

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

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

Электронный сборник

Выпуск VI

В авторской редакции

Минск
2016

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

<i>Арцёмаў В. І.</i> Нямецкая дыяспара і ўзровень яе асіміляцыі: папярэднія вынікі	5
<i>Балакишина Т. В.</i> Подходы к определению основных признаков текста	7
<i>Vasilevich V.</i> Methodical Benefits of Using Authentic Videos Ted Talks for Enhancing Students' Speaking and Listening Skills	9
<i>Вологина О. В.</i> О роли экспрессивно-образных средств в искусствоведческой критике	11
<i>Дворникова Т. М.</i> Обучение фонетике в группах для начинающих изучать английский язык	14
<i>Загорская Л. Н.</i> Письменная коммуникация — социокультурный компонент в обучении иностранным языкам	16
<i>Zudova S. A.</i> The Role of Questions in EFL Classes	18
<i>Karaicheva T. V.</i> Innovative Techniques as a Way to Cope with New Challenges in Teaching EAP	21
<i>Ивашикевич И. Н.</i> О некоторых аспектах обучения переводу в рамках когнитивной парадигмы научного знания	23
<i>Kirillova T. D.</i> Nietzschean Effect on Modernism	25
<i>Косточкина О. В.</i> Учебная автономия при обучении иностранным языкам	26
<i>Ладик Н. А.</i> Использование метода тематического исследования как средства развития навыков речевой коммуникации и социально-этической компетентности	28
<i>Лесовская И. А.</i> Значение междисциплинарного структурирования учебного материала при обучении иностранному языку	30
<i>Макаревич Т. И.</i> Эффективное построение профессионального лексикона с использованием ментальных карт и программное обеспечение для реализации метода <i>Mind Mapping</i>	33
<i>Makarevich I. I.</i> Professional Discourse in the Context of Instructing International Law	36
<i>Медведева Е. М.</i> Некоторые особенности пунктуации в английском языке	38
<i>Митева Т. П.</i> Просодическая реализация <i>Present Perfect</i> и <i>Past Simple</i> в английском языке	40
<i>Мосунова Н. И.</i> Имена американских президентов в политическом дискурсе	42
<i>Наумович В. В.</i> Прагматическая направленность текста оригинала и его перевода. Особенности прагматических значений лексических единиц в сопоставительных текстах	44
<i>Полупанова Е. Г.</i> Литературная гостиная — 4: <i>Poetry&Beyond</i>	46
<i>Polupanova E.</i> Методическая разработка на английском языке: <i>Understanding Innovation</i>	48
<i>Гельдыев М. Г., Рыжов В. В.</i> К вопросу о трудностях и принципах логико-методической организации процесса обучения синхронному переводу	51
<i>Соловьёва С. В.</i> Как судить учебные дебаты на иностранном языке?	53
<i>Таранда И. А.</i> Специфика использования инсценированных судебных процессов в обучении иностранному языку студентов юридических специальностей	55
<i>Ткаченко В. В.</i> Обучение модальным глаголам	57
<i>Туркина О. А.</i> Конфронтационный дискурс в современной исследовательской парадигме ...	59

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

<i>Ахрименя Г. И.</i> Имена собственные в видеонюстах	62
<i>Бабук А. В.</i> Феноменология детства в художественной антропологии Ч. Диккенса: образ ребенка глазами безличного повествователя	63
<i>Говорова Н. И.</i> Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения деловому общению	65
<i>Данилевич Д. И.</i> Лингвокультурные особенности англоязычной прессы: методика преподавания	67
<i>Денисова Г. Г., Романович Р. Г.</i> Развитие нестандартного мышления у студентов	69
<i>Дрозд А. Ф.</i> Из опыта преподавания языка специальности	71
<i>Дубинко С. А., Пискунов А. Ф.</i> Компетентностный подход в преподавании курса теории и практики перевода	72
<i>Жуковец О. С., Торопова Л. П.</i> Использование информационных технологий в организации самостоятельной работы на занятиях по деловому английскому	74

<i>Костёрова Н. А., Чернецкая Н. И.</i> Культурная грамотность или что должен знать каждый студент	76
<i>Кулик В. В.</i> Ошибки в иноязычной речи глазами преподавателя	78
<i>Майсюк Ю. Л.</i> Автономия как фактор стимулирования мотивации в рамках обучения иностранному языку	80
<i>Маркина Л. В.</i> Опыт организации работы в малой группе в подготовке студентов к межкультурному взаимодействию	82
<i>Маркосьян Е. И., Пискунов А. Ф.</i> Аббревиатуры и особенности их перевода	84
<i>Морева Л. А., Турло В. П.</i> Специфика профессионально ориентированного обучения в неязыковом вузе	86
<i>Назарова Г. П., Ахраменко Л. С., Белоусова Е. О.</i> Повышение эффективности обучения аудированию на занятиях английского языка (как первого иностранного) студентов младших курсов отделения «Таможенное дело» ФМО БГУ	87
<i>Назарова Г. П., Ахраменко Л. С., Белоусова Е. О.</i> Использование инновационных коммуникативных методик в обучении устной речи на занятиях английского языка (как первого иностранного) студентов младших курсов отделения «Таможенное дело» ФМО БГУ	89
<i>Пасейшвили И. Н.</i> Использование метода кейсов и видеоматериалов на занятиях по деловому английскому для сравнительного анализа деятельности компаний <i>IKEA</i> и <i>JYSK</i> при их выходе на иностранный рынок	91
<i>Пильгун Е. В.</i> Технология диссертации как форма контроля знаний по социогуманитарным дисциплинам	93
<i>Романович Р. Г., Денисова Г. Г., Чернецкая Н. И.</i> О трудностях преподавания и различных подходах к изучению грамматики иностранного языка	95
<i>Сухоренко Е. А.</i> Использование технологии веб-квест в образовательном процессе	97
<i>Талейко К. А.</i> Когнитивно-лингвистический аспект формирования лексикона у студентов ФМО БГУ	99
<i>Тамарина А. С.</i> Развитие креативного мышления при обучении английскому языку	101
<i>Турло В. П., Морева Л. А.</i> Формирование навыков самостоятельной работы у студентов-первокурсников	103
<i>Фомичёва Н. В., Шмидт Т. В.</i> Применение компьютерных технологий при обучении деловой переписке студентов экономических специальностей	104
<i>Чернецкая Н. И., Костёрова Н. А., Пискунов А. Ф.</i> Использование интернет-ресурсов для организации самостоятельной работы студентов с лексикой английского языка	106
<i>Шиманская О. Ю.</i> Методы изучения грамматической и эмфатической инферсии со студентами старших курсов	107
<i>Шмидт Т. В., Фомичёва Н. В.</i> О выборе оптимальных моделей взаимодействия преподавателя с аудиторией на занятии	109

КАФЕДРА ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ

<i>Арсентьева М. Ф.</i> Использование информационных технологий на занятиях по иностранному языку	111
<i>Василевич В. М.</i> Методические рекомендации по использованию аутентичных видеоматериалов <i>TED Talks</i> для развития умений устного иноязычного общения на шведском языке	113
<i>Воловикова И. П., Швайба О. Г.</i> К вопросу об овладении лексикой	115
<i>Воловикова И. П., Швайба О. Г.</i> Роль театральных постановок при обучении немецкому языку	117
<i>Гирина Е. Ю.</i> Использование мобильных технологий при обучении иностранному языку	118
<i>Коротюк Т. С., Плащинская Т. З.</i> К вопросу о трудности понимания семантики и перевода немецких безличных и неопределенно-личных предложений	120
<i>Кузич Л. И.</i> Вот опять звонит звонок, приглашает на урок	122
<i>Кузич Л. И., Плащинская Т. З.</i> Новое — хорошо забытое старое	123
<i>Леонченко С. Н.</i> Методические подходы в обучении студентов младших курсов немецкому языку на ФМО	125

<i>Матвеева Е. Е.</i> Использование приема «Синквейн» на уроках немецкого языка как второго иностранного	126
<i>Приходько Т. М.</i> Алгоритм действия студентов над некоторыми проектами в изучении иностранных языков	128
<i>Чернявский А. А.</i> Использование элементов театральной техники в обучении грамматике	130
<i>Шпаковская Н. Г.</i> К вопросу о межкультурной коммуникации (на материале шведского языка для 3 курса специальности «Международные отношения»)	132
<i>Ядченко Е. И.</i> Методико-дидактический потенциал фильмов и видеороликов в обучении иностранному языку	133

КАФЕДРА РОМАНСКИХ ЯЗЫКОВ

<i>Лосева С. А.</i> Достоинства и недостатки современных технологий перевода	135
<i>Тучинский А. В.</i> Формирование речевых лексических навыков употребления относительных мотивированных единиц безэквивалентной лексики (из опыта работы)	137

КАФЕДРА ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Романенко М. А.</i> Семантическое и деривационное пространство лексико-семантического поля «Лекарственные растения»	138
<i>Романенко М. А.</i> Терминообразовательные процессы в морфологических науках биологического профиля	141
<i>Яцевич Е. А., Михалёва Е. М.</i> Сложности при обучении русскому языку как иностранному студентов из Туркменистана	143

НЯМЕЦКАЯ ДЫЯСПАРА І ЎЗРОВЕНЬ ЯЕ АСІМІЛЯЦЫІ: ПАПЯРЭДНІЯ ВЫНІКІ

Аріцэмаў В. І., кандыдат філалагічных навук, дацэнт

У артыкулу, які з'яўляецца першай часткай даследвання, прыводзяцца агульныя звесткі аб нямецкай дыяспары ў ЗША, што неабходна для разумення працэсаў асіміляцыі, аналізуецца ўзровень яе асіміляцыі, абгрунтоўваецца неабходнасць правядзення эмпірычнага даследвання узроўня асіміляцыі нямецкай дыяспары ў ЗША.

Нямецкія імігранты і іх нашчадкі складаюць найбуйнейшую групу выхадцаў з кантынентальнай Еўропы — прыблізна 48 млн чалавек.

Нягледзячы на першапачаткова брытанскую каланізацыю рэгіёна і абсалютную перавагу імігрантаў з Англіі на пачатковым этапе гісторыі ЗША, менавіта нямецкая іміграцыя стала пераважнай у 1840—1900 гг. І хоць нямецкія імігранты паступова страцілі родную мову, яны былі настолькі ўплывовымі і шматлікімі, што якасна змянілі амерыканскі лад жыцця: культуру, эканоміку, побыт, ежу, мову і г. д. Ключ да разумення культуры ЗША ляжыць у разуменні традыцый, звычаяў і мэтай нямецкай іміграцыі. З цягам часу амерыканцы нямецкага паходжання склалі самую шматлікую групу насельніцтва Злучаных Штатаў (ад 42 да 58 млн амерыканцаў). Для параўнання, колькасць немцаў у Германіі складае каля 75 млн чалавек. А вось колькасць амерыканцаў, якія паходзяць з Англіі, складае ўсяго 28—35 млн. Неабходна адзначыць, што працэсы асіміляцыі немцаў у ЗША прынялі незваротны характар, аднак культуры і традыцыі немцаў у архаічнай форме захаваліся ў Злучаных Штатах. Да Першай сусветнай вайны нямецкая мова выкарыстоўвалася ў сістэме адукацыі ЗША і нават прэтэндавала на статус рэгіянальнай у шэрагу штатаў і акруг.

На тэрыторыі сучасных ЗША немцы сяліліся з XVII ст. і перад вайной за незалежнасць складалі значную частку насельніцтва ў шэразе паўночна-амерыканскіх калоній, асабліва ў Пенсільваніі. Найвышэйшага пад'ёму эміграцыя дасягнула ў 1882 г. Затым яна пачала скарачацца і ў 1890-х гг. век масавай нямецкай эміграцыі скончыўся.

Вельмі цікавай была механіка міграцыйнага працэсу. Пасля заканчэння грамадзянскай вайны значна ўзмацнілася арганізаванае вербаванне перасяленцаў у ЗША. Шмат штатаў, пераважна амерыканскага Сярэдняга Захаду, мелі спецыяльныя іміграцыйныя органы, трымалі ў Еўропе спецыяльных агентаў-вярбоўшчыкаў, выдавалі агітацыйную літаратуру і даведнікі для мігрантаў.

Сацыяльны склад нямецкіх эмігрантаў быў даволі разнастайны. Значнае месца сярод іх займалі сяляне і людзі, якія працавалі ў сельскай гаспадарцы. Але ўзрастала і дзель рабочых. Большай часткай гэта былі кваліфікаваныя спецыялісты, якіх тады не хапала Злучаным Штатам. ЗША атрымлівалі большасць такіх спецыялістаў з Англіі і Германіі. Пры гэтым англічане працавалі на буйную прамысловасць, а немцы забяспечвалі штаты ручной працай. З Германіі пр'язджалі кавалі, мяснікі, цяляры, бондары, шорнікі, шаўцы, краўцы. Сярод амерыканскіх немцаў былі выхадцы з Аўстра-Венгрыі, Швейцарыі, Расіі.

Дзель гарадскога насельніцтва сярод немцаў была значна вышэй, чым сярод амерыканцаў іншага паходжання — 48,7 і 24,5 % суадносна. Нямецкія сем'і фермераў жылі пераважна на тэрыторыі Сярэдняга Захаду. У апошняй трэці XIX ст. з'явілася новая група земляробчага насельніцтва — рускія немцы, пераважна сектанты-менаніты.

Аднак большасць нямецкага насельніцтва была занята ў прамысловасці, на транспарце, у гандле і, галоўным чынам, як наёмныя працоўныя. Вельмі высока ў ЗША шанаваліся нямецкія інжынеры, якія прайшлі германскую тэхнічную школу. Шмат з іх сталі даволі заможнымі людзьмі.

Да немцаў у ЗША ставіліся з паблаглівай ухвалай, хвалілі за беражлівасць, акуратнасць, гаспадарлівасць, умеранасць, за схільнасць да земляробства. Прыхільнікі абмежавання іміграцыі ў ЗША, якія пачалі сваю актыўную дзейнасць у 90-х гг. XIX ст., — супрацьпастаўлялі іх «непажаданым» перасяленцам з Усходняй і Паўднёвай Еўропы. Гэтаму спрыяла таксама тое, што тэорыя англасаксонскай расавай перавагі, узятая на ўзбраенне супернікамі іміграцыі, надавала немцам у сваёй іерархіі другое месца пасля англічан.

Да пачатку XX ст. ўсё большае месца ў нямецка-амерыканскай групе стала займаць яе другое пакаленне. На аснове другога пакалення адбывалася кансалідацыя нямецкай групы. Аднак адбываліся і асіміляцыйныя працэсы. Дзеці нямецкіх эмігрантаў значна часцей, чым

іх бацькі, становіліся службоўцамі, займаліся кваліфікаванай «чыстай» працай, траплялі ў разрад «белых каўнерыкаў». Гэта было абумоўлена тым, што яны былі больш адукаванымі, лепш ведалі ангельскую мову. Змена асяроддзя, усяго ладу жыцця выклікала змену этнічнай самасвядомасці.

У 2006 г. у ЗША 50 764 тыс. жыхароў адзначылі сваё нямецкае паходжанне. Найболей кампактна ў ЗША немцы жывуць у Пенсільваніі — 85 тыс. немцаў-пратэстантаў (галоўным чынам баптыстаў), нашчадкаў перасяленцаў 1683—1800 гг. з Заходняй і Паўднёвай Германіі (галоўным чынам з Пфальца). Адзін з раёнаў горада Філадэльфія і да сённяшняга дня называецца Джэрмантаўн.

На сённяшні дзень нямецкая мова — другая па папулярнасці выкарыстання ў штодзённым жыцці ў штатах Паўночная і Паўднёвая Дакота.

Існуе шырока распаўсюджаная легенда, паводле якой нямецкая мова ледзь не стала дзяржаўнай мовай ЗША. Па гэтай легендзе, на адпаведным галасаванні галасоў супраць гэтай прапановы было ўсяго на адзін больш, чым у падтрымку, і гэты голас прыналежаў амерыканцу нямецкага паходжання Фрэдэрыку Муленбергу. Гэту гісторыю ў нямецкай прэсе ўспамінаюць яшчэ з 1840 г. як ілюстрацыю таго, што ў Злучаных Штатах ужо ў XVIII стагоддзі было мноства імігрантаў з Германіі.

Газеты на нямецкай мове ў ЗША маюць даўнюю гісторыю. Нямецкая газета «Pennsylvanische Staatsbote» першай паведаміла 5 ліпеня 1776 года пра падпісанне Кангрэсам Дэкларацыі Незалежнасці, а таксама першай надрукавала яе тэкст — у перакладзе на нямецкую мову.

Пасля ўступу ЗША ў Першую Сусветную Вайну ў амерыканскай грамадскасці ўзялі верх анцінямецкія настроі. Нямецкіх амерыканцаў, асабліва імігрантаў, вінавацілі ў спагадзе Германіі; размаўляць на нямецкай мове лічылася непатрыятычным. Да прыкладу, хот-дог быў так названы падчас Першай Сусветнай, да таго ён зваўся «франкфуртэр». Шматлікія нямецкія сем'і тым часам перайначылі свае прозвішчы (Шміт — у Сміт, Шнайдэр — у Тэйлар, Мюлер — у Мілер і г. д.), практычна ўсе рэзка скарацілі ўжыванне нямецкай мовы. Шматлікія штаты забаранілі публічнае выкарыстанне і вывучэнне гэтай мовы. У Агаё, Аёве і Небрасцы выкладанне яе было забаронена нават у прыватных школах. У 1923 г. Вярхоўны суд ЗША адмяніў гэтыя законы як супярэчныя Канстытуцыі (працэс «Мэйер супраць Небраскі»). Аднак нямецкая мова ўжо практычна знікла з публічнага ўжывання.

Цяпер ужыванне нямецкай мовы зноў адчувальна ўзрастае. Паводле вынікаў перапісу насельніцтва за 2000 г., 1 382 610 чалавек называюць нямецкую мову сваёй роднай. Аднак толькі ў некаторых рэлігійных абшчынах нямецкая мова ці які-небудзь яе дыялект ужываецца штодня. Для кансерватыўнай часткі амішэй, менанітаў і хатэрытаў захаванне нямецкай мовы — рэлігійнае перакананне і шчыт супраць уплыву таго, што завецца цівілізацыяй.

У амерыканскіх школах нямецкую мову вывучаюць прыкладна 375 000 школьнікаў; гэта трэцяя па папулярнасці мова пасля іспанскай і французскай. У 1997 г. нямецкі ўрад адлічыў каля 6 млн дол. ЗША на выкладанне нямецкай мовы ў амерыканскіх школах. Гэтыя сродкі былі ўкладзены ў падвышэнне кваліфікацыі настаўнікаў, праекты школьнага абмену, семінары, развіццё навучальных матэрыялаў і конкурсы па нямецкай мове.

Нямецкая дыяспара — самая шматлікая ў ЗША. Хоць гэты факт доўгі час заставаўся без увагі. Віной таму — высокі ўзровень асіміляцыі сярод прадстаўнікоў гэтай дыяспары. Гэта прывяло да таго, што нямецкая мова саступіла месца ангельскай, нямецкія традыцыі перайначыліся, хоць і аказалі значны ўплыў на развіццё амерыканскіх, а сама дыяспара таго часу фактычна перастала існаваць.

Неабходна адзначыць, аднак, што ў Амерыцы існуюць разнастайныя па колькасці і стабільнасці супольнасці, якія складаюць экспаты з Германіі і іншых нямецкамоўных краін. Менавіта яны і з'яўляюцца фокус-групай апытання, вынікі якога прадстаўлены ў практычнай частцы дадзенай працы. Менавіта яны і завуцца дыяспарай, бо адказваюць усім правілам Сафрана.

У той жа час усім вядома, што нямецкая і амерыканская культуры падобныя (калі разглядаць іх асярэднёныя і стэрыятыпныя варыянты), што набліжае прадстаўнікоў нямецкай дыяспары ў ЗША да ступені поўнай асіміляцыі, у адрозненні ад прадстаўнікоў азіяцкіх ці арабскіх культур, дзе адрозненняў у ладзе жыцця і традыцыях больш.

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ОСНОВНЫХ ПРИЗНАКОВ ТЕКСТА

Балакинина Т. В., старший преподаватель

Язык как социальное явление, как знаковая система проявляет себя в реальности в форме текстов. Текст — это инструмент, с помощью которого осуществляется социальное взаимодействие.

Исследователи, занимающиеся проблемой текста, указывают на его различные признаки. По мнению Н.С. Валгиной, основными характеристиками текстами являются целостность и связность, причем выделяется локальная и глобальная связность. Локальная связность — это связность высказываний; глобальная связность обеспечивает внутреннее, смысловое единство текста [3]. Связность текста проявляется через внешние структурные показатели, через формальную зависимость компонентов текста. Целостность же текста усматривается в тематической, концептуальной, модальной связи. Отсюда, понятие целостности текста ведет к его содержательной и коммуникативной организации, а понятие связности — к форме, структурной организации [3].

Согласно М. М. Бахтину, главными признаками текста являются завершенность и связность. «Завершенная целостность высказывания определяется: 1) предметно-речевой исчерпанностью, 2) речевым замыслом и речевой волей говорящего, 3) типическими композиционно-жанровыми формами завершения» [1, с. 255]. Таким образом, можно говорить о содержательной, коммуникативной и структурной целостности текста. Содержательная целостность выражается связью всех элементов текста с предметом речи (темой); коммуникативная целостность обеспечивается взаимосвязью коммуникативной установки автора с основной мыслью текста и языковыми средствами ее выражения; структурная целостность характеризуется взаимообусловленностью частей [1, с. 255].

Текст — сложный и многоплановый лингвистический объект, который не может быть описан с единой точки зрения, вследствие чего в лингвистике сформировались различные подходы к изучению и определению данного понятия. В рамках системно-структурного подхода (Николаева, Троянская) текст определяется как «последовательность предложений, объединенных смысловой связью» [9, с. 601]. Для данного подхода характерно исследование закономерностей формирования связных текстов из отдельных единиц, однако из фокуса внимания исследователей исключаются такие важные характеристики текста, как автор, адресат, ситуация, прагматическая направленность.

При коммуникативно-функциональном подходе (Данилевский, Кожина, Колшанский) текст рассматривается как «динамическая единица высшего порядка, как речевое произведение, обладающее признаками связности и цельности — в информационном, структурном и коммуникативном плане» [3, с. 39]. Как отмечает Т. П. Карпилович, в современных лингвистических исследованиях наметилась тенденция к «совмещению системно-структурного и коммуникативно-функционального подходов» [5, с. 54]. Данное совмещение присутствует уже в определении текста, данного И. Р. Гальпериным, в котором отмечаются как структурные характеристики текста, состоящего «из названия (заголовка) и ряда основных единиц (СФЕ), объединенных разными типами лексической, грамматической, стилистической связи», так и коммуникативно-функциональные признаки — «целенаправленность и коммуникативная установка» [4, с. 18].

Ориентация текста на коммуникативный процесс акцентирует внимание на прагматике текста, в русле которой изучается функционирование языковых единиц в речи. Под прагматикой текста понимают «аспект функционирования языковых единиц, выбор которых определяется интенциональными воздействующими задачами отправителя текста, с учетом ситуации» [7, с. 24]. В прагматику текста включаются вопросы, связанные со взаимодействием автора текста и адресатом в процессе коммуникации и целями, стоящими перед автором текста. Многие исследователи отмечают тесную связь прагматики и семантики текста: «семантика вне прагматического контекста оказывается неполной» [2, с. 48], так как семантика обнаруживает смысл текста, а прагматика в данном случае является эффективным инструментом. Т. В. Матвеева подчеркивает в связи с этим, что «любое проявление семантической категории имеет прагматическое обоснование, т. е. определяется намерением отправителя, который учитывает ситуацию общения» [8, с. 33]. Таким образом, при коммуникативно-прагматическом подходе

под текстом понимается единица коммуникации, обладающая определенной структурой, характеризующаяся признаками связности и цельности, целенаправленности и прагматической установки автора.

Создавая текст, автор стремится представить информацию так, чтобы как можно более эффективно реализовать свои намерения, т.е. структура текста также прагматична. Т. ван Дейк, представляет текст в терминах макроструктур и суперструктур глобальной связности. Так, «связность текста должна объясняться как на локальном уровне, так и на глобальном уровне» [10, с. 41]. Локальная связность характеризует связность на уровне предложений. Глобальная связность характеризует текст в целом или его большие фрагменты. Понятия топик, тема, общий смысл, основное содержание описывают глобальную связность текста. Для объяснения данных понятий в терминах семантической структуры, ван Дейк вводит понятие «макроструктуры», отмечая при этом, что макроструктура — не единственная глобальная структура текста.

Для описания общей формы дискурса используются схемы, или «схематические структуры», обозначаемые термином «суперструктура» [10, с. 229], обладающие постоянными свойствами и задающие общую форму дискурса. Данные схемы не произвольны, «они являются результатом сложившейся в определенных институциональных условиях социальной и профессиональной практики журналистской деятельности» [5, с. 54].

Макроструктура представляет собой «семантическое содержание категорий», составляющих суперструктурную схему текста [10, с. 41], т. е. формально отражают глобальное содержание текста. А схематические суперструктуры, в свою очередь, конституируют тематические суперструктуры, т. е. «обеспечивают обобщенный синтаксис глобального значения и макроструктуры текста» [10, с. 16].

