Tower»,
«More cheese 'is 'eaten in France than in any other country».

Это задание может быть выполнено в форме домино, чтобы было легче и интереснее его выполнять. Можно использовать карточки на запоминание с разделенными частями предложений в пассивном залоге, но в этом случае лучше, чтобы было больше вариантов различных сочетаний.

Выбор подходящей формы залога

Студентам предлагается выбрать либо активную, либо пассивную форму для следующих слов:

«Mr. Bean» «bite» «dog»

«Elephant» «scare» «mouse»

Дополнить следующие предложения с пассивной конструкцией

Студентам нужно добавить по крайней мере половину предложения к предложенному:

«I was _____ at school»

«I have been _____ by a dog»

Один студент зачитывает часть предложения, например «*peed on*», а другой пытается догадаться чем заполнить пропуск.

Дополнения пассивных предложений с неправильной информацией

Изложенные выше игровые задания могут также быть проведены в форме «*Bluffing Game*» Студенты читают предложения с неправильной информацией, а остальные определяют соответствует ли это действительности, задавая при этом вопросы типа: «*Where did it happen?*» и «*How did you react?*».

Рассказы в Passive Voice

Студенты пытаются придумать рассказ используя при этом как можно больше предложений с *Passive Voice*. Возможно при этом раздать карточки с глаголами, которые часто употребляются в пассивном залоге, такие как: «*break*», «*attack*». Чтобы сделать задания более интересным можно предложить начать чередовать предложения с «*Fortunately*» и «*Unfortunately*».

Расширение пассивных предложений

Студенты по очереди стараются расширить короткое предложение типа: «*I was robbed*». Например: «*I was robbed of my purse by a monkey*» и т. д. Студенты не могут менять предложение, сказанное предыдущим студентом, только добавлять свои идеи к выше сказанному. Если кто-то из студентов не может добавить ничего нового или же забыл предыдущее предложение, он выбывает из игры и начинает с нового предложения например: «*I am often criticised*».

Предложенные варианты работы с данным грамматическим явлением вполне могут облегчить понимание и усвоение этого материала. Я использую их в своей работе со студентами и считаю их достаточно эффективными.

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Ткаченко В. В., старший преподаватель, Медведева Е. М., старший преподаватель

Почему нам необходимо обучать говорению?

Мотивация.

Многие приравнивают способность говорить на языке к знанию языка и, следовательно, рассматривают изучение языка как обучение умению говорить на этом языке, способность вести беседу. Поэтому, если студенты не учатся говорению и не имеют возможности говорить на занятиях, они могут потерять мотивацию и интерес к учебе. С другой стороны, при правильном представлении материала, говорение может быть интересным для студентов, может повысить их мотивацию и превратить занятие английским языком в аудитории в динамичное и увлекательное занятие.

Говорение является основой человеческого общения. Попытаемся вспомнить, чем мы пользуемся чаще? В нашей повседневной жизни большинство из нас больше говорит, чем пишет, хотя многие преподаватели все еще уделяют слишком много времени обучению чтению и письменной речи, игнорируя говорение и аудирование. Если действительно наша цель — научить студентов общаться на английском языке, следовательно, обучению говорению должно уделяться особое внимание.

Часто преподаватели сталкиваются с тем, что студенты с трудом говорят на иностранном языке. В этом случае необходимо разобраться в причинах. Если студенты стесняются говорить в аудитории, необходимо сломать этот барьер и выстроить обстановку, в которой говорить на изучаемом языке будет нормой. Попробуйте использовать постеры, переставьте парты, с первого занятия поощряйте студентов говорить на английском языке, оценивайте говорение студентов на протяжении всего семестра.

Еще один способ поощрить студентов говорению — самому преподавателю говорить только по-английски. Если преподаватель во время занятий переходит на родной язык, то он не сможет помочь студентам преодолеть страх использования английского языка. Объясните студентам, что мы учимся говорить, общаясь, и это касается не только студентов, но и преподавателей.

Когда студенты работают в парах или группах, все заканчивается тем, что они переходят на родной язык. В этом случае, возможно, выбрано задание не соответствующего уровня сложности. Убедитесь, что вы обеспечили студентов всем необходимым языковым материалом для того, чтобы они смогли справиться с заданием. Если задание слишком сложное, студенты могут переходить на родной язык, то же самое может произойти, если задание будет слишком легким. Не исключайте тот факт, что студенты, особенно начинающие, часто используют родной язык в качестве эмоциональной поддержки, перевода каждое слово, чтобы проверить правильность понимания задания, перед тем, как начать говорить по-английски. В этом случае необходимо запастись терпением, так как со временем их зависимость от родного языка должна пройти.

Следите за тем, чтобы все студенты группы принимали участие в работе. Обращайте внимание на то, является ли задание интересным для студентов. Если студентам нечего сказать или они не чувствуют необходимости говорить, скорее всего они снова перейдут на родной язык.

Очень важно правильно определить время на конкретное задание и постоянно контролировать групповую и парную работу, вовремя помогать и поддерживать студентов, которым нужна помощь. Переходя от одной группы к другой, акцентировать их внимание на задании.

Мы рассмотрели некоторые из проблем, с которыми могут столкнуться преподаватели в больших группах при обучении говорению. Эти проблемы не новы, как и не новы способы их разрешения, но каждый преподаватель, который преодолел эти трудности и сейчас работает с группой энергичных студентов, с удовольствием говорящих на занятиях по-английски, понимает, что такой результат стоил затраченных усилий.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ДИСКУРСА НА МАТЕРИАЛЕ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ИГРОВЫХ ШОУ

Туркина О. А., старший преподаватель

В передачах современного телевидения мы можем встретить различные проявления дискурса конфронтации-соперничества. Так, если посмотреть на содержание общественно-политических передач (например «К барьеру!»), социальных («Слово за слово»), и, конечно, развлекательных, в частности ток-шоу «Дом-1», «Дом-2», «За стеклом», «Последний герой», то мы увидим, что ни одна модель не повторяется. В нашем исследовании мы остановились на одном из развлекательных ток шоу, а именно «Последний герой-1» как ярком образце *дискурса конфронтации-соперничества*, порождаемого ситуацией общения и целевой установкой всех участников данного общения: что бы они не делали, для участников важна победа над другими, а в конце игры — над другим, ибо победа — формула успеха, она приносит с собой богатство, успех, внимание окружающих, а победитель выбирается путем голосования соперников, что делает данный материал наиболее интересным для исследования, открывая перспективу применения результатов данного исследования в более широком контексте социальной практики.

Таким образом, в современных условиях социального бытия, с современной системой целей, интересов и ценностей современного человека наблюдается повышенный спрос простого обывателя к подобного рода шоу с одной стороны и стремление современных СМИ удовлетворить этот спрос, создавая циклы шоу, основанных на принципе «добейся успеха в борьбе!» с другой стороны. Это заставляет нас как исследователей дискурса конфронтации задуматься над тем, что сегодня дискурс конфронтации актуализируется особенно ярко в таких ти-

пах дискурса, как дискурс соперничества, дискурс успеха и дискурс самоидентификации. Результатом анализа ДКМ двух финалистов — победителя и участника, занявшего второе место, мы выявили в качестве основной дискурс-категории в их ДКМ категорию саморепрезентации. Победитель репрезентирует себя как часть коллектива, через «Мы»-кате­горию, в то время как проигравший ему соперник подает себя более индивидуально, через «Я»-кате­горию. Таким образом, «коллективистская» самоидентификация более способствует победе в данной телевизионной передаче, чем «индивидуалистическая». Данный вывод верифицирует и подтверждает разработанную психологами теорию социальной идентичности и самокатегоризации (Дж. Тэжфел, Дж. Тернер). Согласно этой теории индивид в ситуации конфронтации в первую очередь идентифицирует себя, идентифицирует «другого» и на основании происходящего социального сравнения определяется то, по какому пути — кооперативному или конкурентному — будет структурироваться его взаимодействие с соперниками.

Стоит отметить роль культуры в моделировании индивидами своего поведения (в том числе и речевого). Как говорил российский философ, академик Вячеслав Степин в интервью Егору Хрусталеву в передаче «Простые вопросы» (от 19.11.2015 г.), люди имеют две программы — генетическую и социальную. Для осуществления своей социальной программы человек должен действовать, его деятельность, в свою очередь, определяется целями, а цели определяются ценностями, которые являются прямым продуктом культуры. Так, люди моделируют свой дискурс в соответствии со своими представлениями о том, что отвечает системе культурных морально-этических норм данной социальной общности, а что нет, так же они и оценивают проведение дискурса своими оппонентами.

К ВОПРОСУ О ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ МАЛОЙ МИСТИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ США КОНЦА XIX — НАЧАЛА XX ВВ.

Шудейко М. Н., преподаватель

Рубеж XIX—XX вв. в истории человечества известен как смутное время — время глобальных перемен как в обществе, так и в сознании людей. Любые перемены несут с собой чувство неуверенности и страха, что, разумеется, отражается во всех сферах жизнедеятельности человека, и, в частности, в литературе. Ввиду данного обстоятельства вполне естественным является обращение многих писателей того периода к жанру мистической литературы, одним из центральных объектов которой является именно психологическое состояние персонажей, столкнувшихся с чем-то непознанным и пугающим.

Генри Джеймс, Эдит Уортон и Говард Лавкрафт — яркие представители литературы США рубежа XIX—XX вв., обращавшиеся в своем творчестве в том числе и к мистическому и сверхъестественному. Можно смело заявить, что период деятельности упомянутых авторов является особым этапом в развитии Американской литературы. Творчество Джеймса, Уортон и Лавкрафта — выходцев из Новой Англии — объединяет ряд общих черт, при этом работы каждого, конечно, несут отпечаток личности и индивидуальности автора.

Причина, по которой нас интересует именно малая мистическая проза трех авторов писателей, заключается в некоторых особенностях произведений малой формы. Так, например, если в произведениях крупной формы (например, романах) личностный портрет персонажа составляет множество деталей, раскрываемых читателю в ходе долгосрочного развития событий, создавая при этом динамичный и изменяющийся образ героя, в рассказах или новеллах перед читателем предстает психологическое состояние персонажа в конкретной ситуации и в ограниченном промежутке времени. Также малая проза гораздо быстрее удовлетворяет читательский интерес, что создает прекрасные условия для более целостного и единого восприятия таких произведений. Кроме этого, малая мистическая проза — жанр мало исследованный и поэтому предоставляющий ценный материал для понимания литературного процесса.

Особенностью мистического рассказа, новеллы или повести также является более обширное проблемное поле по сравнению с жанром готики (оставшаяся нераскрытой какая-либо тайна, выход за пределы готического хронотопа и пересечение с социально-нравственной тематикой, недосказанность, прием умолчания и др.), большая концентрация на образе и более тесная связь с воспринимающим сознанием, что, несомненно, делает рецептивный аспект этой прозы значимым аргументом для ее более полного постижения.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в XX в. мистическая проза вновь приобретает огромную популярность. Ее влияние распространяется на многие сферы жизни людей, начиная с их мировоззрения (например, готическая субкультура). В свою очередь творчество Генри Джеймса, Эдит Уортон и Говарда Филлипса Лавкрафта вдохновило современную культуру на многое. По мотивам их произведений снимаются фильмы, а также циклы фильмов и сериалы (к настоящему дню экранизаций их произведений уже более 15). В музыке также ощутимо их влияние: например, существует группа «*H. P. Lovecraft*»; по сюжетам его рассказов пишут тексты песен и дают им названия; по мотивам новеллы Джеймса «Поворот винта» даже была написана и поставлена опера. А произведения Лавкрафта лежат в основе не одной компьютерной и настольной игры.

В русскоязычном литературоведении встречаются исследования творчества всех выбранных нами авторов в качестве отдельных объектов литературоведческого анализа. Наиболее широко изучено творчество Г. Джеймса (О. Ю. Анцыферова, Т. Л. Морозова, Э. В. Нерсесова, Т. Л. Селитрина и др.), Также есть отдельные исследования работ Эдит Уортон (М. П. Кизима, И. Н. Тимошенко и др.), в то время как творчество Лавкрафта (новеллистика 1920—1930-х гг.) пока изучалось лишь Т. М. Ковальковой. В белорусском литературоведении художественные особенности произведений этих писателей вовсе не изучались, а также прежде их рассказы и новеллы никогда не рассматривались в рамках единого сопоставительного исследования, хотя для этого есть все основания.

Ввиду вышеперечисленных причин кажется вполне целесообразным исследование малой мистической прозы Г. Джеймса, Э. Уортон и Г. Ф. Лавкрафта, в ходе которого предполагается выявление общих и индивидуальных лингвостилистических средств и компонентов, определяющих художественное своеобразие произведений указанных авторов.

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ОТДЕЛЕНИЯ «МИРОВАЯ ЭКОНОМИКА»

Бореко С. Г., старший преподаватель

В настоящее время востребованность иностранного языка в современном мире очевидна для всех. Особенно важно отличное знание английского языка, как языка международного общения.

Задача преподавания состоит в формировании положительной мотивации при обучении языку.

Другим не менее значимым фактором, следует назвать процесс построения занятий, а значит коммуникативную направленность занятий. Коммуникативный подход максимально ориентирует на общение и обеспечивает практическую направленность при изучении английского языка.

Не менее важным фактором обучения языку является правильный подбор учебного материала. Хорошо подобранный материал укрепляет мотивацию студентов, вызывает интерес, потребность, стимулирует мыслительную активность студентов. Следует отметить роль аутентичных материалов при изучении английского языка. Работа с ними повышает коммуникативно-познавательную мотивацию, формирует страноведческую и межкультурную компетенцию, обеспечивает создание атмосферы реального владения английским языком, вызывает у студентов потребность в общении, обмене мнениями, делает процесс обучения более эффективным.

В обучении английскому языку на старших курсах целесообразно использовать материалы *TOEFL* и *IELTS*, которые позволяют извлекать наиболее эффективно основную информацию из зарубежных источников. Данные материалы учат студентов опираться на языковые структуры, помогают составлять тезисы, аннотации, развивают умение анализировать информацию. В целом эти материалы представляют качественный аутентичный материал, который может использоваться на занятиях для развития умений и навыков всех видов речевой деятельности, для их контроля и самоконтроля.

При обучении английскому языку следует отметить эффективность модульного подхода. Модульное содержание обучения английскому языку обеспечивает гибкость программ, вариативность подготовок языку, активные формы и методы обучения, активизацию самостоятельной работы. Такой подход обеспечивает профессиональные навыки и умения студентов факультета международных отношений.

Моим аспектом преподавания является обучение грамматике английского языка студентов, обучающихся по специальности «Мировая экономика» на 3—5 курсах.

Формирование речевых грамматических навыков следует проводить поэтапно с учетом условий функционирования грамматических структур в речи. Учитывая специфику работы со студентами старших курсов, приходится больше уделять внимания этапу выхода в речь и применению грамматических структур на продвинутом этапе (эссе, тест *C1C2*, двухсторонний перевод, курсовые проекты).

При выполнении заданий не целесообразно деление материала на грамматический и лексический. Невозможно изучить грамматический материал не уделяя внимания лексическому (сочетание, фразеологизмы, идиомы и т.д.).

В работе рекомендую использование новейших материалов, связанных с грамматическим и лексическим материалами английского языка («*New Proficiency Testbuilder*», «*Advanced Language Practice Vince*», «*Business Grammar Builder*», «*Advanced Learners Grammar*», «*CPE Use of English*» и др.).

Использование новейших материалов и учебников, изданных в Великобритании и США, играет важную роль в обучении грамматике, как одного из аспектов обучения английскому языку.

ОБ ОПЫТЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ 3—5 КУРСОВ ОТДЕЛЕНИЯ «ТАМОЖЕННОЕ ДЕЛО»

Василевич Н. И., старший преподаватель, Тамирина А. С., старший преподаватель

Согласно Положению о самостоятельной работе студентов БГУ от 10 февраля 2014 г. преподавателями секции 3—5 курсов отделения «Таможенное дело» предусмотрен единый подход к организации самостоятельной работы по всем аспектам преподавания дисциплины Иностранный язык в профессиональной деятельности (первый) (английский). В основу организации всей самостоятельной работы положен принцип создания оптимальных условий для осуществления эффективной самостоятельной деятельности студентов при работе над языком, при условии соблюдения последовательного и регулярного контроля за результатами такой деятельности. В соответствии с вышеуказанным Положением под самостоятельной работой понимается совокупность самостоятельной деятельности студентов, как в аудитории, так и вне ее. Вся самостоятельная работа, исходя из практики, сводится к двум основным формам ее организации: работа, организуемая и проводимая самими студентами без постоянного руководства со стороны преподавателя, и управляемая самостоятельная работа, т. е. работа, организуемая и контролируемая преподавателем.

Все материалы, касающиеся самостоятельной работы, размещены на электронных страницах преподавателей секции, причем, с целью систематизации таких материалов, мы разработали определенную структуру их представления.

Одним из условий организации самостоятельной работы является планирование — доведение до сведения студентов, на каком этапе и какой вид работы должен быть выполнен. С этой целью на электронной странице преподавателей секции размещен **график контрольных мероприятий**, где указано, когда и в какой форме будут подводиться итоги проделанной студентами работы.

Задания на **управляемую самостоятельную работу**, проводимую в аудитории на старших курсах, направлены на формирование компетенций на уровне применения полученных знаний. Это индивидуальные, парные или групповые задания в зависимости от изучаемой тематики и уровня знаний студентов. Тематика и количество часов, выделяемых на УСР, предусмотрены учебными программами и учебным планом по дисциплине, и эта информация также находится на сайте. Среди видов такой работы практикуются: развернутые диалогические высказывания, выражение собственной точки зрения, круглые столы, дискуссии, доклады, коммуникативные задания на усвоение информации, полученной в процессе аудирования и чтения текстов разной направленности, *Case Study (background, discussion, task)*. Формами промежуточного контроля управляемой самостоятельной работы в основном являются тесты, промежуточные зачеты, эссе.

Самостоятельная работа предусматривает вынесение некоторых тем курса на самостоятельное изучение. Кроме того, в перечень заданий на СР входят: обязательное усвоение лексического минимума тем курса, вопросы для самостоятельного изучения, работа с Интернет ресурсами, поиск текстовых материалов по темам, отведенным на самостоятельную работу, презентации (по одной презентации на студента в семестр, тема презентации предлагается студентом/преподавателем и соответствует тематике программы), дополнительный текстовый материал по темам курса, размещенный на сайте в приложении *Reader*, тренировочные лексические задания и тесты в приложении *Tests and Tasks*. Это, как правило, задания активизирующие усвоение учебного материала и предусматривающие индивидуальный подход к работе над ним. Контроль выполнения проводится в виде презентаций в *Power point*, докладов, отчетов о работе, индивидуальных собеседований со студентом.

Мы предусматриваем наличие у каждого студента **Portfolio**, в котором собирается материал, проработанный студентом по темам курса, презентации, доклады, иными словами, все, что сделано студентом как в рамках самостоятельной, так и управляемой самостоятельной работы. *Portfolio* дает возможность проследить как, насколько эффективно и самостоятельно работал студент над темами курса.

В помощь студенту разработаны методические рекомендации, например: рекомендации по написанию эссе, по аннотированию и реферированию, по составлению доклада на конференции, по написанию статьи и др. все эти материалы также расположены или планируется расположить на индивидуальных электронных страницах преподавателей.

Мы также рассматриваем **еженедельно проводимые консультации** как одну из форм управления самостоятельной работой студентов как со слабым, так и продвинутым уровнем знаний. График консультаций находится на стенде кафедры. Во время консультаций проводятся: тренировочные тесты, анализ типичных ошибок, отрабатывается материал, который по разным причинам был недостаточно усвоен студентом, проверяется выполнение индивидуальных заданий, оказывается помощь в написании докладов на конференцию, курсовых работ и преодолении иных сложностей, с которыми сталкиваются студенты.

Современный мир требует от нас ежеминутного принятия решений. Обилие информации ставит в тупик и вызывает чувство беспокойства. Для того чтобы качественно ориентироваться во всем многообразии данных и фактов необходимо обладать навыками критического мышления (КМ)

Одной из техник развития КМ является использование на занятиях по иностранным языкам ментальных карт (*mind maps*). Они представляют собой графическую передачу информации. Объем информации варьируется от, например, диссертаций, до небольших учебных текстов. Использование ментальных карт на занятиях по иностранному языку удобно при выступлении с презентациями, при самостоятельном обучении и проверке пройденного материала, для группового взаимодействия на занятиях и индивидуальной работы.

Ментальные карты являются многофункциональным инструментом для занятий со студентами. В связи с возросшим количеством часов на самостоятельную работу появилась потребность в проверке усвоенного студентами материала. Ментальные карты выступают одни из таких видов проверки. Являясь процессом творческим и индивидуальным, отражающим уникальный процесс мышления, карты снижают вероятность использования чужого труда. Время, затраченное на проверку карт, сокращается в несколько раз. Преподавателем оценивается не только способность студента запоминать необходимый объем материал, но и его способность к анализу и синтезу, умение выделять ключевые слова и идеи /из текста.

Использование ментальных карт в презентациях зарекомендовало себя как информативное, необычное и интересное. При составлении карт, рекомендовано использовать яркие цвета, маркеры и ручки, имеющие стержень разной толщины, использовать картинки, выделять другим шрифтом ключевые понятия. Использование карт дает слушателям возможность получения всей картины, а не отдельных ее частей, как, например, при использовании Power Point. Информация воспринимается целостно, ключевые понятия хорошо видны и легко запоминаются, воспроизвести новую информацию по таким картам гораздо проще, чем при использовании печатного текста. Наличие только основных моментов в карте помогает избежать употребления лишних слов, которые часто используются в печатном тексте. Еще одно преимущество использования карты в презентации, это возможность уместить большие объемы информации на одном листе бумаги, где при использовании *Power Point* пришлось бы прибегнуть к чрезмерному использованию количества слайдов.

Ментальные карты возможно использовать на занятиях при работе в группах. Такая форма работы позволяет обсуждать большие объемы нового материала, вовлекает в работу все участников группы, дает возможность каждому проявить свои сильные стороны и помогает развивать навыки устной монологической речи, навыки презентации. На обучение студентов составлять такие карты требуется некоторое время, сложности возникают на начальном этапе анализа текстов, выделения ключевых слов и основной идеи самого текста, но освоив этот навык, составление карт не вызывает у студентов больших сложностей. Сам процесс вызывает позитивные эмоции, сплачивает студентов, учит слушать друг друга и находить варианты, учитывающие интересы всех членов команды.

Для наилучшего результата, целесообразно использовать ментальные карты в группах с повешенным уровнем языка. Где студенты могут свободно использовать как грамматические, так и лексические конструкции свободно, опираясь только на ключевые слова, свободно выстраивать предложения.

Таким образом, использование ментальных карт на занятиях по иностранному языку не только повышает интерес учащихся к самому процессу обучения, но и способствует развитию критического мышления, включает развитие навыков презентации, стимулирует работу над большими объемами учебного материала, формирует навыки активного слушания.

МОДЕЛИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НАД ЛЕКСИКОЙ

Говорова Н. И., кандидат педагогических наук, доцент

Поиск психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных, контролируемых способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучаемых. Акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента.