При рассмотрении суперструктуры текста необходимо также разграничивать данное понятие и понятие композиции. Композиция — это «формально-структурная форма сегментирования текста на отдельные структурно-семантические блоки, характеризующиеся относительной завершенностью в пределах целого текста» [5, с. 54]. Данная трехчастная композиционная схема разработана еще в классической риторике и является «универсальной на все случаи жизни, ибо каждая речь состоит из вступления, основной части, заключения...» [6, с. 63]. В качестве основных композиционных компонентов рассматриваются введение, основная часть, заключение. Однако, как подчеркивает Т. П. Карпилович, данное определение «не сводит композицию лишь к формальной стороне текста», но «подчеркивает связь внешней стороны текста и его содержания» [5, с. 60].

При анализе текста рассказа Т. Ван Дейк придерживается схемы, в которой представлены следующие категории: приуроченность к ситуации, краткое содержание, обстановка, ориентация, осложнение, развязка, экспликация, оценка и заключение.

Литература

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. — М.: Искусство, 1979. — 423 с.
2. Богданов В. В. Текст и текстовое общение: учеб. пособие / В. В. Богданов. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 1993. — 68 с.
3. Валгина, Н. С. Теория текста: учеб. пособие / Н. С. Валгина. — М.: Логос, 2003. — 173 с.
4. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — М.: Наука, 1981. — 139 с.
5. Карпилович, Т. П. Моделирование процесса смысловой компрессии научного текста: когнитивно-дискурсивный подход. / Т. П. Карпилович. — Мн.: МГЛУ, 2003. — С. 52-55.
6. Клюев, Е. В. Риторика. (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): учеб. пособие для вузов / Е. В. Клюев. — М.: ПРИОР, — 1999. — 272 с.
7. Матвеева, Г. Г. Актуализация прагматического аспекта научного текста [Текст] / Г. Г. Матвеева. — Р-н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 1984. — 132 с.
8. Матвеева Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: синхронно-сопоставительный очерк / Т. В. Матвеева. — Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1990. — 172 с.
9. Русский язык: Энциклопедия. — М.: Дрофа, 1997. — 721 с.
10. Van Dijk, T. A. The study of discourse / T. A. van Dijk // Discourse as structure and process. Discourse Studies: A multidisciplinary introduction. Vol. I; ed. by T. A. van Dijk. — London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 1997. — 34 p.

METHODICAL BENEFITS OF USING AUTHENTIC VIDEOS TED TALKS FOR ENHANCING STUDENTS' SPEAKING AND LISTENING SKILLS

Vasilevich V., lecturer

These days on the Internet there is a wide array of various authentic English language learning materials, which a teacher can easily get an access to and use them in a class. However, in many ways, the Internet is a double-edged sword: we can get overwhelmed by the amount of various online resources and, what is more, we may have a problem to come up with some nice ideas on how to make it more beneficial for students who are eager to study English. TED Talks is a great solution and invaluable tool for busy teachers who strive to diversify their classes and get their students involved.

TED Talks are a series of public speeches made by both notable and not so famous people. The biggest advantage of the videos is that TED Talks are totally authentic as the speakers share their own personal stories, ideas, experiences with the audience. Moreover, TED Talks are frequently delivered by non-native speakers which is beneficial for ESL students as it entails various accents and pronunciation — something ESL students can frequently come across in real life situations. TED presenters can make language mistakes, which can also teach students not to be embarrassed by this fact and learn from mistakes as only practice makes perfection. Another benefit of TED Talks is that there are so many of them. At the time this article is being written, there are more than 2000 public speaking presentations [1].

Yet, there are some possible drawbacks that a teacher should take into account before presenting a TED Talk to their students. First of all, it is necessary to ask yourself a number of questions which allow to assess the level of difficulty and appropriateness of a video. The questions can be as follows:

- Is English comprehensible?
- Is the pace too fast or too slow?
- Is the vocabulary and grammar structures too advanced for students?
- Do I need to provide any background information about the speaker or the subject of speaking?
- Does the speaker use any profanity or inappropriate language?

After having gone over the above-mentioned questions a teacher can go on to incorporate TED Talks into speaking and listening classes. However, as a rule, a lot of passionate teachers, after having found a nice authentic source of information, strive to make it easier and more comprehensible for their students and end up creating thorough and detailed worksheets which are incredibly time-consuming and ordinarily turn out to be less efficient as planned. Here are a number of ways to include TED Talks into a lesson without designing extensive worksheets.

The videos can be used as an *out-of-class listening activity*. Every month, students get a link with topical speech as a home assignment. First, students are to read the transcript translating all new and unfamiliar words. After that, they listen to the speech while looking at the text (the first listening). For the second listening, the students are encouraged to try to listen to a speaker without reading the transcript [1].

After out-of-class activities and thorough preparation at home a teacher strives to engage my students into various *in-class speaking activities which can be*:

— **Discussions** can foster students' speaking skills. Moreover, it is extremely efficient and beneficial for students to express their opinions on the subject. For instance, after watching the speech by Patricia Ryan «Don't insist on English» the students can be asked the following questions:

- How big is English's role in higher education?
- Should there be a minimum level of spoken English required for admission?
- Why do you study English?
- Is speaking more than one language always an advantage?
- Should everybody learn English? If so, would it be good or bad if everybody spoke English?
- **Debates.** While searching for a suitable topical video, it makes sense to opt for persuasive speeches which help to form different points of view. Debate teach students to take opposite sides, express their opinions and argue in favour or against, confirm, defend, support or reject, disagree and deny something.

— **After-speech interviews** enable students to develop their capability of leading conversations and dialogues. TED Talks marked as informative suit this activity best of all. One student has to pretend

to be the TED speaker while the rest of the class are asked to be journalists who are encouraged to write down questions while and after watching the videos. Then the journalists ask the interviewee their questions.

— **Critical Evaluation of Presentation Style** activity enables students to assess the presenter's delivery skills. Students are asked to analyze advantages and disadvantages of the speaker's presentation skills (tempo, distinctiveness, use of words and grammar, use of visual aids. etc.)

— **Evaluating body-language.** Choosing short 3 minute TED Talks and showing them without sound is a fascinating activity which enables student to critically assess the speaker's non-verbal behavior. It is invaluable for students as while evaluating the presenter's body language and facial expression they can transfer the feedback they give on their own presentation manner in the future.

— **In his/her shoes...** There are a plethora of TED Talks marked as courageous which contain speeches about people who are risk-takers or some adventurous things that are outside the scope of students' normal interests. Then students are encouraged to have a class discussion on what would they do if they were in the presenter's shoes. This activity does not only hone students' speaking skills but also helps them to practice various grammar structures [2].

To sum it up, incorporating TED Talks into language classes is not only an invaluable way to enhance students' speaking and listening skills but also a chance for students to have fun and spend their time meaningfully, which is very important to their growth as English language learners.

Literature

1. Mallinder, M. Teaching English using TED talks / M. Mallinder // EFL Magazine [Electronic resource]. — Mode of access: <<http://eflmagazine.com/teaching-english-using-ted-talks/>>. — Date of access: 21.11.2016.
2. Sylvester, K. J. 10 Speaking English Activities using TED.com / K. J. Sylvester // Kalinago English [Electronic resource]. — Mode of access: <<http://kalinago.blogspot.com.by/2011/09/10-speaking-english-activities-using.html>>. — Date of access: 21.11.2016.

О РОЛИ ЭКСПРЕССИВНО-ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ
В ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОЙ КРИТИКЕ

Вологина О. В., старший преподаватель

Разнообразие экспрессивно-образных средств и их роль в искусствоведческой критике показаны в данной работе на примере статей на английском языке «*Nickson's Republic of Sensibility*» (by Carter Ratcliff) и «*Glimpses Beyond the Edge*» (by Barry Shwabsky) из журнала «*Art in America*», а также русскоязычных статей «Волшебное зеркало. Художник Юрий Маланенков» Виктора Калашникова и «Поэзия земли. Творчество Владимира Копылова» Натальи Молодцовой из журнала «Художественный совет» (см. Источники языкового материала).

Авторы статей о живописи привлекают и удерживают внимание читателя не только сюжетно-композиционными средствами занимательности рассказа, но и с помощью языковой экспрессии, которая пробуждает и стимулирует его воображение. Любой текст о живописи всегда эмоционально окрашен, поскольку живопись — глубоко эмоциональный вид искусства, и эмоции составляет неотъемлемую часть всех процессов от написания картины до ее интерпретации и оценки критиком. Если критик не создаст определенного эмоционального настроения, то восприятие его текста читателем затрудняется.

Эмоции в свою очередь вербализуются в тропах — «лексических изобразительно-выразительных средствах, в которых слово или словосочетание употребляется в преобразованном значении» [1, с. 123]. Тропы делают мысль автора критической статьи зримой, предметной, осязаемой, конкретной, поскольку приносят эмоционально-экспрессивные оттенки в абстрактно-логическое описание. А это — немаловажный момент, ведь информация, содержащая лишь одни сухие факты и суждения, обычно плохо воспринимается, не вызывает интерес и поэтому не запоминается.

Использование определенной ассоциативной образности позволяет критику ярко и концентрированно выразить свою мысль и сформировать у читателя верные представления о произведении искусства, поскольку «ассоциации — это хорошие возбудители, стимулирующие наше воображение» [3, с. 178].

Важно отметить, что тропы являются не внешним украшением, накладываемым на мысль извне, а составляют суть творческого мышления [5, с. 47].

Эпитет — «уточняющее определение, подчиненное задаче художественного изображения и эмоционально-образной интерпретации объекта» [6, с. 164]. Эпитет не является постоянно сопутствующим определенному понятию признаком. Напротив, эпитет скорее разрушает устоявшееся представление о предмете или явлении, «либо укрупняя и высвечивая одну сторону, либо выдвигая на первый план какое-то новое свойство, порой парадоксальное, противоречащее логике. И это неожиданная деталь вносит в изложение ту степень экспрессии, которая призвана поразить, увлечь, «встряхнуть» читателя, эмоционально воздействовать на него» [4, с. 57].

К эпитетам довольно часто прибегают авторы исследуемых статей о живописи: в статье К. Рэтклиффа их 36, в статье Б. Швабски — 29, в статье В. Калашникова — 65, в статье Н. Молодцовой — 30. Вот некоторые примеры.

— *Nickson's brushwork is exquisite* 'живописная манера Никсона изысканна'; *deep magenta* 'насыщенный (глубокий) пурпурный цвет'; *stately energy* 'величественная сила'; *so brilliantly integrated* 'так блестяще соединены' (Ratcliff);

— *something more mysterious and impenetrable* 'что-то более таинственное и непостижимое'; *the shifting, transitory and luxuriant though at times almost lurid color* 'движущийся, мимолетный, богатый, хотя временами почти мертвенно-бледный цвет'; *he has been able to paint ... in disarmingly alluring ways...* 'он смог нарисовать красками ... в такой обезоруживающе-притягательной манере...' (Shwabsky);

— *мрак оптический и эмоциональный; открытое и свежее чувство цвета; драгоценное внутреннее свечение* (Калашников);

— *живописные пейзажи кажутся родными и одухотворенными; ажурная листва; живые оттенки снега* (Молодцова).

Являясь «словом или выражением, которое употребляется в переносном значении на основе сходства в каком-либо отношении двух предметов либо явлений» [7, с. 355], метафора несет в себе большой заряд выразительности, играя «семантико-композиционную роль в речи,

цементируя ее, и роль психологических стимулов, возбуждая эмоциональные, образные ассоциации, помогая глубже осознать, представить предмет или явление» [3, с. 181].

По словам Н. Д. Арутюновой, метафора — это «прежде всего способ уловить индивидуальность конкретного предмета или явления, передать его неповторимость». «Метафора индивидуализирует предмет, относя его к классу, которому он не принадлежит. Она работает на категориальной ошибке» [2, с. 348].

Допущение такой «ошибки» в искусствоведческих метафорах связано с необходимостью адекватного отображения окружающего мира и мира искусства и желанием передать оригинальное, свойственное людям искусства эмоционально-экспрессивное видение мира. Выбор метафорического слова или сочетания в искусствоведческом тексте зависит от характера произведения, направления искусства, колорита, тона, цвета, композиции, а также отношения критика к данному произведению искусства.

Метафора играет важную роль в текстах о живописи, поскольку выявляет индивидуальность пишущего, приоткрывая завесу его характера, мышления, фантазии, воображения, а также степень авторской экспрессии по тому или иному поводу. Использование метафор как эффективного языкового средства предполагает, однако, по мнению Т. А. Курышевой, «одно неременное требование — неординарности, свежести» [4, с. 94].

В исследуемых текстах о живописи встретилось довольно много метафор (в статье К. Рэтклиффа — 23 метафоры, в статье Б. Швабски — 15, в статье В. Калашникова — 48, в статье Н. Молодцовой — 40), которые заслуживают особого внимания. Вот некоторые примеры наиболее впечатляющих из них.

— *his ambition ... will never crush his flair for nuance* 'его честолюбие никогда не сокрушит его любовь к нюансам'; *they [figures] plant themselves firmly in the sand* 'они [фигуры] прочно врастают в песок'; *an infusion of consciousness into everything* 'вливание сознания во все'; *immersing his figures in currents of shifting light...* 'окуная своих персонажей в потоки движущегося света...' (Ratcliff);

— *Peter Doig dissolves boundaries between figure and landscape* 'Питер Дойг растворяет границы между фигурой и пейзажем'; *the swarm of details* 'рой деталей'; *the screen of ordinary perception seems to dissolve* 'экран обыденного восприятия, кажется, растворяется' (Shwabsky);

— *плоть искусства; опрокинутая чаша неба над головой; свет, который разрывает сухой каркас рисунка, наполняя каждый объем жизнью; движение кисти, «взламывающее» форму; живое дыхание момента; новый всплеск жизненного потока* (Калашников);

— *ткань живописного произведения; угасание рукотворной постройки; поющая небесная струна; родниковый пульс* (Молодцова)

К метафорам примыкают олицетворения, которые построены по принципу переноса признаков одушевленности на неодушевленные предметы:

— *the tracks...run roughly parallel to the water's edge* 'колеи... бегут почти параллельно кромке воды'; *receding at a dignified pace from foreground to background, space...* 'отступая величественной поступью с переднего плана на задний, пространство...' (Ratcliff);

— *nostalgia that so often seems to inhabit his art* 'ностальгия, которая так часто, кажется, обитает в его полотнах' (Shwabsky);

— *форма трепещет; ритмика разбегающихся по склону строений; дорога, убегающая вдаль* (Калашников);

— *внизу поет ручеек; осколки лазури просыпаются сквозь прорехи в ажурной листве; рождающийся на холсте мир* (Молодцова).

В. П. Москвин дает следующее определение образного сравнения: «образное сравнение — это сопоставление нарочито разнородных объектов как фигура экспрессивной деривации» [6, с. 204]. Образный материал сравнений — плод индивидуальности пишущего, его вкуса, воображения, темперамента, ассоциативного мышления, знаний, привязанностей.

Сравнений в исследуемых критических статьях оказалось немного. К. Рэтклифф, например, описывая образы купальщиц в картине Никсона, использует лексику военной тематики, что, безусловно, стимулирует воображение читателя: *the arrays of bathers can be seen as dispositions of shapes under the control of an elevated purpose* 'построения (войска) купальщиц можно рассматривать как расположения форм под контролем высокой цели'.

В. Калашников, создает яркие и запоминающиеся сравнения, обращаясь к образам из сферы театра и поэзии:

Часто автор в произведениях «сталкивает» потоки света, вспышки слепящих бликов и насыщенных цветом рефлексов подобно актерам, исполняющим некую колористическую пьесу; Холсты подобны лирическим стихам, в которых глубина чувства автора — зеркальное отражение возвышенности темы.

Искусно подбирает сравнения Н. Молодцова:

Есть в иконографии Копылова и образы жизнеутверждающие, как звонкий родниковый пульс, вечные, как горсть земли, звонкие, как поющая небесная струна; Сама же река — словно воплощение смысла бытия и мироздания — всегда в движении и всегда остающаяся собой; Это берега, свернувшаяся спиралью, словно спираль времени, объединяющая прошлое, настоящее и будущее.

Особенность употребленных в рассмотренных статьях сравнений состоит в том, что в них неожиданно сопоставляются разнородные объекты, явления, относящиеся к совершенно различным сферам жизни: купальщицы уподобляются построениям войск, элементы картины — театральным актерам, холсты — стихам, живописные образы — родниковому пульсу и горсти земли и т. д.

Таким образом, эмоции, возникающие у автора критической статьи в процессе интерпретации и оценки живописного произведения, вербализуются в тропах, которые позволяет критику ярко и концентрированно выразить свою мысль. Для создания ассоциативной образности авторы рассмотренных статей о живописи в основном используют эпитеты, которые вносят в изложение экспрессию, призванную поразить, увлечь, встряхнуть читателя, эмоционально воздействовать на него, метафоры и олицетворения, которые несут в себе большой заряд выразительности, вызывая у читателя образные ассоциации, и сравнения, в которых сопоставляются нарочито разнородные объекты и явления.

Источники языкового материала

1. Калашников, В. Волшебное зеркало. Художник Юрий Маланенков / В. Калашников // Художественный совет. — 2007. — № 2 (март — апрель). — С. 38—41.
2. Молодцова, Н. Поэзия земли. Творчество Владимира Копылова / Н. Молодцова // Художественный совет. — 2008. — № 5 (сентябрь — октябрь). — С. 42—46.
3. Ratcliff, C. Nickson's Republic of Sensibility / C. Ratcliff // Art in America. — 2007. — N 2 (February). — P. 130—135.
4. Shwabsky, B. Glimpses Beyond the Edge / B. Shwabsky // Art in America. — 2008. — N 5 (May). — P. 169—173.

Литература

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык: учеб. для вузов. — 8-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2006. — 384 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. — 2-е изд., испр. — М.: Яз. рус. культуры: Кошелев, 1999. — 896 с.
3. Кохтев, Н. Н. Основы ораторской речи / Н. Н. Кохтев. — М.: Изд-во МГУ, 1992. — 240 с.
4. Курышева, Т. А. Слово о музыке: О музыкальной критике и музыкальной журналистике: очерки / Т. А. Курышева. — М.: Композитор, 1992. — 174 с.
5. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров: Человек — текст — семиосфера — история / Ю. М. Лотман. — М.: Яз. рус. культуры, 1996. — 447 с.
6. Москвин, В. П. Выразительные средства современной русской речи: тропы и фигуры. Общая и частные классификации. Терминологический словарь. Изд. 2-е, существ. перераб. и доп. / В. П. Москвин. — М.: ЛЕНАНД, 2006. — 376 с.
7. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика / Д. Э. Розенталь. — М.: Оникс; Мир и образование, 2006. — 384 с.

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ В ГРУППАХ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ ИЗУЧАТЬ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Дворникова Т. М., старший преподаватель

Задачей начального этапа обучения иностранному языку является овладение базовыми умениями и навыками во всех видах англоязычной речевой деятельности, которые являются опорными для дальнейшего формирования и развития коммуникативных профессионально ориентированных иноязычных компетенций у специалистов в области международных отношений.

Сформированность слухо-произносительных навыков на данном этапе оказывает непосредственное влияние на усвоение языкового материала в сферах социально-бытового, социокультурного, делового и профессионального общения, являясь, таким образом, основой всех видов речевой деятельности: говорения, чтения, восприятия речи на слух и письма.

Недостаточный уровень развития этих навыков негативным образом сказывается на всех этапах иноязычного общения: способности вести диалог или дискуссию, правильно воспринимая собеседника, выразить свое согласие или несогласие, без подготовки включиться в разговор и т. д. Нарушение фонетических норм языка ведет к недоразумению и непониманию в процессе общения. Это, в первую очередь, касается произношения фонем, которые имеют «аналог» в родном языке, где различия едва уловимы обучающимися, но имеют смысловозначительную функцию.

Например,

— долгота — краткость гласных фонем:

meal (еда) — *mill* (мельница)

hut (хижина) — *heart* (сердце)

fox (лиса) — *forks* (вилки)

— изменение долготы гласных в зависимости от позиции в слове и ударения:

[*mi:*] — [*mi:d*] — [*mi:n*] — [*mi:t*]

— открытость — закрытость гласных фонем:

[*æ*] — [*e*] (*pan* [*pæn*] (сковорода) — *pen* [*pen*] (ручка)

[*æ*] — [*e*] (*man* [*mæn*] (человек (ед.ч.)) — *men* [*men*] (люди (мн.ч.))

Несмотря на то, что вышеупомянутые фонемы не вызывают особых сложностей при произнесении, несоблюдение произносительных норм, отсутствующих в русском языке, зачастую ведет к неловким ситуациям.

Также, очевидную сложность вызывают ряд звуковых явлений с согласными:

— палатализация

— аспирация [*p*], [*t*], [*k*]

— сохранение звонкости согласных в слабой позиции (в конце слова):

bag [*bæg*], *need* [*ni:d*]

— отсутствие ассимиляции межзубных со щелевыми [*s*], [*z*]:

truths, months, clothes, paths, the sixth

What's **the** latest news?

That's **the** idea!

Is **there** anyone here?

Queen Elizabeth**'s** reign

— потеря взрыва (на стыке взрывных согласных):

bookcase, football, act, bad day

— носовой взрыв (на стыке взрывных и сонантов [*m*], [*n*]):

Good **morning**! It's quite **new**. They **didn't** get **married**.

— боковой взрыв (на стыке взрывных с сонантом [*l*]):

I'd love to. Good **luck**!

middle, clean, completely single

Это далеко не весь список артикуляционных и акустических трудностей, которые преподаватель должен предвосхитить и помочь обучающимся их преодолеть. Помимо корректной артикуляции звуков и соблюдения звуковых явлений, необходимо правильно использовать паузы, расставлять ударения, учитывать интонационное оформление фраз различного коммуникативного типа: повествование, восклицание, просьба, приказ, вопрос.

В обучении произношению выделяют три основных подхода: артикуляторный, акустический и дифференцированный, каждый из которых строится на соответствующих методических принципах. Изучив эти приемы и методы, применив многие из них в аудитории, считаю наиболее приемлемым комбинировать самые эффективные из них.

Артикуляторный подход предусматривает обучение фонетической транскрипции, позволяющей соотнести условный знак и фонему, правильно прочесть слово в словаре. Поскольку практически каждое правило чтения в английском языке имеет ряд исключений, освоение транскрипции является необходимым условием для освоения техники чтения и самостоятельной работы со словарем. Безусловно, в настоящее время электронные источники и словари предлагают акустическое сопровождение произношения словарных единиц. Но далеко не везде и всегда можно воспользоваться таким источником информации.

Формирование слухо-произносительных навыков происходит в рамках вводно-фонетического курса, предусмотренного типовой учебной программой. Данный курс включает комплекс разнообразных фонетических упражнений, позволяющих разработать артикуляционный аппарат обучающихся, а также развить их аудитивные навыки. Однако, стоит признать, что работа над произношением должна осуществляться в тесной взаимосвязи с развитием навыков различных видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения, письма. Развитию иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной) способствует заучивание стихотворений, песен, диалогов, скороговорок, рифмовок, проведение фонетических игр.

Применение аудио-, видео- и мультимедийных технологий на занятии создает максимальную наглядность и позволяет более полно использовать возможности зрительных и зрительно-слуховых анализаторов обучающихся, особенно в группах, изучающих иностранный язык с начального уровня.

Помимо исключительно эффективных аутентичных интернет материалов развитие и совершенствование произносительных навыков происходит на основе целого ряда пособий, в том числе, разработанных преподавателями кафедры английского языка гуманитарных специальностей ФМО БГУ.

— Нехай Л. М. Вводно-фонетический курс английского языка. — Минск: БГУ, 2000.

— *Baker A., Tree or Three? An Elementary Pronunciation Course.* — Cambridge University Press, 2007.

— *Baker A., Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course.* — Cambridge University Press, 2006.

— *Graham C. Small Talk. More Jazz Chants.* — Oxford University Press, 2003.

— *O'Connor J.D., Fletcher C. Sounds English.* — Longman Group UK Ltd, 1989.

Работа над произношением, являясь неотъемлемой составляющей развития речевых умений, должна вестись в течение всего периода обучения иностранному языку, но иметь особенно интенсивный характер на начальном этапе.

**ПИСЬМЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ — СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Загорская Л. Н., старший преподаватель

В настоящее время в связи с многочисленными процессами, происходящими во всех сферах жизни общества и государства в отдельных странах и в мире в целом, социальный заказ общества меняется. Стало очевидным, что прежний уровень иноязычной грамотности не отвечает потребностям современного общества, чтобы оно могло полноценно формироваться и развиваться. Сегодня качество подготовки специалистов в вузах идет в ногу с научно-техническим развитием общества и большую роль здесь играет иностранный язык, который является одним из средств получения студентами дополнительных, а порой и основных знаний по профилю своей профессиональной деятельности. На рубеже XXI в., в эпоху интеграции восточноевропейских стран в общеевропейский дом своевременно ставится вопрос о приобщении человека к мировой культуре, о приближении его образовательного уровня к более высокому стандарту, о практическом владении не менее чем двумя или даже тремя иностранными языками. Лингвострановедение обогащает знания о стране изучаемого языка конкретными и убедительными сведениями из различных областей жизни общества, служит источником информации для речемыслительной деятельности, дает возможность не только иллюстрировать и систематизировать, а также активизировать в общении ценный лексический и грамматический материал в высказываниях страноведческого содержания.