В центре внимания преподавателя оказывается необходимость формирования у обучаемых способов и приемов развития умственной самостоятельности, необходимых для овладения соответствующим аспектом языка при учете многих социальных, педагогических, психологических, психолингвистических, лингвистических, методических факторов обучения.

Самостоятельная работа отражает содержательную и процессуальную стороны познавательной деятельности и характеризуется наличием познавательной задачи различного уровня проблемности. На практике при организации самостоятельной работы мы чаще встречаемся с ситуацией, когда актуальный и тщательно отобранный учебный материал не усваивается обучаемыми либо из-за отсутствия руководства их самостоятельной познавательной деятельностью, либо из-за слишком жесткой регламентации действий обучаемых, исключающей проблемность, а значит активную мыслительную работу.

Анализ полученных нами экспериментальных данных показывает, что на начальном этапе формирования умственной самостоятельности обучаемых акцент должен быть сделан на процессуальную сторону учебной деятельности, а по мере овладения соответствующими учебными действиями акцент переносится на содержание, углубленное проникновение в предмет познавательной деятельности.

Такая организация самостоятельной работы над иноязычной лексикой приводит к количественному увеличению лексических единиц по сравнению с исходным уровнем, более активному и гибкому использованию слов в речи, сокращению времени выполнения соответствующих учебных действий и т. д. В то же время существенное значение имеет предметный аспект деятельности. Требование формировать у студентов упорядоченную систему знаний, являющееся одним из основных психолого-педагогических принципов обучения, особенно успешно реализуется в режиме индивидуальной самоподготовки за счет осознания и практического овладения ядром лексической системы — семантическими связями.

Такой подход к лексике, а также анализ структуры и механизма речевой деятельности позволил нам выявить учебные действия, специфические для изучаемого предмета в соответствии с набором общих учебных умений (по И.А. Зимней). Совокупность следующих действий является основой познавательной самостоятельности при овладении лексическим аспектом иностранного языка:

— осознание и удержание цели своей деятельности до момента ее реализации, например, выбор значения слова и комбинирование значений до уровня высказывания;

— выделение предмета деятельности, например, осознание лексической системности, представленной в виде лексико-семантических микросистем, ассоциативных полей, ситуативно связанных лексических групп;

— принятие учебной задачи, например, вовлечение студентов в решение лингвистической задачи за счет того, что значение слов и смысл высказывания усваиваются при овладении новой познавательной информацией;

— определение совокупности учебных действий для решения задачи, например, обработка лексических операций, необходимых для осуществления выбора и комбинирования значений слов (словообразовательный анализ и синтез, анализ сочетаемости, соотнесение значения слова с ситуацией, темой текста и т. д.);

— самоконтроль и самооценка конечных и промежуточных результатов своих действий. Формы контроля разнообразны: самоконтроль по опорам и ключу, взаимный контроль в парах, контроль-консультация преподавателя (немедленный или отсроченный);

— самоорганизация во времени и т. д.

Предметная саморегуляция неразрывно связана с личностной, которая является одновременно и условием и целью самостоятельной познавательной деятельности. Она во многом зависит от уровня самовоспитания, предполагающего развитие самосознания, самооценки, рефлексивности мышления, воли и целенаправленности формирующейся личности. В то же время, по данным психологии, развитие личности происходит только в условиях овладения новой деятельностью на уровне активных самостоятельных действий обучающихся.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Денисова Г. Г., старший преподаватель, Романович Р. Г., старший преподаватель

Цель преподавания иностранного языка — развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Под ней мы понимаем не только знание лексики и грамматики, но и правильное их использование в зависимости от ситуации, с учетом вербальных и невербальных средств, а также социокультурного компонента.

Информационные технологии совершили революционный переворот во всех областях человеческой жизни, в том числе и в образовании, изменив и расширив возможности учебного процесса, создав условия для развития коммуникативной компетенции. Тем не менее, существует мнение, что каким бы привлекательным ни был компьютер и Интернет, их использование сводится только к поиску информации в Интернете и выполнению письменных заданий на компьютере. Эта ситуация схожа с той, когда мы имеем телефон со многими функциями, из которых используем не больше одной-двух. Однако здесь надо отметить, что эффективность использования информационных технологий напрямую зависит от компетентности преподавателей, которые интегрируют эти технологии в учебный процесс.

Не всегда правильно понимается роль информационных технологий в обучении. Это инструмент, создающий среду, в которой преподаватель может использовать разные методы и методики для обучения языку.

Во всем своем многообразии современные технологии позволяют создать ситуацию, которая, по словам Е. И. Пассова, «должна служить стимулом к речевому действию» [2, с. 45]. Общеизвестно, что можно выучить слова и выражения, но чтобы возникла потребность в коммуникации, необходима определенная ситуация. Пассов считает, что именно наглядность позволяет создать ситуацию речевого общения. Знаменитая ленинская цитата «из всех искусств для нас важнейшим является кино» является тому подтверждением, ибо кино присуща та наглядность, которая заставляет зрителя сопереживать.

Интернет ресурсы и компьютерные программы, включающие тексты, видео, и аудио материалы способствуют развитию словарного запаса, грамматических навыков, т. е. языковой компетенции. Например, просмотр новостей на продвинутом этапе позволяет показать функционирование определенной лексики и грамматической структуры на основе ситуации. Усвоение целевой лексики происходит легче, так как визуальный контекст помогает больше, чем словарная дефиниция. Использование программы power-point для объяснения лексики и грамматического материала экономит время, а наглядность способствует скорейшему усвоению нового материала.

Информационные и коммуникативные технологии позволяют развивать социокультурную компетенцию, которая представляет собой знания о стране изучаемого языка и умение вести себя в соответствующей ситуации, а также социолингвистическую компетенцию, то есть правильно использовать языковые средства для коммуникации, ведь иногда межкультурные различия даже в выражении благодарности или эмоциональности могут стать причиной проблем. Используя современные технологии можно моделировать разные ситуации, что позволяет развивать умение успешно интерпретировать вербальные и невербальные средства и правильно строить коммуникацию. Именно современные технологии помогают идти в ногу со временем, ибо словари и учебники не могут отразить новые реалии, молодежный жаргон и многое другое.

Современные технологии помогают свести вместе обучаемого и носителей языка в любое время и, если необходимо, предоставить дополнительную практику. Информация в любом формате может быть сохранена на жестком диске компьютера и использована затем либо

в первоначальном виде, либо может быть адаптирована, либо дополнена материалами в другом формате.

Информационные и коммуникативные технологии помогают усилить роль обучаемых в учебном процессе. Обучение становится более индивидуализированным и сознательным, нет зависимости от одного источника информации. Используя виртуальную библиотеку, обучаемые учатся анализировать разные источники информации и делать выводы. Технологии создают среду, в которой имеются определенные знания; их можно получить, применить и проверить на практике. Некоторые программы *on-line* сразу дают обратную связь, что имеет большое значение для обучаемых.

Но самое главное, что преподаватель перестает быть единственным источником информации, а обучаемый из реципиента превращается в активного участника учебного процесса.

Литература

1. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. — М.: Рус. яз., 1989. — 276 с.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Дубинко С. А., заведующий кафедрой, кандидат филологических наук, доцент

Цель данной работы проанализировать основные научные подходы, используемые преподавателями кафедры английского языка экономических специальностей в сотрудничестве с выпускающими кафедрами в подготовке специалистов-международников экономического профиля. Несмотря на то, что мы формируем иноязычную профессиональную компетенцию у будущих специалистов разных сфер деятельности (мировой экономики, международного туризма, таможенного дела), наши кафедры объединены общей целевой установкой. Она заключается в подготовке квалифицированных специалистов, в совершенстве владеющих навыками профессионального общения на иностранном языке, умеющими реагировать на требования времени в условиях международных интеграционных процессов. Данная целевая установка включает не только задачи лингвистической подготовки будущего специалиста в сфере его профессиональной деятельности, но и формирование комплекса профессиональной, лингвистической, коммуникативной, социокультурной и других компетенций, необходимых для всесторонней подготовки специалиста, способного прогнозировать трудности и успешно решать проблемы профессионального делового общения. Достижение поставленных целей и задач в определенной степени осуществляется исходя из общих методических принципов и подходов и в тесном сотрудничестве наших кафедр. С учетом интеграционных процессов в системе международного образовательного пространства для современного языкового образования необходимы междисциплинарная интеграция, многоуровневый подход в подготовке специалистов, вариативность применяемых методов и технологий, гибкость, ориентация на межкультурный аспект овладения языком. Иностраный язык для современного специалиста — это и орудие производства, и часть культуры, и средство достижения профессионального и жизненного успеха.

В контексте будущей профессиональной деятельности специалиста актуально звучат вопросы деловой коммуникации. Чтобы стать квалифицированным специалистом в сфере международных отношений и международных экономических отношений специалисту необходимо владеть искусством делового общения, убеждения, аргументации, дипломатией переговоров — всеми тонкостями современной деловой риторики. И этим искусством можно овладеть, если не «спотыкаться» о культуру. Чтобы стать искусным в деловом общении современному специалисту-международнику необходимо научиться обходить рифы межкультурных особенностей, незнание которых может привести к провалу в коммуникации. Для этого необходимо ознакомиться с особенностями делового этикета и деловой культуры, способами проявления политкорректности, овладеть системой ценностей, присущих данной иноязычной культуре. Для этого на кафедре разработан курс «Деловые культуры в сфере международного бизнеса»,

который подкреплен учебным пособием в двух частях, подготовленным авторским коллективом кафедры. В целях оптимизации учебного процесса и поиска путей решения многих из обозначенных проблем можно отметить некоторые эффективные методы и подходы, разработанные совместно с выпускающими кафедрами. Стало традицией готовить совместные пособия для обучения языку специальности. Это позволяет унифицировать тематический блок учебных программ кафедр, активнее использовать аутентичный профессионально значимый материал, отобранный и одобренный специалистами в данной области, а также готовить профессионально ориентированную методическую составляющую языкового тренинга. Выпускающие кафедры являются аудиторами в оценке актуальности не только тематики программного курса, но и аутентичности используемого материала, охотно предоставляя для использования в учебном процессе сборники научных статей, учебно-методические разработки своих сотрудников и специалистов в профессиональной области студента для последующего обсуждения на совместных научных семинарах, научных конференциях. Весьма эффективны такие виды заданий как подготовка обзора сборника научных статей на английском языке, подготовка краткого реферата и аннотации научной работы из профессиональной области будущего специалиста. Возможностью для практического преломления и проверки приобретенных знаний и умений являются культурно-образовательные и профессионально ориентированные проекты, ток-шоу, ярмарки идей, конкурсы бизнес-планов, кейс технологии, которые включают разработку туристических маршрутов, маркетинг, бизнес-планирование, экскурсионное обслуживание, эко туры. Для оценки выступлений студентов на научно-практических конференциях и ежегодных Дипломатических чтениях принято приглашать в жюри сотрудников выпускающей кафедры, специалистов в данной области, владеющих иностранным языком, а также успешных выпускников, работающих в ведущих отраслях народного хозяйства. Весьма эффективными являются встречи и заседания с привлечением ведущих специалистов данного профиля (в том числе и зарубежных коллег) в рамках Клуба научных дискуссий, Клуба переводчиков, Клуба делового общения, на заседания которых приглашаются ведущие специалисты Национальной академии наук, известные переводчики, представители деловых кругов.

Такие виды заданий служат не только цели его профессионально языковой подготовки. Они расширяют общий профессиональный кругозор специалиста, дают представление о достижениях в данной научной сфере, о международных профессиональных контактах, о профессиональной подготовке в своем вузе и в зарубежных странах, о проблемах и тенденциях в профессиональной области студента и магистранта.

ВВЕДЕНИЕ НОВОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ

Жуковец О. С., старший преподаватель

Основной целью курса «Деловой английский» является введение и активизация в речи лексики, непосредственным образом связанной со сферой профессиональной деятельности будущих специалистов. Задача преподавателя — уделять особое внимание языковым потребностям студентов в рамках их специализации.

На этапе введения новой лексики можно столкнуться с некоторыми специфическими трудностями и нюансами.

Во-первых, одно и то же слово может иметь абсолютно разные значения в отдельных сферах профессиональной деятельности.

Во-вторых, без знаний и практического опыта по специальности сложно разобраться в узкоспециализированных терминах и выражениях.

В-третьих, изучение деловой лексики предполагает не только наличие базовых профессиональных знаний, но и владение информацией об особенностях общественного и делового поведения в рамках традиций и образа жизни страны изучаемого языка. Иными словами, для составления комплекса упражнений по овладению новой лексикой преподавателю нужно учитывать социо-культурный компонент обучения [1, с. 45; 2].

Традиционная методика предполагает введение новых слов через прямое объяснение их лексического значения или опосредованно — через различные виды наглядности или контекст [3]. Тут могут пригодиться всевозможные техники запоминания — ассоциации, связь с контекстом, образы, многократное повторение и т. д.

Существует ряд альтернативных приемов введения новой лексики, с использованием как групповой, так и самостоятельной работы студентов:

— преподаватель предлагает студентам несколько лексических единиц в пределах одной темы, просит самостоятельно найти их значение (в рамках деловой сферы общения), отработать правильное произношение, а также придумать предложения по теме занятия;

— в качестве домашнего задания студенты могут сами составить словарь для решения той или иной профессиональной проблемы и презентовать его в аудитории;

— преподаватель предоставляет студентам полный список новых слов, которые необходимо разделить на категории с учетом профессиональной проблематики. Например, выбрать лексику для описания способов транспортировки грузов;

— студенты получают список дефиниций по новой теме и задание найти соответствующие им лексические единицы и т. д.

Для расширения лексического багажа студентов важно:

— поощрять самостоятельное изучение профессионально-ориентированных материалов на английском языке (газетных статей, документов деловой переписки, фильмов);

— сформировать умение и привычку пользоваться словарями профессиональной лексики;

— регулярно акцентировать внимание студентов на том, что использование фразеологизмов и идиоматических выражений в рамках делового общения оживляет и обогащает процесс профессиональной коммуникации.

Так на занятиях по деловому английскому мы совмещаем овладение новой лексикой с изучением аутентичных материалов, представляющих интерес для будущей профессиональной деятельности студентов, а также формируем фоновые социокультурные знания.

Литература

1. Маркина, Л. В. Метод кейсов в подготовке студентов к межкультурному деловому общению / Л. В. Маркина // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электрон. сб. Вып. 3. — Минск, 2013 [Электронный ресурс] // Электронная библиотека БГУ. — Режим доступа: <<http://elib.bsu.by/handle/123456789/56850>>. — Дата доступа: 15.11.2015.
2. Шиманская, О. Ю. Применение традиционных технологий обучения английскому языку в работе с китайскими студентами / О. Ю. Шиманская // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: материалы VIII Междунар. науч. конф., Минск, 30 окт. 2014 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: В. Г. Шадульский [и др.]. — Минск: Изд. центр БГУ, 2014. — С. 239—240.
3. Lier, L. van. Language Awareness / L. van Lier // The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages / ed. by R. Carter, D. Nunan. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — P. 160—164.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Ковалёв А. С., преподаватель

В контексте постоянно изменяющихся условий жизни и ее потребностей встает вопрос о коренных изменениях в системе преподавания иностранных языков и подготовки специалистов в области международных отношений. Уже сегодня американские исследователи в области обучения взрослых заявляют о том, что в 2020 г. 65 % выпускников высших учебных заведений будут работать в должностях, которые еще не существуют. В условиях глобализации мировой экономики можно предположить, что наша страна также может столкнуться со схожей проблемой. Таким образом, процесс преподавания иностранных языков не может базироваться на старых методиках, так как именно сегодня мы осуществляем подготовку специалистов, которые в дальнейшем будут заниматься решением задач, с которыми мы до сих пор не сталкивались.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод: на протяжении всего периода обучения, преподаватель должен обеспечивать актуальность накопленных знаний, внося изменения по мере возникновения новых задач, обусловленных глобальными процессами. Обучающиеся, в свою очередь, также должны быть в состоянии идентифицировать, оценивать и описывать информацию, значимую для процесса обучения, углублять свои знания в ходе самостоятельной и совместной работы со своими коллегами.

Сегодняшний выпускник, намеревающийся в дальнейшем работать в сфере международных отношений, должен в совершенстве анализировать и оценивать политические и экономические процессы, происходящие в современном мире. Он также должен в совершенстве владеть программным обеспечением, современными коммуникационными технологиями и навыками эффективной презентации.

Для содействия достижению вышеуказанной цели в рамках курса устной практики целесообразным могло бы стать обсуждение новостного материала на изучаемом языке. В ходе самостоятельного просмотра или чтения новостного сообщения студент составляет глоссарий, тренирует переводческие навыки, обменивается с одноклассниками информацией на иностранном языке, тренирует навыки аудирования (чтения), погружается в языковую среду носителей языка.

Также во время совместного непродолжительного новостного эпизода, организованного преподавателем, студентам может быть предложено поочередное восстановление цепочки описанных событий, основное внимание при этом следует уделять недопущению смысловых потерь, соблюдению грамматических правил, правильности выбора лексики и правильности передачи цифровой информации (года, даты, денежные суммы и т. д.). Данный метод может быть задействован при обучении студентов с экономическим профилем и будущих переводчиков. В рамках обсуждаемых проблем в том или ином сообщении, можно также организовать дебаты, в которых студенты смогут совместно отстаивать ту или иную точку зрения. Таким образом, процесс преподавания будет также способствовать развитию навыков командной работы, востребованных на сегодняшнем рынке труда.

В ходе преподавания английского языка на специальностях экономического профиля наряду с материалом, представленном в пособиях, студенты также должны получать дополнительные навыки с учетом текущих экономических условий. Ключевую роль здесь может сыграть обсуждение актуальных проблем современного бизнеса, анализ бизнес-литературы и статей из ряда ведущих экономических журналов: *Harvard Business Review*, *Forbes*, *The Economist*. Выпуск последнего еженедельного издания сопровождается аудио версией, которую можно задействовать при преподавании перевода или же при преподавании английского языка на специальностях экономического профиля.

Наряду с преподавателем студенты также должны стать активными инициаторами и участниками разработки тематических проектов, посвященных актуальным темам в соответствии с профилями обучения. Непосредственно в ходе работы над проектом студенты прорабатывают огромный объем информации, в то время как основной их задачей является отбор качественного материала в соответствии с тематикой. В современном мире, перенасыщенном информацией, данный навык является ключевым. Работая над проектом, который должен быть представлен в кратчайший период, студенты также совершенствуют навыки управления собственным временем (*time management skills*), что в дальнейшем поможет им эффективно планировать рабочий день.

Работу над индивидуальным проектом можно также сопоставить с направлением исследовательской деятельности. Таким образом, процесс сбора материала для целей проекта можно сравнить с будущим этапом подготовки студента к работе над курсовым проектом, в то время как презентация проекта может быть сопоставлена с этапом его защиты.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКИ

Костёрова Н. А., старший преподаватель, Маркина Л. В., доцент, Чернецкая Н. И., старший преподаватель

Письмо, одна из четырех компетенций при изучении иностранного языка, несомненно, представляет наибольшую сложность для студентов. В образовательном процессе большее внимание традиционно уделяется чтению и говорению, несколько меньшее — аудированию, а письмом в неязыковых вузах занимаются «по остаточному принципу». Однако реалии современного мира диктуют необходимость хороших навыков письма на английском языке и уже на первом рабочем месте вчерашним студентам могут потребоваться базовые знания о деловой переписке и соответствующие умения. Существуют несложные и достаточно внятные правила для того, чтобы овладеть такими, базовыми, знаниями и навыками.

Самый первый этап при работе над любым видом бизнес корреспонденции — определение его содержания. Необходимо обязательно оценить количество информации, которое требуется сообщить адресату. Если составляется письмо с просьбой сообщить какую-то информацию, то нужно обязательно четко и точно сформулировать вопросы, чтобы адресат знал, что вам ответить. Если, наоборот, сообщается запрашиваемая информация, то всегда нужно оценивать, насколько она точна, лаконична и доступна пониманию адресата.

Когда составляется сообщение на какую-нибудь профессиональную тему, то для специалиста всегда существует искушение «перегрузить» его избыточной информацией и сообщить множество деталей и подробностей, которые неспециалисту скорее всего не потребуются и только затруднят понимание.

Письмо как компетенция отличается от устной коммуникации тем, что понимание слушателя легко определяется в процессе говорения, так как в речевом общении присутствует эффект обратной связи. Если сообщение составляется в письменной форме, обратная связь работает опосредованно и с самого начала нужно ставить задачу быть понятным. Поэтому необходимо тщательно планировать, потом редактировать написанное и только потом записывать окончательный вариант.

Понимание, однако, зависит не только от правильно составленного содержания, но и от того, каким языком это сообщение написано.

В английском языке появилось выражение «*silo effect*», которое используется для того, чтобы описать невозможность коммуникации между бизнес сообществами. А «*silo*» — это силосное зернохранилище без окон, и люди, работающие в одном из таких «зернохранилищ», не могут видеть, что делается в других. Работающие в каждом из них говорят на одном языке и хорошо понимают друг друга. Часто даже появляется свой профессиональный языковой код. Вот несколько примеров из офисного языка специалистов в области маркетинга.

1. Акронимы : a) *WAH* — *Working at Home*; b) *MSRP* — *Manufacturer's Suggested Retail Price*

2. Сокращения: a) *ch.ppd.* — *charges prepaid*; b) *biz.dev.* — *business development*; c) *EOD* — *End of Day*; d) *EOB* — *End of Business*

Однако, когда специалистам в области маркетинга приходится общаться с коллегами из других профессиональных областей, они не всегда помнят о необходимости отредактировать язык своего сообщения и, как следствие, для сотрудников других компаний оно становится нечитаемым или требует специальной расшифровки

В результате в английском языке появился термин «*gobbledygook*», который применяется для описания текста с многочисленным употреблением узкопрофессионального языка или чрезвычайно сложных выражений, которые без необходимости делают текст невозможным для быстрого понимания.

Для того чтобы избежать подобной ошибки необходимо.

1. Предварительно оценить, что адресату уже известно о предмете, обсуждаемом в сообщении

2. Оценить уровень профессиональной компетентности адресата

3. Работая над сообщением, быть конкретным, четким и приводить примеры

4. Отредактировать написанное сообщение, чтобы сделать его доступным пониманию адресата

Необходимо помнить, что далеко не все культуры одинаково оценивают простоту и доступность сообщений. В некоторых контекстах вышеупомянутые качества могут рассматриваться как недостаток профессионализма и детального понимания предмета. Простой язык сообщения может восприниматься как недостаток компетентности. Поэтому нужно поддерживать необходимый баланс и принимать к сведению, к какой культуре принадлежит адресат. Простота и доступность сообщения, высоко ценимые в англоязычных культурах, в других культурах могут восприниматься как упрощение обсуждаемой проблемы.

Еще одна проблема, которую нужно решить, работая над бизнес корреспонденцией, — выбор правильного тона для каждого отдельного сообщения. Правильный тон для письменного высказывания не менее важен, чем для устного речевого высказывания. И для одного, и для другого, в первую очередь, важен выбор слов и выражений, т. е. лексика высказывания. Однако, как интонация в устном высказывании, так и длина, и структура, используемых в письме предложений, т. е. его грамматика, определяют очень многое.