Лингвострановедческий подход дает возможность проникнуть в тайны слова и мысли чужого языка, что способствует развитию наблюдательности, мышления и воображения у студентов. Социокультурный компонент содержания программы обучения по дисциплине для специальности «лингвострановедение» определяет и обуславливает использование языка в конкретных ситуациях, позволяет быть адекватным участником межкультурной коммуникации, помогает пониманию различной окраски высказываний, правильной интерпретации культурных и исторических реалий при чтении газет и журналов, просмотре телепередач и видеofilмов, общении с носителями языка. Здесь следует учитывать и особенности письменной коммуникации, к которым относятся особенности написания деловых писем, резюме, отчетов, рефератов и т. д., незнание которых может привести к недопониманию и даже культурному конфликту. Письменная речь должна воспитывать по многим причинам. Во-первых, большую роль играет зрительное восприятие. Во-вторых, конструкции, которые используются в художественных текстах, несмотря на то, что они редко употребляются в устной речи, развивают языковое чутье и навыки владения языком. Обычно в речи мы больше обращаем внимание на эмоциональную окрашенность, а книжный слог позволяет увидеть логическое строение текста, красоту слова. Через язык можно творить!

Большинству молодых людей не чужд мощный познавательный стимул: что он представляет собой как языковая личность, как соотносится его речевая практика с «эталонной», какой уровень владения русским и английским языками считается престижным и будет способствовать успешной профессиональной реализации. Ознакомившись с системой функциональных стилей и своеобразием каждого из них, на практических занятиях и в контролируемых учебных самостоятельных работах студенты выполняют ряд письменных заданий: производят лингвистический анализ качеств речи и их стилистического использования в произведениях различных жанров, являются авторами материалов газетно-публицистического стиля, учатся писать эссе, обзор основных событий или новостей, сочинение, а также делают короткий конспект прочитанного, рассматривают подробно важные торжественные мероприятия мультикультурных сообществ в рамках глобализации и геополитики. В последнее время становится нормой, что наши студенты, владеющие умением пользоваться всеми оттенками и вариантами письменной речи, учатся писать первую структурную часть будущей диссертации!

Основой самостоятельной работы, самообразования и саморазвития студента должно стать профессионально ориентированное письмо, которое выступает не просто как активное вербальное письменное общение, а как молчаливый спор, обмен информацией, беседа автора и преподавателя. Характерной чертой такой работы студента является наличие диалога учащегося с авторами теорий, учений, различных открытий, событий и т. д., и следовательно, включение в коллективную мыслительную деятельность в зависимости от того, к какому

количеству источников обращается пишущий по своей теме. Например, при обсуждении темы «Долгий и сложный путь Беларуси в Болонский процесс» большинство студентов резюмировали, что основной мотивацией официального Минска по присоединению к Европейскому пространству высшего образования (Болонскому процессу) было увеличение количества иностранных студентов и притока валюты от них. Но в процессе дебатов по данной теме и подготовки к работе над эссе путем поиска и потребления профессионально ориентированной информации у студентов выработались и сформировались собственные решения и взгляды образованных и развитых личностей, из которых следует сделать вывод о том, что вступление в Болонский процесс не привносит в вузы Беларуси коренных изменений, однако открывает новые возможности.

В том числе для студентов и академического персонала. В качестве примера есть возможность ознакомиться с эссе студента 4 курса ЛСВ в первоизданном виде (без исправлений и комментариев преподавателя).

Why Is the Accession to the Bologna Process Beneficial for Belarus?

*A year ago our country joined the family of the European Higher Education Area countries (EHEA). Its way there was not easy (the first application of 2011 had been rejected, and Belarus was the last major state in Europe to join), nor it is quite over yet, because it had been given three years to fully comply with the list of required reforms. Whilst the first year has passed, and the new legislation is still being revised over and over again and did not make it even to the National Assembly, it is good to contemplate what benefits we can expect from our membership. First of all and the most visible, the old Belarusian university degrees of **specialist** and **master** will be changed to a standard **bachelor — master — Ph.D.** scheme, which is used in the most universities of the world. That will mean that graduates will be able to acquire a higher diploma in a foreign university without having to prove quality of their previous education, and they will also be able to find a job abroad more easily. Other good effects of the reforms include the development of university exchange programmes not only in Europe but worldwide. Even though these programmes had existed before the accession, their numbers were not sufficient for all goodwilled students, and students could not transfer the results of exams passed abroad (marked in credits) to their home university. Finally, complying with the demands will ensure bigger independence of any university from the government and more freedoms for students, the possibility of choosing some subjects instead of being landed with a rigid curriculum, and the cancellation of compulsory assignment of scholarship students to their first workplaces. If all these policies are fully and consistently implemented, they will mean deep positive changes in the Belarusian educational system.*

В последнее время письменная коммуникация рассматривается как нужный и востребованный социокультурный компонент в обучении иностранным языкам. Еще одна из целей письменных заданий — учиться образно (в поэзии или прозе) выражать свои мысли, что позитивно отражается на современной форме обучения высокой речевой культуре. Думается, что к повышению речевой культуры можно прийти через идею престижности. Следует ставить перед молодежью задачу — следовать престижной норме речевой культуры. Это должно вызывать самоуважение. Таким образом, лингвострановедческий подход к обучению иностранному языку учитывает взаимосвязь, взаимодействие письменной коммуникации и высокой речевой культуры, и представляет этот процесс в единстве их языкового содержания.

THE ROLE OF QUESTIONS IN EFL CLASSES

Zudova S. A., Senior Lecturer

Modern research into the nature of learning has emphasized the active role learners play in the learning process. Learning can be described as a process of forming, testing, and revising hypotheses and, moreover, the effort to accommodate new information to old is at the heart of learning. V. Zamel described classroom interaction as a circular loop of information and feedback [3].

In classes using the communicative approach, the demand placed on teachers to understand the role of questions is especially important. In such classes there may be few display questions and many referential questions, which can vary greatly in their cognitive difficulty. Research suggests that the cognitive level of the question has a dramatic impact on students' response. There are important differences in the impact of different types of questions on learners and the learning process. Some questions require nothing more than simple recall of a phrase, a detail from a text, or a vocabulary item, while other questions may require students to formulate and express an opinion or an evaluation of an event or a reading passage. Differences such as these affect not only the cognitive complexity of students' responses, but the grammatical complexity as well.

The taxonomy divides questions into five levels of complexity: I — literal comprehension, II — reorganization, III- inferential comprehension, IV — evaluation, and V — appreciation. These categories are ordered according to increasing difficulty based on the demands on cognition that each level places on the student. Questions on levels I / II may resemble a testing situation in which explicit information from a text must be recalled or reorganized. Teachers untrained in questioning techniques may feel that a class is successful if students are able to answer all level I / II questions correctly. What would be missing, however, is inducement to think, to become personally involved in understanding and communicating, and therefore in actively processing input. Moreover, such low-level cognitive responses may be expressed in relatively simple grammatical structures. By including level III / IV / V questions in their lessons, teachers may better engage learners in processing input, in communicating, and informing and expressing their own views.

The surface grammatical form of questions does not necessarily reveal the level of cognitive difficulty of the question. Although there is no simple relationship between the form of questions and their level in the taxonomy, certain key phrases are associated with each level. The following list of question types and key phrases can help instructors identify the levels of their questions.

Literal comprehension questions which require the student to focus on ideas and information explicitly stated in the text may include:

1. *Recognition questions* requiring the student to locate or identify information explicitly stated in the text (e.g., *Find... Locate... Identify... Point out... Read the line that...*)

- recognition of details
- recognition of main ideas
- recognition of a sequence
- recognition of comparisons
- recognition of cause-effect relationships
- recognition of character traits.

2. *Recall questions* which require the student to recall from memory information explicitly stated in the text (e.g., *Tell me... State... List... Recall... Describe... What caused...*)

- recall of details
- recall of main ideas
- recall of a sequence
- recall of comparisons
- recall of cause-effect relationships
- recall of character traits
- recall of author's organization.

Reorganization questions that require the student to analyze, synthesize, or organize information involving both quotation, summary and paraphrase (e.g., *Compare... Contrast... Paraphrase... Classify... Divide... Summarize... How is... different from...*) can be

- classifying
- outlining

- summarizing
- synthesizing.

Inferential comprehension questions require the student to use information explicitly stated in the text along with personal experience and knowledge in order to conjecture and to form hypotheses (e.g., *Pretend... Suppose... How would... What might have happened if... If we assume... what might... What would the consequences be if... What are the implications of...*)

- inferring supporting details requiring the student to conjecture about information that might have been included in the text;
- inferring the main idea;
- inferring sequence requiring the student to conjecture about what might have occurred in addition to explicitly stated events and includes conjecture about extending events beyond the completion of the text;
- inferring comparisons;
- inferring cause-and-effect relationships;
- inferring character traits;
- predicting outcomes questions require the student to conjecture about the outcome of the text after considering a portion of it;
- interpreting figurative language.

Evaluation questions require the student to compare information and ideas in a text with material presented by the instructor or other authorities and with the student's own knowledge and experience in order to form judgments of various kinds (e.g., *In your opinion... Do you agree... What part of the story best describes... Would you have...*)

- judgments of reality and fantasy require the student to answer the question «*Could these events really happen?*»;
- judgments of fact or opinion require the student to evaluate the author's or speaker's ability to provide support for conclusions and the author's or speaker's intent (to persuade, inform, etc.);
- judgments of adequacy and validity require the student to compare the text to related materials in order to express agreement or disagreement;
- judgments of appropriateness require the student to determine which part of the text is most important (e.g., in defining characters, in determining outcomes, etc.);
- judgments of worth, desirability, and acceptability require the student to make judgments based on value systems, moral codes, personal experience, etc.

Appreciation questions require the student to articulate emotional and aesthetic responses to the text according to personal standards and to professional standards of literary forms, styles, genres, theories, critical approaches, etc. (e.g., *In your opinion... Do you agree... Do you believe...*)

- emotional response to the text requiring the student to articulate feelings of interest, boredom, excitement, etc.;
- identification with characters or incidents;
- reactions to the author's or speaker's connotative and denotative use of language;
- reactions to imagery.

M. H. Long and C. J. Sato found that teachers ask more «display» questions, which request information the questioner already knows, than «referential» questions, which request new information [2]. According to C. A. Brock referential questions elicit longer and more syntactically complex responses, and these responses contain significantly more connectives, which play an important role in helping nonnative speakers to communicate successfully [1]. One reason that referential questions significantly increase the syntactic complexity of learners' language is that they normally require more thoughtful responses. Whereas display questions merely test recall, referential questions require inference, evaluation, appreciation, and other complex cognitive tasks.

Fortunately, questions within classroom interaction can be restated, revised, and clarified. But it should never be necessary to abandon a question because students do not understand, for misunderstandings present opportunities for learning. Teachers should challenge students' cognitive abilities as well as their command of the language. It is when students move from lack of knowledge to understanding that language acquisition takes place. By being aware of the cognitive complexity of the questions they ask, teachers can better assess the complexity of the challenges their questions present to students, and so can better determine how to help students.

Literature

1. Brock, C. A. The effects of referential questions on ESL classroom discourse / C. A. Brock // TESOL Quarterly. — 1986. — N 20. — P. 47—59.
2. Long, M. H. Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions / M. H. Long, C. J. Sato // Classroom oriented research in second language acquisition. — Rowley, Mass.: Newbury House, 1983. — P. 268—286.
3. Zamel, V. Cybernetics: A model for feedback in the ESL classroom / V. Zamel // TESOL Quarterly. — 1981. — N 15. — P. 139—150.

INNOVATIVE TECHNIQUES AS A WAY
TO COPE WITH NEW CHALLENGES IN TEACHING EAP

Karaicheva T. V., Professor

This article is based on the paper «ESP/EAP: New Challenges — New Strategies», read by the author at the recent XII International Conference of the Belarusian National Association of Teachers of English (BelNATE) on November 10—12, Minsk. The conference dealt with the issues of teaching the English language and literature in the context of the 21st-century reality and some of that reality directly concerned teaching EAP and ESP.

The new challenges introduced by the Republic of Belarus joining the Bologna Process were outlined in the conference paper as the following:

- the age and learning experience disproportion between the school and university students of the EU countries and the Republic of Belarus;
- the differences between the cognitive patterns in the systems of linguistic education as envisioned by the European guidelines and the effective national experience;
- hasty and inadequate needs and market requirements study;
- the lack of time for trialling new types of programmes — their curricula, standards syllabi, teaching and assessment techniques and learning from the feedback;
- a great variety of the Master programmes requiring different strategies for the EAP syllabi depending on the objectives of the programmes.

The strategies suggested in the conference paper can be summed up as follows:

- adaptation as the use of the existing curriculum and the syllabus for the research Master programme which serves as the first stage for the PhD degree and envisions taking a special kind of exam; the content and the teaching materials should be supplemented and modified to make up for the loss of the contact time;
- innovations, meaning the innovative teaching technologies and effective techniques with reference both to the previous learning experience of the students and to the objectives of the relevant programmes;
- needs study, EAP course structuring and design; introduction of core and optional modules, with optional modules introduced after the needs study and core modules shared by several (or all programmes) as a foundation;
- versioning, which would enable both teachers and students to combine the required competencies and skills within either the Master programme with research or in a more practically oriented version.

This paper presents some innovative techniques which have been used for several years in the Master programmes EAP taught in our context means going beyond the framework by which the course of preparation for the PhD degree English exam is usually bound.

The greatest resource for innovations in teaching EAP is considered to be the students themselves whose awareness of the current learning needs and new developments in their subject area can be relied on to bring new content in to the classroom.

Also, contemporary educational technologies used in teaching English for their specialism at the BA level (such as case studies, portfolio technique, cognitive map plotting — all involving modern information technologies) left the students prepared to apply them to new objectives. Added to which, the new experience of external assessment during their internship allows the students to chart their own learning curve and evaluate the priorities in a more meaningful way.

All MA programmes taught at the Faculty of International Relations aim to provide students with transferable skills; thus the sharing and interchange of techniques between the specialism subjects and the courses of English becomes a must. But the selection and application of the forms and techniques will depend on the type of MA programme offered: with research / practically oriented / in English / in Russian / 2-year long / 1-year long. The list does not seem to be complete yet and new programmes, if we consider the experience of our colleagues abroad, are yet to appear. So the teaching techniques borrowed from the specialism subjects ought to cover most of the variety of language skills needs.

This article discusses the use of innovating teaching techniques in reference only to some language skills: listening, reading, writing and, to a certain extent, translation.

With the MA programmes taught in English fast becoming a reality listening and note taking skills come to the fore. The BA level did not require much note-taking. The listening skills mostly involved listening for precise information or catching the gist, though the International Relation students did some consecutive interpreting. But the analysis and rearrangement the note-taking involves were not practised in English. So, this skill has to be transferred from Russian and practised on the content and in forms relevant to the students of any particular programme. The tasks offered may include: some lecturettes read by the teacher (either borrowed from the EAP skills series books or developed by the teachers); listening to the talks prepared by the students of the group on the problems they explore and completing some tasks like noting the points for the ensuing questions, taking down the information for a table or a chart to be drawn following the lecture, putting down the key phrases for a summary to be translated into Russian. Students can also be asked to do summaries in Russian of the relevant MOOC lectures, the task they can do over a set period of time independently. The evaluation (and formal assessment) of the completed tasks is done in the form of group discussion to promote peer learning and team working. Translation activities should be included for Both the research and practical programmes because they train a valuable skill which, depending on the type of information processed, can serve both theoretical and practical purposes.

Reading and translation skills have always been the basis for academic studies. At this stage, the focus shifts to simulation of natural reading style of research: searching for key words and precision data; close intensive reading of passages, identified as relevant; taking notes; paraphrasing and interpreting (explaining). Training these skills should start with building up a certain algorithm or sequence of activities aimed at developing: anticipation (pre-text tasks, interpreting the headline, the first paragraph); identification of the main points (key words and phrases); pointing out the structural linguistic means (academic text clichés, structuring both the format and the message); paraphrasing and summing up (starting with the level of single words through the phrase level to the paragraph and eventually to the whole text). Most of the MA students are familiar with the tasks but as the BA course of English usually does not provide enough time, only some of them are trained and certainly not as a combined or integrated competence. After some not lengthy texts have been read and discussed in class each student in his or her turn prepares a text for the class. This should be an article, or a section of a big one, more or less complete in meaning. The student makes sure all students and the teacher get a copy beforehand. Meanwhile, the student studies the text and prepares some of the tasks mentioned above, such as marking the key phrases, the words and phrases for paraphrasing; the linker and academic clichés. It is done for each paragraph that had better be numbered. He or she also writes a summary based on the key phrases.

In class the student discusses each paragraph with other students and they are asked to sum up the information of one of the paragraphs. After they read their versions, the student who prepared his or her summary at home reads this summary which is then discussed in its turn. Other activities simulating academic discourse can be practiced here as well: question-answer sessions, extended comments, etc. The home assignment should include writing an abstract of the text or an annotation. Rendering the gist of the text into some other mode, like diagrams, charts or tables is also very effective.

Translation comes in at various points but the most required format is translating summaries and abstracts; that is apart from translating the whole article which can be recommended as a more advanced activity instead of preparing what is required by the PhD assessment, and has practical application, since this translation can be quoted in the dissertation, used for reference at the department and so on. It also goes to the MA student's portfolio, which also is an innovative practice.

Writing skills in teaching MA programmes in international, regional or related studies are usually based on reading and too often show the interference of the students' mother tongue and the dependence on academic conventions of their culture. One of the techniques which help to cope with this drawback is compiling an English-Russian glossary of academic discourse clichés advising them to build up a repertoire of communicative equivalents of those phrases they prefer to use themselves when writing in their mother tongue. The functions of these phrases are regularly discussed in class and sharing of the variants is strongly encouraged. For every function — setting the aim of the study, etc. — the students are asked to write a paragraph about their own MA topic, so that by the end of the programme the students have a draft for the written presentation of their work, which after revising will complete their portfolio and together with the topic terminology and academic clichés glossaries will enable them to prepare those formats of academic discourse (written and oral) which might be needed.

This technique combines product-oriented writing with process-oriented one and has proved quite effective.

**О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ
В РАМКАХ КОГНИТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

Ивашкевич И. Н., кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой

На современном этапе развития общества востребованы специалисты, у которых сформированы навыки переводческой деятельности. Отметим, что целостная концепция переводческой компетенции принадлежит В. Н. Комиссарову: «В процессе создания профессиональной переводческой компетенции формируется своеобразная языковая личность, которая обладает рядом отличий от непереводческой личности. Эти отличия выявляются во всех главных аспектах речевой коммуникации: языковом, текстообразующем, коммуникативном, личностном и профессионально-техническом» [2, с. 326]. В данной концепции в интегрированном виде представлены основные области знания, которыми должен обладать переводчик для успешной профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации. Вслед за Н. К. Рябцевой, подчеркнем, что «перевод с одного языка на другой является, по определению, лингвистической деятельностью» [5, с. 23].

В рамках новой когнитивной парадигмы научного знания (где глубоко исследуются результаты познавательной деятельности человека, его когнитивные системы — язык, внимание, память, восприятие, воображение) представление о переводческом процессе вообще и профессиональной деятельности переводчика в частности получает более глубокое освещение. В многочисленных исследованиях появились такие новые термины, как «когнитивное пространство переводчика», «профессиональное сознание», «профессиональная сензитивность», «кросс-культурное медиаторство» и др., с помощью которых авторы пытаются раскрыть суть переводческой деятельности (как когнитивного процесса) и приблизить ее к новым требованиям в обучении переводу. Ученые представляют новые концепции перевода, разрабатывают когнитивные параметры перевода, модели переводческого процесса с целью формирования умений и навыков переводчика и овладения техникой перевода.

Так, А. Г. Минченков предложил весьма эффективную когнитивно-эвристическую модель перевода, в которой описаны возможности ее приложения к переводу отдельных единиц английского языка и оценке качества перевода. По мнению автора, оценка качества перевода в русле когнитивно-эвристической модели предполагает применение операционных норм, касающихся методов и стратегий, которые применяются для достижения приемлемого для социума результата. Операционные нормы носят градуированный и относительный характер и представляют собой сочетание знаний норм социума и субъективных представлений субъекта оценки. Данное когнитивное исследование предлагает новое видение анализа переводческого процесса, оно, несомненно, займет свое достойное место в обучении переводу [см.: 4].

К.И. Леонтьева рассматривает антропоцентрические координаты феномена перевода: субъектный принцип, интерпретация и «живое» знание (в рамках проекта исследования антропоцентрической природы языка в когнитивном аспекте). Автор отмечает, что индивидуальное дискурсивное знание переводчика, транслируемое при переводе, представляет собой сложную конфигурацию инновативных структур его «живого» знания, освоенных и усвоенных им в акте интерпретации как знание об опредмеченной в переводимом произведении реальности [3, с. 47].

В диссертационном исследовании М. А. Тарасенко (кафедра английского языка гуманитарных специальностей ФМО БГУ) особое внимание уделяется сравнительной характеристике основных подходов к моделированию процесса перевода, обучению студентов письменному переводу дипломатических документов на основе модульной технологии, изучению дискурса анализа как основы переводческого процесса, рассматриваются стратегии перевода vs. модели перевода, описываются инновационные технологии обучения студентов письменному переводу, изучается содержание обучения студентов письменному переводу на основе модульной технологии. Данное диссертационное исследование, с нашей точки зрения, внесет свой значительный вклад в процесс обучения письменному переводу студентов-международников.

Говоря о месте и роли перевода в процессе обучения языку на кафедре английского языка гуманитарных специальностей, необходимо отметить роль Клуба переводчиков, который функционирует под руководством старшего преподавателя кафедры Э. А. Дмитриевой. Задачи, которые ставит перед собой Клуб переводчиков (обучение студентов-международников осно-

вам перевода определенных грамматических конструкций, специфических лексических единиц; снятие языкового барьера; обучение грамотному и логичному построению выступления на публике, расширение пассивного словаря, формирование навыков работы переводчиком со сложными языковыми ситуациями) выполняются и реализуются в полном объеме. Особое внимание уделяется изучению культуры и истории стран изучаемых языков, лингвострановедению, философии, социологии. Значимость данного образовательного проекта по подготовке переводчиков-профессионалов, владеющих в полном объеме современными переводческими технологиями, велика, поскольку Клуб дает уникальную возможность совершенствовать иностранный язык как средство профессиональной коммуникации.

Вновь востребованы основные положения теории речевой деятельности (см. работы Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, А. А. Залевской, Т. В. Ахутиной и др.), которые заложили основы когнитивного переводоведения. Заслуживает внимания и новый поворот к когнитивным исследованиям языка и языковым явлениям, что предполагает изучение способов восприятия мира человеком, представленных в языковой семантике. Соответственно, главным методологическим принципом, в интерпретации Н. Н. Болдырева, является положение о том, что человек не отражает мир в языке, а конструирует его с помощью языка в своем сознании. Это означает коренное изменение взглядов на природу языка, его структуру, функции, семантику его единиц и категории. Важным представляется тезис о том, что языковое сознание интегрировано в когнитивную систему человека и сопровождается разными видами его взаимодействия с миром, разные виды его деятельности [1, с. 10—11].

В основе описания и интерпретации языкового материала в качестве методологической основы должен быть представлен один из главных принципов в когнитивной лингвистике — принцип антропоцентризма, который играет важнейшую роль в процессе моделирования межкультурных связей. С этой целью в процессе обучения переводу необходимо использовать различные теории, отражающие современные взгляды на то, как человек познает мир, хранит и передает знания о нем. В первую очередь, это интегральная концепция значения, в которой понимание лексического значения предстает как результат отражения в нем окружающей действительности (Д. Н. Шмелев, 1963; С. Д. Кацнельсон, 1972; И. А. Стернин, 1979, 1985); концепция языковой картины мира (Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, Т. В. Булыгина, Е. С. Кубрякова, А. Д. Шмелёв, В. Н. Телия и др.), концепция языкового сознания (А. В. Залевская, Ю. Н. Караулов, Е. Ф. Тарасова, В. П. Зинченко, Т. А. Фесенко, Т. Н. Ушакова, Н. В. Уфимцева), когнитивная концепция, представленная школой так называемого экспериенциального реализма (Дж. Лакофф) и др.

Использование вышеобозначенных концепций и положений, а также инновационных методов и приемов в обучении переводу будет способствовать формированию профессиональной коммуникативной компетенции будущих специалистов.

Литература

1. Болдырев, Н. Н. Когнитивные схемы языковой интерпретации / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2016. — № 4. — С. 10—20.
2. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение: учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. — М.: ЭТС, 2002. — 424 с.
3. Леонтьева, К. И. Антропоцентрические координаты феномена перевода: субъективный принцип, интерпретация и «живое» знание / К. И. Леонтьева // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2016. — № 4. — С. 41—51.
4. Минченков, А. Г. Когнитивно-эвристическая модель перевода / А. Г. Минченков. — Saar-brucken: Lambert Academic Publishing, 2011. — 278 с.
5. Рябцева, Н. К. Стереотипность и творчество в переводе / Н. К. Рябцева // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 12. — Пермь, 2008. — С. 12—26.

NIETZSCHEAN EFFECT ON MODERNISM

Kirillova T. D., Professor

According to the global literary and philosophical criticism, Nietzsche philosophical and artistic legacy unquestionably deserves extensive studies even today. He is definitely the ultimate psychologist, though for the duration of his lifetime, no human being has either esteemed or comprehended the philosopher, though he was always optimistic for the future generation's appreciation of his smart ideas and conclusions. The «First Psychologist» opened the door to the unconscious for Freud and the whole generation of psychoanalysts.

Freud worshipped his talent and personality. This founder of the psychoanalysis highly praised his efforts and unknown to the World Series. Nietzsche permanently wrote in artistic, literary, unwarrantable aphorisms. To our mind, his only purpose was to induce and motivate modern cultural renewal. The philosophical voice became the first to be accepted in modernity variety.

God, «the good», «the evil», 'the herd', the superhuman, the genius, morality, equality, democracy, reason itself: all are implemented for the cold scrutiny and none emerges the same. No human ever escapes such particular precise examination. His masterpieces transfigured both the wordlist and the style of philosophical assumptions. No artist preceded him in opening up the scope of philosophical inquiry to the entire range of human experience.

His awareness of «perspective» revolutionized the study of a human being and «smashed the old tables of value». Any artiste or philosopher is aware that Nietzsche dared to compose the epitaphs to God; his exertion has indeed opened for the rest the fire door to hell itself. If anyone simply starts to locate the inklings of configuration in the genius' thought, it itself inevitably demoralizes you.

Yet the circumstance rests that Nietzsche's effect on the Western past and art, music, and literature has been extensive, prevalent and permanent. It would be impossible to identify another thinker who has so fundamentally modified the outlook of the intellectual elite for a new age of modernism, maximizing human possibilities. Nonetheless, their open questions of the future intellectuals came into being only in Nietzsche imagination.

The Western society is a hopelessly primitive Nietzschean herd. Modernists have not seen «the call of the West», which is historically civilizational overhauling the rest of the world. The modernist interpretations that ultimately caused the crisis of modernism as interpretation systems. Nietzsche on that historic setback realized himself within the same probability as the historical advancement.

To make a long story sort let us assume the common fact that World War I is often accepted as a starting event for Modernism. The devastation and disillusion accelerated and deepened modernist thinking. Conversely, the harbingers of Modernism are discernible in the late fiction of Henry James and Joseph Conrad, the poetry of Charles Baudelaire and Arthur Rimbaud.

Although Modernism may or may not end at mid-20th century, depending on definitions of postmodernism, but certainly, its heroic has long passed. «Modernism's most controversial legacies is a divorce or schism between high art in the perpetual revolution from established forms appealing to elite audiences, and low or popular art appealing to base instincts and non-discriminating tastes». Allegorical and symbolically suggestive along with internalized reality fragmentation, multiple metaphors, mystical narratives, allusiveness are archetypal for Nietzsche and an American W. Faulkner's «The Sound and the Fury» (1929); a British Woolf's «To the Lighthouse» (1927), both geniuses adhere to the principles of conscious and unconscious.

All Nietzschean distortions of time in archetypal psychology and, of course, intertextuality remain the major traits in an Irish Joyce's «Ulysses» (1922), in an American Faulkner's «Sound & Fury» (1929). Nevertheless, the deadly ironic grotesque is alive in an Austrian- Jewish Franz Kafka phantasmagoria creations and an Irish Samuel Becket theatrical drama legacy.

The very famed modernist Ezra Pound proclaimed the fictional artists' motto along with their devotion to Nietzschean philosophy as «Make it new.» A great number of originators followed Nietzsche continuously modern philosophical ideals: (Ireland) James Joyce, William Butler Yeats, Samuel Becket; (England) Virginia Woolf, E.M. Forster, D.H. Lawrence; (France) Marcel Proust, Jean-Paul Sartre, Albert Camus. (Germany) Rainer Maria Rilke, Thomas Mann, Herman Hesse. (The US) Faulkner, Fitzgerald, Katherine Anne Porter, Dashiell Hammett, late Henry James, Paul Laurence Dunbar, Zora Neale Hurston, Patricia High Smith, Jean Toomey are amongst other admirers and the German genius fans.

УЧЕБНАЯ АВТОНОМИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Косточкина О. В., старший преподаватель

С целью повышения мотивации изучения иностранного языка был проведен опрос 18 студентов 4 и 5 курсов ФМО БГУ специальностей «Международные отношения» и «Международное право», позволивший определить отношение студентов как у домашнему заданию, так и к самостоятельной работе по первому и второму иностранным языкам. Текст опросника состоит из 16 вопросов, изложенных в книге [4]. Первые четыре вопроса касались отношения к домашней работе (Setting up homework), ответы на которые были представлены на обсуждении на X международной научной конференции «Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам» в октябре 2016 года.

Вторая часть опросника ориентирована на учебную автономию при обучении иностранным языкам, проблема развития навыков и умений которой в последнее время вызывает повышенный интерес исследователей (Ж. С. Аникина, Н. Ф. Коряковцева, И. В. Лукша, Е. А. Наносова, Е. Н. Соловова, Т. Ю. Тамбовкина, Х. Холек, Д. Литтл и др.).

Традиционно, как отмечается в работе Е. А. Наносовой, преподаватель несет ответственность за организацию занятия, отбор учебных материалов и за проведение самого занятия. Он сам оценивает работу студентов и планирует последующие занятия. Но в то же время можно и разделить часть ответственности с обучаемыми, которые способны отвечать за такие моменты в процессе обучения как, например, постановка учебных задач, отбор учебных материалов, оценка достигнутого. Другими словами, преподаватель может организовать свои занятия таким образом, чтобы как можно больше вовлекать студентов в процесс учебного управления и постепенно передавать им часть ответственности за их обучение [см.: 2].

Исходное определение автономии учащегося и автономного обучения в области иностранного языка было предложено Henri Holes. Основные его положения сводятся к следующему: автономия учащегося понимается как «способность брать на себя ответственность за свою учебную деятельность относительно всех аспектов этой учебной деятельности: установление целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, управление процессом овладения, оценка полученного результата» [3, с.77].

Проведя обзор различных работ по проблеме развития навыков и умений учебной автономии при обучении иностранному языку, Ж. С. Аникина сформулировала следующее определение данного термина, а именно: «учебная автономия — это способность обучающегося, выступающего в качестве субъекта процесса учения, самостоятельно ставить цель деятельности, планировать свои действия, выбирать способы учебной деятельности и формы работы, осуществляя при этом рефлексию, самоконтроль и самокоррекцию, а также нести полную ответственность за результаты своей учебной деятельности и переносить их в новый учебный контекст». [1, с. 151] Предположив, что у студентов 4 и 5 курсов ФМО БГУ специальностей «Международные отношения» и «Международное право» данная способность развита, мы предложили им ответить на 5 вопросов из второй части опросника *Leysley Painter — How I Learn* [4].

Среди ответов на вопрос «Как Вы учите новую иноязычную лексику?» преобладал вариант «напишу / прочитаю / повторю слово несколько раз», хотя присутствовали и уточнения с последовательностью действий «прочитаю, переведу, прослушаю, напишу, повторю». Среди способов запоминания новых словарных единиц студенты перечислили использование карточек (когда на одной стороне карточки указывается слово, а на обратной стороне — перевод), подбор ассоциаций, расклеивание стикеров (например, туда, куда чаще всего они смотрят — на холодильник, на зеркало и т. д.), а также выполнение упражнений с последующей обязательной самопроверкой и чтение художественной литературы.

Второй вопрос касался запоминания нового грамматического материала. Здесь студенты предпочитают выполнить большое количество тренировочных упражнений, а также использовать эти грамматические явления в своей речи как можно чаще. Эффективным способом запоминания грамматики считается также «поиск логики», «чтение правил и ведение конспекта/пометок».

Для запоминания правильного произношения новых слов, по мнению опрошенных, чаще всего они обращаются к электронным словарям (например, к *ABBYY Lingvo* или к *Google Translate*) и повторяют услышанное слово как можно больше раз. Помимо этого записывают транскрипцию новых английских слов.

На вопрос «Что же Вам действительно помогает в изучении иностранного языка?» студенты предложили следующие ответы: во-первых, общение на иностранном языке, особенно с носителями этого языка; во-вторых, книги, фильмы и музыка; в-третьих, высокая мотивация, например, хорошая работа в будущем. Были названы также и такие варианты: «меньше лени, больше практики», «посещение занятий в университете» и «подражание киноактерам и ведение видеоблога».

Пятый вопрос данной части опросника был следующим: «Если бы завтра был тест по иностранному языку, то чтобы бы Вы повторили?» 66 % опрошенных (12 человек) просмотрели бы свои конспекты, 17 % (3 человека) обратились бы за помощью к интернет-сайтам, в то время как 11 % (2 человека) предпочли бы отдохнуть, а 1 человек (6 %) и вовсе бы ничего не делал.

В своей работе Е. А. Наносова отмечает, что необходимым базисом учебной автономии являются желание и способность обучаемого действовать самостоятельно. Полученные в ходе опроса результаты дают основание предполагать, что такие желания и способности свойственны студентам старших курсов ФМО специальностей «Международные отношения» и «Международное право», а значит, можно говорить и о развитости учебной автономии, т. е. о сформированности способности организовывать свое обучение и оценивать его результаты, которую в дальнейшем можно перенести в другую учебную или профессиональную ситуацию.

Литература

1. Аникина, Ж. С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в XXI в. / Ж. С. Аникина [Электронный ресурс] // Вестник Томского государственного университета. — 2011. — №3 44 — Режим доступа: <<http://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-avtonomiya-kak-neotemlemyy-komponent-protsessa-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-xxi-v>>. — Дата доступа: 22.11.2016.
2. Наносова, Е. А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению / Е.А. Наносова [Электронный ресурс] // Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ. — 2009. — № 4 — Режим доступа: <<https://www.isuct.ru/e-publ/vgf/sites/ru.e-publ.vgf/files/2009/vgf-2009-04-318.pdf>>. — Дата доступа: 22.11.2016.
3. Holec, H. *Autonomy in Foreign Language Learning* / H. Holec. — Oxford: Pergamon, 1981. — 87 p
4. Painter, L. *Resource books for teachers: Homework* / L. Painter — Oxford: Oxford Univ. Press, 2003. — 146 p.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ТЕМАТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ
И СОЦИАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Ладик Н. А., старший преподаватель

Происходящие сегодня изменения в социально-экономических и политических отношениях, в контексте беспрецедентного гуманитарного кризиса, геополитических сдвигов и других глобальных вызовов современности, требуют формирования морально-этической культуры и структуры ценностей у студентов УВО. Стоит отметить, что к профессиональной международной деятельности выпускников факультета международных отношений предъявляются повышенные этические требования, в связи с тем, что она носит межгосударственный, гуманитарный и социальный характер.

«Качество подготовки специалиста в системе высшего образования определяется степенью соответствия его личностных и профессиональных характеристик определенным социально значимым требованиям» [1, с. 68]. Поэтому в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку современный преподаватель стремится не только подготовить студентов к использованию английского языка в профессиональной деятельности, но и сформировать профессионально значимые качества личности и заложить основы морально-этического поведения. Стоит отметить, что это повышает статус дисциплины иностранный язык в общеобразовательном процессе.

Формированию социально ответственного поведения и этической культуры способствует рассмотрение на занятиях иностранного языка вопросов, связанных с современными вызовами и путями их преодоления, например обсуждение проблем социального неравенства, старения, ухудшения состояния природной среды, изучение таких актуальных тем как терроризм, войны и насилие, защита и оказание помощи беженцам и т. д. Деятельность и социальные проекты волонтерских объединений, молодежных движений в своей стране и за рубежом также являются благодатной почвой не только для тематического исследования на иностранном языке, но и позволяют призвать студентов к состраданию, солидарности и участию.

Как известно, средства массовой информации способны вызвать общественный отклик, сформировать мнение и даже определенное нравственное поведение, этим обусловлена целесообразность использования аудио и видеоматериалов, Интернет-ресурсов и печатных изданий на занятиях иностранного языка и внеаудиторно в рамках управляемой самостоятельной работы.

Одним из примеров воспитания толерантности может служить проведение тематических исследований в рамках работы над общелитературной темой «Проблемы миграции» по дисциплине «Практика перевода западного иностранного языка» на 3 курсе студентами, обучающимися по специальности Лингвострановедение. Актуальность данной темы обусловлена, прежде всего, европейским миграционным кризисом — одной из наиболее сложных проблем, стоящих перед мировым сообществом. Эта острая и обсуждаемая в современном мире тема одновременно затрагивает этическую сторону, поднимает вопросы социальной справедливости и прав человека. Для того чтобы осветить морально-этические проблемы нынешнего гуманитарного кризиса и для понимания студентами его масштаба общая тема была сформулирована как «*Human face of the global refugee crisis*» («Человеческое лицо глобального кризиса беженцев»).

Целью тематического исследования являлся сбор, анализ и представление информации по выбранной теме, а также составление тематического словаря, списка использованной литературы и интернет ссылок.

Общая тема «*Human face of the global refugee crisis*» прозвучала лейтмотивом в выступлениях всех студентов, которые провели тематические исследования и представили результаты в виде презентаций и докладов по следующим подтемам:

1. «*The journey of death*» — *moving to Europe from Africa and Middle East. Worst asylum seeker ship disasters.*
2. *Aylan Kurdi — a tragic symbol of Europe's refugee crisis.*
3. *Tireless work of humanitarian organizations and rescue teams. 2016 Nansen Refugee Award.*
4. *Video that generated global outrage — the Hungarian camerawoman caught on camera tripping and kicking refugees.*

5. *Victims of illegal people smuggling — a tragic story of refugees found in truck on Austria highway.*
6. *UK's refugee immigration and asylum policy. Aggressive attempts by stowaways to get to Britain.*
7. *Europe's biggest and most notorious open-air squat Jungle in Calais.*
8. *Overcrowded migrant camps on the Greek island of Chios.*
9. *Unaccompanied migrant children in the EU.*
10. *Refugees heading to the EU through Belarus.*
11. *Russia's contribution to meeting the needs of refugees displaced by the Syrian conflict.*
12. *World leaders handling global refugee crisis. EU—Turkey refugee deal and other agreements on refugees.*
13. *Overview of 2015-2016 high-level summits to address global refugee issues.*

Совместная работа над темой «*Human face of the global refugee crisis*» позволила не только получить студентам профессионально значимые знания и навыки, в том числе изучить терминологию и повысить свою осведомленность в данной проблеме, но и раскрыть морально-этическую сторону вопроса, проявить сострадание и эмоциональную чуткость к этой разворачивающейся человеческой трагедии.

Литература

1. Гринвальд О. Н. Формирование социально-этической компетентности будущих юристов при изучении дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции»/ О. Н. Гринвальд // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. — 2011. — № 2(46). — С. 68—72.

ЗНАЧЕНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО СТРУКТУРИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Лесовская И. А., старший преподаватель

В контексте понимания процесса обучения иностранному языку как процесса формирования у обучающегося способности к межкультурному общению, важно понимать, что нельзя ограничивать содержание обучения ориентацией лишь на лингвистический аспект. Насколько многообразно раскрывается мир человеку, зависит от глубины и объема его знаний. Он воспринимает и оценивает события и явления в зависимости от той культурной базы, которой обладает. Изучая новый язык, мы расширяем границы нашего мировосприятия и делаем глубже и богаче наше мироощущение. Кроме того, иностранный язык может являться средством коммуникации в любой сфере деятельности. Таким образом, преподаватель иностранного языка получает замечательную возможность параллельно знакомить учащихся со многими сферами деятельности человека, обращаясь к различным этапам исторического развития общества и к различным областям науки и культуры. Именно поэтому нам кажется логичным рассматривать каждую учебную дисциплину как часть образовательного модуля, когда несколько дисциплин (являющихся составляющими одной образовательной программы) имеют общие цели, ориентированные на конечный результат, который определяется набором соответствующих компетенций.

К сожалению, в последние десятилетия повышению культурного уровня выпускников вузов не уделялось должного внимания. Зацикленность на совершенствовании узкоспециальных навыков и развитии «нужных только для работы» умений принесла печальные плоды. Недостаточная культурная грамотность выпускников вузов встречается, к сожалению, довольно часто. На факультетах, обеспечивающих как высшее техническое, так и гуманитарное образование, случаются недочеты. Так, если при подготовке специалистов-международников (в частности, по англоязычным странам) в образовательный процесс не включить дисциплину «Литература страны изучаемого языка», то вполне ожидаемыми будут трудности при переводе — как устном, так и письменном. Ведь цитаты из литературных произведений, также как и аллюзии, с удовольствием используются ораторами в публичных выступлениях, часто встречаются не только в трудах современных писателей, но и в прессе; а их перевод предполагает понимание фоновых знаний и ценностных установок, характерных для данной культуры. Таким образом, что касается обучения иностранному языку, то страноведческая, культурологическая, литературоведческая осведомленность студентов является неотъемлемой частью языкового образования.

В настоящей статье мы предлагаем рассмотреть возможность использовать на занятиях по практике устной и письменной речи иностранного (английского) языка соответствующую изучаемой тематике информацию культурологического содержания и произведения художественной литературы в сочетании с лексико-грамматическим материалом, определенным программой дисциплины. В качестве примера разберем конкретную тему — «*Architecture*» — на базе учебника *Language Leader Upper Intermediate by D. Cotton, D. Falvey, S. Kent* (1 курс факультета международных отношений, специальность «Международные отношения»). Очень полезными для усвоения материала в данном случае оказались бы знания студентов из курсов английской/американской литературы и культуры страны изучаемого языка.

В рамках темы «Архитектура», студентов можно познакомить не только с историей архитектуры Великобритании, но и с развитием британской музыки и литературы.

Итак, при введении темы (примерное содержание вводимого дополнительно материала приводится ниже) мы даем краткий обзор основных периодов развития и стилей архитектуры, который сопровождается представлением архитектурных особенностей в каждый из периодов (презентация *Power Point*).

1. *The history of Great Britain has directly influenced the development of the culture and art. We can see a lot of examples of how different historical processes are reflected in architecture, literature and music.*

*As for **architecture**, the main periods and styles of British architecture are as follows:*

Pre-Roman architecture

— Roman architecture

- *Anglo-Saxon architecture*
- *Architecture of the Middle Ages (Romanesque, Gothic)*
- *Architecture of the Renaissance. Tudor style architecture*
- *Baroque architecture. Stuart architecture*
- *Georgian architecture*
- *Victorian architecture*
- *Modern architecture*

The interesting point is that some styles or features can repeat during the history of culture. In order to illustrate this, we will compare some architectural styles and try to recognize features of one historical period in another which was much later.

Следует отметить, что некоторые стили, или их характерные черты, повторяются в ходе исторического развития страны в более поздние периоды. В связи с этим, студентам предлагается сравнить два любых периода, подготовив небольшие презентации с иллюстрацией наиболее характерных различий или примеров сходства выбранных стилей. Интересно, на наш взгляд, рассмотреть более подробно готический (*Gothic*) и неоготический (*Gothic Revival*) стили, потому что готическое направление ярко представлено, помимо архитектуры, в изобразительном искусстве, музыке и литературе.

Что же представляет собой готическая архитектура, каковы ее особенности, а также — в чем отличие неоготики от готики?

2. ***Gothic architecture*** is a style of architecture, mainly associated with cathedrals and churches, which flourished in Europe between 1200 — 1530AD. The style is characterized by strong vertical lines, high vaulted ceilings, minimal wall space, pointed window and door openings, and buttressed walls. There appeared such features as timber roofs or hammer-beam roofs (e.g., those of Westminster Hall, Christ Church Hall, Oxford, and Crosby Hall).

As for the ***Gothic Revival*** (also referred to as ***Victorian Gothic***, ***Neo-Gothic*** or ***Jigsaw Gothic***), it is an architectural movement which is believed to have started in the 1740s in England, when a writer Sir Horace Walpole decided to redo his country home with details inspired by medieval churches and cathedrals. Walpole's house became a model for Gothic Revival architecture and his novel «*The Castle of Otranto*», written in 1764, is considered the first work in a new literary genre — ***Gothic fiction*** (a blend of horror and romance), the usual settings for which are castles, mansions, monasteries, often remote, crumbling, and ruined. But the term «*Gothic Revival*» (also *Victorian Gothic*) usually refers to the period of mock-Gothic architecture practised in the second half of the 19th century. The greatest example of authentic Gothic Revival is the Palace of Westminster (The Houses of Parliament), which was rebuilt by Sir Charles Barry and A.W. Pugin after a disastrous fire in 1834.

Что касается готической литературы, то поскольку считается, что сам термин появился благодаря английскому писателю Хорасу Уолполю (Sir Horace Walpole), ставшему основателем жанра готического романа (*Gothic novel*), не представляется возможным обойти вниманием художественную литературу Викторианской эпохи. Ведь нередко викторианские писатели выбирали в качестве места действия своих произведений старинные замки в готическом стиле — мрачные, часто разрушающиеся, создавая тем самым атмосферу таинственности, страха, безысходности. В качестве примера, мы выбрали романы «Джейн Эйр» Шарлотты Бронте и «Грозовой перевал» Эмили Бронте.

3. ***Victorian literature*** is closely connected with the Gothic Revival architecture of the same era. A lot of Victorian writers, as Charlotte Bronte in «*Jane Eyre*», or Emily Bronte in «*Wuthering Heights*», chose buildings of the Gothic style as the settings for their literary works, which underlined the gloomy atmosphere inside them.

Студенты получают домашнее задание найти примеры описания зданий/строений в готическом стиле в вышеназванных произведениях. Следующие предложения приведены в качестве иллюстрации задания:

The new part, containing the schoolroom and dormitory, was lit by mullioned and latticed windows, which gave it a church-like aspect...

It was a large, stately apartment, with purple chairs and curtains, a Turkey carpet, walnut-panelled walls, one vast window rich in slanted glass, and a lofty ceiling, nobly moulded.

She pointed to a wide arch corresponding to the window, and hung like it with a Tyrian-dyed curtain, now looped up.

Поскольку в раздел учебника по данной теме включены тексты, в которых речь идет о сооружениях XX и XXI вв. (мосты *Alamillo*, *Akashi Kaikyo*, *Millau Viaduct*); рассматривается возможность создания космических отелей (текст *Stranger than fiction*); в то время как в современной литературе наглядно представлены тенденции развития архитектуры будущего, то студентам предлагается, с целью активизации лексических знаний по теме, отыскать в известных им художественных произведениях русских или зарубежных авторов описания высокотехнологичных конструкций и перевести эти описания с русского языка на английский, используя при этом активную лексику.

Для иллюстрации взаимосвязи исторического и культурного развития, непременно следует обратиться также и к изобразительному искусству средневековой Британии (это и *книжные миниатюры*, и особая техника *витража*, который постепенно вытеснил фресковую живопись); а далее — к картинам и гравюрам *Уильяма Блейка*, на которого готика оказала огромное влияние; затем — к творчеству представителей Викторианской эпохи, (главным образом, *художников-прерафаэлитов*, считавших идеалом работы мастеров средневековья и Раннего возрождения).

Обсуждая особенности музыкальных направлений в интересующие нас периоды, обязательно нужно дать студентам возможность познакомиться с образцами английской *средневековой* музыки (церковной и светской), а затем перейти к *готическому року* (***Gothic Rock***), который представлен в британской культуре достаточно разнообразно.

Конечно, музыка и живопись могут быть рассмотрены в учебных разделах «*Art*» и «*Culture*», но хотелось бы, чтобы студенты увидели и осознали, насколько тесно связаны между собой все элементы национальной культуры. Можно еще более расширить границы темы и рассмотреть *готический стиль одежды* в средние века и в наши дни; затем — разобраться в том, что представляет собой молодежная субкультура «*готов*» (***Youth Goth subculture***)...

Культурологические знания — это неотъемлемая часть межкультурной компетентности, необходимой для того, чтобы ориентироваться в современном мире, разбираться во взаимосвязи явлений и понимать историческую преемственность событий. Конечно, чтобы вводить подобную информацию на занятиях по иностранному языку, понадобится 2—4 дополнительных часа учебного времени по каждой теме. Однако если учесть, что таким образом можно хоть немного компенсировать отсутствие курса английской и американской литературы, или, скажем, курса по культуре страны изучаемого языка, то увеличение количества часов по дисциплине «Иностранный язык (первый) (английский)» было бы вполне логично и оправданно.

Литература

1. Gothic revival in Great Britain [Electronic resource] // Wikipedia. — Mode of access: <http://en.wikipedia.org/wiki/Gothic_revival>. — Date of access: 19.11.2016.

**ЭФФЕКТИВНОЕ ПОСТРОЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ И ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА *MIND MAPPING***

Макаревич Т. И., старший преподаватель

Введение. Рассматривая англоязычную тематическую терминологию для профессионального общения мы стремимся целостно охватить все ее многообразие. Любая тема из области международного права, например «Международное гуманитарное право», «Дипломатическое и консульское право» и т. п., является целостной и в то же время, чрезвычайно разнообразной по своему терминологическому наполнению. В данной публикации мы ведем речь об использовании ментальной карты в процессе обучения терминологической области английского языка профессионального общения. В ментальной карте как основные, так и дополнительные и иные звенья изучаемой темы становятся на свои места, и мы полностью видим предмет изучения. Выписывая ключевые термины, мы дополняем их околотерминологическими единицами по рассматриваемой проблематике. Следовательно, при помощи грамотно построенной ментальной карты тематическая терминология представляет собой сбалансированную систему, которая способствует активному употреблению профессиональных терминов в профессиональной области.