Простые предложения в деловом письме не трудны для понимания, но текст, составленный исключительно из таких предложений лишен плавности, необходимой для быстрого чтения. Что касается тона, то подобное письмо может восприниматься как прямое и откровенное, но с другой стороны может указывать на недостаток владения английским языком.

Сложносочиненное, состоящее из двух равноправных простых, предложение также не представляет сложности для понимания. Однако тон подобных предложений лишен определенности и точности. Вся информация представлена на одном уровне: каждое предложение — главное.

Сложносочиненное предложение, перегруженное придаточными, может стать сложным для понимания. Однако если поддерживается нужный баланс, можно изложить сразу несколько мыслей, логически объединив их в одну структуру. Что касается тона, то данная грамматическая структура подчеркнет серьезное отношение к обсуждаемой проблеме и профессионализм пишущего.

Таким образом, при работе над деловой корреспонденцией необходимо в первую очередь определить профессиональный уровень и объем сообщаемой информации, а затем, определив содержание, найти нужный тон для данного сообщения, который зависит не только от выбираемой лексики, но и от длины и структуры используемых предложений. И в зависимости от содержания, необходимый эффект может быть достигнут комбинацией разнообразных: простых, сложносочиненных и сложноподчиненных структур.

АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ ПОДХОД К ЧТЕНИЮ ЛЕКЦИЙ

Курачек О. Ф., старший преподаватель

Система высшего образования сегодня подвергается критике. Она призывает профессорско-преподавательский состав уделять больше внимания таким процессам как донесение информации и усвоение этой информации студентом. Эффективным решением здесь может являться увеличение количества факультативных часов, активное вовлечение студентов в процесс обучения, развитие потенциала студентов путем умело подобранных заданий для самостоятельной работы. Не последней в списке этих решений является лекция.

Начиная со Средних веков лектор в системе высшего образования всегда являлся основным звеном, но в последние годы мы наблюдаем шквал критических предложений сократить объем лекций. Предлагают заменить лекции обсуждениями, дискуссиями и другими видами интерактивной работы со студентами. И правда, уже через 15—20 минут после начала лекция теряет свою эффективность в силу снижения концентрации внимания студента на получении информации. Еще 100 лет назад Генри Адамс говорил, что студенты считают лекции скучными и бесполезными.

Лекция существует и сегодня, несмотря на критику. И действительно, присутствие на лекции, разработанной и проводимой профессионалом, является прекрасным опытом. Такая лекция расширяет кругозор и воображение студента, дает ощущение личного отношения к излагаемому самому лектора. При проведении лекции подобного рода ее цели должны быть четко сформулированы и записаны на доске. Должен быть представлен план тем, которые будут освещены в ходе лекции. Все темы необходимо проиллюстрировать примерами. Студенты при этом должны получать задания для закрепления материала. Лекторам необходимо учитывать уровень и способности аудитории и, принимая это во внимание, изменять объем читаемой информации в рамках курса или даже одной лекции, а также объяснять ее на доступном для восприятия уровне.

Выбор способа подачи материала имеет решающее значение. Вводя новую тему, преподаватель может либо прочитать традиционную лекцию, либо представить ее мультимедийно для привлечения интереса студентов к новой теме.

Переходя непосредственно к обсуждению вариантов лекций, следует начать с традиционной формы подачи материала — законченного устного эссе. Цель лекции подобного рода не только в том, чтобы донести информацию, но и показать мастерство преподавателя. Как отметил Дэвид Бегман, устное эссе делает из студентов пассивную аудиторию, в лучшем случае, вовлеченную во внутренний диалог с профессором. Устное эссе, без сомнения, является большим мастерством, но студенты при этом, к сожалению, являются лишь свидетелями, а не участниками процесса.

Возможно ли провести лекцию с участием студентов или хотя бы приблизить их к процессу ее создания? Да. Такая лекция представляет собой плодотворную умственную работу, порождающую у студентов идеи, которые записывают на доске последовательно. Начать тему можно словами: Что вы знаете о...? и пригласить студентов поразмышлять вместе. План, обозначенный на доске, раскроет конкретные факты, а иногда и решения. Занятия посещают как осведомленные, так и крайне дезинформированные студенты. Но все они могут проверить достоверность своего суждения на лекции подобного рода. При анализе каждой новой идеи необходимо записывать ее. А если идей становится много, их можно разбить на категории. Эффективно также предложить студентам разработать план лекции и наиболее приемлемый из предложенных попросить записать на доске в конце лекции. Студенты с хорошим зрительным восприятием усвоят информацию подобного рода лучше, чем на слух. Важно, однако, отметить что при проведении лекции такого рода студенты должны быть хоть сколько-нибудь осведомлены о предмете обсуждения. В противном случае, профессор будет управлять их идеями. Если же студенты способны будут стать участниками обсуждения, то и сам преподаватель сможет узнать нечто новое об уже известном. И хотя лекция такого типа хуже спланирована, чем устное эссе и менее предсказуема, важно то, что студенты принимают в ней активное участие, взаимодействуют с сокурсниками и преподавателем. Читать такую лекцию можно перед большой аудиторией.

Еще один вариант лекций основан на чередовании 20-минутных мини-лекций с 10-минутными обсуждениями. За 5 минут до окончания лекции студенты получают задание по проблематике последней мини-лекции с тем, чтобы обсудить его вначале следующей лекции перед тем, как начать вещать новый материал. Такое взаимодействие студентов друг с другом и с преподавателем позволяет определить пробелы в понимании только что прочитанного материала и устранить их не потом, на семинарских занятиях, а непосредственно на лекции. Благодаря таким лекциям студенты высказывают различные мнения по проблеме и вырабатывают чувство ответственности за процесс обучения.

Справедливо отметить, что лекция с участием студентов так же, как и традиционная лекция одинаково важны. Умелое чередование всех видов увеличивает возможности преподавателя.

АНАЛИЗ КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Майсюк Ю. Л., старший преподаватель

Критическая ситуация — неожиданно возникший инцидент на занятии, который побуждает преподавателя к размышлениям об определенных аспектах преподавания, к анализу и оценке своего поведения, использованных методических приемах, и в конечном итоге приводит к совершенствованию методических навыков последнего. Анализ критических ситуаций предполагает детальное описание ситуации с последующим анализом и определенными выводами, помогающими избежать подобных ситуаций в будущем. Примером критических ситуаций может служить отсутствие понимания обучаемыми задания после тщательного объяснения, несогласие с выставленной отметкой, отсутствие результативности обучения, некомфортная обстановка в группе. Подобные случаи, нередко имеющие место в процессе обучения, нуждаются в тщательном анализе и незамедлительном поиске подходящего решения. При этом очень часто ситуация складывается так, что преподаватель вынужден отреагировать на нее немедленно, но это не означает, что в данном случае последующий анализ не нужен. Напротив, мы можем рассмотреть не только саму ситуацию, но проанализировать принятое решение, сделать выводы о том, насколько оно было удачным, какие действия можно предпринять в дальнейшем для исправления данной ситуации и исключения подобных инцидентов в будущем.

Анализ критических ситуаций играет важную роль в процессе совершенствования профессионального мастерства преподавателя за счет следующих факторов:

1) критические ситуации помогают преподавателю осмыслить и понять, каких из приобретенных им знаний, умений и навыков нуждаются в повторении, дополнении, обобщении. Например, в результате может возникнуть решение о необходимости повторения определен-

ных разделов грамматики, поиску методических приемов, помогающих более эффективно объяснить преподаваемый материал, поиску информации культурологического и профессионального характера. Процесс профессионального совершенствования может быть реализован за счет самостоятельного поиска и усвоения информации, путем консультации с коллегами, на курсах повышения квалификации;

2) критические ситуации создают возможности для практического применения результатов проведенной работы. Преподаватель углубляет свои знания в определенной сфере, закрепляет их на практике, анализирует результаты. Активная работа над определенной темой может в дальнейшем быть реализована в виде создания учебных материалов и пособий, публикации печатных статей, выступлений на конференциях;

3) критические ситуации могут быть вынесены на обсуждение на методических объединениях преподавателей с целью коллективного поиска решений и обогащению преподавательского опыта;

4) анализ критических ситуаций развивает преподавательскую интуицию. Опытный преподаватель может заранее предугадать возможные проблемы и принимает меры, помогающие снять трудности в процессе работы над иностранным языком или избежать конфликта.

Анализ критических ситуаций предполагает следующие действия со стороны преподавателя:

1) описание ситуации (должно быть максимально объективным);

2) осознание причин и предпосылок, которые привели к возникновению данной ситуации;

3) самооценка (анализ своих действий в данной ситуации с оцениванием их правильности и результативности);

4) выводы на будущее (анализ своих последующих действий, например, введение новых способов и приемов в методике преподавания, которые позволят исправить данную ситуацию и предотвратят возникновение подобных инцидентов).

Анализ критических ситуаций представляет собой бесценный преподавательский опыт, которым можно и нужно делиться. В связи с этим целесообразно создавать банки критических ситуаций, которыми могут воспользоваться коллеги, а также выносить подобные ситуации для коллективного обсуждения, что помогает рассмотреть различные варианты решений и выбора оптимального способа реагирования.

ЭМПАТИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ЕЕ РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Маркина Л. В., кандидат педагогических наук, доцент, Костерова Н. А., старший преподаватель

Практически все исследователи проблем межкультурной коммуникации признают важность и необходимость эмпатии в межкультурном взаимодействии и включают это умение в состав умений, которые составляют межкультурную компетентность. В литературе используются различные термины для описания способности идентифицировать себя с другим человеком, умения понять точку зрения другого, поставить себя на его место: «ориентация на другого», «децентрация», «принятие роли другого», «алтерцентризм» и т. д. Однако все сходятся в том, что данное умение является одним из ключевых, поскольку владение им дает возможность избежать неправильного понимания и найти адекватные способы общения. Под эмпатией понимается способность осознавать чувства, мысли, действия других людей, способность вести себя так, как если бы человек воспринимал и понимал мир вокруг с позиции других людей. Исследователь Милтон Беннет по аналогии с «золотым правилом» — «Поступайте с другими так, так Вы бы хотели, чтобы поступили с Вами» — предложил «платиновое правило» поведения — «Поступайте с другими так, как если бы *они сами* хотели, чтобы поступили с ними». Последнее напрямую относится к сфере межкультурной коммуникации и означает способность представить себя в иной роли в контексте иной культуры. В общении с представителями своей культуры эмпатия — это то качество, которое повышает эффективность коммуникации, в межкультурной коммуникации — необходимость, от наличия или отсутствия которой зависит результат коммуникации вообще. Тенденция объяснять вербальные и невербаль-

ные действия с позиции своей собственной культуры мешает развитию эмпатии. В китайской культуре можно наблюдать ситуации (например, спасти лицо), когда люди говорят одно, имея в виду совсем другое. Знание такого рода особенностей культур помогает понять что в реальности стоит за словами и действиями человека.

Несмотря на объективную сложность, эмпатию можно и необходимо развивать, и наиболее естественной учебной средой для этого является процесс обучения иностранному языку, поскольку он интегрирует коммуникацию и культуру (язык как часть культуры). Эмпатические умения основаны на знании культуры (ценностных ориентаций, убеждений, традиций, привычек, присущих представителям той или иной культуры), ибо без этого невозможно взглянуть на мир глазами представителя иной культуры.

Общие положения, которые лежат в основе формирования у студентов эмпатии: 1) создание инокультурного контекста при обучении иностранному языку; 2) организация практической деятельности (т. е. приобретение опыта общения) в реальных условиях межкультурного взаимодействия или в условиях максимально приближенных к реальным коммуникативным ситуациям с представителями других культур; 3) создание условий для саморефлексии студентов по поводу их межкультурного опыта; 4) создание условий для развития у студентов наблюдательности, чувствительности к внешним проявлениям культуры; 5) оказание помощи в осознании студентами собственных личностных особенностей (наличие культурных предрассудков, стереотипов).

Весьма продуктивным является метод интервьюирования, который дает возможность студентам обсуждать проблемы, задавать интересующие их вопросы, т.е. получать более глубокое и полное их понимание. В качестве интервьюируемых могут быть приглашенные лекторы, представители других культур, люди, имеющие опыт общения в иной культуре, члены их семей, студенты, учившиеся по программам обмена, преподаватели, стажировавшиеся в учебных заведениях других стран. Особенно эффективными являются методы, которые предоставляют студентам возможность наглядно наблюдать межкультурное взаимодействие, анализировать его особенности. Для этой цели можно использовать видео, телевизионные программы, фильмы с последующим анализом наблюдавшегося общения, в частности, невербального общения. Использование ролевых игр, кейсов, разыгрывание межкультурных диалогов, имитационные игры и т. д. позволяют студентам испытать чувства и эмоции, которые испытывают представители изучаемой культуры в аналогичной ситуации. Кроме того, у студентов есть возможность изучить на практике особенности вербальной коммуникации той или иной культуры, предпочитаемых представителями этой культуры стилей общения, типов диалогов. Тесты на само оценивание своих культурных особенностей и индивидуального опыта помогают само рефлексии, которая дает, в свою очередь, более глубокое представление о механизмах воздействия культуры на человека. Все это способствует снижению у студентов уровня этноцентризма и облегчает формирование эмпатических качеств.

ПЕРЕДАЧА МОДАЛЬНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

Маркосьян Е. И., кандидат филологических наук, доцент

Модальность — это сложная, многоаспектная лингвистическая категория, которой посвящено большое количество работ, однако некоторые вопросы этой категории все еще остаются дискуссионными. Многочисленные определения модальности сводятся к выделению ее двух видов: как отношении высказывания к действительности и отношении говорящего к высказываемому. Придерживаясь данного понимания модальности, проанализируем, как это выражается с помощью лексико-грамматических средств в английском языке и каким будет перевод английских высказываний с модальными глаголами на русский язык.

Для описания передачи модальности при переводе важно определить, какие существуют способы выражения модальности в английском и русском языках. В английском языке — это модальные глаголы (*can, may, must, have to, ought to, should, be to, need*); многофункциональные глаголы, выполняющие различные функции, в том числе функцию модальных глаголов (*shall, should, will, would, need, dare*); модальные слова и модальные словосочетания (*perhaps, of course, surely, certainly, no doubt, in fact, in truth, undoubtedly* и др.) и модальные (приглагольные) частицы (*even, yet, still, just, simply, only, never* и др.) Модальность в рус-

ском языке выражается формами наклонений, особой интонацией, а также лексическими средствами — модальными словами и частицами, которых в русском в несколько раз больше, чем в английском.

Для теории и практики перевода не существенно, выражена ли модальность отдельным глаголом или всем построением высказывания в целом. Несовпадение средств выражения модальности в разных языках дает переводчику право заменять категории модальности и нередко делает эту замену неизбежной. Закономерности замен определяются, главным образом, нормами переводящего языка и функцией модальности в данном высказывании.

Поскольку модальность является одним из обязательных компонентов высказывания, то перевод не может считаться адекватным, если в нем не сохранена модальность текста источника. Следует иметь в виду, что между русскими и английскими модальными глаголами нет прямого соответствия, и переводчику следует выбирать значение, соответствующее контексту.

При переводе предложений с модальными глаголами трудности возникают из-за многообразия их значений в различных функциях. Некоторые глаголы могут выполнять несколько функций:

1) вспомогательный глагол:

— для образования времен — *will, shall, would, have, be*;

— для образования форм сослагательного наклонения — *should, would*;

2) модальный глагол — *can, could, may, might, must, need, ought to, should, will, shall, would, have to, be to, dare*;

3) эмоционально-усилительная функция — *should*.

Только контекст, окружающая обстановка и ситуация позволяет их разграничить, как это наглядно представлено на примерах:

He must be very pleased — двусмысленное высказывание, которое допускает два значения: 1) «он должен быть очень доволен» и 2) «он должно быть очень доволен». Глагол *must*, как и другие английские модальные глаголы, может иметь различные функции, и только контекст позволяет сделать верный выбор. *She must dye her hair*, конечно, в большинстве случаев значит: «Она, должно быть, красит волосы», а не «Она должна покрасить волосы».

Как справедливо отмечает Я. И. Рецкера, в английском языке нет другой лексико-грамматической категории, которая бы представляла больше трудностей в процессе перевода, чем категория модальности. Полифункциональность модальных глаголов и модальных слов, несовпадение средств выражения модальности в английском и русском языках — все это нередко приводит к ошибочному или неточному раскрытию модальности в переводах.

Переводческие трансформации, связанные с переводом английских модальных глаголов, детерминированы стремлением переводчика достигнуть эквивалентного коммуникативного эффекта. Этот эффект достигается путем нивелирования расхождений систем, норм и узусов исходного и переводного текстов. При этом переводчику необходимо помнить о широкой семантике английских модальных глаголов и уметь дифференцировать их значения применительно к контексту.

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Морева Л. А., старший преподаватель, Турло В. П., старший преподаватель

Практика студентов является важной частью подготовки специалистов и проводится в соответствии с Положением о производственной практике студентов ВУЗов. Языковую практику студентов следует понимать как вид учебно-воспитательного процесса, в котором осуществляется подготовка студента к профессиональной деятельности.

Учебная языковая практика на 2 курсе отделения «Мировая экономика» направлена на формирование у студентов коммуникативной компетенции, а также на изучение практических технологий межкультурного подхода в обучении иностранному языку. Учебная языковая практика создает предпосылки для профессиональной деятельности, которая способствует интеграции Беларуси в правовое, экономическое и образовательное пространство Европы.

При подготовке и организации языковой практики преподаватели английского языка преследовали следующие цели:

- подготовить студентов к естественной коммуникации в реальных условиях профессиональной деятельности;
- научить студентов видеть в иностранном языке средство получения знаний по специальности и самостоятельного повышения своей профессиональной квалификации;
- показать реальность реализации возможностей профессионального использования иностранного языка в области конкретной специальности — мировая экономика.

Языковая практика является действенной организационной формой обучения эффективному управлению контролируемой самостоятельной работой, способом интенсификации учебного процесса на основе активизации речемыслительной деятельности студентов, аутентичности используемых учебных материалов, использования аудиовизуальных и информационных технологий. Языковая практика является также важным звеном в обучении эффективному речевому и коммуникативному поведению с учетом фактора межкультурного общения.

Во время проведения языковой практики у студентов есть реальная возможность совершенствовать навыки, полученные в процессе обучения языку в аудитории, расширить естественную коммуникацию в устной и письменной формах иноязычного общения, научиться видеть в иностранном языке средство повышения своей профессиональной квалификации. В ходе языковой практики студенты могут оценить потенциал иностранного языка как возможность расширения их языковой, лингвострановедческой и социокультурной компетенции.

Языковая практика проходит на 2 курсе отделения «Мировая экономика» в четвертом семестре и длится 3 недели. В рамках организации учебной практики группы получают задание исследовать организацию малого бизнеса в г. Минске. Каждая группа должна провести один день на предприятии, которое занимается малым бизнесом, изучить систему работы данного предприятия, их успехи, проблемы, взять интервью у руководителя предприятия. Затем студенты готовят презентации на английском языке о работе этих предприятий. В каждой группе студенты выбирают своего лидера, который делит группу на команды и распределяет задания.

Преподаватели предлагают студентам список рекомендуемой литературы по организации малого бизнеса в разных странах, который им следует изучить и использовать в процессе подготовки проекта. Изучив эту литературу студенты готовят доклады, в которых сравнивают результаты исследования по организации малого бизнеса в отдельно взятых странах с организацией малого бизнеса в нашей стране. Студентам дается также задание попытаться разобраться в проблемах данного предприятия и написать бизнес план, в котором они должны предложить и обосновать свои предложения по решению существующих проблем.

По завершению практики каждый студент готовит письменный отчет о проделанной им работе в ходе языковой практики.

Мы считаем, что такой подход к организации и проведению языковой практики направлен на решение следующих учебных задач: развитие навыков отбора и организации информации, навыков групповой и индивидуальной работы, совершенствование навыков устной и письменной речи студентов на английском языке. Языковая практика также отличается высокой степенью мотивации и дает широкие возможности для самостоятельного выбора управления процессом.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА 1 КУРСЕ ОТДЕЛЕНИЯ «ТАМОЖЕННОЕ ДЕЛО» ФАКУЛЬТЕТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Назарова Г. П., старший преподаватель, Ахраменко Л. С., преподаватель, Белоусова Е. О., преподаватель

Невозможно переоценить значение самостоятельной работы студентов (СРС) при изучении английского языка на современном этапе развития образования в Республике Беларусь. В связи с присоединением нашей страны к Болонскому процессу это означает еще более интенсивное внедрение инновационных образовательных технологий, которые способствуют дальнейшему развитию способностей студентов к самостоятельному изучению языка и формируют их коммуникативные компетенции, а также развивают креативность учащихся для решения поставленных задач с помощью английского языка.

Мы рассматриваем СРС как вид учебно-познавательной деятельности, которая происходит без непосредственного контакта с преподавателем с помощью специальных средств обучения, которые выполняют функцию управления СРС. Данный вид работы может быть организован по любому виду деятельности.

Организация СРС на 1 курсе имеет свои особенности. С первых занятий наши студенты слышат «Языку нельзя научить, язык можно лишь изучить». Но что нам придется сделать на начальном этапе обучения — это научить учиться (что, к сожалению, не могут делать многие студенты). Самостоятельной работе, как и любому другому виду деятельности, тоже надо научить. А это невозможно сделать без эффективной организации СРС и готовности студента к этой работе. На данном этапе обучения надо сформировать у студентов навыки СРС, потому что тех умений, что были приобретены в школе, явно недостаточно. Студент готов к СРС только при наличии:

- 1) мотивации к овладению иностранным языком;
- 2) навыков СРС в области чтения, говорения, аудирования, письма;
- 3) навыков работы с компьютером, со справочной литературой, словарями и т. д.

В соответствии с учебной программой 1 курса отделения «Таможенное дело» на изучение дисциплины Английский I (аспекты: устная практика, грамматика и введение в язык профессиональной деятельности) отводится в 1 семестре 282 часа, 138 из которых предназначены для СРС; во 2 семестре 240 часов, 104 часа — для СРС. Данные цифры говорят о той важной роли, которая отводится организации СРС по изучению английского языка на 1 курсе отделения «Таможенное дело».

При планировании СРС необходимо четко формулировать цель и конечный результат каждого задания. Следует стимулировать студентов к применению учебных пособий, словарей, учебных аутентичных курсов, Интернет-ресурсов.

Подготовка материалов для СРС контролируется посредством *Student's Portfolio* и учитывается при оценивании текущей успеваемости.

Аспект «Устная практика» предполагает следующие виды СРС: лексические тесты, тематические тексты с заданиями, тематические модули, подготовка материалов для дебатов, проекты, эссе, работа с Ридером.

Аспект «Грамматика» использует следующие формы самостоятельной работы:

— применение грамматических конструкций в диалоге-беседе, диалоге-дискуссии, используя опору на образец, где с их помощью формируется умение выражать свое коммуникативное намерение в устном виде;

— чтение экономических, социально-политических текстов с их последующим редактированием, т. е. использованием слов в необходимой словоформе;

— написание сообщения на заданную тему в рамках общенаучной тематики (в объеме не менее 15 фраз) с использованием грамматических конструкций и с их последующим анализом.

На этапе обобщения и систематизации грамматического материала используются следующие формы самостоятельной работы: 1) выполнение тестовых заданий для подготовки к сдаче зачетов, экзаменов 2) подготовка устного сообщения или презентации по данной грамматической теме.

Аспект «Введение в язык профессиональной деятельности» использует следующие формы самостоятельной работы:

— дидактические игры (учебно-ролевые — досмотр на таможне, инсценировка интервью по приему на работу, описание работы офиса, размещение заказов по телефону и онлайн);

— учебный судебный процесс по темам *Selling Online, Stress*;

— составление различных видов деловых писем (сопровождающие письма, письма-запросы, письма-жалобы), резюме;

— работа со словарями, справочной литературой по выбору нужных значений многозначных слов;

— интерпретация графиков, таблиц с выходом в монологическое устное или письменное высказывание.

Эффективность СРС во многом зависит от комплексного подхода к ее организации. Кординация деятельности образовательного процесса по всем аспектам языка в данном направлении позволяет сделать процесс обучения результативным, что, в свою очередь, позволит повысить качество подготовки современного специалиста-международника.

ПРОВЕДЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ (СРС) ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА 2 КУРСЕ ОТДЕЛЕНИЯ «ТАМОЖЕННОЕ ДЕЛО» ФАКУЛЬТЕТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Назарова Г. П., старший преподаватель, Ахраменко Л. С., преподаватель, Белоусова Е. О., преподаватель

В соответствии с учебной программой 2 курса отделения «Таможенное дело» на изучение дисциплины Английский I (аспекты: устная практика, грамматика и введение в язык профессиональной деятельности) отводится в 3 семестре 272 часа, 128 из которых предназначены для СРС; в 4 семестре 272 часов, 136 часов — для СРС.

Самостоятельная работа студентов становится доминирующей среди других видов учебной деятельности. Она позволяет представить приобретенные знания студентов в качестве объекта собственной деятельности.

На втором году обучения формы СРС переходят от репродуктивных видов деятельности, что было свойственно работе на 1 курсе (особенно на ее начальном этапе), к продуктивным; усиливается влияние и актуализация фоновых знаний по дисциплинам специальности. Преподаватель постепенно занимает позицию наблюдателя, создавая условия для формирования самоорганизации, саморегуляции и самоконтроля студентов.

В настоящее время в условиях интенсивной информатизации общества эффективным средством рациональной организации СРС по всем аспектам обучения иностранному языку является использование современных Интернет-технологий, что может рассматриваться как средство телеком-муниципации либо как средство работы с различными программными продуктами.

Самостоятельная работа студентов на 2-м курсе отличается своим многообразием видов индивидуальной и коллективной деятельности студентов по самостоятельному осуществлению учебных действий с целью овладения знаниями, умениями и опытом творческо-исследовательской деятельности.

СРС по аспекту «Введение в язык профессиональной деятельности» представлена следующими видами творческих работ: самостоятельное прослушивание аудио- и просмотр видеоматериала (подкасты *Business English Pod, Business English Skills 360*); индивидуальные и групповые доклады и презентации по темам *Brands, Famous Marketing Campaigns, SMART Goal-Setting, Management Styles, Body Language*; эссе с разными видами стимулов (цитата, схема, воспоминание); кейсы (проведение *SWOT*-анализа, маркетинговый компонентный анализ продукта на выбор); составление кроссвордов и тестовых заданий (с возможностью их использования при контроле СРС); учебно-ролевые игры «Переговоры», «Конфликт».

Для проведения самостоятельной работы по аспекту «Устная практика» в полной мере используются преимущества модульного обучения, когда обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Тематические модули подготовлены по всей заявленной в учебной программе тематике и отличаются своей эффективностью. Модульное обучение используется в комплексе с другими формами обучения такими, например, как проектная работа, портфолио и интернет. Постоянно обновляющийся Ридер стал настольной книгой студента. Как и на первом курсе вся самостоятельная работа студента отражается в *Student's Portfolio* и результаты этой работы находят свое отражение при выставлении оценки за текущую успеваемость.

Целью самостоятельной работы по грамматике на 2 курсе является интенсификация обучения иностранному языку, дальнейшая систематизация грамматических навыков и умений, начатая на 1 курсе, переход к специализированному общению.

В соответствии с указанными целями формы самостоятельной работы несколько меняют свой характер, т. е. закрепление грамматических навыков происходит на базе профессионально-ориентированных текстов, а также используются такие формы работы, как перевод и реферирование текстов.

На этапе закрепления грамматических конструкций используются следующие формы самостоятельной работы: применение грамматических конструкций в диалог-беседе, диалог-дискуссии; просмотр видео с последующим выполнением подстановочных и трансформаци-

онных упражнений; чтение социально-культурных, экономических текстов, а также текстов профессионально-ориентированного характера с их последующим реферированием; подготовка устного сообщения (в рамках страноведческой, общенаучной тематики, профессионально-ориентированного общения) с использованием грамматических конструкций и с их последующим теоретическим анализом; перевод текстов профессионально-ориентированного характера с русского на английский язык с последующим анализом грамматических конструкций; выполнение тестовых заданий для подготовки к сдаче зачетов, экзаменов; подготовка устного сообщения, презентации, а также проектов по данной грамматической теме и многое другое.

Таким образом, конечной целью обучения студента мы определяем как развитие у студентов коммуникативной компетентности. Достижение этой цели невозможно без оптимально организованной эффективной самостоятельной работы студента.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СИТУАЦИОННОГО АНАЛИЗА В ИЗУЧЕНИИ КУРСА «LOGISTICS MANAGEMENT»

Пасейшвили И. Н., старший преподаватель

Глобальные логистические процессы в быстро меняющейся мировой экономике привели к растущему спросу на специалистов с навыками критического мышления, способных оценить бизнес-ситуации с разных точек зрения.

Изучение спецкурса «*Logistics Management*» (аспект «Английский язык для специальных целей») предусмотрено учебной программой для специальности «Мировая экономика». Учебников и методических материалов не всегда достаточно для обучения студентов мыслить стратегически, использовать аналитическую оценку и применять независимые решения. Одним из современных средств обучения, направленных на развитие навыков в сфере логистики, является метод ситуационного анализа (*The Case Study Method*).

Метод ситуационного анализа включает в себя описание действительной деловой ситуации, которая требует принятия решения. Основной задачей этого метода является отражение в деталях возможной ситуации, с которой студенты могут столкнуться в своей будущей работе. Преподаватель может выступать в роли наблюдателя, консультанта или лидера дискуссии.

На занятиях по Логистике используются мини-кейсы, состоящие из 1—2 страниц текста с вопросами для обсуждения. При работе с текстом следует опираться на методические рекомендации, разработанные преподавателями ведущих вузов [1]. Так, при изучении структуры цепи поставок студентам предлагается анализ структуры и основных процессов компании Tesco, а также проблем, с которыми сталкивается компания при проведении логистических операций. Работа студентов над анализом ситуации выполняется в несколько этапов:

- студенты оценивают общую ситуацию, а также анализируют стратегию компании;
- отбирают и обрабатывают ключевую информацию, нужную для принятия решения;
- определяют сильные и слабые стороны компании;
- выслушивают мнения других участников обсуждения, сравнивают разные варианты решения проблемы;
- принимают решение и способы его исполнения.

Тексты могут включать диаграммы, таблицы. При обсуждении ситуации «*Is grey the new black?*» студенты знакомятся с кратким описанием проблемы, с которой столкнулась компания *GenX*. Представленная в диаграммах информация помогает оценить преимущества и возможные подводные камни, в случае если компания купит партию товара у «серых» поставщиков. Студентам нужно выбрать один из предоставленных вариантов решения дилеммы и аргументировать свой выбор. Обсуждение проходит в группах, участники обсуждения из других групп могут задавать уточняющие вопросы. В виде домашнего задания студентам предлагается написать факсимиле или письмо в адрес компании *GenX* с объяснениями и аргументацией выбора решения проблемы. На этой стадии преподаватель обсуждает со студентами, от чьего лица они напишут письмо, кому адресовано будет это письмо, какова структура письма или факсимиле.

Проблема может быть изложена в виде рисунка с диаграммой или схемой цепи поставок компании. Например, на рисунке *Supply Chain Disruption Contingency* показано, как непредвиденные обстоятельства могут нарушить работу внутри цепи поставок. Анализируя схему, студенты приходят к выводу, что менеджеры компании должны контролировать все процес-

сы внутри цепи поставок, включая производство и складирование товаров, и предвидеть ситуации, дестабилизирующие эти процессы. Возможными вариантами решения проблемы могут быть сотрудничество с альтернативными поставщиками или достаточное количество резервных запасов.

Внедрение метода ситуационного анализа должно осуществляться постепенно, от более простых ситуаций к более сложным. В отличие от классических методов, предполагающих конкретные вопросы и, в большинстве случаев, один правильный ответ, метод ситуационного анализа, при котором студенты используют критическое мышление, предполагает различные подходы в управлении и отсутствие единого алгоритма анализа для разных ситуаций. Тем не менее, ситуации, предлагаемые для анализа, должны быть структурированы, а студенты должны получать четкие инструкции об ожидаемых результатах, порядке проведения дискуссии и системе оценивания.

Метод ситуационного анализа применяется вкупе с другими, более традиционными, методами преподавания. Однако при изучении курса «Логистика» желательнее выделять около четверти времени на изучение ситуаций. Все возможные навыки, необходимые для успешной карьеры в сфере логистики могут развиваться посредством использования метода ситуационного анализа в учебном процессе.

Литература

1. Маркина, Л. В. Опыт работы с текстом на занятиях по иностранному языку / Л. В. Маркина // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электрон. сб. Вып. 4. — Минск, 2014 [Электронный ресурс] // Электронная библиотека БГУ. — Режим доступа: <<http://elib.bsu.by/handle/123456789/107046>>. — Дата доступа: 15.11.2015.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Пильгун Е. В., старший преподаватель

Проблема индивидуальных различий студентов и дифференцированного подхода к обучению давно волнует преподавателей и ученых. Проблеме индивидуализации и дифференциации процесса обучения посвящены труды таких исследователей как И. Унт, А. А. Кирсанова, Г. Ф. Суворова, С. Д. Шевченко и других. Индивидуализация обучения проявляется в дифференциации учебного материала, разработке подходов к выполнению упражнений различной трудности, разработку форм организации процесса учения в группах, учитывающих индивидуальные особенности каждого студента. Дифференциация — это средство индивидуализации обучения. Использование дифференциации создает возможности для развития творческого потенциала личности, осознающей конечную цель и задачи обучения; для повышения когнитивной активности студентов на занятиях и усиления их мотивации; формирует прогрессивное мышление. Поэтому, необходимо учитывать психологические особенности студентов, что и является одним из принципиальных условий использования индивидуализации и дифференциации в университете. Основной задачей индивидуализации и дифференциации является развитие и воспитание такого человека, который представлял бы собой уникальную, всесторонне развитую и образованную личность, умеющую учиться самостоятельно, думать и доносить свои мысли до слушателя.

В ходе эксперимента, было подготовлено два набора заданий для студентов разных групп, сущность заданий осталась без изменений, различия лишь подход к его выполнению, а именно формами работы. На основе такой дифференциации групп по признакам интровертированности и экстравертированности студентов, разным группам был предложен учебный материал с учетом психологических особенностей группы, а именно: был определен тип темперамента и характера каждого студента. Использование такого подхода в опытно-экспериментальной работе способствовало в целом выработке интереса и повышению мотивированности студентов на занятиях по иностранному языку, а также росту успеваемости в группе. Так, в первой группе в период проведения эксперимента средняя успеваемость повысилась на 10 % по сравнению с предыдущим периодом, во второй — на 6 %. На основе проведенного исследования и анализа практической деятельности было выявлено:

1) обучение каждого отдельного студента носит развивающий характер, если оно соответствует уровню развития каждого студента (реализация «принципа посильных трудностей»);

2) одним из основополагающих условий взаимодействия преподавателя и студента является объективное выявление когнитивных возможностей, уровня развития студента;

3) развитие умственных способностей предполагает формирование знаний и рациональных умений умственного труда.

Использование в чистом виде индивидуального подхода на занятиях по иностранному языку не представляется возможным, так как является очень трудоемким и длительным процессом, но отдельные элементы данного подхода могут быть использованы. Это позволяет прийти к следующим выводам:

— успешное развитие когнитивной активности и самостоятельности учения в университете возможно тогда, когда учебный процесс организован как интенсивная познавательная деятельность каждого студента с учетом его психологических особенностей и возможностей;

— необходимо полнее использовать знания о потребностях, интересах, познавательных особенностях студента в овладении новым учебным материалом и развитии коммуникативных умений.

— принимая во внимание особенности реакции и психических возможностей группы, необходимо правильно подбирать темп учебной работы, определять количественные показатели содержания материала, виды и формы организации деятельности студентов, обеспечивать эффективное использование возможностей и распределять силы.

— дифференцированное обучение каждой группы позволяет добиваться более высоких показателей развития умственных и речевых навыков.

Таким образом, предлагаем следующие рекомендации для реализации индивидуального подхода на занятиях по иностранному языку:

1. Несмотря на трудности применения индивидуального подхода при обучении английскому языку, необходимо использовать лишь элементы индивидуального подхода с целью повышения качества образования, уровня знаний и результативности работы преподавателя.

2. При выборе методики индивидуального подхода рекомендуется: определить уровень общего умственного развития и степени готовности к учению, морально-волевые качества; определить уровень мотивированности и дисциплинированности; определить темперамент студента.

3. С целью оказания надлежащей помощи студенту в освоении материала при изучении иностранного языка должны учитываться и индивидуальные особенности всей группы как при разработке планов проведения занятий, так и в процессе их проведения.

4. С целью получения максимальной пользы от применения принципов и элементов индивидуального подхода рекомендуется изучать индивидуальные особенности студентов и их темперамент уже на этапе формирования групп иностранного языка и подбирать в группы студентов со схожими темпераментами.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Романович Р. Г., старший преподаватель, Чернецкая Н. И., старший преподаватель

Целью обучения деловому иностранному языку является приобретение студентами навыков грамотного использования иностранного языка в реальной жизни. Однако практика показывает, что многие бизнесмены, умеющие вести переговоры, оказываются беспомощными, когда сталкиваются с необходимостью вести деловую переписку. Здесь действуют свои правила и без знания речевого этикета деловой переписки не обойтись. Язык деловой переписки специфичен, имеет свою терминологию, письма имеют определенную структуру. Это целая наука. Поэтому целесообразно деловую переписку преподавать как отдельный предмет.

Студентам надо предоставить не только языковой материал и обучить коммуникативным навыкам, их также необходимо обеспечить экстралингвистическими знаниями по конкретным темам.

В учебниках по деловой переписке, как правило, есть множество примеров деловых писем, которые используются студентами в качестве образца. Но прежде, чем приступить к написанию самого письма, необходимо, чтобы студенты усвоили основные требования, предъявляемые к деловой корреспонденции. На что надо обратить внимание студентов?

В деловой корреспонденции принято придерживаться определенной структуры письма. Оно должно быть лексически и грамматически грамотно оформлено. Важно помнить и о вежливом, доброжелательном тоне письма. Следует избегать архаизмов и устаревших выражений, сложных оборотов. Это базовые знания, которые должны быть известны любому, кто пишет письма.

Деловое письмо — это основа деловой коммуникации. От того, как написано письмо, иногда зависит успех в бизнесе. В книге *Company to Company*, автор *Andrew Littlejohn*, рассказывается о бизнесмене, который отвергал любые предложения только потому, что письмо заканчивалось словами *Yours faithfully* вместо *Yours sincerely*. Вот это и надо объяснить студентам. Если письмо начинается с *Dear Sirs, Dear Sir/Madam*, т.е. без указания имени, то письмо следует заканчивать словами *Yours faithfully*. Если же в начале письма вы обращаетесь к адресату по имени, то письмо заканчивается словами *Yours sincerely* или *Sincerely yours*.

Надо говорить и о графической структуре письма. Студентам следует объяснить, что с появлением компьютера графическая структура письма стала видоизменяться. Поскольку сейчас все письма печатаются на компьютере, то красная строка не соблюдается, а компьютер просто делает пробелы между абзацами. Таким образом все письмо выстраивается от одной вертикальной линии слева. Традиционная структура также используется, но в более официальных случаях.

Если ваше письмо состоит из одного или двух абзацев, размещайте их не вверху страницы, а посередине. Письмо должно быть окружено белым полем со всех сторон. Абзацы не должны быть длинными. Письмо надо разделять на смысловые куски. Так легче воспринимается информация.

В деловом письме надо стремиться к краткости, четкости и убедительности. Избегайте длинных предложений, т.к. они затрудняют понимание смысла. Научитесь употреблять четкие формулировки и излагать основную идею письма без лишних слов. У делового человека нет времени читать длинные письма. Написав письмо, перечитайте его и, представив себя на месте адресата, задумайтесь, привлекло ли оно вас.

Сейчас многие вопросы решаются с помощью Интернета через электронную почту. Если вы посылаете письмо потенциальному партнеру первый раз, то важно, чтобы его прочитали, а не отправили в спам. Это во многом зависит от того, смогли ли вы привлечь внимание к своему вопросу с первой строки.

Не бойтесь повторения определенных языковых клише. Они помогают лаконичнее выразить мысль, избежать двусмысленного понимания и сокращают время написания письма. В то же время не следует употреблять однотипные предложения. Разговорные фразы и неуместные идиоматические выражения могут произвести негативное впечатление. Язык должен быть нейтральным.

В деловой переписке надо избегать сокращений, принятых в разговорной речи (употребляйте *do not*, а не *don't*; *is not*, а не *isn't*), интернет-переписке (*you*, а не *u*; *and*, а не *&*). Здесь речь не идет об общеизвестной аббревиатуре такой, как, например, *Co. Ltd.*, или *&* в названиях компаний. Наоборот, необходимо усвоить общепринятые аббревиатуры, которые широко используются в деловой корреспонденции и понятны во всех странах. Например, *c.i.f.* (*cost, insurance, freight as included in a price*), *s.s.* (*steamship*), *f.o.r.* (*free on rail*), *c.o.d./COD* (*cash on delivery*) и т. д.

Особое внимание надо обратить на числа. Студентам следует напомнить, что в британском и американском языке даты пишутся по-разному, что в числах и десятичных дробях точка и запятая в русском и в английском языке употребляются в противоположном значении. В английском языке целое число отделяется от десятичной дроби точкой, а не запятой как в русском, а запятая употребляется в больших цифрах для отделения сотен. Большие числа лучше писать словами, чтобы не произошло ошибки в понимании.

В наш век Интернета информация меняется очень быстро. Не пользуйтесь устаревшими учебниками и пособиями по написанию писем. Изменились речевые клише. Изменился стиль. С каждым годом он становится проще и менее формальным. Идите в ногу со временем.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Тамарина А. С., старший преподаватель, Василевич Н. И., старший преподаватель

Многое изменилось в концепции и подходах к обучению на основании современных требований. Это и увеличение доли самостоятельной работы студентов, их умение не просто брать, а самому добывать новые знания, самостоятельно выстраивать образовательные траектории. Это и развитие творческой, поисковой активности, широкое внедрение инновационных методов обучения, среди которых важное место занимает создание презентаций. Все эти направления актуальны в значительной степени при подготовке будущих специалистов-международников. Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что требуется колоссальная нагрузка при подготовке профессиональных кадров. Использование же современных компьютерных технологий создает исключительные условия для оптимизации образовательного процесса. И одним из наиболее распространенных путей применения компьютерных технологий в методике преподавания английского языка для студентов-международников является создание презентаций.

Современная презентация как высокотехнологичный продукт, безусловно, соответствует требуемому уровню информатизации образовательного процесса на занятиях по английскому языку и, следовательно, может быть использована как основной или вспомогательный дидактический материал. Программа *MS Power Point* уже давно стала самой популярной программой для разработки презентаций. И это не случайно, потому что для создания презентаций *MS Power Point*, без сомнения, является очень удобным программным обеспечением. Но при работе с ним желательно помнить о некоторых моментах, которые помогут в процессе создания презентаций *Microsoft Power Point* и облегчат подготовку к выступлению.

Для того, чтобы презентация прошла успешно, необходимо сделать ее привлекающей внимание, запоминающейся и значимой. Но это ни в коем случае не должен быть «массив» текста на экране, который, скорее всего, будет монотонно зачитываться. Зачем воспроизводить вслух информацию, уже подробно представленную на экране? Разрабатывая презентацию, следует помнить, что чем меньше текста на слайде, тем лучше. Не надо перегружать слайды. Существует распространенное правило: 6 по 6 — 6 слов в строке, 6 линий на слайде. Если после общего заголовка идет длинный слайд, его можно разбить на два или более слайдов. Надо лучше отсечь лишнее, и придать больше значения форме, потому что слайд должен привлекать внимание. Если слайд не несет ничего существенного, лучше вообще его убрать. Но если содержащаяся в нем информация кажется вам полезной, можно его переформулировать. Также не следует располагать на слайде много мелких деталей и многоуровневых конструкций. Любая сложная идея при визуальном представлении оказывается гораздо проще.

При оформлении текста надо подумать о соответствующем выборе шрифта для презентации. Не следует оформлять текст, используя множество разнообразных видов шрифта. Для заголовков каждого слайда лучше взять одинаковый шрифт. Безусловно, нужно выбирать шрифт, который легко читается, чтобы смысл сообщения был сразу же понятен. На наш взгляд, не стоит применять витиеватый шрифт, который будет сложно читаться, а то и просто, который может не соответствовать представленной информации. Надо также помнить, что сложно читать текстовый слайд, состоящий только из заглавных букв. Целесообразнее было бы использовать заглавные буквы только в заголовках и названиях. Что касается цветовой гаммы презентаций, было замечено, что темный текст на легком светлом фоне смотрится хорошо, но с нашей точки зрения, светлый (белый или желтый) текст на темном цветном фоне предпочтительнее. В любом случае, лучше применять одну цветовую схему для всех слайдов презентации.

Также при разработке презентаций следует попытаться представлять графики, диаграммы и таблицы в удобной и понятной форме. Ведь наиболее удобной для восприятия считается подача информации графическим способом.

Для достижения легкости в визуальном восприятии презентации необходимо учитывать некоторые методологические особенности подготовки слайдов презентации, такие, например, как вертикальное или горизонтальное расположение информации в логической последовательности, содержание и соотношение текстовой и графической информации, переходы от вступления к основной части, от одной идеи к другой, от основной части к заключению. Следует всегда иметь в виду, что логика подачи материала не должна нарушаться, и тогда слушателям будет легко за ней следовать.