В конструировании ментальной карты мы идем от общих положений к частным, которые обозначают грани темы-проблемы. Ее композиционирование основывается на ассоциациях, поскольку наше мышление ассоциативно по своей природе. Ассоциации представляют собой своеобразные «крючки» [2], с помощью которых одни слова, образы, мысли связаны с другими, и таких ассоциативных связей для любого слова множество. Важно учитывать, что у каждого человека есть свой набор ассоциаций, и что каждая новая ассоциация рождает очередную терминологическую последовательность. Это означает, что при построении ментальной карты нужно начинать с главного — основных понятий и ключевых терминов, можно написать их в конце, затем перескочить к середине, параллельно осмыслить сопутствующую проблему и снова вернуться к тому звену, которое, по нашему мнению, стоит дополнить.

История вопроса. В начале 70-х годов прошлого века известный психолог Тони Бьюзен после глубокого исследования способов мышления гениальных людей Леонардо да Винчи, Альберта Эйнштейна, Томаса Эдисона и других, пришел к выводу, что они максимально использовали умственные способности своего мозга. Соединив опыт лучших умов человечества с достижениями современной психологии в области памяти и мышления, Т. Бьюзен разработал технологию творчества, организации мышления и запоминания информации, которую назвал *mind maps* [1] — интеллект-карты или ментальные карты.

В русскоязычном научном пространстве, в частности, в России, примерно в то же время идеи построения ментальных карт получили выражение в теоретических работах по системологии ученых-основателей психолингвистики Г. П. Мельникова в соавторстве с П. Г. Кузнецовым. Также они широко применялись в деятельности Московского методологического кружка, позднее философом и методологом Г. П. Щедровицким и его последователями в организационно-деятельностных играх (ОДИ). К сожалению, эти знания — ОДИ мышление — до настоящего времени не стали достоянием русскоговорящего общественного сознания.

Методика построения ментальных карт (*mind mapping*), которую также называют «построение дерева мыслей» [2], является графическим отображением естественных процессов мышления, в котором задействованы все ментальные способности человеческого мозга. Ее применяют в различных сферах деятельности. Психологически наш ум комбинирует то, что студент или профессионал в конкретной области уже знает на русском языке, с тем, что хочет узнать на иностранном (английском) языке, и связывает новую информацию с имеющимися знаниями. В последствии наша память обрабатывает эти новые связи и строит новые языковые ассоциации для последующего использования профессиональной лексики на иностранном (английском) языке.

Правила построения ментальных карт. В основе создания ментальных карт лежит использование зрительных средств: рисуются ветви, вдоль которых написаны термины, понятия и околотерминологические слова. Эти ветви помогают упорядочить мысли и идеи по степени важности, связать их между собой. В ментальных картах также можно использовать рисунки как пояснения к идеям, выраженным терминами, а также специальные символы для комментирования идей и расстановки акцентов для того, чтобы сделать карту понятной, системной и запоминающейся.

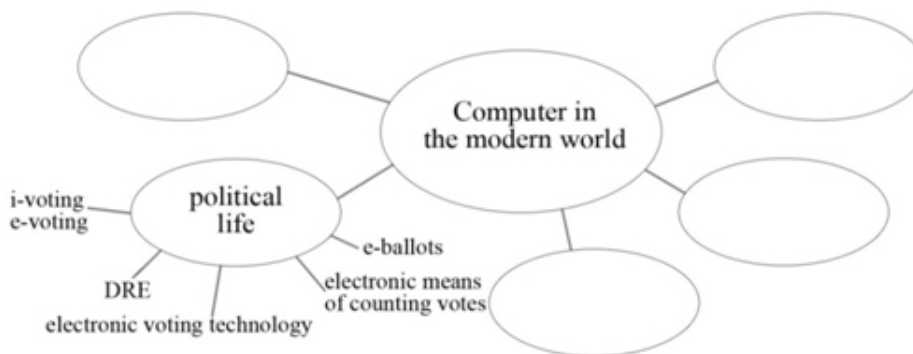
При использовании данной методики в освоении профессиональной терминологии, студент или профессионал, изучающий английский язык профессионального общения, может эффективно задействовать максимум своих умственных возможностей, поскольку использует возможности как левого, так и правого полушария головного мозга [2].

Преимуществом метода организации мышления и запоминания информации с помощью ментальных карт является простота и доступность. Но хорошо построенные ментальные карты станут действительно совершенными только после длительного использования данной технологии. Прежде всего, стоит отказаться от составления последовательного плана. Следует оперировать ключевыми терминами и словами, которые описывают рассматриваемую профессиональную область. Для построения английского тематического вокабуляра при изучении конкретной профессиональной темы студент или профессионал определенной сферы деятельности может придерживаться рекомендуемой схемы:

1. Запишите в центре на иностранном (английском) языке наиболее значимые термины, понятия или краткую фразу, поразмыслите над ним, поместите его в кружок.
2. Разместите другие значимые слова вне круга.
3. Заключите пункты по смыслу в большие круги, нарисуйте связи между ними стрелками по аналогии со ссылками между страницами на веб-сайте.
4. Оставьте место для наращивания схемы для дальнейшего развития; пояснений и добавлений. Работайте в быстром темпе, не придавайте слишком большого анализа своим записям.
5. Исправьте первоначальный вариант. Переосмыслите связи крайних пунктов с центральными. Можете заменить или сократить слова в описаниях ключевых терминов, понятий и идей.
6. Переместите значимые пункты ближе друг к другу для лучшей структуризации. Можно использовать цветовое выделение для структурирования информации. Свяжите концепции с помощью слов, чтобы прояснить отношения между ними.
7. Расширьте вашу схему. В свободном и быстром режиме работы добавьте другие ключевые термины, понятия, слова и идеи (при пересмотре их всегда можно стереть). Подумайте о теме в перспективе: комбинируйте идеи, чтобы расширить схему. Развивайте тему в различных направлениях, не ограничиваясь первоначальным наброском. По мере расширения схема будет становиться все более детальной.
8. Отложите схему в сторону, через некоторое время продолжите работу над ней. Задумайтесь над связями, которые вы развиваете, или пересмотрите их.
9. Эта ментальная карта — ваш личный рабочий документ. Она объединяет то, что вы уже знали в своей профессиональной области и в плане английского языка профессионального общения, с тем, что изучаете и что еще можете доделать для полноты картины.

Рассматриваемый метод построения ментальной карты для употребления английского языка профессионального общения был разработан и применен в пособии *«English for ICT Students»* [3] на примере английского языка профессионального общения в сфере информационных технологий. Ниже приведен номер задания (9. Дискуссия), инструкция к выполнению задания и схема (см. Рис. 1), которую студенты или профессионалы, изучающие данный язык профессионального общения, должны заполнить по теме «Компьютер и современный мир». Предлагается работать в команде из четырех человек, указать те сферы деятельности человека, в которых компьютерные технологии применяются наиболее активно и презентировать результаты своей работы всей аудитории. На схеме ментальной карты (*Vocabulary Network*) в центре указана обсуждаемая тема-проблема и образец одного из направлений дискуссии.

9. *DISCUSSION. 9.1. Work in groups of four students. Complete the 'vocabulary network' below with those spheres of human life computer has affected most. Speak on the fields of human activities affected by computer. Report back to the class the results of your discussion* [3, с. 28].



Vocabulary Network

Метод построения ментальной карты применяется для совершенствования навыков устной речи на иностранном (английском) языке по теме-проблеме профессиональной деятельности.

Программное обеспечение для построения ментальных карт. Поскольку ментальные карты являются универсальным инструментом мышления, то и сфера их применения очень обширна, так как концепция ментальных карт позволяет мыслить по-новому, естественно и творчески. Можно сказать, что принцип работы мозга напоминает структуру веб-сайтов в Интернете: группы страниц или концепций связаны между собой и имеют выход на другие группы. Эффективность подобной методики уже является общепризнанной, как результат, создано достаточное количество компьютерных программ для тех, кто строит схемы понятий и идей в форме ментальных карт. Следует констатировать, что все коммерческие продукты для реализации метода *mind mapping* созданы зарубежными коллективами программистов.

В качестве примера компаний, производящих программное обеспечение для построения ментальных карт, приведем украинскую фирму *Computer Systems Odessa*. Среди ее пользователей *Alcatel, IBM, Microsoft и NASA (JPL)*. В число программ этой фирмы входит редактор для построения интеллект-карт — *ConceptDraw MINDMAP*. В редакторе используются графическая и текстовая технологии представления информации и анализа идей, следовательно, мысли изображаются одновременно в виде текстового дерева и в виде ментальной карты. Важно, что оба вида представления информации синхронизированы и изменения в текстовом дереве моментально попадают в ментальную карту, и наоборот. Для пользователей программы важно, что она кроссплатформна: имеет версию как для *Windows*, так и для *Macintosh*, что позволяет обмениваться файлами и библиотеками между операционными системами.

Для построения ментальных карт профессионального вокабуляра можно использовать программу *ConceptDraw MINDMAP*, которая имеет широкие возможности импорта и экспорта. Построенная карта может иметь несколько страниц, соединенных между собой гиперссылками, что позволяет создавать подробную многоуровневую ментальную карту. Можно даже построить полноценный многостраничный сайт и просмотреть ее в окне интернет-браузера.

С помощью этой программы удобно организовать мозговой штурм в учебной группе при обсуждении темы профессионального общения. При проведении дискуссии один член группы может записывать термины, понятия и идеи в виде веток групповой ментальной карты. Совместное изучение полученной ментальной карты может дать лучший результат, чем индивидуальная работа. С использованием встроенного в программу таймера можно установить временное ограничение на проведение мозгового штурма и презентаций.

Для построения ментальных карт в освоении профессиональной лексики можно использовать и другие компьютерные программы, такие как *MindManager 6 pro, Visual Mind 7, Mind Genius business 2005, Nova Mind 3, VisiMap Professional 4.0, Inspiration 7.6, SmartDraw 7*. Программистами уже созданы узкопрофессиональные особые приложения, как, на пример, программа для специалистов в области медицины — *ConceptDraw Medical*, которая содержит большую коллекцию объектов и изображений, относящихся к медицине, биохимии, иммунологии и хирургии.

Заключение. Несомненно, овладение английским языком профессионального общения приобретает все большую значимость и необходимость в современном мире со стремительными процессами глобализации. Совершенно логично, что и разработанное программное обеспечение можно и нужно использовать для успешного овладения терминологическими системами языка профессионального общения.

Литература

1. Бьюзен, Т. Думайте эффективно / Т. Бьюзен; пер. с англ. Т. И. Попова. — 2-е изд. — Минск: Попурри, 2009. — 96 с.
2. Лапшин, К. Мысль древесна / К. Лапшин // Мир ПК — Диск. — 2006. — № 2. — С. 3 — 6.
3. Макаревич, Т. И. English for ICT Students = Английский язык для изучающих информационно-коммуникационные технологии / И. И. Макаревич, Т. И. Макаревич. — Ч. 1. — Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2012. — 178 с.

PROFESSIONAL DISCOURSE IN THE CONTEXT OF INSTRUCTING INTERNATIONAL LAW

Makarevich I. I., Senior Lecturer

The notion of professional discourse implies dealing with the paradigm of applied linguistics (AL). In its turn contemporary applied linguistics is currently seen as a practice-driven branch of linguistics, an interdisciplinary field that aims at solving language related phenomena in a broad range of professional contexts being at the intersection of a whole range of quite a number of integrated disciplines [2]. For the paper in question these areas are, in particular, linguistics, international law, teaching English for specific purposes. Each of which seems to play a supportive role to each other under the general methodological grounds of applied linguistics. As a result of interdisciplinary fields of enquiry, new data, like professional discourse of international law as well as international law term system, emerge.

A noteworthy fact is that practical application of teaching methods, based on theoretical methodology of applied linguistics, helps meet the international law students' needs in the use of field-specific terminology and professional language use. In this way, interdisciplinary collaboration, characteristic of applied linguistics, serves to solve practical language-related problems. For instance, in its close cooperation with pedagogy, applied linguistics concentrates on what aspects of language are supposed to be learned.

Instructing students of international law professional discourse is ever more considered as an essential constituent of English for specific purposes teaching process. Correct usage of specific professional terminology, pertaining to the field of professional knowledge of international law in particular, requires sufficient understanding of both the backgrounds: those of law and foreign language. These interdisciplinary issues are in the domain of applied linguistics.

Further on we shall concentrate on such relevant activity for the students of international law as essay writing on topical issues of international law and its evaluation. Given the AL methodology, students (Ss) are taught discourse competence, ensuring effective communication. To this end, Ss should concentrate on how effectively the essay addresses the suggested topic, i.e. the focus of students' attention should constantly be on the assigned topic.

The subject-matter can be successfully revealed only on condition that Ss complete all tasks set forth by the following assignments suggested further. At first, Ss should concentrate on effective organization of their thoughts encompassing effective introduction. Then, as for the bulk of the essay, Ss should logically arrange the paragraphs, focus each paragraph on the main idea as well as ensure smooth transitions between the paragraphs. Besides, their main points should be supported with sufficient specific details for each point, the examples given are to be relevant to the issue and fully detailed. Finally, students should formulate an effective closing.

The above stated can further result in our **essay writing guide** [1] which aims at finding out how well students can reveal a topic, argue their point of view, evaluate evidence and organize their thinking. This guide provides general practical advice about different aspects of writing, such as '*structuring an essay*', '*using key words*', '*establishing a basic framework*', '*identifying and evaluating resources*', '*paraphrasing*', '*quoting*', '*logically connecting*'.

1. Any essay should contain an **introduction**, a **body** of several paragraphs, and a **conclusion**. Each of these parts has a specific function designated above.

2. The **introduction** usually begins generally and then moves to more specific details. It should contain your main statement (intent, idea) or outline the key points of each of the paragraphs that you will further reveal in the body of the essay.

3. The **body** is a series of paragraphs that build your argument. Each new idea should have its own paragraph. Paragraphs often begin with a topic sentence that states the main idea of the paragraph. It needs to be supported by evidence, explanation or an example and followed by a link or a comment to the next paragraph. To write the body of the essay follow points 4-8 below.

4. Identify the *key words*, *terms* in the essay topic and ensure that you understand what you are being asked to do (these may be your active vocabulary words and word combinations). Avoid using low-frequency vocabulary.

5. Make sure you cover the whole topic and do not deviate from it. Think about each section separately (these may be the headings of the texts from the unit) and break each section into several small questions.

6. Once you have identified the different parts of an essay topic and ***established a basic framework***, it is time you gathered evidence, statistics, and other information (reread the texts from the unit or articles, visit an appropriate Internet site, or survey a variety of books).

7. ***Paraphrasing*** means restating the words or ideas of a text in your own words using your active vocabulary. This is helpful as you can make the ideas from the texts you've read fit into your writing style. You may ***quote*** someone to support your point of view.

8. ***Linking parts of your essay together*** makes your essay coherent and cohesive. Linking devices vary according to their position in a sentence, frequency and punctuation. Linking devices belong to different categories:

1. ***Cause***: 'because of', 'since', 'for', 'on account of', 'owing to', 'thanks to'.

2. ***Effect***: 'consequently', 'that is why', 'as a result', 'hence', 'therefore'.

3. ***Sequence***: 'after', 'as follows', 'consequently', 'in the end', 'finally', 'later'.

4. ***Addition***: 'in addition', 'additionally', 'furthermore', 'and so on and so forth', 'apart from', 'not to mention'.

5. ***Finishing***: 'finally', 'in conclusion', 'in the end', 'all in all'.

The ***conclusion*** should summarize your main ideas and restate the main statement, intent or idea.

Eventually, the following questions are to be considered at the language level: How effectively does the students' essay use language correctly? Are grammar, professional vocabulary and usage correct? Are punctuation and spelling correct?

As is seen in the scope of this paper, professional discourse concentrates first on language use and then on linguistic aspect. In instructing professional discourse what is said either in written or spoken form is often of more importance than how it is put, without diminishing the role of the latter. Organising thoughts on professional issues this way alongside with appropriate use of specific field terminology is sure to make students of international law effective communicants in the professional domain of international law.

Literature

1. Макаревич, Т. И. English for ICT Students = Английский язык для изучающих информационно-коммуникационные технологии: пособие: в 2 ч. Ч. 1 / Т. И. Макаревич, И. И. Макаревич. — Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2012. — С. 28—31.
2. Karapetiana, I. Current Research Tendencies in Applied Linguistics / I. Karapetiana, G. Rozina // Baltic Journal of English Language, Literature and Culture. — 2014. — Vol. 4. — P. 44—55.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПУНКТУАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Медведева Е. М., старший преподаватель

Подготовка высококвалифицированных специалистов в высших учебных заведениях подразумевает не только овладение профессиональными умениями и навыками, но и владение иностранным языком на высоком уровне. Языковая подготовка специалистов включает в себя как общелитературный аспект английского языка, так и язык специальности. В рамках общелитературного аспекта студенты изучают и овладевают всеми видами речевой деятельности — говорением, чтением, аудированием, письмом. Изучению лексики и грамматики отводится на занятиях значимая роль. Особое внимание на занятиях по английскому языку при подготовке специалистов в области международного права и международных отношений отводится обучению письменной речи. Грамотная письменная речь является на сегодняшний день одним из неотъемлемых качеств современного специалиста. Письменная речь имеет свои психологические и лингвистические особенности, которые обуславливают специфику работы преподавателя над данным видом речевой деятельности.

Одной из трудностей, с которыми сталкиваются студенты при овладении письменной речью, является использование знаков препинания на письме. К сожалению, вопросам пунктуации уделяется недостаточное внимание на занятиях, однако знание правил пунктуации и умение применять их на практике являются одним из необходимых условий ведения официально-деловой переписки на английском языке.

Правильная пунктуация необходима в письменной английской речи для того, чтобы читающий имел возможность понять и правильно оценить полученную информацию. Правильная расстановка знаков препинания также важна для того, чтобы письменная корреспонденция была логичной и читаемой. Правила пунктуации в английском языке не такие строгие, как в русском языке. Тем не менее, их необходимо знать и соблюдать при ведении письменной корреспонденции.

Как и в русском языке, в английском знаки препинания одни и те же, однако правила их употребления несколько разнятся. Эти отличия и особенности необходимо пояснять студентам.

Так, точка в английском языке используется не только в конце предложения, но и после аббревиатур и сокращений (*Mr. Smith, Prof. Brown, etc., Arr.=arrival, Feb.=February, Co.=Company*).

Вопросительный знак ставится в конце вопросительных предложений. Однако при выражении вопроса в косвенной речи вопросительный знак отсутствует. Также вопросительный знак не ставится, если предложение начинается с таких фраз, как *I wonder / He doesn't know / I don't remember*. (Это самая распространенная ошибка при использовании вопросительного знака). Приведем пример:

I wonder how long this film lasts. — Интересно, сколько длится этот фильм.

Восклицательный знак в английском предложении указывает на то, что предложение является эмоционально окрашенным и выражает радость, удивление, восхищение, возмущение, негодование. В русском языке при написании письма восклицательный знак ставится после обращения в начале письма. В английском языке, в отличие от русского, в этом случае восклицательный знак не используется. Вместо него ставится запятая.

Запятая в английском языке является одним из самых сложных знаков препинания, поскольку правила употребления данного пунктуационного знака существенно отличаются от правил в русском языке. Одним из таких отличий является отсутствие запятой в сложноподчиненном предложении перед союзом *that*, например:

The problem is that they cannot bear each other. — Проблема в том, что они не могут выносить друг друга.

Еще одной особенностью, на которое следует обращать внимание студентов, является употребление запятой в придаточных предложениях. Если придаточное предложение стоит перед главным, то между ними ставится запятая, если же главное предложение предшествует придаточному, то запятая не ставится.

Определительные придаточные предложения тоже заслуживают особого внимания, поскольку использование в них запятой зависит от их типа. Так, определительные придаточные предложения разделяются на лимитирующие и описательные. Лимитирующие придаточ-

ные предложения описывают индивидуальные признаки, присущие только данному лицу или предмету и отличающие их от всех других лиц или предметов того же класса. Лимитирующие придаточные предложения нельзя опустить без ущерба для понимания общего смысла предложения. Описательные придаточные предложения сообщают дополнительную информацию о лице или предмете, без которой можно обойтись. Они не служат цели выделить предмет из класса однородных, так как предмет ясен всем собеседникам. Описательные определительные предложения могут быть опущены без потери смысла главного предложения, так как всего лишь содержат дополнительные сведения о лице или предмете. Поэтому описательные определительные предложения выделяются на письме запятыми, тогда как лимитирующие нет.

Вводные слова в английском языке также обязательно отделяются запятыми. В отличие от русского языка, запятая ставится при написании дат — после дня месяца и после года, например:

Mike was born on July 7, 1959, in Moscow.

Запятая ставится в разделительных вопросах для отделения вопросительной части, например:

Bruce and Demi haven't got a divorce yet, have they?

В отличие от русского языка для отделения пояснительных слов от прямой речи используется запятая, а не двоеточие, например:

Mary said, «I watched the movie online yesterday.» Мэри сказала: «Я вчера смотрела фильм онлайн».

Разумеется, правила употребления запятой в английском языке, рассмотренные выше, не являются исчерпывающими. Существует еще ряд правил, когда запятая в английском языке необходима. Выше были рассмотрены лишь те из них, которые имеют существенные отличия от правил, принятых в русском языке и могут представлять определенную сложность.

Несколько слов хотелось бы сказать об употреблении апострофа, орфографического знака в виде надстрочной запятой. Изучение правил употребления английского апострофа очень важно, ведь в русском языке нет такого знака пунктуации. В английском языке апостроф используется в основном для образования притяжательного падежа существительных (*my son's friend*) и в сокращениях для обозначения пропущенных букв или цифр (*I'm, don't, ... was in '87*). Следует отметить, что использование апострофа для замены недостающей буквы не приветствуется в формальной и письменной речи, где все слова должны быть написаны полностью. Сокращения характерны только для разговорной речи.

Понимание различий в употреблении знаков препинания в русском и английском языках необходимо для предупреждения возможных ошибок в письменной речи, поскольку, как было отмечено выше, вопросам пунктуации уделяется недостаточное внимание на занятиях по английскому языку. Между тем, грамотно оформленная письменная речь является необходимым условием успешной письменной коммуникации.

ПРОСОДИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ *PRESENT PERFECT* И *PAST SIMPLE*
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Митева Т. П., старший преподаватель

Вопрос взаимодействия интонации и грамматики не является новым в лингвистической литературе. Он был поставлен уже в первых исследованиях интонации (просодии). А.А. Шахматов считал интонацию «грамматическим фактором» и полагал, что она должна быть «предметом изучения грамматики» [цит. по: 4, с. 12]. В лингвистической литературе XIX в. и первой половины XX в. интонация рассматривалась в рамках грамматики. При этом подчеркивалась ее важность как грамматического средства. Однако интерес к данной проблеме не утрачен до сих пор. Необходимость ее дальнейшего изучения подчеркивается и в лингвистических работах многих современных авторов, считающих, что сложные отношения между данными языковыми подсистемами изучены еще недостаточно.

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

Существует 3 типа взаимодействия между синтаксисом и просодией [2, с. 13]:

- 1) однонаправленное взаимодействие, или прямая корреляция, когда значения и границы синтаксической и просодической структур совпадают;
- 2) разнонаправленное взаимодействие, предполагающая несовпадение синтаксической и просодической структур высказывания, «переосмысление» высказывания или его части;
- 3) компенсаторное взаимодействие, при котором передача синтаксического или логико-семантического значения осуществляется только просодическими средствами.

Как известно, грамматические категории английского глагола представляет собой такую область языкознания, которая по-прежнему требует к себе самого пристального внимания. Сложность рассмотрения данной области состоит в том, что глагольные формы *Present Perfect* и *Past Simple* являются формами разных категорий — временной отнесенности и времени. Первые исследования данной темы появились в таких ранних работах, как работы Д. Уайта (1761 г.) и Д. Пикборна (1789 г.). В XX в. данной проблемой занимались Дж. Уайт, Р. Квирк, В. Брайан, М. Хомский и др. Наибольший вклад в теорию категории временной отнесенности (таксиса) в английском языке внес А. И. Смирницкий, убедительно показавший, что категориальная форма перфекта (предшествования) и неперфекта (непосредственной данности) образуют в соотношении друг с другом особую категорию временной отнесенности (таксиса), отличную и от времени, и от вида. Дальнейшее развитие теория Смирницкого нашла в работах Л. С. Бархударова, М. Я. Блоха, Д. А. Штелинга, Б. Ильиша и др. П. С. Трегидго подвергает критике все общепризнанные подходы к изучению данной проблемы. Он делает попытку определения степени релевантности действия к моменту речи в речевых ситуациях. Он также предлагает 2 параметра изучения формы *Present Perfect* для выявления ее отличия от формы *Past Simple* — параметры просодии и явного, выраженного обозначения времени совершения действия. Тем не менее, он приходит к выводу, что проблема английского *Present Perfect* остается насущной и актуальной.