Для эффективной работы с *MS Power Point* требуется, в первую очередь, ее осмысленное применение в образовательном процессе. Практический опыт показывает, что мультимедийный способ представления информации имеет для студентов ряд преимуществ. Подготовка презентации — это полезная и креативная работа, позволяющая классифицировать материал, который наглядно отображается на экране в концентрированном, сжатом виде, и все недочеты становятся заметнее. Использование электронных презентаций способствует увеличению выразительности излагаемого материала и дает возможность значительно повысить эффективность и информативность занятий по английскому языку студентов-международников.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖДУ РОДНЫМ ЯЗЫКОМ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ И ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Торопова Л. П., старший преподаватель

Проблема использования родного языка у иностранных студентов в процессе становления иноязычных навыков является одной из основных на этапе формирования двуязычия. Под интерференцией мы понимаем отрицательное влияние норм одного языка в процессе изучения другого, тогда как перенос навыков рассматривается, как положительное явление, облегчающее и ускоряющее освоение одного языка на основе другого.

Отрицательное влияние принято называть межъязыковой интерференцией. Причиной появления, которой при усвоении иноязычной речи на слух на иностранном языке является неадекватная работа психических механизмов речи. Данная проблема появляется при восприятии речи на слух, сличении, опознавании, узнавании, прогнозировании на уровне социокультурной информации.

Межъязычная интерференция может проявляться на любом уровне языка: фонетическом, лексическом, грамматическом.

Практика обучения иностранных студентов показывает, что ненавязчивая, очень легкая, иногда даже сделанная шепотом подсказка на русском языке не затормаживает усвоение лексико-грамматических структур английского языка, а стимулирует речь студентов, содействуя более быстрому переключению с одной языковой системы на другую. Психологическая атмосфера, которая создается преподавателем на занятиях, во многом способствует конечному результату (доброжелательность, спокойная творческая обстановка). Усвоение произношения иностранного языка является сложным психологическим и физиологическим процессом. Основным методическим требованием к обучению произношения на всех этапах является предотвращение произносительных ошибок, при котором созданный произносительный навык будет сохраняться в более сложных условиях при включении его в системы нового звукового окружения. Ошибки в произнесении звуков английского языка под влиянием азиатских языков могут быть вызваны различными факторами. Наиболее существенными из них являются особенности фонологической системы различия в фонетической базе, в позиционно-комбинаторной связи, а также незнание правил чтения. Интерференция на уровне фонетики при изучении английского языка может проявляться следующим образом: 1) в оглушении звонких согласных на конце слова: *bag — back, bad — bat*, 2) в замене звуков, отсутствующих в родном языке: *[θ, ð] [ŋ] think — sink, thing — sing*, 3) в замене дифтонгов и трифтонгов монофтонгами *serous* (сывороточный) — *serious* (серьезный) — *series* (серия), 4) в несоблюдении долготы гласных. Эта ошибка часто приводит к затруднению понимания устной речи, так как долгота и краткость гласных звуков в английском языке имеют смысло различительную функцию: *come — calm, live — leave*, 5) в несоблюдении открытости, закрытости гласных: *pen — ручка, ran — сковорода*, 6) в несоблюдении словесного ударения, в смещении фразового ударения.

Дополнительные фонетические трудности для иностранных студентов, изучающих английский язык представляют собой: 1) не полный стиль произнесения *he's — heis, he has*, 2) ассимиляция звуков в потоке речи *fifth — fifths, bath — baths*, 3) редукция гласных звуков в служебных словах — артикли, союзы, частицы, предлоги, временные формы глагола *to be*, вспомогательные и модальные глаголы, отрицательные частицы.

Эти сложности необходимо предупреждать, уделяя особое внимание тренировке указанных явлений на начальном этапе обучения иностранному языку. Работу по устранению ошибок можно проводить различными способами.

При изучении английского языка иностранные студенты чаще всего исходят из правил родного языка, что порождает много ошибок, так как нормы иностранного языка далеко не всегда соответствуют нормам родного. В грамматике наблюдается нарушение синтаксических правил. Выносят сказуемое перед подлежащим, выносят дополнение перед подлежащим, неадекватно переводят формы страдательного залога. Возникают трудности в образовании отрицательных и вопросительных предложений, так как в их языках отсутствует категория вспомогательного глагола. Частой ошибкой является опущение глагола «to be» в настоящем и будущем времени. Многие иностранные студенты сталкиваются с проблемой при выражении будущих действий, в выборе предложенного управления: *to complain of* — жаловаться на..., *to be interested in* — интересоваться чем-либо..., ошибки в употреблении исчисляемых и неисчисляемых существительных при согласовании со сказуемым, а также при согласовании времен. Чтобы добиться результата, надо предупреждать ошибки, выполнять многократные упражнения с целью становления и совершенствования речевых навыков и умений.

Всякое слово, входящее в словарный состав языка, представляет собой сложную, разноплановую единицу. Будучи основным компонентом структуры языка, его основной единицей, слово, с одной стороны, имеет форму, а с другой — значение. На поиск и выбор слов, а также на правильность их употребления в речи оказывают влияния как родного так и изучаемого языка. При овладении лексикой английского языка у иностранных студентов возникают трудности, связанные, прежде всего с изучением объема слов, которые в большинстве случаев не совпадают с родным языком, многозначности слов, характера сочетаемости одних слов с другими, а также употребление слов в конкретных ситуациях общения.

Затруднения у иностранных студентов вызывают следующие особенности лексики английского языка: наличие омонимов, омофонов и аллофонов (*meet* — *meat*, *knew* — *new*, *sea* — *see*); паронимов (*economic* — *economical*); не совпадающих по звучанию в разных языках географических названий, имен собственных (*Athens* — Афины, *the Hague* — Гаага, *the Lebanon* — Ливан).

Также могут возникать трудности в употреблении составных глаголов (*phrasal verbs*), в которых послеслог выполняет смыслоразличительную функцию (*to call* - звать, *to call up* - звонить), (*to look* - смотреть, *to look up* - смотреть в справочнике, словаре).

Встречается неправильное толкование национально-культурной, этнической информации. В таких случаях следует обращать внимание на оригинальное значение реалий: *cottage* - сельский дом, а не «коттедж», *ranch house* - ферма, а не «ранчо», *present* - подарок, а не «презент».

Наиболее частой ошибкой является попытка дословного перевода, опора на родной язык и сравнение со структурами в родном языке.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ КОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ «МЕНЕДЖМЕНТ В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ТУРИЗМА»

Фомичёва Н. В., старший преподаватель

Чувство юмора — психологическая особенность человека, заключающаяся в нахождении противоречий в окружающем мире и оценке их с комической точки зрения. Практически все юмористические тексты создаются на приеме неожиданного, оригинального, непредсказуемого или даже абсурдного выхода из, как правило, затруднительной, неловкой, нежелательной ситуации. Этот прием «обманутого ожидания» и создает эффект комического. Короткие юмористические тексты, зарождаясь и функционируя в рамках определенной национальной или социальной группы, способны отразить отношение членов группы к различным аспектам жизни, обозначить социальные связи данного коллектива с внешним миром.

Юмористические тексты могут рассматриваться в рамках коммуникативного обучения как аутентичные образцы, обладающие значительным дидактическим потенциалом. Несмотря на кажущуюся «несерьезность» юмор отражает наиболее значимые ценности и концепты общества, обсуждение, сравнение и оценка которых может представлять несомненный интерес для студентов.

Во время работы со студентами отделения «Менеджмент международного туризма» мы обратили внимание на то, что многие профессионально значимые темы, обозначенные в программе по английскому языку, отражены в англоязычных юмористических текстах. Официант, неудачно выбранная гостиница или место отдыха, туристы являются лишь некоторыми из потенциальных объектов, которые могли бы мотивировать студентов на иноязычные высказывания-описания забавных ситуаций.

Юмористические тексты можно также рассматривать как средство привлечения внимания, установления контакта с незнакомой аудиторией. Эти навыки, на наш взгляд, являются необходимыми для специалиста в области международного туризма. Кроме того, юмор является превосходным способом снятия стресса, так как юмористическая оценка ситуации позволяет отстраниться от проблемы, взглянуть на нее со стороны.

В рамках обучения навыкам делового общения интересным представляется использование юмористических видеороликов по обсуждаемой теме. Как известно, в смеховом мире многие правила и нормы поведения представлены в перевернутом виде, что позволяет рассматривать такой материал как обучение «на чужих ошибках». Такой материал можно рассматривать как иллюстрацию коммуникативных неудач, изучение которых является неотъемлемой частью обучения, направленного на развитие определенных коммуникативных навыков.

Юмористические тексты могут стать материалом для студенческих проектов. Список возможных тем может включать кросс-культурные особенности юмористической коммуникации, изучение стереотипов на материале юмористических текстов, использование комического эффекта в языке рекламы или языке презентаций.

Таким образом, можно утверждать, что использование текстов комической направленности при обучении английскому языку студентов отделения «Менеджмент международного туризма» способствует высокой мотивации студентов, создает положительный эмоциональный фон, а также делает учебный процесс профессионально значимым.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Чернецкая Н. И., старший преподаватель, Костёрова Н. А., старший преподаватель

Обучение иностранному языку предполагает формирование у студентов целого ряда компетенций. В данной работе рассматриваются возможности использования различных видеоматериалов (видеофильмы, видеосюжеты, видеоклипы) для формирования лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций.

Преподаватель использует весь свой опыт и знания, чтобы создать учебные ситуации максимально приближенные к ситуациям, существующим в реальной языковой среде, подобрать такой материал, который бы давал знания культурных различий и сходств для того, чтобы затем успешно их использовать в общении. Видеоматериалы значительно облегчают поиск такого материала. В нашей работе используются учебные, художественные, документальные видеофильмы, видеолекции, посвященные проблемам развития бизнеса. Ряд видеоматериалов подобран преподавателем и включен в учебную программу, другие же подбираются самим студентами. Художественный видеофильм «Мачеха» дает возможность студентам младших курсов лучше понять особенности семейных отношений в Соединенных Штатах, существующее законодательство в стране, особенности речевого этикета, правил поведения, традиций страны (празднование Рождества, Дня Благодарения), то есть дать такие необходимые для успешной коммуникации знания социокультурного контекста. Британский учебник «*Voices*» содержит материалы к семи документальным видеофильмам: «*Language Learning in Wales*», «*A Wedding*», «*A National Park*», «*A Morning at a Leisure Centre*», «*Holidaymakers, Artists and Surfers*», «*Enjoy your Meal*», «*A Family Airline*». Каждый видеофильм делится на несколько видеосюжетов, что позволяет использовать в работе определенный видеосюжет. Например, видеофильм «*A Morning at a Leisure Centre*» включает следующие сюжеты: «*Bournemouth Dolphins Swimming Club*», «*Aerobics*», «*Breakfast Club*», «*Ladies' Morning*», «*Swimming Lessons*», «*Do we live in a healthy society?*». Данный аутентичный материал интересен и понятен, знакомит студентов с реалиями Великобритании. Следует отметить, что целью упражнений на понимание увиденного и услышанного в данных видеофильмах, как отмечает автор учебника, является не контроль понимания, а желание помочь студенту понять и, тем самым, повысить уверенность

студентов в собственных знаниях. Видеокурс к учебнику «*New Headway. Intermediate*» также используется в учебном процессе. Видеофильмы «*Seven Wonders of Great Britain*», «*Public Schools*» не только показывают нам особенности Великобритании, но и являются прекрасным стимулом для проведения дискуссий о том, что является чудом в современном мире по сравнению с семью чудесами света древности много лет назад, позволяют вести дискуссию об образовании, написать эссе и совершенствовать умения творческой письменной речи.

Вышеперечисленные видеоматериалы включены в учебные программы, но в учебном процессе используются и видеоматериалы, подобранные студентами самостоятельно при подготовке презентаций. С помощью Интернет-ресурсов студентами был найден видеоматериал по теме «Международные организации», в частности видеофильмы о ЮНИСЕФ, ЮНЕСКО, по теме «Великие первооткрыватели» видеофильмы о Христофоре Колумбе, Васко де Гама и т. д., по теме «Способности человека» видеофильм об удивительных примерах памяти человека.

Самостоятельное прослушивание студентами курса лекций по бизнесу требует внимательного изучения видеоматериалов с последующей оценкой и выбором наиболее интересной лекции для подготовки собственного сообщения. Видеоматериал по теме «*Business of the 21 century*», «*10 Top Rules for Success*» (20 лекций разных авторов на одну тему), «*Navigating Global Future*» (by Ian Goldin) можно найти в Интернете. Лектор *Robert Kiyosaki* предоставляет возможность прослушать лекции по следующим темам: «*How to get Rich*», «*Why an Economic Crash is Coming in 2015—2016*». Видеолекции дают представление об искусстве делового общения, особенностях делового этикета и деловой культуры. В настоящее время очень популярны короткие видеоклипы. Таким образом, происходит реальное вовлечение студентов в процесс обучения, студент становится активным участником образовательного процесса, приобретает навык получения профессиональных знаний.

Работа с аутентичным материалом развивает способность к научному мышлению, анализу, синтезу, критическому восприятию и осмыслению материала. Вовлечение студентов в процесс обсуждения, поиска информации, подготовки сообщений по предложенному материалу является важным фактором образовательного процесса. Данный подбор материалов осуществимый целенаправленно и осознанно, заставляет студента работать самостоятельно и, что важно, приучает работать не только с печатным текстом, а и с видеоматериалами.

Известно, что для успешной коммуникации помимо лингвистической компетенции студенту необходимы социокультурные знания, которые можно приобрести просматривая видеоматериалы. Практические занятия по английскому языку построены таким образом, чтобы формировались все виды компетенций.

Видеоматериалы дают возможность успешно формировать данные компетенции, активизируют речевую деятельность студентов, создают ситуации, стимулирующие их иноязычное общение, делают учебный процесс более интересным, легким и результативным.

МНЕМОСТИХИ В КУРСЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Шиманская О. Ю., кандидат филологических наук, доцент

Изучение практической грамматики занимает важное место на начальном этапе обучения английскому языку как иностранному. В данном случае работа с различными видами грамматических явлений может осуществляться как дифференцированно, в рамках аспекта «Практическая грамматика», так и интегрировано — в системе комплексного обучения английскому языку в парадигме компетентностного коммуникативного подхода.

Сокращение аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка, и увеличение объемов самостоятельной работы заставляет преподавателей находить оптимальные способы формирования и совершенствования языковых компетенций, делая ставку на творческую мыслительную работу, эффективные способы запоминания информации, комплексные стратегии развития качеств языковой личности.

В данном контексте особую ценность приобретают разработанные на основе актуального теоретического материала комплексы мнемонических упражнений-стихов, с опорой на которые студенты могут наиболее эффективно усвоить достаточно сложные и объемные грамматические правила, запомнить ряд исключений и специфических форм.

Так, для запоминания прилагательных, образующих степени сравнения не по общим правилам, может использоваться следующее мнемоническое стихотворение:

*Good & better & the best,
Near, nearer, the next,
Elder, old, the oldest man,
Further, far, the furthest plan.
Farther, farthest, far away,
Bad & worse, the worst today.
Late & latter & the last,
Later — latest news for us.
Little, less & then the least,
Many more, the most of these.*

Чтобы запомнить порядок прилагательных перед определяемым существительным, можно предложить студентам следующую рифмовку:

*Comfy 1 big 2 old 3 white 4 Chinese 5
Leather 6 sports 7 boots — try on these!*

В данном случае каждое прилагательное иллюстрирует определенный разряд: общая оценка, размер, возраст, цвет, происхождение, материал и предназначение. Можно отметить, что позиции «размер» и «цвет» в различных источниках рассматриваются в вариативном порядке.

Пожалуй, наибольшую сложность вызывает запоминание правил употребления артиклей с именами собственными и географическими названиями. В данном случае мнемонические стихи — один их наиболее быстрых способов запомнить правило и впоследствии использовать готовые модели-образцы для подбора нужного артикля по аналогии.

Итак, приведем стихотворение, в котором упоминаются все географические названия, используемые с определенным артиклем:

*Море, реки, океаны,
Кинотеатры, рестораны,
И отели, и музеи,
«Их» газеты, галереи,
Гоби, судно, президент,
Кроме Queen Elizabeth,
Island groups и юг всегда,
Штаты, горная гряда,
Филиппины, Нидерланды,
The Far East, the Hague и Анды,
Конго, Крым, Ливан, Кавказ —
Здесь артикль «the» у нас!
Но не вставь его случайно
В Harrods shop the wall of China!*

Не используется определенный артикль в ряде случаев, упоминаемых в следующем стихотворении:

*Остров, континент, гора,
Prison, номер 42,
И залив, и водопад,
Baker Street и Ленинград,
Имя с местом, Lake Sevash,
Make, appoint ... Артикль наш
Не пишите — это просто,
Но: the Balkan полуостров!*

Важно понимать, что мнемонические стихи должны использоваться как дополнение к объяснению преподавателя, как опора для восстановления в памяти правила, поскольку без осмысления значения тех или иных грамматических явлений знание иллюстративного материала не сможет обеспечить применение правила в условной либо условно-речевой ситуации, а также в спонтанной речи.

При условии комплексного — теоретико-практического — подхода к изучению грамматических явлений использование предлагаемых мнемонических стихов-упражнений поможет значительно повысить эффективность обучения грамматике, оптимизировать самостоятельную работу студентов, а также будет мотивировать к дальнейшему изучению английского языка.

КРИТЕРИИ ПОДБОРА ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ

Шиманская О. Ю., кандидат филологических наук, доцент

В соответствии с содержанием учебного материала, рекомендованного к изучению в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык (второй) (английский)», изучение специальной лексики охватывает весь курс профессионально-языковой подготовки студентов специальности «Мировая экономика».

Помимо основных учебников и учебно-методических комплексов, лежащих в основе дисциплины, для реализации заложенных стандартом требований к компетенциям специалистов необходимо постоянное пополнение содержательного блока обучения за счет актуальных научных и научно-популярных материалов, регулярно публикуемых в международных изданиях и сети Интернет.

В то время как конкретные методические рекомендации по работе с экономическими и газетными текстами, а также особенностям введения новой лексики на занятиях по деловому английскому приводятся во многих исследованиях (например, О. С. Жуковец, О. Ф. Курачек [1], И. Н. Пасейшвили [2] и др.), вопросу определения критериев подбора самих текстов не уделено достаточно внимания.

Следует отметить, что зачастую сфера выборки текстов для дополнительной работы ограничивается интернет-публикациями на сайтах экономических газет и журналов и статьями из *Financial Times* и *the Economist*, что, будучи полезным само по себе, является крайне недостаточным, поскольку такие сферы экономического дискурса, как научные тексты и специальная документация остаются «за кадром», то же самое можно сказать о недостаточном использовании в учебном процессе емких и насыщенных терминологией текстов из справочной литературы и специализированных словарей.

Для достижения вариативности текстового материала и ознакомления со всеми текстовыми жанрами экономической тематики для рассмотрения и последующей выборки рекомендуется использовать следующие виды текстов:

- научные статьи и монографии (теоретические исследования);
- учебные и прикладные тексты (учебники по экономике на английском языке, словари и справочники, энциклопедические ресурсы);
- специальную документацию (договора, приказы, отчеты и т. п.);
- научно-популярные и публицистические тексты на экономическую тематику (статьи, обзоры, брошюры и т. п.).

Очень важным моментом является подбор текстов, характеризующихся как объективностью представляемой информации, так и явно предвзятых материалов. Выборка пар текстов одинаковой тематики с противоположными прагмаустановками и даже различиями в фактологической подаче данных — один из самых эффективных способов формирования проблемных кейсов, делающих процесс обучения интересным и развивающим.

В то время как основная информация текстов определяется их жанром и сферой функционирования, следует также рассмотреть критерии предпочтения одних текстов другим в рамках одного жанра, т. е. при условии соответствия нижеперечисленным критериям следует выбрать тот текст, в котором они представлены максимально.

Итак, дополнительные критерии релевантности текстов следующие:

- наличие «вертикального контекста», отсылка к не оговариваемым в тексте, но известным носителям языка (специалистам в данной области) фоновым и культурным знаниям и фактам;
- социокультурный компонент (коммуникативные формулы, фразеология (в т. ч. профессиональная), страноведческие знания);
- проблемность материала, пригодность для создания на его основе ситуаций условно-речевого общения (диалогов, дебатов);
- ценная содержательно-фактуальная информация, предполагающая насыщенность текста фактами о проблемах и способах их решения;
- концептуальная направленность текстов, а именно наличие логики представления событий и фактов, использование структурных организаторов текста, методологический аппарат.

В связи с высокой востребованностью постоянного обновления текстового и тематического блока дисциплины и, в то же время, достаточно высокими требованиями к качеству материалов и их методической релевантности, определение критериев подбора текстового материала для преподавания делового английского языка поможет наиболее эффективно организовать учебный процесс и сформировать заданные стандартом профессионально-языковые компетенции студентов экономических специальностей.

Литература

1. Жуковец, О. С. Обучение деловому английскому на основе газетных статей / О. С. Жуковец, О. Ф. Курчак // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: материалы VIII междунар. науч. конф., Минск, ФМО БГУ, 30 окт. 2014 г.; редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. Минск, изд. центр БГУ, 2014. — С. 200—201.
2. Пасейшвили, И. Н. Введение новой лексики в изучении курса «Деловой английский» // И. Н. Пасейшвили // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электрон. сб. Вып. 4. — Минск, 2014 [Электронный ресурс] // Электронная библиотека БГУ. — Режим доступа: <<http://elib.bsu.by/handle/123456789/107048>>. — Дата доступа: 20.11.2015.

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ БГУ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «МИРОВАЯ ЭКОНОМИКА»)

Шмидт Т. В., старший преподаватель

14 мая 2015 года в Ереване, на конференции министров Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), было принято и оглашено решение о принятии Беларуси в Болонский процесс. При этом участники оговаривали условия для полноценного вступления Республики Беларусь в Болонский процесс, т. е. шла речь о «дорожной карте», своего рода плане необходимых реформ системы высшего образования в стране. Их следует провести в период до 2018 г., и они должны включить в себя «*согласованный и обязывающий белорусскую сторону график имплементации европейских академических ценностей в законодательство и практику белорусского образования*» (Меморандум Общественного Болонского комитета).

Мы, как преподаватели вузов, свою более узкую задачу видим в направлении расширения видов, улучшения организации и совершенствовании форм контроля самостоятельной работы студентов. Внеаудиторной работе студентов в странах и конкретных университетах, которые уже давно и успешно существуют в рамках Болонского процесса, этому виду работы уделяется пристальное внимание и на них отводится более половины учебного времени. И вот этим аспектам учебной деятельности студентов мы планируем уделить и наше пристальное внимание.

Само понятие «самостоятельная работа подразумевает такой способ изучения языка, при котором студент самостоятельно формулирует цели, стратегии и формы итогового контроля полученных знаний. Самостоятельное изучение языка предполагает, что студент усвоил навыки автономности обучения. Каждый студент должен научиться работать самостоятельно, студент должен научиться учиться. Чтобы достичь этой цели, студенту необходима помощь специалиста, в этом конкретном случае — преподавателя языка.

Роль преподавателя при самостоятельном обучении отличается от традиционной — он скорее является советчиком, чем учителем. В качестве советчика преподаватель направляет студента к более высокому уровню автономии путем ознакомления его с целями, задачами и с ходом учебного процесса. Таким образом, студент может самостоятельно управлять процессом обучения и приспособлять его к собственным нуждам.

Важным условием полноценной реализации принципов автономного обучения является доступ студентов к библиотекам, базам данных, банкам информации. Однако на современном этапе развития интернет-технологий подобные вопросы решаются достаточно просто.

Формы организации самостоятельной работы студентов могут быть разнообразными.

Традиционно и успешно используются преподавателями в работе такие методы и способы организации самостоятельной работы студентов, как аннотирование и реферирование ау-

тентичных текстов по изучаемой тематике, написание эссе, написание различных видов делового письма, подготовка материалов к проведению презентации в *Power Point*, подготовка к проведению круглого стола по обсуждению актуальной темы.

Хотелось бы остановиться на более инновационных формах, которые также могут представлять интерес своим комплексным подходом к проблеме. К примеру, это может быть подготовка группового проекта с последующей аудиторной презентацией. Тематика может совпадать с изучаемой в ходе аудиторных занятий, расширять ее либо представлять противоположную точку зрения на предмет, что может безусловно повысить интерес студентов и мотивировать их к дальнейшей дискуссии.

Еще одна достойная внимания форма работы — внеаудиторное критическое чтение, как вариант, с последующим составлением студентами банка текстов, или компендиума, в соответствии с тематикой изучаемого курса.

Языковой портфель — это пакет рабочих материалов, представляющий собой результат изучения студентом той или иной темы. Он может содержать списки тематического вокабуляра, тексты, тесты, видео- и аудиоматериалы и быть полезным инструментом накопления языкового опыта.

Метод исследования конкретных ситуаций включает в себя создание концепции, сбор материалов для кейса, анализ собранных материалов, а также презентацию полученных результатов. Хотя данный метод может применяться и в форме написания делового письма, благодарственного письма, создания бизнес-плана и т. п. после аудиторного исследования конкретной ситуации.

Формы контроля самостоятельной работы студентов могут быть различными. Видится, что использование аналитических рубрик в качестве формы контроля и самоконтроля, а также метода дополнительной мотивации студентов особенно перспективно.

РОЛЬ ВОПРОСОВ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Ярош А. С., старший преподаватель

Сущностью всех современных интенсивных методов обучения иностранному языку является обучение на основе общения, с учетом личностных особенностей обучаемых и их коммуникативной мотивированности. Понятие коммуникативной компетенции рассматривается как сумма таких компетенций как языковая, разговорная, практическая, социально-лингвистическая, стратегическая и мыслительная. Развить эти компетенции можно если рассматривать цель обучения как иноязычную речевую деятельность, как средство межкультурного общения.

Отсюда следует, что упражнения для обучения должны быть подобраны с учетом реального общения. Чем более они соответствуют жизненным ситуациям, чем больше они действительно вовлекают студентов в общение, тем они эффективнее, так как стимулируют речемышление на занятиях. Поэтому для формирования умений и навыков коммуникативной компетенции необходима интенсивная устная практика для каждого обучаемого, где они сами оказываются центром познавательной, мыслительной деятельности, когда сами ставят цель и выбирают способы ее достижения, т. е. учатся.

Процесс обучения иностранному языку является достаточно сложным. Активную роль в этом процессе играет сам обучаемый. В целом процесс обучения говорению можно представить как процесс формирования, проверки, повторения гипотез, предположений. При предъявлении новой информации, обучаемый должен изменить или пересмотреть свои прежние знания, сделать усилия, чтобы приспособить новое к уже известному. Так происходит его мыслительная деятельность.

Процесс общения зависит от постоянного потока информации, в котором вопросы преподавателя играют важнейшую роль. Большое значение имеет выбор тематики вопросов, на сколько они затрагивают интересы, личность обучаемого и стимулируют его вовлеченность в процесс общения. Кроме того, сам преподаватель должен иметь ясное понимание этого явления. Какие знания несет тот или иной вопрос? Для преподавателя важно знать не столько диапазон возможных ответов, сколько уметь оценить уровень познавательной сложности, привнесенной усилием студента ответить на конкретный вопрос.

Таким образом, уровень познавательной сложности студента прямопропорционален вопросу преподавателя. Разница воздействия разных типов вопросов на обучаемого в процессе общения значительна. Вопросы на узнавание, воспроизведение имеют низкий уровень мыслительной деятельности и требуют коротких ответов. В то время как вопросы с высоким уровнем познавательной сложности требуют у студента способности анализировать, объяснять, выражать мнение. Разница не только в познавательной трудности, но и в грамматической. Исходя из уровней сложности можно выделить следующие группы вопросов:

- 1) вопросы на буквальное понимание информации текста;
- 2) вопросы на преобразование информации: требуют умения синтезировать, сокращать и т. д. Ответы на вопросы 1—2 уровня могут показать картину успешного обучения. Вовлечение в процесс обучения, их активность общения являются минимальными. При включении в занятие уровней 3—5 преподавателю лучше удастся вовлечь студента в мыслительную деятельность общения;
- 3) вопросы на вывод, заключение: требуют от студента умения связать информацию с личным опытом, чтобы сделать заключение;
- 4) оценочные вопросы: требуют умения сравнивать информацию с реальностью, сформировать свои собственные суждения, рассуждать на основе сформированной системы ценностей, моральных норм.
- 5) вопросы на отзыв, которые требуют эмоционально-эстетической реакции, с учетом критического подхода.

Виды работ, где опорой речи являются вопросы, очень разные. Это и речевая зарядка в начале занятия, основанная на реальных ситуациях и реальных участниках, беседа по прочитанному или прослушанному тексту, диалоги, групповая дискуссия, дебаты и т. д. Используя вопросы высокого порядка мыслительной деятельности преподаватель мотивирует развитие познавательных способностей, как и в целом хорошего владения языком.

Устная практика становится значимой, когда обучаемые обращают внимание в большей степени на то, что они говорят. Просто механические упражнения не вызывают внимания к пониманию. В связи с этим необходимо предъявлять те упражнения, вопросы, которые заставляют студентов размышлять о том, что они говорят и как непосредственно в момент процесса говорения. С самого начала обучения их нужно приучать быть вовлеченными в процесс обучения, тренировать быть активными собеседниками.

КАФЕДРА ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ

КРИТЕРИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Арсентьева М. Ф., кандидат педагогических наук, доцент

Как известно, в последние годы мы часто на практике имеем дело с различными концепциями электронного обучения. Использование информационных технологий служит, с одной стороны, закреплению учебного материала и, с другой стороны, расширению языкового учебного пространства, созданию условий для самостоятельного изучения языка.

Мы живем в мире глобальной информатизации. Информационные технологии сегодня не чужды даже людям в возрасте, хотя они критически подходят к выбору и учатся, в случае необходимости, друг у друга. В результате на сегодняшний день использование информационных технологий ценится достаточно высоко, так как с их помощью можно избежать рутинной деятельности и как можно быстрее удовлетворить все свои потребности. Это же характерно и для занятий по иностранному языку. В большом объеме задействованы в учебном процессе Интернет коммуникационные средства, онлайн-общение с носителями языка. Благодаря чему исчезает граница между занятием и учебной деятельностью, выходящей за рамки учебного плана.

Существует много критериев использования информационных технологий на занятиях по иностранному языку. Эффективное распределение, интеракция, сотрудничество — вот главные критерии внедрения информационных технологий в смешанном обучении. Информационные технологии ни в коем случае не ставят перед собой задачу изменить учебные рамки, они помогают организовать обучение в соответствии с поставленными целями. И только когда использование информационных технологий будет соответствовать ожиданиям обучающихся, тогда и будет эффект от их использования.

При изучении иностранного языка пользуются спросом интерактивные упражнения, повторы, коммуникация в различных соцсетях. Обучающиеся готовы инвестировать дополнительное время и энергию в учебный процесс. Отсюда и вытекает первая основная функция внедрения информационных технологий: эффективная организация учебного процесса. Обучение — это индивидуальное восприятие и обработка большого количества информации. Занятие по иностранному языку — важная контактная зона с иностранным языком. Электронные средства только облегчают доступ к информации. Как много информации будет получено и обработано, зависит от обучающегося, от времени, полученных до этого знаний, мотивации, любопытства, а также отсутствия страха общаться с носителем языка. Наблюдения из практики показывают: значительной чертой глобального мира является непрерывное поступление информации или учебного материала. Но данная информация должна быть своевременной, то есть эффективной. К тому же новый материал может быть переработан студентом лишь тогда, когда данный материал дополняет уже известную информацию. Новая информация может привлечь еще больше внимания у студентов к ней, когда при подаче материала присутствуют языковые, эмоционально-аффективные, когнитивно-научные контекстуальные аспекты. Таким образом, можно сказать, что эффективность является очередным критерием использования информационных технологий.

Нельзя не упомянуть и такой критерий использования информационных технологий как учебная автономия. Целесообразно было бы применять упражнения и задания, которые разработаны с помощью программ *HotPotatoes* и *Quia*. Но это лишь тогда будет иметь смысл, когда учебник, с которым работают студенты, рассчитан на длительный срок и они будут обучаться на протяжении многих лет. Тогда, в принципе, каждый лист раздаточного материала можно превратить в электронную версию. Можно создать упражнения, которые соответствуют принципам креативной работы с грамматикой и принципам многоканального обучения. Такого рода упражнения могут содержать элементы диалога между системой и пользователями. Они могут быть преобразованы в творческие задания, например, креативное письмо, дискуссионный форум и т. д.

В расширении коммуникативных рамок общения и заключается вторая, не менее важная функция использования информационных технологий. Но говоря об этой функции, необходимо подчеркнуть два момента, которые находятся в центре интереса людей изучающих

иностранный язык: возможность безграничной аутентичной коммуникации и, наконец, кооперация с другими. Если процесс обучения был предварительной фазой встречи с носителями языка, то благодаря информационным технологиям он может рассматриваться как переход к фазе общения с широким кругом потенциальных партнеров в стране изучаемого языка. Информационная платформа *Web 2* служит такому переходу. Диалог начинается уже на первых занятиях синхронно, без внедрения информационных технологий между обучающимися и преподавателем. Очень быстро он сопровождается асинхронными средствами, например, электронным письмом. Далее студенты переходят к диалогическому общению и проведению дискуссий по определенной теме в группах, которые, в свою очередь, превращаются в форму дискуссионного форума в виртуальном пространстве. И, как результат, появляется возможность в прямом контакте с носителями языка применить и апробировать полученные знания синхронно. Такой контакт благодаря цифровым средствам помогает вовлечь в учебный процесс преподавателей или партнеров из страны изучаемого языка. Будет ли существовать виртуальная коммуникация, зависит не только от средств, а от двухстороннего желания, от заинтересованности участвовать в беседе, от партнеров по коммуникации. Но при этом очень важно подчеркнуть необходимость чередовать учебное занятие в аудитории с онлайн-коммуникацией, к которой нужно тщательно подготовиться.

Таким образом, целесообразным является рассмотрение внедрения информационных технологий в контексте смешанного обучения. Используя различные средства, появляется больше возможности для организации учебного процесса, интеракции, общения с зарубежными партнерами, что еще несколько лет назад было невозможным. С их помощью расширяется образовательное пространство и накапливается опыт общения с носителями языка. Но при этом мы не должны забывать, что обучающиеся нуждаются в стабильной и эффективной организации учебного процесса.

РАБОТА В ГРУППАХ КАК МОТИВАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ШВЕДСКОГО)

Ворошилина А. В., старший преподаватель

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 (что улучшает взаимопонимание), 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 ситуациях (каждый участник группы получает возможность высказаться на иностранном языке), а также монологических: другие участники группы оценивают высказывание товарища; так и для более сложных: обсуждение и выработка в группах общей позиции (аргументов «за» и «против») 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 незыблемой и излюбленной формой взаимодействия, которая в XIX—XX вв. сплотила общество для

решения сложных задач развития страны: были организованы «кружки» взаимобучения (проблема недоступности образования непривилегированным слоям), общественные и политические движения, продвигающие интересы большей части населения (рабочего класса и крестьян). Эта форма показала себя настолько эффективной в Швеции, что стала использоваться повсеместно и стала неотъемлемой в образовательной системе страны. На современном этапе групповая работа позиционируется как способствующая демократии в обществе, ее применяют в обучении на всех уровнях: от дошкольного образования до постдипломного, — а также в преподавании практически всех дисциплин, 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 изучать иностранный язык, например, в связи с ограниченностью возможностей его применения, 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, пробудить у них интерес к предмету. Разумеется, стоит также напоминать учащимся о возросшей важности владения иностранными языками в современном глобальном мире, а также демонстрировать язык как новый 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 (на первых годах — курсах — обучения требуется контроль преподавателя при этом) 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 к следующему занятию короткие новостные сообщения о странах, которые являются монархиями/республиками, называются демократическими/тоталитарными. В группе из 2—3 человек работу можно поделить поразному, 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, причем, лучше всего, контрастных (Швеция и Саудовская Аравия). В конце выполнения задания обязательно, чтобы каждый участник высказался о том, какой вывод он сделал.

Что касается аспектов «Функции парламента и правительства Швеции», «Законодательный процесс в Швеции», которые также относятся к данной теме, то возможны следующие задания. Можно совместно прослушать новость об острой социально-экономической проблеме в Швеции, и группы назвать соответственно «риксдаг» (парламент) и «правительство», которые, с учетом своих полномочий, должны предложить способы решения данной проблемы. Часто это приводит к дебатам, которые сами по себе интересны как форма, и для ее грамотной реализации также необходимо заранее подготовить учащихся. Данный навык пригодится им и на занятиях по специальности.

По второму аспекту: попросить учащихся определить самую актуальную для них проблему, которую можно решить при помощи нового закона, и предложить им принять новый закон в соответствии с процедурой в Швеции (на разных этапах предполагает как групповую работу, так и участие всех учащихся).

При этом студенты не только имеют возможность высказаться на затрагивающую их интересы тему, а также почувствовать себя парламентариями или министрами, но и учатся грамотно строить свои высказывания на иностранном языке, осваивая его в игровой манере.

Также группы можно озадачить подготовить презентации/доклады, например, об основных политических партиях Швеции (1—2 партии на группу) таким образом, чтобы они, защищая свои презентации, также вели агитацию и развивали при этом навыки убеждения публики.

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 при выполнении какого-либо задания, тот побеждает, причем помощь (объяснение, в чем ошибка) товарищу по группе дает дополнительный балл и т. д.

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.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО СТУДЕНТАМИ ВУЗА

Воловикова И. П., старший преподаватель, Швайба О. Г., старший преподаватель

В последние годы по всему земному шару английский язык утвердился как международный. Школьники чаще всего изучают его в качестве первого иностранного языка. В качестве второго языка нередко выбирается немецкий.

В 2000-е гг. сложилась практика, что большинство студентов, приходящих на ФМО БГУ и изучающих немецкий язык, уже располагают базовыми знаниями английского, что может способствовать быстрому и эффективному усвоению немецкого. Как показывает опыт, очень важно в подобной ситуации развивать языковое сознание студентов. Немецкий и английские языки являются «близкими родственниками», которые имеют одинаковые корни и их сходство отражается в похожих грамматических структурах и словаре. Оба языка располагают большим количеством слов, пришедших из греческого и латинского, так называемыми интернационализмами. Кроме того, в последние годы в немецкий пришло большое количество англицизмов, слов, относящихся к сфере молодежной и поп-культуры, техники, спорта, СМИ и т. д. Следовательно, имеет смысл с самого начала стимулировать языковое содержание студентов, активировать широкий общий языковой потенциал обоих языков, что будет способствовать быстрому овладению грамматикой и словарному запасу.

Большую роль при этом играет использование различных учебных стратегий. При овладении первым языком происходит усвоение не только слова и грамматики, но также и различных учебных техник, и стратегий. Представляется целесообразным совместно со студентами обсудить, как можно использовать уже знакомые техники при изучении нового языка.

Безусловно существуют также значительные различия между языковыми системами английского и немецкого. Они касаются прежде всего произношения, ударения, интонации и правописания, а также грамматики и «ложных друзей» переводчиков. Целенаправленное уделение внимания таким различиям и «ловушкам» при сравнении языков способствуют избежанию многих ошибок.

При составлении рабочих листов следует исходить из осознанной активизации общей языковой базы и целенаправленного использования элементов и структур английского языка при изучении немецкого. Задания на «ложных друзей» переводчика и «исправление ошибок» должны способствовать их осознанию и целенаправленному исполнению.

Как известно, «чужой мир» приходит на занятиях иностранного языка посредством текстов, картинок и видеоклипов. Для понимания текста (особенно глобального) можно прибегнуть к методу англо-немецких параллельных текстов. Сравнение текста на новом и знакомом языке полагает выявить многие языковые детали. Использование таких синтетических параллельных текстов способствует тому, чтобы студенты сами выявляли многие феномены языковых систем. Целесообразным является оснащение немецких текстов английскими сносками.

Действенным примером, способствующим овладению вторым иностранным языком, является составление лексикона из картинок, где каждая из них подписывается на английском и немецком языках, поиск соответствию английских и немецких слов, нахождении ошибок в уже написанных коллегами текстах.

Таким образом, использование английского языка как первого иностранного может стать хорошей опорой и подспорьем для овладения вторым иностранным (немецким) языком и создает широкий спектр для совместной деятельности преподавателя и студентов.

ВНУТРЕННЯЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ

Гирина А. Ч., старший преподаватель

Основные мировые тенденции развития требуют от сферы образования формирования самодостаточной личности, обладающей интеллектом, волей, способностью самостоятельно и творчески решать новые задачи и умеющей общаться. Нельзя ожидать трансформации студентов вузов в самостоятельно мыслящих и принимающих ответственные решения взрослых людей, если не предоставить им возможность быть автономными в процессе учения.

Реализация принципа учебной автономии предполагает отказ от авторитарности, жесткой стандартизации и ориентации на усредненного обучаемого в пользу подхода, сфокусированного на обучаемом, основанного на максимальной индивидуализации и даже персонализации. Практическая реализация данного подхода предполагает использование оптимальных форм организации учебной деятельности студентов на занятиях, в первую очередь различных форм внутренней дифференциации учебной группы.

Само понятие дифференцированного обучения не является новым в методике преподавания, о нем много писали еще в 1970-е гг., но его практическая реализация в учебной деятельности так и не осуществилась как по объективным, так и по субъективным причинам. В последнее время в европейских научных изданиях появилось много интересных публикаций о формах и видах внутренней дифференциации учебных групп в зависимости от учебных целей и методах преподавания в таких группах. Есть также и положительный практический опыт.

Важнейшей целью внутренней дифференциации является создание оптимальных учебных условий каждому обучаемому, обеспечивающих ему равные шансы для получения максимально возможного учебного результата, исходя из индивидуальных особенностей и личных приоритетов обучаемого.

М. Бенш различает три основных вида внутренней дифференциации учебной группы в зависимости от степени управления преподавателем работой каждой мини-группы.

1. Последующая дифференциация, когда представление нового материала осуществляется фронтально, то есть, для всех одновременно и одинаково, а далее студенты работают в группах, организованных по гетерогенному принципу. Каждая группа получает свой пакет заданий, отличающихся по объему, уровню сложности, степени управления ходом работы.

2. Дифференциация способов решения четко сформулированной одинаковой для всех задачи. Студенты самостоятельно выполняют задачу, используя все доступные средства. Распределение обязанностей внутри мини-группы, порядок выполнения действий и возможные источники информации определяются самими студентами.

3. Открытая дифференциация, когда студенты получают определенный объем учебного материала и комплексное задание к нему, которое должно быть выполнено к установленному сроку.

Если первый вид дифференциации достаточно известен и нашел широкое применение на практике, то дифференциация учебной деятельности в более свободных формах, предполагающий высокий уровень автономности студентов и ответственности за конечный результат, методически разработана недостаточно и не адаптирована к реалиям нашей образовательной системы. На этом уровне дифференциации в нашей практике активно используются такие методы, как учебные станции и проекты, но они используются преподавателями фрагментарно, а не как постоянная форма организации учебной деятельности, так как не в достаточной степени обеспечивают системность и целенаправленную прогрессию в изучении программно-

го материала. Менее известным методом является разработка учебных маршрутов, когда обучаемым предлагается несколько вариантов комплексных учебных задач, направленных на достижение одной и той же цели, но дифференцированных по видам деятельности и отчетности. Учебные задачи должны выполняться в определенной последовательности от изучения нового материала до его практического применения в профессионально-ориентированных учебных ситуациях, приближенных к аутентичным типичным ситуациям на рабочем месте. Независимо от названия все возможные методы должны носить кооперативный характер и давать возможность каждому студенту проявить свои индивидуальные качества в команде, объединенной общей целью, компенсируя своими личными достоинствами возможные недостатки других членов группы.

Дифференциация учебной деятельности студентов как принципиальный подход организации учебной деятельности предполагает решение ряда проблем со стороны преподавательского коллектива. Первоочередной задачей является разработка параметров системы диагностики обучаемых и подготовка надежных и валидных тестов. Подготовка различных вариантов учебных комплексов возможна только командой профессионалов-единомышленников и предполагает высокую степень сотрудничества преподавательского состава. Дифференцированное обучение в современном понимании плохо сочетается с традиционной системой контроля и оценивания, поэтому должны быть отработаны механизмы мониторинга учебного процесса и определены формы контроля, позволяющие оценить, насколько знания, умения и навыки студентов, приобретенные разными путями, соответствуют установленным требованиям. Дифференцированное обучение как системный подход неизбежно влечет за собой изменение роли преподавателя в организации учебного процесса, побуждая его к более тесному партнерскому сотрудничеству со студенческими группами и кооперации с коллегами.

МЕСТОИМЕННЫЕ НАРЕЧИЯ? С УДОВОЛЬСТВИЕМ!

Кузич Л. И., старший преподаватель

Если взглянуть на немецкий текст (в идеале из художественной литературы), то сразу же бросаются в глаза длинные слова (порой практически на целую строку), напечатанные с большой буквы. Даже новички в языке Вам тут же подскажут, что это имя существительное. И далее, то тут, то там разнообразие коротеньких слов, которые оживляют любое предложение. В роли коротеньких слов могут выступать предлоги и союзы, артикли и частицы, наречия и местоимения и т. д. Нас же интересуют местоименные наречия (*Pronominaladverbien*). В русском языке такого понятия нет, видимо, поэтому при изучении немецкого языка возникают некоторые сложности с образованием и применением в речи местоименных наречий. Например,

— *Aber ich rede nicht von dir.*

— *Von wem denn?*

— *Von Eduard. Von wem sonst?*

В этом небольшом отрывке из разговора достаточно информации и эмоций.

— Но я говорю не о тебе.

— А о ком же?

— Об Эдуарде. О ком же еще?

Или вот еще пример:

Es liegt mir viel daran. — Для меня это важно (имеет большое значение).

Чтобы понять и уметь употреблять данные слова в речи следует начинать знакомство буквально с первых занятий. Знакомясь со спряжением глаголов (об управлении глаголов не стоит пока говорить) можно в качестве примера употребить следующее:

Ich warte auf den Freund. — Я ожидаю друга.

Die Doppelstunde beginnt mit Hausaufgabe. — Занятие начинается с домашнего задания.

Сначала студенты ориентированы только на спряжение глагола, а позже, когда возникает необходимость познания уже нашей темы (местоименные наречия) они воспринимают эту реалию как уже давно знакомую, привыкают и готовы к практике. Вот теперь можно показать отличие местоименного наречия от такого соединения как, предлог и местоимение.