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

Такие морфологические категории, как формы *Present Perfect* и *Past Simple*, необходимо рассматривать с точки зрения неразрывного единства языка и речи. В имеющихся грамматиках английского языка обычно не содержится сведений об особенностях функционирования данных форм с точки зрения их просодической реализации. Вместе с тем, в конце 1980 — начале 1990-х гг. прошлого столетия начинают появляться исследования, направленные на изу-

чение этого аспекта, и раскрывающие различия просодической организации данных морфологических категорий. Так, например, в своем диссертационном исследовании «Взаимодействие *Present Perfect* и *Past Indefinite* в современной английской речи» [см.: 3] В. И. Репина рассматривает просодические признаки данных грамматических форм в различных коммуникативных типах высказываний, исследуя диапазон реализации тонов, темп высказывания, отчетливость произнесения звуков, паузацию и т. д. Автор отмечает расширенный диапазон реализации ядерного тона на *Present Perfect* по сравнению с *Past Indefinite*, несколько замедленный темп, звучание же синтетической формы оказывается менее динамичной, более скованной. Автор указывает на то, что различия существуют и в отношении модальности данных форм. Употребление *Present Perfect* обусловлено желанием говорящего поддержать контакт с аудиторией, повествование же в *Past Indefinite* в этом отношении является более объективным. В работе настойчиво проводится мысль о необходимости выявления связи грамматического и просодического в словоформе не только в рамках *BrE*, но и *AmE*, где данные процессы протекают неодинаково.

Изучение видовременных форм глагола уже довольно давно вышло за пределы морфологии, а их семантика явилась одним из предметов исследования в коммуникативной грамматике и грамматике текста. Уже убедительно доказана необходимость их изучения не в изолированном виде, а в тексте, что позволяет раскрыть их способность не только передавать сложную палитру временных отношений, но и участвовать в создании образности текста, уточнении авторской позиции, структурировании текста [1:98]. Семантическая специфика видовременных форм глагола реализуется через их различную роль в коммуникативно-динамической структуре высказывания, которая, в свою очередь, проявляется в устной речи через акцентную реализацию. Фонетическая дифференциация носит здесь более тонкий характер, чем простое смещение ядерного тона, но ее существенность для раскрытия глубинного содержания высказывания неоспорима. Необходимы новые исследования для получения надежных, подробных и разносторонних сведений о константности и вариативности просодической структуры при учете всего их многообразия. В этом заложен большой потенциал для понимания и объяснения многих языковых явлений.

Литература

1. Иванова-Лукьянова, Г. Н. Коммуникативная грамматика и развитие языковой личности / Г. Н. -Лукьянова // Вестн. Москов. ун-та: сб. науч. ст. / Под.ред. М. Л. Ремнёвой. — М.: Изд-во Москов. ун-та, 2000. — С. 95—99.
2. Караваева, С. Б. Константность / вариативность просодического контура в зависимости от синтаксической структуры высказывания: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. — Минск, 1992. — 171 с.
3. Репина, В. И. Взаимодействие *Present Perfect* и *Past Indefinite* в современной английской речи: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. — Ашх., 1989. — 224 с.
4. Шевякова, В. Е. Современный английский язык / В. Е. Шевякова. — М.: Наука, 1980. — 380 с.

ИМЕНА АМЕРИКАНСКИХ ПРЕЗИДЕНТОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Мосунова Н. И., кандидат филологических наук, доцент

Сведения, поступающие из СМИ, являются необходимым информационным ресурсом для анализа текущей ситуации, формирования политической стратегии или тактики для сотрудников дипломатической службы. То есть совершенствование навыка глубокого восприятия текста политической направленности является непосредственно составляющей профессиональной подготовки студентов, специализирующихся в области международных отношений. Для интерпретации и адекватного перевода материалов СМИ требуется не только знание языка (лексики, грамматики и тенденций словообразования), но и знание исторической и актуальной страноведческой информации.

В медиатекстах политической направленности, которые могут рассматриваться как реализация политического дискурса, часто употребляются реалии и неологизмы, образованные на основе имен выдающихся деятелей или связанных с их деятельностью важных исторических событий, имеющих глобальный резонанс. В данной статье хотелось бы остановиться на некоторых таких языковых единицах английского языка и показать их статус в языковой системе.

Политическая жизнь США и деятельность их лидеров всегда привлекали внимание как американской, так и мировой общественности. Постоянное присутствие на страницах прессы имен президентов США породило в американском английском тенденцию называть президентов аббревиатурами их имен, как правило, из трех букв, напр., *FDR* (*Franklin Delano Roosevelt*), или *JFK* (*John Fitzgerald Kennedy*). Любопытно, что сейчас российские массмедиа стали в стилистических целях, т. е. в неофициальных статьях именовать В. В. Путина ВВП, используя этот известный американский прием, с одной стороны, а, с другой стороны, — игру слов, референцию к устоявшемуся политико-экономическому термину ВВП в значении 'валовой внутренний продукт'.

Другое интересное явление, также связанное с именами американских политических деятелей, представляют собой ономастические реалии - прозвища выдающихся личностей, напр., *the Father of His Country* — 'отец своей страны' Дж. Вашингтон, *the Father of the Declaration of Independence* — 'отец Декларации независимости' Т. Джефферсон или другое его известное прозвище *The Sage of Monticello* — 'мудрец из Монтичелло'. *Father of the Constitution* — 'Отец Конституции' или *Sage of Montpelier* — 'Мудрец из Монтпилиера' — прозвище четвертого президента США Джеймса Мэдисона, связанное с тем, что он долгие годы прожил и похоронен в вирджинской усадьбе Монтпилиер.

В периоды правления отдельных президентов происходили знаменательные события, которые получали специальные названия, чаще всего это были известные слова, за которыми закреплялись новые значения, связанные с эпохой правления этих президентов. Так, напр., система экономических реформ (1933—1938) президента Ф. Рузвельта, направленная на выведение страны из Великой депрессии, «*New Deal*», обычно называется в русской историографии и политологии как «Новый курс». Экономическая политика администрации президента Р. Рейгана [*Reagan, Ronald Wilson*], основанная на теории, согласно которой снижение налоговых ставок способствует притоку капитала в экономику, что в свою очередь приводит к увеличению числа рабочих мест, экономическому росту и, соответственно, увеличению поступлений в казну от налогов, получила название *Reaganomics* 'рейганомика'. Экономическая политика России, нацеленная на возрождение экономики страны после распада СССР, обрела четкие контуры с приходом к власти В. В. Путина и в некоторых англоязычных СМИ по аналогии называлась *Putinomics*.

Ассоциируемые с именами президентов экстраординарные события не всегда были позитивными явлениями. С именем Р. Никсона связан уотергейтский скандал, который породил словосочетание *Watergate scandal*, который стал называться просто *Watergate* в значении 'политический скандал', а впоследствии уже последняя часть этого слова аккумулировала в себе все это значение и породила новые наименования по модели *Billygate* и *Irangate*.

С именем Джоржа Буша связано появление в английском языке слова *Bushism*, которое определяется в словаре как '*an apparently fatuous statement attributed to George W. Bush (born 1946), 43rd President of the USA*' — 'бессмысленное высказывание Президента Дж. Буша', который часто вкрапляет в свои речи изобретенные им окказионализмы, которые не казались слушателям удачными.

Избрание Президентом Б.Обамы вызвало в свое время большой энтузиазм, особенно среди афроамериканского населения Америки, и стимулировало появление неологизма *Obamania*- 'Обамадания'. Важным законопроектом, который он стремился провести в жизнь явилась реформа здравоохранения, которая получила названия *Obama Care / Obamacare* по аналогии с *Health Care* здравоохранение.

Победа на последних президентских выборах в США американского миллиардера Д.Трампа породила неологизм *Trumpocalypse*- 'Трампокалипсис', отражающий виденье его прихода в Белый Дом как апокалипсис теми силами, которые незримо управляют страной. Причиной тому явились радикальные, непривычные и часто экстравагантные высказывания Д.Трампа по поводу внутренней и внешней политики страны, которые взбудоражили и привели в ярость весь американский истеблишмент.

Подводя итог сказанному, можно отметить, что имена первых лиц США часто использовались для образования новых наименований. Поскольку срок пребывания в должности президента ограничен 4 годами, или в случае переизбрания — 8 годами, наименования, связанные с этим лицом, часто переходили в разряд историзмов или окказионализмов. Однако, события могли произвести столь глубокое впечатление на общество, что образованное слово могло стать словообразовательной моделью, как, например, *Watergate — Billygate — Irangate*. Использование модели стимулируется важностью обозначаемого понятия и прозрачностью формы выражения: *Reaganomics- Clintonomics — Putinomics*. Как следует из примеров, для их создания использовались приемы: семантическая деривация (*New Deal, Watergate*), словосложение *Obamania, Obamacare*, аффиксация — *Bushism*, метафорические наименования (*Father of the Constitution*), аббревиация (*FDR, JFK*), сращение слов и частей слов *Reaganomics, Trumpocalypse*.

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ТЕКСТА ОРИГИНАЛА
И ЕГО ПЕРЕВОДА. ОСОБЕННОСТИ ПРАГМАТИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ
ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ТЕКСТАХ

Наумович В. В., преподаватель

Осуществление прагматического перевода воздействия на получателя информации составляет важнейшую часть любой коммуникации, в том числе и межкультурной. Установление необходимого прагматического отношения Рецептора перевода к передаваемому сообщению в значительной степени зависит от выбора переводчиком языковых средств при создании им текста перевода.

Переводчик, выступая на первом этапе переводческого процесса в роли рецептора оригинала, старается как можно полнее извлечь содержащуюся в нем информацию, для чего он должен обладать теми же фоновыми знаниями, которыми располагают «носители» исходного языка. Успешное выполнение функций переводчика предполагает всестороннее знакомство с историей, культурой, литературой, обычаями, современной жизнью и прочими реалиями народа, говорящего на иностранных языках.

Как и у любого Рецептора оригинала, у переводчика возникает свое личностное отношение к передаваемому сообщению. В качестве языкового посредника в межкультурной коммуникации переводчик должен стремиться к тому, чтобы это личностное отношение не отразилось на точности воспроизведения в переводе текста оригинала. В этом смысле переводчик должен быть прагматически нейтрален. Такую «отстраненность» от текста оригинала, «нейтральность» необходимо научиться поддерживать при обучении переводу.

Здесь уместно возвратиться к известной формулировке Р. Якобсона: языки различаются не тем, что они могут выразить, а тем, что они не могут выразить.

На втором этапе процесса перевода переводчик стремится обеспечить понимание исходного сообщения Рецептором перевода. Он учитывает, что Рецептор перевода принадлежит к иному языковому коллективу, чем Рецептор оригинала, обладает иными знаниями и жизненным опытом, имеет иную историю и культуру. В тех случаях, когда подобные расхождения могут воспрепятствовать полноценному пониманию исходного сообщения, переводчик устраняет эти препятствия, внося в текст перевода необходимые изменения. Иногда это ведет к «немотивированности» выбора.

Отсутствие у Рецептора перевода необходимых фоновых знаний вызывает необходимость в эксплицировании подразумеваемой информации, внесении в текст перевода соответствующих дополнений и разъяснений. Особенно часто это происходит в связи с использованием в оригинале имен собственных, географических названий и наименований разного рода культурно-бытовых реалий. Процесс перевода — это еще и преобразование или трансформация текста на одном языке в текст на другом языке.

Достижение переводческой эквивалентности «адекватности перевода» требует от переводчика, прежде всего умения произвести многочисленные и качественно разнообразные межкультурные преобразования — переводческие трансформации. Именно при этих языковых трансформациях, при строгом соблюдении норм литературного языка, достигается максимально возможная полнота передаваемой информации.

Добавление поясняющих элементов может потребоваться и при передаче названий учреждений, фирм, печатных органов и т. п. Аналогичные добавления обеспечивают понимание названий всевозможных реалий, связанных с особенностями быта и жизни иноязычного коллектива.

В других случаях воспроизведение прагматического потенциала текста оригинала может быть связано с опущением некоторых деталей перевода неизвестных Рецептору перевода.

Необходимость обеспечить адекватное понимание передаваемого сообщения для Рецептора перевода может вынудить переводчика заменить непонятный элемент исходного сообщения добавочной информацией, которая лишь подразумевалась в оригинале, но была вполне очевидна для Рецептора оригинала. Таким образом, *имплицитная* информация в оригинале становится *эксплицитной* в переводе [1, с. 121].

Часто такого рода замена носит характер генерализации, то есть замены слова с конкретным значением слова с более общим, но зато более понятным для Рецептора перевода значением. Генерализация часто выражается в замене имени собственного именем нарицательным, да-

ющим родовое название для данного предмета. Воспроизведение прагматического потенциала в переводе может вызвать необходимость применения и приема конкретизации, замены слова с общим значением словом или словами с более узким, конкретным значением, раскрывающими для Рецептора перевода суть данного явления. О генерализации, конкретизации, компенсации, добавлениях, опущениях, антонимическом переводе и других межъязыковых лексических преобразованиях, используемых с целью достижения коммуникативно-прагматического эффекта, более подробно речь пойдет в дальнейшем тексте данной работы. Хотя в «чистом виде» подобные переводческие трансформации встречаются редко.

Прагматическая ценность перевода — это степень соответствия текста перевода тем задачам, для решения которых был осуществлен процесс перевода. **Прагматическое значение** — это отношение между знаком и человеком (точнее человеческим коллективом), пользующимся данным знаком [2, с. 56]. Люди, использующие в процессе лингвистической коммуникации языковые знаки, не относятся к ним безразлично — они по-разному реагируют на те или иные языковые единицы, а через них — и на сами обозначаемые ими референты и денотаты. Это субъективное отношение людей (языковых коллективов) к единицам языка, а через них и при их посредстве, и к самим обозначаемым ими предметам и понятиям, нередко закрепляется за данным знаком, входит в качестве постоянного компонента в его семантическую структуру и в этом случае становится тем, что мы называем прагматическим значением [4, с. 95] языкового знака.

В целом представляется правомерным выделять два основных типа речи: обиходно-разговорную и книжно-письменную.

В пределах этой последней различаются следующие основные жанры:

- 1) художественная литература;
- 2) официально-научный жанр;
- 3) публицистический жанр [3, с. 96].

Каждый из этих жанров, в свою очередь, подразделяется на разновидности.

Не всем перечисленным жанрам речи, однако, свойственно употребление определенных, характерных именно для данного жанра, лексических единиц. Так, не существует какого-либо слоя лексики, употребление которой было бы свойственно исключительно или даже преимущественно языку художественной литературы — отличительной чертой этого жанра, является как раз широкое использование лексики, принадлежащей самым различным стилистическим слоям.

Литература

1. Ванников Ю.В. Понятие адекватности текста и типы адекватности перевода // Уровни текста и методы его лингвистического анализа. — Минск: Международные отношения, 1982. — 263 с.
2. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English/Russian. — Санкт-Петербург: Издательство Союз, 2000. — 317 с.
3. Лоханов, В.С. О важности перевода поэзии в контексте диалога культур / В.С. Лоханов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. — 2011. — № 6-2. — С. 375-377.
4. Потапова И.А., Кашеева М.А. Пособие по переводу английского литературного текста. — М.: Высшая школа, 1975. — 128 с.

ЛИТЕРАТУРНАЯ ГОСТИНАЯ — 4: *POETRY&BEYOND*

Полупанова Е. Г., кандидат педагогических наук, доцент

Мы продолжаем серию публикаций, посвященных долгосрочному учебному познавательно-исследовательскому проекту «Литературная гостиная», который на протяжении нескольких лет реализуется на кафедре английского языка гуманитарных специальностей факультета международных отношений БГУ. В нем участвуют главным образом студенты-лингвистрановеды и осуществляется он в русле актуальной ныне управляемой самостоятельной работы.

Проект с одной стороны уникален, поскольку он отражает персональный профессиональный стиль работы его создателя — автора этой статьи. С другой стороны, он универсален, поскольку может быть легко применен при обучении студентов любой специальности ФМО. Важна мотивация всех вовлеченных и конечно программа, в которой всегда заложены возможности для такого рода учебной познавательной деятельности.

О целях, сути и некоторых проблемах проекта было рассказано в наших предыдущих работах [1; 2]. В этой статье мы, на примере «Литературной гостиной — 4» под названием «*Poetry and beyond*», кратко остановимся на технологии реализации проекта, его адаптационных возможностях для решения комплексных задач, решаемых кафедрой, в деле становления специалиста-международника.

Традиционно каждый новый этап нашего проекта предполагает четыре фазы своего осуществления.

Первая фаза — установочная. Она ориентирована на знакомство новых участников, в нашем случае — первокурсников, с целями и задачами проекта, формирование идеи нового этапа проекта и первоначальную выработку алгоритма действий по его имплементации. Для «Литературной гостиной — 4» была выбрана поэзия великих английских и американских поэтов. В середине февраля 2016 г. студентам первокурсникам был предложен список поэтов с заранее определенным стихотворением для осмысления творчества поэта в преломлении к конкретному произведению. Кроме того, были обозначены временные рамки «первого» знакомства со своим автором и его работой.

Вторая фаза — фаза реализации (март—апрель 2016 г.). Она включала в себя координацию руководителем (преподавателем) действий всех участников проекта по мере его осуществления и, в случае необходимости, корректировку стартовых установок в духе коллективного принятия решения. В нашем случае произошли две замены: замена одного из предлагаемых авторов и одного из стихотворений поэта на то, которое больше пришлось по душе участнице проекта. Надо сказать, что замена происходит не автоматически, а после аргументированного представления своей позиции на английском языке и ее принятия другими участниками проекта. Эта фаза, как и предполагалось, была самой продуктивной. Сначала была первая радость от понимания сложного поэтического языка через составление глоссария и построчный перевод выбранного стихотворения, и его сравнение с литературными переводами мэтров. Затем прослушивание «своего» стихотворения в разнообразной его он-лайн интерпретации, имитация лучшей (выбор студента). И наконец, полное погружение в материал и подготовка выступления.

Третья фаза — заключительная (май 2016 г.), когда имела место презентация результатов проекта приглашенным гостям — студентам и преподавателям ФМО. Все усилия участников проекта были соединены воедино именно в этот раз на самом заседании «Литературной гостиной — 4». Удивление и радость от действия, название которому ВЕЛИКАЯ ПОЭЗИЯ: У. Шекспира, Э. Спенсера, Дж. Байрона, П. Б. Шелли, У. Вордсворта, Э. Браунинг, А. Теннисона, Р. Киплинга и Р. Фроста было у всех присутствовавших. Взволнованные лица первокурсников — участников проекта, удивление и интерес их сокурсников, восторженные отзывы присутствовавших преподавателей и то удовольствие, которое получила я, все это было заслуженным результатом труда, творчества и поиска всех нас. Студенты открывали для себя не только и не просто мировую поэзию, они открывали для себя самих себя: свои эмоции, свое понимание вечных ценностей, свой достойно звучащий английский язык на фоне того, что они все сумели сделать, постигая ВЕЛИКОЕ.

Четвертая фаза — фаза рефлексии в обсуждении со студентами результатов проекта и профессиональная рефлексия руководителя о проекте, его дальнейшей судьбе, в русле которой написана, в частности и эта статья.

Подводя некоторый итог, хочется отметить следующее.

1. Проект «Литературная гостиная» неисчерпаем по запасу своих возможностей для учебной, познавательно-исследовательской деятельности студентов на занятиях по английскому языку, как неисчерпаема основа, на которой он строится — англоязычная классическая литература.

2. Главными принципами проекта являются:

- принцип системности в деле становления профессионального переводчика;
- принцип комплексного характера его осуществления как части процесса учения;
- принцип преемственности, как движение не по кругу, а по спирали — сохранение основополагающих элементов при переходе на новую ступень развития;
- принцип гибкости в уточнении содержания каждого нового этапа и возможности внесения поправок в реализацию каждой стадии проекта всеми его участниками;
- принцип открытости для всех желающих к нему присоединиться.

3. И, наконец, проект обладает тем, чему трудно найти адекватную альтернативу — мотивацию к познанию, которое мы рассматриваем вслед за многими авторами как единство «чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности».

Литература

1. Полупанова, Е. Г. Англоязычная литературная гостиная на ФМО БГУ / Е. Г. Полупанова // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ. Вып. 5 [Электронный ресурс] // Электронная библиотека БГУ. — Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/125205/1/polupanov_a2_Lang_practice_2015.pdf>. — Дата доступа: 11.11.2016.
2. Полупанова, Е. Г. Интегративный подход к изучению британской литературы студентами-международниками / Е. Г. Полупанова // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений. Вып. 4 [Электронный ресурс] // Электронная библиотека БГУ. Режим доступа: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/107029/1/polupanova_Lang_practice_2014pdf.pdf>. — Дата доступа: 11.11.2016.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: *UNDERSTANDING INNOVATION*

Polupanova E., Professor

В учебной программе Практика перевода западного иностранного языка для специальности: 1-23 01 03 «Лингвострановедение», 2015 г. есть тема «Инновации и новые идеи», которая изучается в IX семестре.

Представленная на английском языке методическая разработка (сокращенный вариант) может быть использована как опора для ее изучения. Ее полная версия находится в «Электронном Портфолио профессионального развития кафедры английского языка гуманитарных специальностей БГУ». Дополнительный материал для студентов будет размещен на персональной странице автора на сайте кафедры.

Цель разработки: познакомить студентов с основами того, что в русском языке получило название «инноватика», а в английском *'science of innovation'* для формирования первичного представления студентов по теме с использованием достоверных научных источников.

Focus questions.

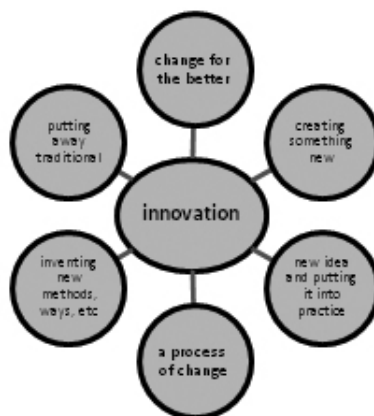
- Why to discuss innovation.
- What you know about innovation.
- What you don't know about innovation as a concept.
- How to test our understanding of the similar concepts.

Stage 1. Focus on the topic. 'To be or not to be innovative' is a fundamental question for the entire world. Innovation is a key to success. Rapid changes and advances characterize today's environment, and in order to remain competitive in the global marketplace, organizations must develop and implement new ideas. The process of innovation is of immense social interest and impact.

Stage 2. Pre-reading task.

- What is innovation? Brainstorm the question (5—7 minutes) individually on a piece of paper, then discuss your ideas in pairs.
- Collect ideas and create MIND MAP of the concept 'innovation' on the board. All students' ideas are welcome.

It may look like that:



Mind map of the concept 'innovation' as presented by the students (example)

Stage 3. Reading and discussion. Read text A. Try to find similarities and differences comparing «our» Mind Map and the ideas from the text.

TEXT. A

UNDERSTANDING INNOVATION

There are various approaches which sets the stage for understanding innovation: neurophysiological, psychological, philosophical, sociological, economic and other in contemporary innovation research. Definitions of 'innovation' abound. This is because, as it has been mentioned, the concept of innovation appears in many different fields.

The term 'innovation' has many meanings. It can refer to the inventive process by which new things, ideas, and practices are created; it can mean the new thing, idea or practice itself with a stronger emphasis on 'newness'. To many the word appears to indicate:

- inventing something new
- generating new ideas only
- improving something that already exists
- spreading new ideas
- performing an existing task in a new way
- following the leader in your sphere
- adopting something that has been successfully tried elsewhere
- introducing changes
- seeing something from a different perspective.

Thus people often use it in its minimalist meaning. There is a wide range of complex definitions of innovation. Here are some examples:

— innovation is the generation, acceptance, and implementation of new ideas, processes, products, or services — R. Kanter;

— innovation is the search for and the discovery, development, improvement, adoption and commercialization of new processes, new products and new organizational structures and procedures — T. Jorde & D. Teece;

— innovation is creative destruction;

— innovation is the intentional introduction and application within a role, group or organization of ideas, processes, products or procedures, new to the relevant unit of adoption, designed to significantly benefit the individual, the group, organization or wider society — M. West & J. Farr.

But up to now, there is no generally accepted single definition of innovation. And a clear-cut definition is perhaps not possible because of the complexity of innovation and because of the variations in the way it occurs. But what is important to understand that innovation is not a single action but a total process of interrelated sub-processes.

Stage 4. Further reading and discussion. As we can see 'innovation' seems to have much in common with similar words, 'invention', 'change', 'creativity'. Work with a partner and for each set (innovation- change, innovation-creativity, innovation-invention), discuss your understanding of each pair emphasizing the essential difference. Read text B and then discuss your understanding again.

TEXT B.

'Invention' is often defined as a new thing, method, instrument or device created by thought. The emphasis in this definition seems to be on a product, object or process, and this is further confirmed by the addition of the notion of patenting. Arguably, then, 'to innovate' is much broader than 'to invent'. There are many levels and forms of innovation. While 'innovation' includes the notion of creating something new, it also suggests that this creation might be an alteration of something that already exists, looking at the familiar in new ways, as well as the initiation of something entirely original. Further, while 'innovation' includes the creation of an object, it is much broader than this. It might also include a set of ideas or beliefs, a way of thinking about a problem or set of issues, a process of organising or solving problems, a set of practices or ways of doing something. While it may be an end, with identifiable outcomes and products, it may also be the process by which the ends are achieved. In some sense, the meaning of 'innovation' might be more usefully associated with notions of thinking, believing and/or doing things differently from previously, in such a way that this results more closely in achieving goals and outcomes.