Wir freuen uns über kleine Geschenke. Wir freuen uns darüber. Worüber freuen wir uns?

Wir freuen uns über unseren Lektor. Wir freuen uns über ihn. Über wen freuen wir uns?

И конечно, упражнения много, разные, на различные лексические темы и как можно чаще, например, в виде стихотворения — подставить нужные предлоги, простые словосочетания — на перевод и самое интересное: соединить уже готовое местоименное наречие с коротким предложением:

<i>Sie hat Mut</i>	<i>dazu.</i>
<i>Ihr habt Angst</i>	<i>davor.</i>
<i>Er denkt</i>	<i>daran.</i>

Поэтому позже предложенный список глаголов с управлением не кажется чем-то страшным и неизвестным.

Построив работу таким образом, я не сталкиваюсь с проблемами при образовании и позже употреблении местоименных наречий, напротив, студенты воспринимают такие задания как соревнование, в котором они одерживают заслуженную победу.

О СМЫСЛОВОЙ КОМПРЕССИИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

Леонченко С. Н., старший преподаватель

В преподавании немецкого языка на факультете международных отношений большую роль играет работа над текстом. На продвинутом этапе обучения актуальными являются комментарий, аннотация и реферирование текста. Текст, основными свойствами которого является связность, целостность, является сложным коммуникативным явлением. В нем определенное синтаксическое и лексическое наполнение, текст тематически структурирован. Собственную трактовку проблемы автор осуществляет в последовательности подачи тематического материала. Важным представляется и социальный контекст, который, отражая культурные, политические, экономические отношения, способствует восприятию текста. Использование синонимических рядов, идиоматических выражений, специальное лексическое наполнение позволяет сделать этот контекст более выразительным.

Можно предложить различные виды работы с тестом: пересказ, обобщенный пересказ, рассмотрение грамматических явлений и определение их синонимических эквивалентов, позволяющих сделать сообщение более сжатым и лаконичным, а также реферирование и аннотация.

Для восприятия и более глубокого понимания текста методически правильным является анализ лексических единиц, фразеологизмов, синтаксических конструкций. Контроль понимания осуществляется с помощью специальных упражнений, заданий в режиме вопрос-ответ. Практическим результатом работы над текстом является обобщенный пересказ текста, не обязательно последовательный, желательно своими словами.

На старших курсах, когда уровень владения языком выше, применяются и более сложные виды работы над текстом. Как правило, это комментарий, реферирование и аннотация. В любом случае, правильная интерпретация текста предполагает не только достаточную языковую подготовку, но и необходимость неязыковых, общих знаний, позволяющих понять и проанализировать сообщение, объяснить и дать оценку описываемым событиям.

Работа над компрессией текста сопряжена с определенными трудностями. Не приветствуется подробный пересказ, зачастую не требуется высказывать свою точку зрения и давать оценку представленным в тексте событиям. От студента требуется избегать подробностей, не рассуждать излишне по тематике текста, целью является краткое, логически оформленное изложение информации. Студент должен уметь выделить затронутую в тексте проблему, проанализировать и обобщить ее, что опосредованно позволяет ему свою точку зрения.

Реферирование предполагает:

- 1) передачу основного содержания первоисточника своими словами;
- 2) концентрацию внимания на самом главном;
- 3) выбор предъявляемой информации;
- 4) использование специальных языковых средств, таких как различные клише, вводные предложения, конъюнктив для передачи чужого мнения, модальных глаголов *sollen* и *wollen* для выражения субъективной модальности;
- 5) небольшой объем текста.

Таким образом, важны и способ представления информации и количественные параметры реферата.

Цель реферата — информирование читателя о содержании текста, а цель аннотации — представить проблематику текста, что позволяет пользователю принять решение о целесообразности применения данного источника.

Существует алгоритм действий, направленных на достижение конечной цели — создание вторичного текста в виде реферата или аннотации.

Исходя из вышесказанного видно, что при смысловом свертывании текста от студентов требуется достаточно высокий уровень владения языком, так как компрессия текста всегда связана с обобщением и вычленением основной информации, с трансформацией грамматических и лексических структур исходного текста.

Смысловая компрессия текста — весьма эффективный вид работы, так как анализ и обобщение информации развивает у студентов способность мыслить, а для создания своего, вторичного продукта обучаемый должен использовать свой творческий потенциал.

Владение техникой компрессии содержания текста является показателем языковой подготовки студентов.

МЕТОД КЛАСТЕРА КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Матвеева Е. Е., старший преподаватель, Коротюк Т. С., старший преподаватель

Каждый преподаватель стремится к тому, чтобы учащиеся умели не только просто излагать материал, но и анализировать, вычленять главное, мыслить самостоятельно, вызывать в нужное время уже усвоенные знания и уметь дополнять эти знания новыми, одним словом, мыслить критически.

Критическое мышление — это, по Дэвиду Клустеру, самостоятельное социальное мышление учащегося, которое опирается на накопленные знания, начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить, и которое стремится к убедительной аргументации. Профессор Ралф Ч. Джонсон (Канада) определяет критическое мышление как «особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения».

Д. Клустер говорит также, что благодаря критическому мышлению процесс обучения из рутинного заучивания превращается в «целенаправленную, содержательную деятельность, в ходе которой ученики проделывают реальную интеллектуальную работу и приходят к решению реальных жизненных проблем».

Критическое мышление имеет три стадии:

- 1) стадия вызова (учащиеся припоминают все, что знали по данной теме, формируют ассоциации и ставят вопросы, на которые нужно найти ответ),
- 2) стадия осмысления новой информации (работа с информацией: чтение, обдумывание, анализ);
- 3) стадия рефлексии (полученные знания творчески перерабатываются и делаются выводы).

Умению критически мыслить нужно обучать. Для этого существуют особые методы, такие как *RAFT*-технология, метод «Фишбоун», прием «Знаю. Хочу знать. Умею» или, сокращенно, ЗХУ, «мозговая атака», метод кластера, метод «инсерт», диаманта, синквейн и др.

Данная статья посвящена методу кластера и возможности его применения на уроках иностранного языка.

Кластер — это графическая форма организации информации с выделением основных смысловых единиц и связей между ними или, другими словами, графический прием систематизации материала. Кластер можно использовать на любой стадии критического мышления:

1. На этапе вызова фиксируются все знания, накопленные по этой теме, ассоциации и идеи. Можно записывать абсолютно все идеи, которые называют студенты. В процессе работы неправильные варианты можно исправлять, дополнять или убирать.

2. На этапе осмысления с помощью кластера учебный материал структурируется, фиксируется новая информация.

3. На этапе рефлексии с помощью кластера все полученные знания систематизируются, понятия группируются, между ними устанавливаются логические связи.

Кластер оформляется в виде грозди или в виде модели планеты со спутниками. В центре располагается основное понятие, по сторонам — крупные смысловые единицы, соединенные с основным понятием линиями, далее от крупных смысловых единиц линии ведут к менее значительным смысловым единицам, которые более полно раскрывают тему. Некоторые методисты советуют записывать вокруг основного понятия сразу все идеи, которые возникают у учащихся в связи с заданным основным понятием, и уже в конце работы устанавливать между этими словами и идеями логические связи, соединяя их между собой линиями.

Кластер можно оформлять на доске, на отдельном листе, в тетради у каждого учащегося или в презентации *Power Point*. Для большей наглядности целесообразно использовать в оформлении разные цвета.

Учитель должен ясно представлять все категории и логические связи между ними, чтобы направлять мыслительную деятельность учащихся.

Возможно применение метода кластера на протяжении всего урока: в начале урока учащиеся записывают всю информацию, которой владеют по данной теме, в течение всего занятия они добавляют в кластер новые данные, используя для наглядности другой цвет, в конце урока вся информация еще раз систематизируется и проговаривается.

Кластер используется при введении новой грамматической темы, при введении новой лексики по теме, при работе с текстом, при подготовке к написанию сочинения или доклада и пр. Форма работы может быть индивидуальной, групповой или коллективной. В зависимости от цели и задач урока формы могут перетекать из одной в другую.

С помощью метода кластера интересно организовать обобщающее занятие по одной или всем пройденным темам семестра, предлагая учащимся, разделенным на группы, оформить и представить кластер, в который нужно внести все темы с примерами. Структуру кластера подсказывает учитель, используя наводящие вопросы и задания на карточках, одинаковые для всех групп. Отвечая на эти вопросы и выполняя задания, учащиеся должны вспомнить весь пройденный материал, графически наглядно оформить кластер и представить его в конце занятия как результат групповой работы.

При правильной организации работы метод кластера имеет следующие преимущества.

1. Все учащиеся вовлечены в работу, они заинтересованы и раскрепощены, не боятся сделать ошибку.

2. Кластер позволяет охватить большой объем информации.

3. Учащиеся учатся формировать и высказывать свое мнение, ставить вопросы, выделять главное и второстепенное, устанавливать причинно-следственные связи, строить умозаключения, понимать явление или проблему в целом, сравнивать и анализировать, обобщать, проводить аналогии.

4. Метод кластера развивает системное и ассоциативное мышление, воображение.

5. Метод кластера позволяет вырабатывать у учащихся качества, необходимые для продуктивного обмена мнениями: терпимость, умение слушать других, ответственность за собственную точку зрения.

В заключении можно сказать, что, кроме выше перечисленных преимуществ, метод кластера, как и любая нетрадиционная технология обучения, повышает интерес и мотивацию учащихся, помогает организовать урок в атмосфере сотрудничества и здоровой конкуренции, повышает самооценку учащихся. Творческий компонент метода дает ощущение творческой свободы. А, развивая у учащихся навыки критического мышления, мы способствуем воспитанию неравнодушных, мыслящих, энергичных и конструктивных личностей.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА. ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Приходько Т. М., старший преподаватель, Леонченко С. Н., старший преподаватель

На современном этапе для изучения иностранного языка внедряются различные инновационные технологии, способствующие интенсификации учебного процесса. Наиболее распространенными технологиями являются: проектная технология, учение в сотрудничестве, технология — интервью, интернет — технология, технология дебатов, игровая технология, технология использования «языкового портфеля студента», компьютерная технология, видео технология, симуляция, кейс — технология и др.

Современные технологии способствуют мотивации студентов, развивают мышление, учат добывать нужную информацию, работать в команде, акцептировать другое мнение, высказываться и отстаивать свою точку зрения, преодолевать синдром боязни, повышать самооценку и создать положительный настрой к изучению иностранного языка.

Одной из технологий, обеспечивающей личностно-ориентированное воспитание и обучение, является метод проектов, так как он практически вбирает в себя и другие современные технологии, например, обучение в сотрудничестве и студенты приобретают знания в творческом процессе планирования и самостоятельном выполнении практических заданий. Этот метод может широко использоваться на старших курсах.

Метод проектов - это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, практическим результатом.

Различают следующие виды проектов:

- проект — исследование
- проект — обзор
- проект — изделие
- проект — презентация

По степени управляемости проектом:

1. Полностью управляемый
2. Частично управляемый
3. Не управляемый

Алгоритм использования проектной технологии при изучении иностранного языка:

1. Тема.
2. Цели, содержание, конечный продукт, форма содержания.
3. Состав студентов. Комплектование проектных групп.
4. План действий группы, обязанности, структура.
5. Объем работы.
6. Мозговой штурм.
7. Систематизация информации. Выбор самой важной.
8. Дизайн, конечный продукт. Рассмотреть варианты презентации.
8. Осуществление проекта.
9. Выбор варианта оценки.

Важно организовать работу над проектом, создав максимально благоприятные условия для раскрытия и проявления творческого потенциала студентов.

Остановлюсь на конкретных примерах: на старшем этапе обучения студенты более осознанно, более творчески подходят к созданию проекта. С учетом их интересов и проблем, которые их волнуют, были внедрены такие проекты, как: «Мое идеальное демократическое государство», «Демократия и глобализация», «Демократия в студенческой жизни», «Геополитика и новые войны», «Если бы я был политиком» на 4 и 5 курсах. На 2 и 3 курсах были реализованы следующие проекты: «Продукт, который еще не существует», «Изобретение, которое изменило бы нашу ежедневную жизнь», «Необычайные отели мира», «Редкие профессии», «Индустриальные катастрофы и их последствия», «Если бы я был миллионером», «Один день из жизни семьи в нашей стране и в Германии» и многие другие.

Проектный метод требует хорошей подготовки не только студента, но и преподавателя и всей группы студентов. Работа над этим приводит к развитию коммуникационных навыков, устраняет формальное отношение к иностранному языку, претворяет в жизнь идею интерактивного и интегрированного обучения, увеличивает возможности для самостоятельной работы студента, рождает инициативность, заинтересованность предметом.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ (НЕМЕЦКОМУ) ЯЗЫКУ

Чернявский А. А., старший преподаватель

Грамматика в процессе изучения иностранного языка является важнейшим и неотъемлемым компонентом. Без приложения усилий, старательности, высокого уровня мотивации, а, значит, и без большого количества энергии стоящая перед обучаемым задача овладеть ино-

странным языком становится неосуществимой. Одной из возможностей аккумулировать эту энергию, направить ее в нужное русло являются игры. В процессе игры обучаемые становятся субъектами, главными действующими лицами занятий, на которых они зачастую (признаем это) являются лишь его объектами. Развлечение и серьезность не исключают при этом друг друга, потому что удовольствие от игры высвобождает энергию, с помощью которой достигаются серьезные цели.

Не следует воспринимать грамматические игры (как в принципе и любые другие учебные) лишь как упражнения для «отдыха», они могут и должны стать ключевым, центральным элементом процесса обучения, органичным звеном структурной составляющей урока.

Проводить грамматические игры можно на разных стадиях занятия. Все зависит от конкретных целей и задач, которые ставит перед собой преподаватель. Целесообразность использования той или иной игры должна быть тщательно проанализирована и методически обоснована. Оптимальными возможностями организации игры с точки зрения методики нами представляются следующие: а) перед тем как вводить новую грамматическую структуру, чтобы выяснить (особенно важно это в группах с разноуровневой языковой подготовкой), какими знаниями по данной теме обладают обучаемые на данный момент; б) после введения новой структуры, чтобы установить степень усвоенности грамматического материала; в) для повторения определенного грамматического раздела/темы.

Выполняя различные задания во время игр, участники часто должны определять, является предложение грамматически корректным или неверным, т. е. они сталкиваются с рядом ошибочных предложений. В научно-методической литературе ведутся дискуссии о том, должны ли обучаемые в принципе видеть напечатанные/ написанные предложения, в которых намеренно содержатся ошибки, ведь эти ошибки могут врезаться в память и, в свою очередь, провоцировать другие. С нашей точки зрения, во время проведения грамматических игр такая опасность не возникает, потому что участникам требуется выносить полностью осознанное суждение о корректности каждого предложения, они не действуют машинально, не усваивают эти предложения/конструкции/выражения бездумно.

В методической литературе, на специализированных форумах и блогах в интернете можно найти большое количество разнообразных упражнений. Проявив фантазию и креативность, каждый преподаватель может создать собственные вариации игр, наполнить их необходимым содержанием. Анализ характера игр позволяет провести их классификацию по следующим основным типам: 1) конкурсные (соревновательные) игры; 2) кооперативные игры, связанные со структурой предложения; 3) игры, не связанные непосредственно с когнитивной грамматической работой; 4) игры с театральными элементами.

Приведем примеры игр первых трех типов, которые используются нами на практических занятиях наиболее часто.

Игра «Грамматический теннис» посвящена теме *Partizip Perfekt*, а также использованию вспомогательных глаголов *haben* и *sein*. Преподаватель просит двух студентов сесть перед классом друг напротив друга, сам стоит у доски и исполняет роль судьи и секретаря. «Матч» начинается с того, что игрок А «подает» (т. е. называет) *Partizip Perfekt* неправильного глагола, например *geflogen*. Если игрок А допускает ошибку, ему дается вторая попытка (по аналогии со второй подачей в теннисе). В случае повторной ошибки очко начисляется игроку Б, преподаватель называет игрокам и группе правильную форму и записывает ее на доску. Наступает очередь игрока Б, он должен образовать предложение, содержащее это причастие. У игрока Б только один «мяч», т. е. он не имеет право на ошибку. Если предложение образовано правильно, игрок А должен «отыграть мяч назад», назвав инфинитив этого глагола. В случае ошибки снова называется правильная форма и записывается на доску. Затем игрок Б начинает «подачу», называя причастие другого неправильного глагола. Каждая ошибка (за исключением «подачи») приносит очко сопернику. Тот, кто первым набирает пять очков, побеждает. Преподаватель определяет следующую пару игроков. Обычно такие «поединки» проходят динамично, стремительно, занимая в среднем 3—5 минут. «Зрители» ни коем случае не вмешиваются в ход игры. В конце рекомендуется провести анализ типичных ошибок.

Особенностью кооперативных игр является то, что обучаемые, реконструируя предложения и отрывки текста, работают вместе, а не конкурируют между собой. От преподавателя требуется сохранять молчание, демонстрируя обратную связь лишь в крайнем случае. Его продуктивное молчание провоцирует активность студентов и дает возможность спокойного наблюде-

ния за ними. Средняя доля говорения европейского преподавателя на занятии составляет, по оценкам некоторых специалистов, 60—70 %. Грамматические игры этого типа позволяют снизить эту долю до 5 %. Примером кооперативной работы студентов может служить игра «Мои предложения — твой текст», время ее проведения обычно составляет 20—25 минут. Преподаватель просит студентов назвать все союзы, которые они знают, например, *aber, und, sondern, obwohl, deswegen, als, weil, wenn* и т. д., записывает их на доску. Он может предложить и свои союзы, при необходимости напомним их перевод или особенности употребления. Затем преподаватель записывает на доске пять-шесть общих высказываний по актуальной теме, например: *Junge Leute haben gegenüber alten Menschen oft ein schlechtes Gewissen. / Ich denke nicht gerne an das Alter. / Junge Leute können die Alten oft nicht verstehen. / Wenn man alt ist, möchte man in der Nähe der Familie wohnen. / Manchmal möchten die alten Leute lieber unabhängig sein.* Преподаватель просит студентов, разбитых на пары, распределить предложения в логической последовательности, связывая их с помощью других двух-трех предложений в смысловые мини-блоки. Студенты могут добавлять союзы или целые предложения, чтобы составить отрывок. Преподаватель наблюдает за работой студентов и помогает им, если возникают проблемы с союзами. В завершении студенты развешивают листы с текстами на доску (или зачитывают вслух), чтобы у других была возможность ознакомиться с различными вариантами.

Особенностью игр третьего типа является дистанцированность от когнитивной грамматической работы; студенты получают импульсы, стимулирующие выражение мнений о самих себе и о близких людях, о также одновременное использование заранее оговоренных грамматических структур. Студенты концентрируются на содержании своих высказываний, а преподаватель обращает внимание на их корректность. Игра, которую можно назвать «Наша жизнь», посвящена теме «Perfekt» и длится 40—50 минут. Преподаватель раздает участникам по десять-десять листочков(записочек) и просит написать на них по одному предложению, которое описывает какое-либо важное событие в их жизни, указав его месяц и год, например: *März 1971 — Mein Vater ist in Brest geboren. / September 2003 — Ich bin in die Grundschule gegangen. / Juni 2006 — Ich bin zum ersten Mal mit einem Flugzeug geflogen* и т.д. Студенты образуют группы по три человека и получают задание прочитать предложения на листочках участников группы и исправить друг у друга ошибки. Преподаватель наблюдает за работой групп и при необходимости оказывает помощь. На следующем этапе каждая группа получает от преподавателя плакатный лист и записывает все 30 предложений в хронологическом порядке. Участник А каждой группы бросает кубик и «приземляется» на соответствующее выпавшему числу на кубике предложение. Тот, кому оно принадлежит, должен в течение минуты рассказывать о событии, которое упомянуто в нем. Затем наступает очередь игрока Б. Если игрок попадает на предложение, которое уже встречалось, он должен перейти на следующее по очереди, которое еще не обсуждалось. Игра заканчивается, когда все игроки полностью прошли круговую дистанцию по всем предложениям. Если после этого некоторые студенты хотят вернуться к своим предложениям, которые не были обсуждены, и высказаться — отлично! Во время игры преподаватель ходит от группы к группе, оказывает лексическую поддержку, ненавязчиво исправляя ошибки.

Использование грамматических игр в учебном процессе имеет ряд преимуществ. Возрастает чувство ответственности обучаемых за свое понимание грамматики. Преподаватель имеет возможность лучше оценить уровень знаний студентов своей группы, не находясь в центре внимания. Серьезная работа проходит в игровом контексте и благоприятной атмосфере, которая не характерна для обычной работы над грамматикой. Все участники одновременно и интенсивно задействованы в занятии.

КАФЕДРА РОМАНСКИХ ЯЗЫКОВ

ФОРМАЛЬНО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОДЧИНТЕЛЬНОЙ СВЯЗИ В СЛОЖНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ С ПРИДАТОЧНЫМ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ, ВВОДИМЫМ СОЮЗОМ *QUE*

Доборович В. З., преподаватель, Козловская А. И., преподаватель

Сложное предложение — это единица синтаксиса. Сложными называются предложения, состоящие из двух и более предикативных основ, связанных в единое целое по смыслу, грамматически и интонационно. Сложноподчиненные предложения — это сложные предложения, части которых неравноправны: одна зависит от другой. Они соединены подчинительной синтаксической связью, выраженной подчинительными союзными средствами: подчинительными союзами и союзными словами. В предложениях с придаточным дополнительным придаточное выполняет функцию дополнения при сказуемом главного предложения: *L'autre lui rétorque qu'il a tort, que ce serait une bonne affaire pour tout le monde.*

Средства выражения подчинения в придаточном дополнительном предложении можно разделить на формальные и грамматические. К формальному средству выражения подчинения относят союзные средства. Союзные средства обладают именем, значением и смыслом (формой, значением, функцией). Союзные средства существуют в трех формах: союзы, союзные слова, союзные комплексы.

В придаточном дополнительном предложении формальным средством выражения подчинительной связи является асемантический союз *que*: *Je pense qu'il est déjà trop tard. L'essentiel est qu'on vient à votre secours.* Союз *que* — самый отвлеченный из подчинительных союзов. Его первичная семантическая функция — пояснение к главному предложению. Стоит отметить, что подчинительные союзы не только связывают два предложения, но и выступают как транспозиторы, т.е. средство перевода предложения в функцию отдельного слова. Так, союз *que* транспонирует придаточное дополнительное в функцию дополнения: *J'admets que je me suis trompé = J'admets de m'être trompé, Je suppose qu'il répondra positivement = Je suppose une réponse positive de sa part = Je le suppose.* Союз *que* может соотносить придаточное предложение с отвлеченными существительными, модальными наречиями и другими словами, замещающими полное предложение. Таким образом, союз *que* выражает подчинительные отношения при:

глаголе *J'espère que Pierre me laissera rentrer de bonne heure, Je crains qu'elle aille faire un tour rue Chaptal, et qu'elle parle;*

имени существительном *La prévision qu'ils se trouveraient ensemble lui était assez pénible, Je suis parti de la supposition que cette idée fasse cependant son chemin;*

имени прилагательном *Encore heureux que l'odeur de pétrole éloigne les moustiques, Je suis désolée que vous manquiez de temps pour finir ce travail;*

наречии *Heureusement qu'il a enfin obtenu cette place, Sans doute qu'elle ne faisait pas son marché tous les matins, qu'elle avait des provisions à la maison.*

Употребление наклонения в придаточном дополнительном является грамматическим средством выражения подчинения. Глагол в дополнительном предложении может быть употреблен как в изъявительном и условном наклонениях, так и в сослагательном наклонении. На выбор наклонения влияет семантика управляющего компонента главного предложения. Глаголы, вводящие придаточное предложение в изъявительном или условном наклонениях, всегда амодальны: *Je trouve que vous avez une très gentille femme, Vous insinuez qu'elle aura voulu épouser.* Сказуемое дополнительного придаточного предложения может также употребляться в сослагательном наклонении (субжонктиве). В отличие от изъявительного наклонения, формы которого нацелены на простую объективную констатацию совершения действия или факта, сослагательное наклонение обозначает отношение говорящего к совершаемым действиям или состояниям, будь то предположение или сомнение, огорчение или радость, желательность или необходимость. *Je trouve singulier que je sois informé de vos projets par le général, Je voudrais que vous me compreniez bien, car la question est délicate.* Выбор того или иного наклонения зависит от семантики управляющего слова главного предложения, вводящего дополнительное придаточное. Сослагательное наклонение в приглагольных придаточных предложениях может рассматриваться как один из показателей высокой степени зависимости придаточного от главного.

КАФЕДРА ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ С УЧЕТОМ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Астапенко В. А., старший преподаватель

Овладение языком специальности является одной из основных задач при изучении иностранными студентами курса «Русский язык как иностранный». В типовую программу для иностранных учащихся 1—4 курсов нефилологических специальностей по дисциплине «Русский язык как иностранный» входят два модуля: модуль общего владения русским языком; профессионально ориентированный модуль.

В результате освоения иностранными студентами содержания профессионально ориентированного модуля происходит совершенствование навыков и умений монологической и диалогической речи, инофоны получают возможность вести профессиональную деятельность на русском языке в разных сферах.

Цель данной статьи — проанализировать структуру и указать особенности, способствующие формированию коммуникативных навыков у иностранных учащихся, учебного пособия «Русский язык как иностранный. Практикум для иностранных студентов, обучающихся по специальностям 1-25 01 03 «Мировая экономика», 1-25 01 01 «Экономическая теория», 1-26 02 02 «Менеджмент»

Данный Практикум представляет собой систематизированный комплекс лексико-грамматических, текстовых и речевых материалов для обучения русскому языку как иностранному студентов экономических специальностей.

Цель Практикума — оказать помощь иностранным студентам в овладении языком специальностей «Мировая экономика», «Экономическая теория», «Менеджмент», совершенствовать навыки употребления языковых средств устной и письменной, диалогической и монологической речи, свободного и продуктивного общения на русском языке в сфере профессиональной деятельности, пользования русским языком в различных стилях речи.

В процессе работы с учебным материалом будущие экономисты получают новые знания, приобретут навыки и умения, способствующие формированию их профессиональной компетенции.

Практикум соответствует программным требованиям факультета международных отношений Белорусского государственного университета (Типовой программе). В результате систематической работы студенты должны будут уметь формулировать высказывания на русском языке письменно и устно, аргументировать свою точку зрения, обосновывать логически свои аргументы и суждения, анализировать информацию, трансформировать высказывания, комментировать и резюмировать материал.

Работа с практикумом также предполагает развитие продуктивных и рецептивных речевых умений на уровне студенческого социума: высказать свое мнение по обсуждаемой экономической проблеме, подготовить выступление, составить аннотацию, статью на экономическую тему. Систематическая работа с Практикумом позволит иностранным студентам составлять различные виды планов текстов, структурировать информацию, более свободно ориентироваться в информационных материалах по специальности, ускорит понимание сложных лекционных курсов.

При отборе лексико-грамматического материала, а также при определении последовательности его подачи, авторы Практикума исходили из особенностей системы русского языка, максимально учитывая при этом потребности речевой практики учащихся.

В предлагаемом методическом пособии рассматриваются темы: субъектно-предикатные отношения, субъектно-объектные отношения, определительные отношения, временные отношения, причинно-следственные отношения, целевые отношения, условные отношения и уступительные отношения.

В Практикуме представлены адаптированные тексты и микротексты по предметам «Экономическая теория», «Микроэкономика», взятые из учебников. Изучение каждого текста на-

чинается с указания на грамматический материал, который будет повторяться в ходе урока. Например, тема «Мировая экономика», грамматический материал: выражение субъектно-предикатных отношений, предложно-падежная система русского языка, словообразование.

Также перед началом изучения текста определяется его коммуникативный потенциал, то есть выход в речь по овладении учебным материалом. Например, письменные и устные высказывания, диалоги.

Учитывая особенности контингента иностранных студентов, получающих высшее образование в вузах Республики Беларусь (Китай, Ливия, Нигерия и др.), авторы Практикума предлагают знакомство с новой лексикой по теме не только на русском, но и на английском языке.

Задание 1. Прочитайте ключевые слова и выражения. Переведите их на родной язык.

Традиция, рынок, предприятие, экономическое решение, располагаться, командовать, изолировать.

Понятны ли вам значения данных слов на английском языке?

Tradition, market, enterprise, economic solution, positioning, command, isolate.

Авторами практикума разработаны разные виды предтекстовых заданий, направленных на формирование лексико-грамматических умений и навыков, на осознанное и правильное понимание содержания профессиональных текстов.

Данные упражнения предлагают иностранным учащимся установить синонимические, антонимические отношения; составить словосочетания по различным моделям; определить производящее слово; из ряда слов выбрать однокоренные; образовать существительные от названных глаголов; заменить глагольные словосочетания именными и наоборот; найти в тексте предложения, соответствующие перечисленным конструкциям и заменить их синонимичными и др.

Послетекстовые задания данного Практикума направлены на понимание текста, передачу его содержания в устном и письменном виде, формирование коммуникативных навыков и умений. Студентам предлагаются следующие виды заданий.

— При изучении большой темы «Мировая экономика», которая включает несколько подтем, студенты предлагается рассказать товарищам по группе об экономической науке, ответить на их вопросы, записать самые интересные вопросы; расспросить товарищей о ресурсах их родной страны, письменно передать главную информацию текста; подготовить монологическое высказывание на тему «Факторы производства», составить диалог-расспрос, объединив информацию текстов «Ресурсы» и «Факторы производства», составить аннотацию текста, выделив ключевые слова; составить номинативный план текста «Типы экономических систем», передать содержание текста по плану, подготовить сообщение на тему «Типы экономических систем»; подготовить письменное монологическое высказывание-рассуждение по тексту «Бизнес-план», используя средства организации текста-рассуждения; подготовить сообщение для участия в семинаре по теме «Риски инвестиционных проектов», рассказать о самых интересных, на их взгляд, проектах, привести аргументы, ответить на вопрос: «Какой инвестиционный проект хотелось бы осуществить вам?», объяснить, почему.

— При изучении текста «Предмет и функции экономической теории» студентам предлагается составить вопросный план текста, проанализировать примерное резюме данного текста, подготовить монологическое высказывание с опорой на резюме.

— При изучении темы «Экономические цели общества» студенты составляют схему, используя информацию текста, а затем рассказывают об экономических целях общества, опираясь на схему и ответы на вопросы и т. п.

Итак, следует отметить, что изучение всех научных текстов данного Практикума направлено на формирование коммуникативных навыков у иностранных учащихся и предполагает выполнение ими разного вида послетекстовых заданий, таких как: закончить высказывания; создать текст письменного жанра (назывной, вопросный, тезисный план, конспект, аннотацию, резюме); пересказать информацию текста с опорой на план; подготовить монологическое высказывание; составить диалог-расспрос и др.

Данный Практикум предлагает также материалы для самоконтроля (тестовые задания). Например, тест по теме «Мировая экономика».

1. Слово «экономика» в переводе с греческого означает...

- а) процесс
- б) результат
- в) хозяйствование

2. Экономическую науку принято разделять на:
 - а) бизнес и право
 - б) макроэкономику и микроэкономику
 - в) учет и контроль
3. Макроэкономика и микроэкономика это:
 - а) две одинаковые экономические системы
 - б) не связанные между собой экономические системы
 - в) две стороны единой экономической системы
4. Главная роль в экономике принадлежит:
 - а) государству
 - б) человеку
 - в) ресурсам
5. И т. п.

Таким образом, можно сделать вывод, что данный Практикум позволяет сделать успешным сложный процесс усвоения профессиональной лексики экономического профиля благодаря соответствию содержания типовой учебной программе по русскому языку как иностранному, разнообразию предтекстовых, послетекстовых и контрольных заданий, наличию упражнений, направленных на создание иностранными студентами текстов различных письменных жанров и устных монологических высказываний.

ЕЩЕ РАЗ О МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Котько Л. А., доцент

Мотивация — одна из составляющих успешного продвижения к целям и реализации наших намерений. Как часто мы задаем себе вопрос: «А нужно ли нам это?», оставаясь в позиции ожидания, что все само как-то сложится и само произойдет. Как показывает практика, ничего само не приходит, если не прилагать никаких усилий. Не секрет, что языковая подготовка некоторых иностранных граждан к обучению на русском языке в учреждениях Беларуси, оставляет желать лучшего. Возникает определенная закономерность, когда на занятиях по русскому языку присутствуют более-менее успешно владеющие языком студенты, а слабо подготовленные предпочитают пропускать занятия. В тоже время многие осознают, что без русского языка трудности подстерегают на каждом шагу.

Недавнее исследование, проводившееся независимо одним из иностранных студентов среди своих соотечественников на тему «Как быстро можно выучить русский язык?» обращает на себя внимание своей актуальностью и своевременностью, поскольку поднимает проблему мотивационной составляющей современного иностранного студента [1]. Для ответа на столь актуальный вопрос им был проведен небольшой социологический опрос в виде интервьюирования, в котором приняли участие 85 иностранных студентов, изучающих русский язык в Беларуси на протяжении 5 лет.

Участникам задавались следующие вопросы.

1. С какой целью они изучают русский язык?
2. Есть ли проблемы, с которыми они сталкиваются при изучении русского языка?
3. Сколько им понадобилось времени, чтобы выучить русский язык?

Ответы были следующие: только 58 % студентов ответили, что знание русского языка им необходимо для учебы; 34 % студентам русский язык необходим для общения и поддержания дружественных отношений с носителями русского языка; для остальных 8 % русский язык, прежде всего, — это один из самых востребованных и богатых языков мира.

При ответе на второй вопрос для 33 % студентов проблемой явилось отсутствие должного практического применения знаний по русскому языку; для 27 % — элементарное нежелание готовить домашние задания; 25 % участникам сложно дается грамматика; остальным 15 % студентам сложно научиться думать на русском языке.

И на последний вопрос только 78 % студентов смогли ответить и высказали предположение, что процесс изучения может занять от 7 до 10 лет. Остальные затруднились ответить.

На основе самостоятельно проведенного исследования и с учетом собственного опыта студент предлагает определенную тактику изучения русского языка, на его взгляд, достаточно действенную. Он предлагает сначала ознакомиться со структурой языка, используя свое воображение. При этом призывает не бояться первоначальных трудностей, потому что может показаться, что язык — это некая бесформенная масса и конструкция. И далее делает вывод, что лексика — это основа, но только одной ее недостаточно. Еще необходимо знание правил, управления и согласования слов в предложении. Но и этого недостаточно. Чтобы выражать мысли, необходимо оперировать целыми предложениями, поскольку язык — это инструмент, с помощью которого формируются новые понятия, во многом определяющие сам способ человеческого мышления [2].

Анализируя представленное исследование и авторский подход к изучению языка, стоит заметить, что значительная часть студентов все-таки мотивированы на изучение русского языка как средства для успешного обучения, при этом осознавая, что это долговременный процесс. Однако тревожит тенденция, что многие предпочитают ограничиться знаниями, которые могут быть достаточными для общения, но без глубокого погружения в язык специальности. Налицо нежелание знакомиться с языком и изучать его глубже, нежелание прилагать дополнительные и вообще какие-либо усилия для овладения языком. Среди студентов можно выделить заинтересованных и мотивированных, так называемых «правильных» студентов, которые удивляются безответственности некоторых своих соотечественников и однокурсников, явно не испытывающих дискомфорта от неглубокого знания или незнания языка. При этом вывод однозначен: «неправильный» студент до конца не осознает, зачем ему нужен язык или считает, что его знаний недостаточно. В то же время, возвращаясь к проведенному исследованию, его автор заключает, что даже те, кто говорят, что они знают язык, включая носителей языка, глубоко заблуждаются. Разве можно сказать человеку, который умеет писать и читать, но не умеет грамотно говорить или человеку, который прекрасно говорит, обладает богатым словарным запасом, но пишет с ошибками, что он знает русский язык? Автор исследования признается, что сам изучает язык с рождения, но сомневается, что достиг совершенства, и относит себя к тем немногим студентам, которые не смогли ответить на вопрос о времени, необходимом для овладения языком.

Некоторые психологи полагают, что мотивация обучения в вузе связана с проблемой профессионального самоопределения. Успех в профессии зависит не столько от сформированных профессиональных навыков, сколько от развития общепсихологической культуры специалиста. И именно личностная зрелость становится одним из факторов профессионализма [3]. Следуя этим положениям, можно сделать вывод, что личностная зрелость является определяющим фактором мотивации у студентов. И в связи с этим возникает закономерный вопрос, не будет ли будущий специалист, личностная зрелость которого еще не наступила на момент обучения, впоследствии жалеть о безвозвратно ушедшем и напрасно потраченном времени, которое можно было использовать с максимальной пользой для своего образования.

Таким образом, что же нужно знать иностранным студентам, приступившим к изучению русского языка? Безусловно, для изучения языка затрачивается время, но если есть мотивация, если вы знаете, какую цель ставите перед собой, то вы будете продвигаться к ней гораздо быстрее, потому что осознаете, какие знания и для чего вам нужны. И только в этом случае можно рассчитать время, которое необходимо лично вам, чтобы чувствовать себя уверенно среди носителей русского языка.

Литература

1. Юмудов, С. Д. Как быстро можно выучить русский язык, или «пробежка вслепую» / С. Д. Юмудов // Сб. материалов VI Респ. студ. чтений «Диалог языков и культур» и научно-практического семинара «Аспекты преподавания русского языка в англоязычных группах», Минск 27 ноября 2015 г. — Минск: БГМУ, 2015.
2. Вододина, Н. М. Язык СМИ — основное средство воздействия на массовое сознание / М. Н. Володина [Электронный ресурс] // EVARTIST: авторский проект Екатерины Алеевой. — Режим доступа: <<http://evartist.narod.ru/text12/03.htm>>. — Дата доступа: 11.11.2015.
3. Рождественская, Е. А. Особенности мотивации обучения в вузе / Е. А. Рождественская, Н. А. Рощина, Е. Н. Кубарев // Вестник ТПУ. Серия «Психология». — 2005. — № 1. — С. 44—46.

О ЗАГОЛОВКАХ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ГАЗЕТ)

Романенко М. А., старший преподаватель

В настоящее время чтение газет, просмотр телепередач и материалов Интернета стало повседневной потребностью многих студентов-инофонов. Работа с аутентичными текстами активизирует интеллектуальную деятельность иностранных студентов и способствует успешному формированию коммуникативной компетенции.

Важную роль в формировании профессиональной коммуникативной компетенции играет чтение научно-популярных текстов, связанных со специальностью студентов. Для студентов-биологов интерес представляют тексты, освещающие актуальные вопросы, связанные с биологией человека, его местом в окружающей среде, его здоровьем, образом жизни, новости нанотехнологий и многие другие. Таких материалов в средствах массовой информации достаточно много, так как они вызывают интерес у всех читателей, независимо от их социального и интеллектуального статуса. Выбор текста как преподавателем для аудиторной работы, так и студентом для самостоятельного чтения, осуществляется на основе анализа заголовка.

В нашей работе со студентами-биологами мы используем материалы газет «Аргументы и факты», «Аналитическая газета», «Секретные исследования», «ЗОЖ», журнала «Планета» и другие источники. Каковы же лингвостилистические и прагматические особенности заголовков научно-популярных текстов?

Во-первых, заголовок выполняет информационную функцию. В сжатой форме он передает основной смысл текста, позволяя читателю прогнозировать содержание статьи. Назначение научно-популярного текста — просвещение рядового читателя и, в какой-то мере, формирование его научного мировоззрения. Поэтому язык научно-популярных текстов включает в себя лексические и структурные единицы не только научного стиля, но и содержит элементы других стилей речи: общественно-политического, художественного и даже разговорного. Эти особенности имеют свое отражение и в заголовках. Заголовок научно-популярного текста в силу вышеизложенных причин должен быть броским, ярким, выразительным, т. е. выполнять рекламную функцию.

Обратимся к анализу заголовков, указанных ранее газет и журналов. Наши наблюдения показывают, что сообщения чисто информационного характера без аналитической составляющей озаглавлены такого же плана номинациями, содержащими научную и общелитературную лексику. Темы этих сообщений вызывают большой интерес у читателя, поэтому не нуждаются в дополнительных приемах привлечения внимания.

В синтаксическом плане они могут быть выражены полными двусоставными предложениями, именными или глагольно-именными (инфинитивными) словосочетаниями.

«Создано лекарство от депрессии»,

«Какими будут наши потомки»,

«Людьми и животными управляют вирусы» (Аналитическая газета, Секретные исследования, 2014),

«Клетка жизни»,

«Растения в помощь здоровью»,

«Горячее мозга» (Аргументы и факты, 2014),

«Подсмотреть сон»,

«Запрячь торнадо»,

«Печатать организмы» (Аналитическая газета, Секретные исследования, 2014).

Стиль заголовков научно-популярных текстов, помещенных в средствах массовой информации, тяготеет к публицистическому, который характеризуется высоким содержанием эмоционально-окрашенной лексики, придающей ему большую выразительность. В первую очередь, выразительность может быть достигнута актуальностью или парадоксальностью тематики статьи: «Человек произошел от молнии» (о возникновении жизни из неживой материи), «Время может кончиться» (о теории инфляции Вселенной) (Аналитическая газета, Секретные исследования, 2015). Проблематичность содержания подчеркивается заголовками в виде вопросительных предложений: «А было ли яблоко?» (о Ньюtone), «Курица или яйцо?» (об известном древнем логическом парадоксе), «Велики ли мозги у великих?» (об объеме мозга у великих людей), «Близкородственные браки полезны для здоровья?» (Аналитическая газета, Секретные исследования, 2014—2015).

Во многих заголовках научно-популярных текстов проявляется авторская оценка информации. Заголовки оценочного характера содержат в себе различные коннотативные смыслы.

Выразительность заголовка может достигаться использованием нетиповых сочетаний слов. В таких словосочетаниях одно из слов может использоваться в социокультурном значении, образность может достигаться сочетанием научного термина с стилистически сниженной лексикой: «Линкор из вареной моркови», «Конструктивный мусор», «Прыткий нейрино», «Мир металлических чувств», «Почка с характером», «Генетики каменного века», «Микробиология «вечной жизни» (Аналитическая газета, Секретные исследования, 2014—2015).

Выразительность достигается посредством использования метафорических высказываний, крылатых выражений, пословиц, поговорок, фразеологизмов.

Эти и другие изречения, являющиеся культурным достоянием человечества, введенные в другие тексты, называют прецедентными текстами. Заголовки некоторых научно-популярных текстов представляют собой прецедентные тексты («Плащ-нефидимка» (о новом материале, поглощающем все лучи), «Глаз-алмаз» (о микрохирургии глаза). В этих номинациях выразительность достигается использованием прецедентных текстов с коннотативным значением (плащ-невидимка) — сказочный образ, «глаз-алмаз» — поговорка) для номинаций в первичных значениях этих слов «Первым делом — самолеты» (цитата из популярной песни (Аналитическая газета, Секретные исследования, 2014), «Он сказал «Поехали!»» (о Ю. Гагарине, цитата из песни) (Аналитическая газета, Секретные исследования, 2014).

Самый значительный массив заголовков научно-популярных текстов составляют семантические модификации прецедентных текстов. В таких номинациях авторские стилистические образования сохраняют прочную генетическую связь с первоисточником. Они вызывают у читателя ассоциативные связи, приращивая к вновь созданным номинациям новые образные смыслы. «Робот печального образа» (ассоциация с нарицательным определением Дон-Кихота «рыцарь печального образа»), «Чайка очень высокого полета» (о В. В. Терешковой). Выразительность заголовка создается перефразированием поговорки «птица высокого полета», обозначающей человека, достигшего высокого положения в обществе. Слово «птица» в данной номинации заменено словом «чайка», являющимся позывным В. В. Терешковой во время ее полета в космос. В результате появился яркий интересный заголовок, в котором текст поговорки используется в своем первом неидиоматическом значении. Авторской находкой является также использование наречия «очень», которое высвечивает как буквальное, так и фигуральное значение высказывания. «Нет пророков и в чужом отечестве» (Аналитическая газета, Секретные исследования, 2015). Заголовок представляет собой антитезу библейского афоризма «Нет пророка в своем отечестве». Множественное число слова «пророк» и союз «и» усиливают семантический смысл высказывания, внося атмосферу тотальной безнадежности. «Все течет — все измеряется» — модификация извечного изречения Гераклита «Все течет — все изменяется» (о системе мер и весов).

Заголовок «Голова профессора Хоккинга» (Аналитическая газета, Секретные исследования) отсылает нас к названию фантастического романа А. Беляева «Голова профессора Доуэля». Статья рассказывает о трагической судьбе выдающегося английского ученого С. Хоккинга, сраженного тяжелой болезнью, но продолжающего удивлять научный мир своими открытиями (Аналитическая газета, Секретные исследования, 2015). «Яйца спасут мир» — перифраза известного выражения Ф. Достоевского «Красота спасет мир». Статья рассказывает о необыкновенных свойствах и высокой биологической ценности обыкновенного яйца (Аналитическая газета, Секретные исследования, 2015). Заголовок «Свечусь — следовательно, существую» вызывает ассоциацию с афоризмом Декарта «Я мыслю — следовательно, я существую». В статье говорится об излучении, которое испускают все живые организмы.

Ассоциативные связи могут создаваться не только в лексико-семантическом, но и в структурно-синтаксическом плане. Заголовок «Не порвите струны Вселенной» (Аналитическая газета, Секретные исследования, 2014) (о теории струн в устройстве мироздания) вызывает ассоциации с известным названием фильма «Не будите спящую собаку», а заголовок «Что-то садится, что-то взлетает...» (о загадочных явлениях на Луне) напоминает слова из песни «Кто-то теряет, кто-то находит...».

В заключении следует отметить, что заголовки научно-популярных текстов, размещенных в средствах массовой информации, при передаче содержания публикации используют различные приемы для привлечения читательского интереса: вопросительные и восклицательные предложения или словосочетания, использование лексики в социокультурном значении, нетиповые словосочетания, прецедентные тексты и их различные перифразы.