In this sense, it is closely related to 'change', a term it is often used in conjunction, or even synonymously, with. Certainly, 'innovation' is inextricably tied to knowing and thinking, and particularly new or different ways of seeing, thinking about and using knowledge. It is also centrally linked to learning, and particularly learning from one another.

Some say that invention is a breakthrough and innovation is an actualization (impact on societies and market). In education, however, we are concerned less with actual invention of new devices and methods than with their use and their dissemination throughout educational institutions. Indeed, it is a fact that most of the local changes that occur are adaptations of something already in practice in some neighboring university or school. People are, therefore, particularly concerned with the aspect of adoption when a student, a teacher or an entire educational institution puts into practice a concept, an attitude, or a method which is qualitatively different from those which had previously been in operation.

M. Miles considers that innovation is clearly more planned, deliberate, routinised and willed that change, which tends to be spontaneous.

Innovations vary in extent, the degree to which one deviates from the past proving or opposing famous words ‘there is nothing new under the sun’. There exists a distinction between psychological and historical creativity — having ideas that are novel for oneself vs. novel for humankind.

Thomas Edison’s famous analysis of genius — that it is 1 % inspiration and 99 % perspiration — pertains to innovation and other endeavors that depend on the generation of creative ideas. Per the inspiration account, innovative ideas result from dazzling mental leaps and ‘Aha’ experiences. The perspiration account sees innovative breakthroughs as resulting from more effortful activities. But each account has inadequacies. Inspiration is unreliable, incapable of being enacted at will, so would-be innovators can derive few benefits from this perspective. The perspiration account, however, fails to explain how people generate insightful, non-obvious possibilities that result in major innovative breakthroughs. Thus, the poetic qualities that make Edison’s epigram memorable also make it misleading.

The terms creativity and innovation are often used as essentially equivalent, and other times are considered to represent quite distinct phenomena. Innovation may involve creativity, as in discovery and development of a new process, but not all innovations are creative. Innovation presumes creativity, but creativity does not necessarily entail innovation.

Creativity is, fundamentally, a cognitive process, the product of which is a particular concept, idea, scientific discovery, technological invention, new design, or distinctive literary, musical or artistic work. Innovation involves both a cognitive process of usually individual creativity, and a social-historical process by which the created product is accepted by, influences, or is assimilated into, a particular setting. Innovation is a social process with the elements of the process being events that occur between people whereas creativity is an individual cognitive process in which events occur within the person.

Creativity appears to be understood more as absolute novelty (bring into existence) rather than the relative novelty of innovation (bring in novelties). What is innovative or creative for you may not be for your community, much less for the human race or the universe as a whole. The advanced inhabitants of Lagado or of the planet Zork may have achieved it already. Margaret Boden (1990) distinguishes an individual’s psychologically creative efforts, or personal firsts, from historically creative accomplishments, or historical firsts.

Another way of distinguishing the concepts is to see creativity as the ideation component of innovation and innovation as encompassing both the proposal and applications of the new ideas. According to most definitions innovation may involve creativity, as in the discovery and development of a new process, but not all innovations will be creative. Sometimes innovation and creativity appear to be used interchangeably. All inventions and innovations start with some kind of creative enterprise.

Stage 5. After-reading: applications and activities.

— Clip an article on the Internet that relates to one of the focus questions. Be ready to render it in class.

— Select one definition of ‘innovation’ as a concept that you like best. Be ready to explain your choice.

**К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ И ПРИНЦИПАХ
ЛОГИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
СИНХРОННОМУ ПЕРЕВОДУ**

*Гельдыев М. Г., преподаватель,
Рыжов В. В., преподаватель*

Сегодня службы, предоставляющие перевод многоязычного устного текста успешно развиваются как отдельная промышленная отрасль. На настоящий момент машинный перевод можно рассматривать лишь как вспомогательный атрибут переводчика. Тем не менее, зарубежные лингвисты уже работают над проектами по внедрению электронных систем, работающие при помощи диктофона, и привлекающие крепкую/большую базу данных — слова, их транскрипции и, собственно, перевод. Это будет представлять собой портативный словарь с целым комплексом устойчивых фраз, словосочетаний и перевода отдельных единиц. Это должно стать инструментом, для понимания двух индивидуумов, нежели словарь, переводящий каждое предложение дословно.

Однако, профессия переводчика (синхрониста) остается актуальной. Синхронный перевод представляет собой комплексный процесс и требует от специалиста:

- высокого уровня концентрации — от запоминания исходного материала зависит ясность передачи информации, а следовательно — успеха переговоров;
- усвоение услышанного;
- извлечения соответствующего аналога на другом языке в течение долей секунды;
- передача общей идеи на другой язык, учитывая особенности фраз и словосочетаний оригинала

При этом синхронист всегда должен оставаться собранным до самого конца диалога, не искажая информацию, исходящую с обеих сторон.

Взросшая потребность в услугах синхронного перевода требует определенных мер по совершенствованию системы обучения самих переводчиков.

Синхронный перевод по праву можно назвать одним из самых сложных видов перевода. Учитывая тот факт, что такая форма перевода сейчас используется не только на двусторонних встречах в области политики, научных конференциях, но и при переводе фильмов, театральных постановках, существует большое количество разновидностей синхронного перевода. И каждый вид переводческой деятельности требует определенного подхода к подготовке специалиста. Поэтому в настоящий момент существует большое количество переводчиков, имеющих узкую специализацию, не только по изучаемому языку, но и по сфере его применения — области коммуникации. Однако, вне зависимости от направленности переводческой деятельности, в первую очередь этот процесс требует анализа. Сложность самого процесса перевода состоит в восприятии исходного материала и его передачи с минимальным интервалом. Синхронный перевод — один из немногих видов перевода, в котором важнее передать идею исходного текста, нежели концентрировать внимание на деталях. Здесь нет времени анализировать текст. Часто синхронисты стараются прогнозировать текст, исходя из своей осведомленности темы. Существует отдельный вид синхронного перевода — перевод с листа. В данном случае, у переводчика предварительно есть текст в письменном виде. Этого текста придерживается оратор — переводчику остается лишь время от времени корректировать перевод исходного языка.

Методики преподавания и обучения синхронному переводу были освещены во многих работах отечественных и зарубежных лингвистов, однако, к настоящему моменту не разработана полная методическая система, включающая в себя подробного описания целей обучения, требований к подбору учащихся, содержания обучающих программ, а также организации учебного процесса, подбора обучающих материалов, упражнений. Важно заметить, подобные методические программы необходимо разрабатывать, базируясь на современных научных представлениях о задачах, стоящих перед синхронным переводчиком, а также специфики самого синхронного перевода. Наиболее сложной методической задачей является обозначения целей обучения синхронному переводу. Именно от изначально сформированных целей будет зависеть и содержание курса обучения, и то, каким образом будет организация процесса обучения, а также требования к обучающимся. Способность переводить синхронно формируется за счет различных конфигураций знаний, умений и навыков, т. е. допустимым является владе-

ние на разных уровнях теми или иными ЗУНами, с учетом того, что сформированность одного компонента компетенции компенсирует недостаточную сформированность другого. В дальнейшем алгоритм синхронного перевода может становиться более автоматизированным, что достигается посредством повышения прочности приобретенных умений и навыков, и получения опыта решения нестандартных переводческих задач. Справедливым будет заметить, навыки и умения синхронного перевода приходят с богатым практическим опытом. Основываясь на вышеуказанных требованиях к компетенции синхронного переводчика, определим цель обучения синхронному переводу как приобретение обучающимся базового набора знаний, умений и навыков, позволяющих переводить синхронно, а также в дальнейшем расширять ЗУНы. Для достижения данной ключевой цели необходимо выделить следующие подцели: систематическое развитие восприятия информации, внимания, памяти, мнемических качеств, реакции, способности выдерживать длительное умственное напряжение; овладения навыками восприятия речи говорящего, работы в условиях ограниченного времени и информационного доступа, концентрации на нескольких процессах одновременно, трансформации высказываний; изучение смежных дисциплин. Содержание обучения синхронном формируется на основании вышеопределенных подцелей. В первую очередь внимание стоит уделить развитию навыков и умений воспринимать информацию, а также развитию внимания, памяти, мышления, способности выдерживать длительное умственное напряжение. Данная цель достигается посредством развития слухового восприятия, повышения скорости работы памяти узнавания, а также улучшения техник частичного, избирательного восприятия. Далее необходимо выполнить реорганизацию переводческих навыков и умений, связанных с выполнением самого перевода с учетом специфических особенностей синхронного перевода. Синхронный перевод выполняется в условиях ограниченного доступа к информационным источникам, что делает необходимым постоянным расширением знаний переводчика по общественным, экономическим, политическим дисциплинам, культуре, а также развитие навыков и умений использования изобразительных и выразительных средств иностранного языка. Основные принципы, на которых формируется содержание обучения, реализуются через принципы создания систем упражнений. Системы упражнений в первую очередь формируются с учетом стадийного повышения сложности упражнений; здесь речь идет об усложнении действий переводчика; усложнение заданных условий работы; усложнение текста для перевода. Упражнения, используемые для овладения ЗУНами для выполнения синхронного перевода можно разделить на подготовительные (нацеленные на развитие мнемических качеств, качеств восприятия; совершенствование навыков синхронного перевода; выполнение нескольких процессов одновременно) и тренировочные (отработка навыков перевода с листа, на слух). Также целесообразным является объединение в отдельных упражнениях механизмов достижения вышеуказанных подцелей (расширение знаний по экономике, развитие навыка перевода с листа). Задача преподавателя — развить навыки и умения, необходимые для реализации качественного перевода. Но прежде всего следует донести до студента основные принципы перевода:

- концепция межъязыковых коммуникаций; сопоставление исходного языка и языка перевода;

- эквивалентные единицы в переводимом языке;

- изучить грамматические, лексические и стилистические аспекты перевода.

Разумеется, закреплять теорию перевода нужно соответствующими упражнениями. Это могут быть словосочетания, предложения [к примеру, на добавления и опущения в переводе] или целые тексты, специально подобранные для практики.

КАК СУДИТЬ УЧЕБНЫЕ ДЕБАТЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ?

Соловьёва С. В., старший преподаватель

Практика преподавания иностранного языка на современном этапе не представляется возможной без активного внедрения эффективных образовательных технологий в учебный процесс. Это является необходимой предпосылкой к успешному овладению обучающимися всеми видами компетенций, и иноязычной коммуникативной компетенцией в частности. Одной из таких технологий являются дебаты. В отличие от неограниченной регламентом дискуссии, дебаты — это интеллектуальная игра, представляющая собой формализованный обмен мнениями по спорному вопросу между двумя сторонами, которые занимают противоположные позиции по обсуждаемой теме и имеют своей целью убедить третью сторону (зрителей, судей) в превосходстве приводимых аргументов [3; 5, с. 3 — 4].

Следует учитывать, что дебаты не являются приоритетной социальной технологией в обучении иностранному языку в условиях отечественной высшей школы в отличие от, например, учения в сотрудничестве или разноуровневого обучения [1, с. 11]. В то же время, они довольно широко и успешно используются в образовательном пространстве стран Западной Европы, США и Юго-Восточной Азии как форма организации не только учебной, но и внеучебной деятельности. Дебаты — это целое движение, в которое вовлечены десятки стран мира, включая ряд государств СНГ [5, с. 4—5]. По этой причине у обучающихся в отечественных УВО должно быть сформировано хотя бы обобщенное представление о данной технологии.

Характерной особенностью организации дебатов в настоящее время является следование не классическим, а модифицированным форматам, что диктуется необходимостью адаптации обозначенной технологии к целям и задачам учебного процесса для конкретной аудитории обучающихся. По мнению Л. А. Турик, автора серии пособий по педагогическим технологиям, в таких дебатах допустимым является сокращение регламента выступлений участников, увеличение числа игроков, активизация аудитории, добавление роли ведущего, направляющего ход обсуждения и иные преобразования, не затрагивающие суть самой игры [5, с. 94 — 97].

Очевидно, что ввиду производимых модификаций классических форматов, судейство в учебных дебатах не может осуществляться по тем же жестким схемам и правилам, которые применяются на международных дебатных турнирах. При этом, как справедливо отмечает Т. В. Светенко, известный эксперт в данной области, судейство — это обязательный и, вместе с тем, самый сложный компонент в реализации дебатной технологии [4, с. 11, 127]. Как правило, эта задача ложится на плечи преподавателя, который, помимо определения победителей, должен предоставить беспристрастный анализ игры. В дальнейшем это будет оказывать большое влияние на мотивацию обучающихся.

Таким образом, возникает закономерный вопрос о том, как следует организовать этап судейства, содержащего анализ игры, оптимальным образом для успешной реализации технологии в учебных целях. Здесь следует подчеркнуть, что развернутый анализ является обязательным для учебных дебатов (в то время как в соответствии с регламентами отдельных турниров этот этап может быть значительно укорочен). На основе изученного теоретического материала, а также накопленного практического опыта ниже приведены те рекомендации, которые представляются наиболее ценными.

В первую очередь, на анализ выступлений участников целесообразно выделять не менее 7—10 минут в конце занятия. Около 70 % обозначенного времени в речи педагога должно быть отведено на разъяснение мотивации принятого им решения, так как главная цель судейства в таких дебатах состоит в обучении игроков приемам построения эффективной аргументации [4, с. 4; 11].

Во-вторых, участники учебных дебатов должны быть предварительно ознакомлены с критериями, по которым будет производиться оценка их выступлений. Упомянутая выше Т. В. Светенко предлагает три главных критерия: **содержание** (соответствие наполнения речи заявленной теме обсуждения); **структура** (логичность изложения, соответствие выполняемой функции); **способ** (надлежащее оформление речи). За них выставляются баллы, побеждает та команда, у которой их больше [4, с. 127].

Айлин (3-й спикер утверждающей команды, У3) + подготовила интересную речь по заявленной теме; + использовала примеры, аналогии, риторические вопросы, и другие средства выразительности; —небыли очерчены области столкновения, анализ выступлений команд был непоследователен.	Илона (3-й спикер отрицающей команды, О3) + содержание речи соответствовало функции игрока; + использовала афоризмы, цитаты, другие средства выразительности с минимальной опорой на записи; — было бы желательно чаще использовать ответы оппонентов на поставленные вопросы стороной отрицания в приводимом анализе.
Комментарий судьи: в этом дебатном раунде преимущество отдается Илоне, так как ее анализ игры был более последователен.	

Следует отметить, что в практике реализации данной технологии на факультете международных отношений участники дебатов могут на начальном этапе помимо устной оценки получать развернутое письменное объяснение по форме, которая совмещает вышеназванные критерии с перечислением сильных и слабых сторон выступающих. Победители, однако, определяются не по баллам, а по раундам для упрощения процедуры. В дальнейшем такие формы могут служить ценной опорой для студентов (см. схему).

В-третьих, все авторы пособий по использованию социальных технологий в учебных целях сходятся во мнении о необходимости поддержания положительной атмосферы в ходе их реализации. Это особенно важно для дебатов, которые носят выраженный полемический характер. Поэтому на этапе анализа игры преподавателю, выполняющему роль судьи, целесообразно придерживаться корректности формулировок при оценивании выступлений игроков и придавать замечаниям характер рекомендаций. На практике после анализа игры может быть объявлена ничья, или же выбраны лучшие спикеры от сторон утверждения и отрицания.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что приведенные рекомендации по организации судейства учебных дебатов являются базовыми. Очень много зависит от обсуждаемой темы. Например, если она носит профессионально ориентированный характер, то может быть добавлен такой критерий, как владение лексикой по осваиваемой специальности. Также можно отдельно учитывать активность участников в раундах перекрестных вопросов. В любом случае, умение судить дебаты приобретается с опытом, чему будет способствовать более частая практика организации игр.

Литература

1. Аниськович, Н. Р. Использование социальных технологий в обучении учащихся иностранному языку / Н. Р. Аниськович. — Минск: МГЛУ, 2011. — 79 с.
2. Как судить дебаты [Электронный ресурс] // Обучающие ресурсы Международной образовательной ассоциации дебатов. — Режим доступа: <http://ru.idebate.org/sites/live/files/Judging_lesson_plan.pdf>. — Дата доступа: 20.08.2016.
3. Наумов, С. Что такое дебаты? / С. Наумов [Электронный ресурс] // Международная образовательная ассоциация дебатов. — Режим доступа: <<http://ru.idebate.org/content/33654>>. — Дата доступа: 18.08.2016.
4. Светенко, Т. В. Путеводитель по дебатам / Т. В. Светенко, Е. Г. Калинкина, О. Л. Петренко // Дебаты: учеб.-метод. комплект. — М.: Бонфи, 2001. — 135 с.
5. Турик, Л. А. Дебаты: игровая, развивающая, образовательная технология / Л. А. Турик. — Р-н/Д: Феникс, 2012. — 192 с.

**СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНСЦЕНИРОВАННЫХ
СУДЕБНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Таранда И. А., старший преподаватель

Использование инсценированных судебных процессов (*Mock Trials*) в обучении иностранному языку как языку специальности студентов юридических специальностей зарекомендовало себя с положительной стороны. В процессе подготовки и проведения инсценированных судебных процессов студенты получают необходимые знания о правовых системах разных стран, об источниках, целях и задачах права в целом, а также о важности верховенства закона в защите прав человека. Студенты развивают и используют на практике навыки аналитического мышления, расширяют свой кругозор, получают ценный опыт публичных выступлений, учатся грамотно и убедительно аргументировать свою точку зрения, а также адекватно реагировать, принимать решения и действовать в стрессовых ситуациях. И, несомненно, участие в инсценированных судебных процессах помогает им оттачивать владение как общелитературным иностранным языком, так и языком специальности, в частности, юридической терминологией.

Mock Trial представляет собой инсценировку судебного заседания, в некоторой степени адаптированную к уровню владения студентами иностранным языком. При проведении данной деловой игры необходимо также учитывать и временной регламент.

Использование инсценированных судебных процессов в процессе обучения иностранному языку требует проведения тщательной и кропотливой подготовительной работы как со стороны студентов, так и со стороны преподавателя.

Разнообразие доступных материалов по теме дает преподавателю возможность выбора: либо использовать уже имеющиеся сценарии судебных заседаний, либо разработать собственный сценарий совместно со студентами, опираясь на предоставленные материалы дела. Безусловно, при выборе стратегии необходимо учитывать уровень владения студентами иностранным языком, степень их мотивированности, а также количество времени, имеющееся для подготовки к проведению *Mock Trial*.

Подготовка к проведению инсценированного судебного процесса состоит из нескольких этапов, первым из которых может служить вводная лекция преподавателя с подробным изложением целей и задач предстоящей работы. На начальном этапе студенты знакомятся с судебной системой определенной страны, с особенностями проведения и последовательностью этапов судебного процесса. Им могут быть предложены для ознакомления как текстовые материалы по теме (например, протоколы судебных заседаний, материалы средств массовой информации), так и видеозаписи отдельных судебных процессов или отрывков из них (речи стороны обвинения и защиты, показания свидетелей, инструкции судьи, оглашение вердикта коллегии присяжных, оглашение приговора и т. д.), отрывки из художественных фильмов данной тематики с разъяснениями по возникающим вопросам и последующим обсуждением. Данный этап преследует несколько целей. Среди них можно отметить как расширение общего кругозора, так и углубление профессиональных знаний, а также наращивание активного словаря в области юриспруденции.

Следующим этапом является выбор исходного материала для проведения инсценированного судебного процесса и распределение ролей. Следует отметить, что инсценированные судебные процессы могут проводиться как на материале реальных уголовных дел, так и на основе художественных литературных произведений. Практика показывает, что студенты отдают предпочтение сценариям, максимально приближенным к реальной жизни. Как правило, в судебном процессе принимают участие следующие действующие лица: судья, присяжные заседатели, обвиняемый, прокурор, адвокаты, свидетели, эксперты, судебный пристав и т. д.

Одним из преимуществ *Mock Trial* в качестве средства обучения иностранному языку является возможность задействовать всех студентов языковой группы, причем количество участников может варьироваться за счет, например, количества свидетелей и присяжных заседателей, участвующих в процессе. Таким образом, у каждого студента есть возможность внести свой активный вклад в проведение деловой игры, а не быть лишь пассивным сторонним наблюдателем. Распределение ролей целесообразно поручить самим студентам, создавая, таким образом, дополнительную мотивацию и стимулируя их активность и заинтересованность.

После утверждения сценария и распределения ролей проводится работа над каждым из этапов судебного заседания. В очень общих чертах их можно представить следующим образом:

- открытие судебного заседания,
- вступительные речи стороны обвинения и защиты,
- допрос свидетелей со стороны обвинения и защиты,
- заключительные речи стороны обвинения и защиты,
- вынесение и оглашение вердикта коллегией присяжных,
- вынесение судьей приговора по делу.

На данном этапе студенты изучают предоставленные материалы, соответствующие правовые акты, правила процедуры, знакомятся с основными стадиями судебного процесса, готовятся к допросу свидетелей, изучают заключения экспертов, выстраивают линию обвинения и защиты, готовят вступительную и заключительную речь, готовятся к прениям сторон и т. д.

В ходе отработки каждого из вышеуказанных этапов преподавателю необходимо выступать не только в качестве инициатора, организатора и координатора деятельности, но и речевого партнера, участника обсуждения, стимулируя речемыслительную деятельность студентов.

Следующим этапом подготовки является апробация отдельных фрагментов Mock Trial и инсценированного судебного процесса в целом. Следует отметить, что, насколько бы тщательно ни был отрепетирован материал, насколько бы хорошо ни были подготовлены студенты, насколько бы уверенно они себя ни чувствовали, в любой инсценировке всегда возможен элемент неожиданности: в ходе заседания представитель стороны обвинения или защиты может задать свидетелю каверзный вопрос, судья может решить удовлетворить или не удовлетворить ходатайство одной из сторон вопреки ожиданиям и т. д. В таких ситуациях студенты получают возможность в полной мере продемонстрировать свою способность мыслить и действовать в стрессовых ситуациях, грамотно аргументировать свою точку зрения на иностранном языке, продемонстрировать навыки неподготовленной монологической речи, а также знание судебного этикета.

В заключение, хотелось бы отметить, что, несмотря на то, что подготовка и проведение инсценированных судебных процессов — это достаточно длительный и трудоемкий процесс, результат стоит затраченных усилий. Студенты получают множество ценных навыков, таких, как навыки работы в команде, навыки публичных выступлений, повышают свой уровень владения иностранным языком, а также получают дополнительную мотивацию к дальнейшему профессиональному самосовершенствованию.

ОБУЧЕНИЕ МОДАЛЬНЫМ ГЛАГОЛАМ

Ткаченко В. В., старший преподаватель

Для студентов, изучающих английский язык, модальные глаголы представляют определенную трудность, так как они используются иначе, чем обычные смысловые глаголы, и более широком варианте ситуаций, таких как давать совет и спрашивать разрешение. Существуют несколько способов обучения модальным глаголам.

Один из способов — знакомство студентов с несколькими глаголами на одном занятии (порционно), отработка и закрепление практических навыков перед вводом новых глаголов. Другой способ — изучение модальных глаголов, сосредоточившись на их употреблении. Можно записать все модальные глаголы в таблицу, но на каждом занятии работать только с одной группой. Например, на одном глаголы, передающие совет, на другом — спрашивающие разрешение. Остановимся более подробно на втором способе.

Шаг 1. Знакомим студентов со всеми модальными глаголами, которые нужно охватить. Это могут быть *can, could, may, might, must, will, would, shall, should, ought to*. В зависимости от уровня группы можно сократить количество модальных глаголов до самых необходимых. Вспоминаем правила, общие для всех модальных глаголов: отсутствие окончаний *s, es*, в 3 лице единственного числа, необходимость использования смыслового глагола и т. д.

Шаг 2. Так как модальные глаголы используются в случаях, когда мы говорим о возможностях и способностях, то можно обсудить со студентами тему «что мы умеем делать» и тем самым тренировать употребление глагола *can*, так как это самый простой глагол.

Модальный глагол ***can/to be able to***. Употребление: способность умение.

Bears can't dance

1. Найдите необычные рассказы, например, такие как женщина, которая подняла машину в 20 раз превышающую ее вес, чтобы освободить своего мужа, попавшего в аварию. Или используйте факты из книги рекордов, чтобы организовать обсуждение о возможностях этих событий, используя *may/might/could/to be able to*.

Работа в парах. Взять интервью у человека, который хочет получить работу при этом придумать невероятно трудные вопросы для кандидата, чтобы узнать о его умениях и способностях. Например: *Can you do two things at once? How many words can you type a minute? Can you speak five languages?*

May/Might/Could

Mary might come to the meeting. Употребление: возможность, вероятность

Попросите студентов принести 10 любых предметов. Поместите их в сумку. О некоторых предметах можно догадаться легко, о других труднее. Сумку передают разным студентам, они записывают, какие предметы это могут быть. Позже нужно провести обсуждение на тему, что это может быть с помощью *could/may/might be*.

Глагол *should* Употребление: сожаление.

Для отработки глагола *should* Вы можете попросить студентов вспомнить ситуации, когда они о чем-то сожалели в прошлом. Можно привести примеры: *I should have helped my friend more. I shouldn't have started doing something. I really should have learnt another language when I was at school.*

Написать на доске: *I should have....*

I shouldn't have....

I really should have....

Попросите студентов дополнить предложение самостоятельно.

Для того, чтобы акцентировать внимание на значениях модальных глаголов можно вспомнить следующее упражнение. Напишите на доске слова: *possible; Impossible; Certain*

Выберите несколько фраз и покажите, как изменяется предложение в зависимости от того, что мы хотим выразить: возможность, невозможность или вероятность:

We go to the cinema (определенно) *We'll go to the cinema.*

We leave it here (обращаем внимание, что это невозможно).

We can't leave it here. We go out (указываем на возможность)

We might go out.

Работа в парах. Студент 1 — журналист. Студент 2 — менеджер известного актера

Журналисту необходимо составить интервью, которое займет 2 часа.

Менеджер в своих ответах должен отвечать уклончиво о свободном времени актера. Например: *“You could come on Tuesday but only for 20 minutes”* или *“He might have time on Wednesday at 2, but only for half an hour”*

Should/ Ought to. Употребление: Совет

You really should go to the doctor.

Найдите в интернете страничку из журнала в рубрике *«Agony Aunt Problems»*.

Раздайте проблемы студентам или придумайте их сами. Попросите студентов в парах решить эти проблемы и дать советы. Попросите студентов анонимно написать о личных проблемах на листочках. Положите их в сумку и перемешайте. Затем каждый студент выбирает проблему и пишет свой совет. Позже студенты зачитывают проблемы и советы.

Imustdoit. Употребление: долженствование (запрещение)

Разделите группу на мини-группы по 4 человека. Дайте им названия объектов: заправка, стадион, больница, тюрьма, школа. Студенты должны написать правила поведения в этих местах и прочитать их. Другие группы должны догадаться об этом объекте слушая правила.

В парах попросите студентов представить идеальное общество. Они должны написать правила для этого общества. Поместите эти правила на доске для ознакомления. Группа проголосует за понравившееся им общество. Или можно попросить студентов прочитать правила и проголосовать.

May/Could; May I use your pen? Употребление: вежливая просьба.

В парах студентов попросите разыграть сцену между директором и новым учащимся. Тема разговора — обсуждение правил поведения в школе. Директору следует рассказать о том, что ученики могут или не могут делать, а тот, в свою очередь, должен задавать вопросы. Например: *May I leave an exam early?*

Работа в парах. Студент 1 — родитель, студент 2 — сын или дочь. Ребенок вел себя плохо в последнее время, но он/она хочет пойти на концерт и поэтому должен быть особенно вежливым. Ей/ему нужно будет попросить машину, деньги, разрешение пойти на концерт, заказать билеты с помощью кредитной карты родителей и так далее. Он/она должны вежливо попросить обо всем этом родителей. Родители согласятся при условии выполнения сыном/дочерью какой-то работы по дому.

На следующем этапе следует поговорить о *might*, так как этот глагол часто употребляется, когда мы говорим о возможности в настоящем времени.

Например: *We can't play music because our neighbours might be sleeping.*

В этом предложении сочетаются два модальных глагола. Далее можно обсудить, как глаголы *could* и *may* могут использоваться в случае, когда идет речь о возможностях и способностях которые были в прошлом.

Все эти задания помогут студентам понять разницу в употреблении модальных глаголов.

КОНФРОНТАЦИОННЫЙ ДИСКУРС В СОВРЕМЕННОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПАРАДИГМЕ

Туркина О. А., старший преподаватель

Конфликт — одно из самых распространенных понятий в научной литературе по философии, социальным наукам и, в настоящее время, лингвистике. Выявление его категорий этиками науками в русле своих направлений и стала целью данной статьи. Материалом исследования стали работы ведущих ученых в данных областях знания. В этой связи мы изучили то, как освещают явление конфликта и смежных понятий представители философского знания (Аристотель, Гераклит, Т. Гоббс, Н. Макиавелли), социологии (О. Конт, Г. Зиммель, Л. Козер, Т. Парсонс, Э. Дюркгейм, К. Маркс), политологии (Р. Дарендорф, Ю. Г. Запрудский, А. В. Глухова), конфликтологии (Е. М. Бабосов, Ю. Ю. Вейнгольд, А. В. Вишневской, Н. Ф. Вишнякова) и психолингвистики (А. А. Леонтьев, С. Г. Ильенко, К. Ф. Седов, И. А. Бубнова) и лингвоконфликтологии (Н. Д. Голев, В. С. Третьякова [4; 18]). Однако это понятие не является однозначным и в науке ему еще не дано такое определение, которое охватило бы все грани этого явления.

Первые попытки осмыслить природу конфликта принадлежат древнегреческим философам Гераклиту, Эпикуру [6, с. 149—199], Платону [16, с. 1863], Аристотелю [1, с. 375—644]. Мы увидели возможность в процессе нашей реконструкции сформулировать их видение конфликта в следующей вербальной форме:

- 1) конфликт неизбежен в любом сообществе людей;
- 2) конфликт социален по своей природе;
- 3) в конфликте участники проявляют свою волю и эмоции;
- 4) в конфликте происходит осмысление поведения участников.

Эти смысловые доминанты получают в философском дискурсе следующее развитие у Н. Макиавелли [12, с. 301—378] и Т. Гоббса [3, с. 250—260]:

- 1) конфликт присущ любому социально стратифицированному (со)обществу;
- 2) конфликт имеет свои причины (претензии на власть, почести, материальные блага);
- 3) конфликт имеет свои следствия (войны и распри).
- 4) Таким образом философская наука раскрывает сущность конфликта, а его прототипическая модель отталкивается от следующих структурных элементов:

- участники конфликта и их характеристики;
- характеристики и условия конфликта как явления;
- причины и следствия конфликта.

Их наполнение, т. е. функциональное моделирование, как легко установить, и дано дескриптивно в четырех реконструируемых нами позициях первой группы авторов и трех составляющих второй.

Анализ конфликта с позиции его структурно-функциональной модели предложили и социологи. Так, мы обнаружили, что модель конфликта Т. Парсонса состоит из ряда системно организованных категорий, связующим звеном между которыми является *функция конфликта в обществе*. Именно эта категория становится ключевой в моделировании конфликта с позиции социального знания.

В диалектической теории К. Маркса ключевыми составляющими модели конфликта стали общественные *отношения* и основные *субъекты* данных отношений [13, с. 167; 14, с. 5—167].

У Р. Дарендорфа прослеживаются *системные* составляющие конфликта как *целостности*. Здесь фокус внимания направлен на систему ролей субъектов конфликта в системе властных отношений, что влияет на динамику развития конфликта [7, с. 142—147].

На основании этих дискурс-категорий мы выходим на видение дискурса конфликта как репрезентируемого в социальных отношениях. Последние имеют *потенцию* и *деятельности*, и *состояния*. **Структурная модель конфликта**, которую нам удалось реконструировать главным образом из философского и политологического дискурса более раннего периода, обогащается научным вкладом исследователей-гуманитариев следующего поколения, изучавших данное явление в социологии и конфликтологии уже с позиций системности и функциональности конфликта.

Таким образом, *участники* конфронтационного взаимодействия выступают в роли целостной *системы*, стратифицированной социально под воздействием сложившихся социальных *условий*, в которых они вступают друг с другом в определенные отношения с определенными *целями*, при этом принимая на себя определенные социальные роли. Социологический и конфликтологический опыт исследований конфликта и конфронтации выявляет функциональную связь между участниками конфликта и внешними условиями: не только условия оказывают влияние на коммуникантов, но и сами коммуниканты влияют на условия протекания конфликта посредством своего коммуникативного противодействующего поведения как следствия столкновения своих целей. Модели конфликта, реконструированные из прецедентных текстов:

1) философско-социальное знание:

(Участники + Конфликт) + Причинно-следственные отношения.

2) конфликтология и политология:

Участники=(Цели + Роли + Отношения).

Социальная психология делает акцент на концепт «чужие». Это ситуация, когда имеет место особое состояние сознания индивида, которое обуславливает особый тип его поведения: негативное восприятие успехов «чужого», попытки заблокировать его действия по достижению его собственных целей, поскольку его цели, ценности, притязания не совместимы с целями, ценностями и притязаниями самого субъекта конфронтации-соперничества.

В *психологии конфликта* конфликтное поведение осмысливается через такую характеристику, как *проблемность*: сильнейшим катализатором конфликта является *проблема лидерства и соперничества*, когда на одну позицию лидера (правителя, вождя) претендуют несколько кандидатов [19, р. 28—43]. Здесь получает развитие изучение *внешней и внутренней* стороны конфронтационной деятельности. Последняя понимается как противодействие людей, столкновение их целей, интересов и стремлений, и в результате — соперничество.

Психолингвистика входит в общую теорию *деятельности* как ее неотъемлемая часть. В ней не изучаются речевые процессы изолированно, сами по себе. Как писал российский психолог и лингвист А. А. Леонтьев, «Реальный процесс, происходящий в общении — это не установление соответствий между речью и внешним миром, а установление соответствия между конкретной ситуацией, подлежащей обозначению деятельности, с одной стороны, и между структурой и элементами речевого высказывания — с другой. Речевой акт есть всегда акт установления соответствия между двумя деятельностями» [11, с. 171—172].

С позиции прагмалингвистики изучение языкового взаимодействия осуществляется в ключе исследования того, как реализуются связи и отношения внутри речевого акта и за его пределами (локутивный, иллокутивный и перлокутивный акты), выводя текст в конкретную ситуацию общения, которая становится весьма важной составляющей в речевой/языковой организации общения [5, с. 217; 8, с. 163; 9, 15, с. 168—170].

Итак, значимыми элементами объекта изучения в лингвистике становятся:

1. Речевое поведение и язык как форма языкового поведения.

2. Социальный контекст (социальная реальность).

3. Самоидентификация, «я» говорящего с его сознанием.

Модель конфликта, реконструированные из прецедентных текстов по теории речевой деятельности, психо-, социо-, прагма- и когнитивной лингвистике:

Участники (как индивиды) = (Языковая личность, Репертуар языковых средств, Коммуникативная ситуация, Речевое поведение)+ Деятельность.

Литература

1. Аристотель. Политика: сочинения / перевод: в 4 т. Т. 4. — М., 1983.
2. Ведение политических дискуссий: психологический анализ конфликтных выступлений / Т. Н. Ушакова [и др.]; Рос. акад. наук, Ин-т психологии; отв. ред. Т. Н. Ушакова. — М.: Академия, 1995.
3. Гоббс, Т. О том, что ослабляет или ведет государство к распаду. Т. 2 / Т. Гоббс; под ред. В. Соколова. — М., 1991.
4. Голев, Н. Д. Юридизация языковых конфликтов как основание их типологии / Н. Д. Голев // Юрислингвистика — 9: Истина в языке и праве. Барнаул; Кемерово, 2008.
5. Грайс, П. Логика и речевое общение / П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. — М., 1985.
6. Гусейнов, А. Этические учения эпохи упадка рабовладельческого общества / А. Гусейнов // Краткая история этики. — М., 1987.

7. Дарендорф, Р. Элементы теории социального конфликта / Р. Дарендорф // Социальные исследования. Вып.5. — М., 1994.
8. Дорошко, О. Н. Семантика и прагматика контрадикторного дискурса / О. Н. Дорошко // Проблемы семантического описания единиц языка и речи. Вып.2. — Минск. 1998.
9. Еемеерен, Ф. Х. Речевые акты в аргументативных дискуссиях: теоретическая модель анализа дискуссий, направленных на разрешение конфликта мнений / Ф. Х. Еемеерен. — СПб. 1994.
10. Козер, Л. Функции социального конфликта / Л. Козер. — М., 2000.
11. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. — М., 1965.
12. Макиавелли, Н. Государь / Н. Макиавелли // Избранные сочинения. — М., 1982.
13. Маркс, К. К критике политической экономии / К. Маркс // Сочинения. Т. 13. — М., 1959.
14. Маркс, К. Капитал. Критика политической экономии / К. Маркс // Сочинения. Т. 23. — М., 1961.
15. Пальчун, Г. П. Дискурсивные связи в рамках обмена репликами / Г. П. Пальчун // Проблемы семантического описания единиц языка и речи. Ч. 2. — Минск. 1998.
16. Платон. Сочинения Платона, переведенные с греческого и объясненные профессором Карповым: в 6 ч. Ч. 3: Политика, или Государство. — СПб. 1863—1879.
17. Седов, К. Ф. Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения (о риторике бытового конфликта) / К. Ф. Седов // Вопросы стилистики. — Вып. 26: Язык и человек. / Саратов. гос. ун-т. — Саратов, 1996. — С. 8—14.
18. Третьякова В. С. Конфликт в лингвистических категориях // Юрислингвистика — 10: Лингвоконфликтология и юриспруденция. — Барнаул; Кемерово. 2010.
19. Thalhofer, N. N. Intergroup differentiation and reduction of intergroup conflict / N. N. Thalhofer // Small Group Research. — 1993. — Vol. 24, N 1. — P. 28—43.

ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В ВИДЕО НОВОСТЯХ

Ахрименя Г. И., старший преподаватель

Использование видео новостей и новостных программ на факультете международных отношений БГУ обусловлено профессиональной ориентацией студентов-международников, спецификой их подготовки и, как следствие, получило широкую практику на многих его специальностях.

Исходя из опыта использования видео новостей и новостных программ на занятиях, нужно отметить, что это один из самых сложных видов работ в процессе обучения иностранному языку. Хотя данный видео курс вводится в учебный процесс на старших курсах, т. е. на продвинутом этапе, студент, тем не менее, испытывает определенные трудности в работе с аутентичным материалом данного вида.

Во-первых, быстрый темп речи, а также быстрая сменяемость кадров и тематических сюжетов не позволяют обдумать, осознать и восполнить непонятую информацию. Во-вторых, требуется широкие фоновые и экстралингвистические знания в различных сферах жизни.

В-третьих, новостные программы обычно изобилуют большим количеством имен собственных, которые довольно трудно вычленишь и уловить на слух в быстром потоке речи.

На наш взгляд, знание и различение имен собственных не только значительно облегчает процесс восприятия видео новостей, но и обеспечивает полноту понимания увиденного.

Рассмотрим некоторые виды работ с именами собственными в рамках видео курса. Прежде всего, разделим имена собственные на несколько категорий:

- имена общественных и политических деятелей, а также имена известных людей;
- географические названия;
- названия политических и общественных организаций, объединений и движений.

На первых занятиях видео курса студентам рекомендуется ознакомиться с собственными именами и названиями, которые наиболее часто на данный момент употребляются в средствах массовой информации. В процессе самостоятельной работы студенты могут обращаться к русскоязычным изданиям и телевизионным программам.

Также предлагается выполнение заданий в форме сообщений, презентаций, докладов. При этом, предполагается как индивидуальная работа студента, так и работа в парах и группах.

Особое значение уделяется фонетической составляющей. Студенты сравнивают звуковой вариант имен собственных в родном языке с английским, сопоставляют графическую и фонетическую стороны рассматриваемых единиц.

На последующих этапах работы с видео курсом, когда накоплен определенный словарный запас в области СМИ, проводятся ролевые игры, где студенты озвучивают тех или иных персонажей при просмотре сюжетов с выключенным звуком, предсказывают развитие событий от имени героев, просмотренных новостей, комментируют и дают оценку их действиям и высказываниям, инсценируют интервью с известными людьми, разыгрывают диалоги.

В заключение хотелось бы сказать, что данный вид работы, несомненно, способствует развитию умения восприятия видео новостей, адекватного понимания увиденного, расширению фоновых знаний, и, следовательно, позволяет решать задачи профессиональной компетенции студента-международника.

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

Бабук А. В., старший преподаватель

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

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

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

В своем творчестве Диккенс постепенно переводит акцент с периферии на ядро детской картины мира, о чем свидетельствуют не только романы писателя, такие как «Приключения Оливера Твиста», «Лавка древностей», «Жизнь и приключения Николаса Никльби», «Мартин Чезлвит», «Холодный дом», «Большие надежды», но и малая проза журнала «Домашнее чтение», публицистические статьи и речи. В названных текстах фигурирует безличный повествователь, который, по словам Ж. Женетта, тяготеет «к внутренней фокализации в силу простой своей склонности (если здесь вообще можно говорить о склонности) к сдержанности и к соблюдению «свободы» своих персонажей — по Сартру, то есть их неведения» [2, с. 213]. Использование безличного повествователя делает нарратив объективным, но не объективированным.

Уже первые произведения писателя — «Очерки Боза» и «Посмертные записки Пиквикского клуба», появившиеся в 1836 г., дают основание сделать вывод о том, что структура феномена детства в сознании Диккенса определяется романтическим мифом детства и лежащим в его основе мифом о Золотом веке. С одной стороны, в «Очерках Боза» он феноменологически точно рисует жизнь самых бедных слоев населения. Сам писатель на протяжении всей своей жизни выбирался из нищеты, поэтому ненавидел бедность, активно критиковал ее и жалел бедных людей, которые в силу своего социального положения не могли согласно викторианскому закону даже вступать в брак. Диккенс считал, что бедность является одним из страшнейших испытаний для человека.

Кроме мотива бедности в произведениях Диккенса присутствует мотив оставленности и покинутости, который напрямую связан с темой детского страдания. В его произведениях ребенок представлен в ипостаси либо сироты (Оливер Твист), либо полусироты при потере одного из родителей (Флоренс Домби). Сиротство героя заставляет читателя погрузиться в мир детского страдания. С момента появления на свет ребенок в произведениях Диккенса обречен на страдание. Так, происходит, к примеру в произведении «Приключения Оливера Твиста» («*The Adventures of Oliver Twist*»), где мотив обреченности возникает уже в начале произведения: «Оливер громко кричал. Если бы мог он знать, что он сирота, оставленный на милосердное попечение церковных старост и надзирателей, быть может, он кричал бы еще громче» [1, т. 4, с. 14]. В романе «Лавка древностей» («*Old Curiosity Shop*») на это страдание обречена маленькая Нелл, которая, спасая своего деда от мошеннических проделок Квилпа, в сложных жизненных обстоятельствах проявляет внутреннюю силу. Желая уберечь деда от страсти к картежным играм, воровству, а также от преследований карлика Квилпа, маленькая Нелл пускается с ним в бег. Девочка в романе «Лавка древностей» олицетворяет собой не беззаботное дитя, а типич-

ного для Диккенса героя-ребенка, у которого с раннего детства развиты чувство ответственности за ближних и непреодолимая тяга к добродетели. Кажущаяся на первый взгляд напрасная смерть маленькой Нелл на деле оказывается не напрасной жертвой, если ее коннотацию осмысливать посредством свойственной Диккенсу христианской доминантой.

Феноменология детства в целом в творчестве Диккенса соотносится с мифом детства, но пропущенным в сознании писателя через призму христианской аксиологии, о чем свидетельствует, в первую очередь, раннее творчество английского писателя.

Литература

1. Диккенс, Ч. Собрание сочинений в 30 т. / Ч. Диккенс — М.: Гос. изд-во худ. лит-ры, 1957—1963.
2. Женетт, Ж. Фигуры / Ж. Женетт — М.: Изд.-во им. Сабашниковых, 1998. — 944 с

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ**

Говорова Н. И., кандидат педагогических наук, доцент

Разнообразие производственной деятельности человека обуславливает многокомпонентность профессиональной сферы, которая последние годы становится все более сложной и многогранной, и где каждая входящая в состав область имеет специальный *тезаурус*, *ситуации* взаимодействия, специфическую номенклатуру коммуникативных и практических *интенций* и *стратегий* их достижения.

Варьируясь в зоне специальной коммуникации, в зависимости от содержательно-предметной специфики профессии, профессиональное взаимодействие практически инвариантно при формировании межличностных отношений, поскольку передается общепринятыми поведенческими нормами, а также коммуникативными правилами и принципами социокультурного значения.

Неразрывная связь и взаимодействие межличностной и специальной коммуникации в профессиональной сфере позволяют выделить наиболее важные компоненты коммуникативной компетенции в деловом общении:

— умение порождать и адекватно интерпретировать информацию на иностранном языке, т. е. осуществлять текстовую деятельность.

— умение идентифицировать концептуальную систему партнера по коммуникации: знание социокультурных особенностей иносоциумного партнера, отражающихся на специфике структурирования им деловых ситуаций и реализации им стратегий и тактик, речевых сигналов взаимодействия.

— умение идентифицировать психоповеденческие особенности коммуникативного поведения представителей делового иносоциума в конкретной ситуации профессионального взаимодействия.

Успех в реальных условиях делового общения достаточно часто обеспечивается не столько усилием специалистов передавать на иностранном языке *концептуальную информацию* в своей профессиональной области, сколько умением строить *процесс коммуникации* в соответствии с закономерностями и правилами речевого общения.

В содержании учебной программы *ESP* должно быть отражено то, как члены данного социума следуют определенным социокультурным традициям, вербальным и невербальным нормам и стандартам общения. Вариативность («индивидуальность») исполнения социальной роли ограничена рамками *стереотипов*, которые даются индивиду как нечто внешнее, обязательное. В профессионально-трудовой сфере *общественные институты* определяют как заданность ролей, так и характер взаимодействия коммуникантов.

Эти особенности учитываются в обучении иностранному языку при определении содержания устного профессионального общения, отборе материалов и упражнениях, и реализуются на основе *жанрово-стилистического разнообразия* текстовых материалов. Незнание жанров даже при знании языковых норм приводит к тому, что студент не может наладить общение в иноязычной среде. Через способность студента продуцировать тексты/дискурсы того или иного типа/жанра/стиля определяется диапазон его речевой деятельности.

Предполагается, что выпускник ФМО БГУ должен обладать коммуникативной компетенцией, необходимой для квалифицированной информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового партнерства, совместного бизнеса. Коммуникативная компетенция здесь основывается на способности к *речевой аргументации* в процессе которой говорящие

— излагают свою позицию

— выражают свое отношение к точке зрения собеседника в форме согласия, возражения, сомнения и т. п.

— критически оценивают полученную информацию

— сопоставляют различные факты и предложения

— обобщают и подводят итог обсуждению и т. п.

При этом основная цель речевой аргументации состоит в достижении взаимопонимания между партнерами на основе активного взаимодействия, требующая взаимного ориентирова-

ния, совместного участия, а не пассивного отношения. Поэтому обучение профессиональному общению на иностранном языке мы связываем с формированием у студентов умений оптимально организовывать речевое взаимодействие и достигать в ходе его поставленную коммуникативную цель.

Задачей этой работы является формирование языковой личности студента, владеющей основами делового общения. Языковая личность предстает как модель, функционирующая на трех уровнях: вербально-семантическом (лексикон личности), лингво-когнитивном (тезаурус личности, в котором запечатлена система знаний о мире или образ мира), мотивационном (деятельностно-коммуникативные потребности личности).

Наряду с овладением обучаемыми *лексикой текстов*, репрезентирующих соответствующие сферы профессиональной деятельности и делового общения, развитие навыков и умений оперирования отобранном лексическим минимумом в соответствии с грамматической и синтаксической структурой языка, им необходимо овладеть концептами *деловой структуры иносоциума*. Это предполагает знание специфики общественного и делового поведения, традиций и обычаев, образа жизни и т. п. Фоновые знания об иноязычном социуме, создающие контекст межкультурного общения, формируют готовность к эффективному профессиональному сотрудничеству.

Коммуникативная компетенция будущего специалиста предполагает:

- умение оперировать лексиконом деловой и профессиональной сфер,
- адекватно облекать коммуникативные интенции в языковые формы,
- распознавать коммуникативные интенции языковых партнеров,
- использовать нормы речевого этикета и социального поведения в официальных ситуациях делового общения, в которых актуализируется знание ситуативного и социокультурного контекстов инофонной общности.

Работа над конкретной *учебной программой* подобных курсов должна начинаться с определения конечных потребностей обучаемых, круга их *будущих профессиональных задач*, решение которых сопряжено со знанием иностранного языка. Затем формулируются необходимые навыки и умения. Здесь нужно выделить набор операций, который, хотя и имеет отраслевую специфику, является общим для всех. Результатом этого должно стать подробное описание *форм итогового контроля*. Экзаменационные материалы (в т. ч. ситуации устного и письменного общения должны быть максимально приближены к реальной ситуации профессиональной деятельности).

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ:
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Данилевич Д. И., преподаватель

В обучении иностранному языку предпочтение отдается аутентичным текстам, и иноязычная пресса является универсальным источником таких текстов. Но эпоха постмодернизма накладывает отпечаток на современную коммуникацию, поэтому зачастую тексты содержат межтекстовые связи и отсылают друг к другу или к другим элементам культуры. Особенно широко в англоязычной прессе используются прецедентные феномены. Так как столкновение с данными феноменами может вызвать трудности у студентов при работе с материалами из иноязычных газет, рассмотрим их подробнее.

Прецедентными феноменами, по определению Ю.Н. Караулова, называется особая группа феноменов, которые известны любому среднему представителю того или иного лингвокультурного сообщества и входят в когнитивную базу этого сообщества [1, с. 83]. Система прецедентных феноменов — это один из инструментов трансляции «культурной памяти» народа от одного поколения к другому и одновременно способ объединения народа вокруг его культурных ценностей и нравственных идеалов [2]. Таким образом, через изучение прецедентных феноменов можно лучше понять менталитет народа страны изучаемого языка.

Выделяют четыре типа прецедентных феноменов: прецедентные ситуации, тексты, высказывания и имена. В газетных статьях англоязычной прессы встречаются прецедентные феномены всех типов. Кроме этого, все прецедентные феномены в прессе можно свести к двум группам: интернациональные (универсальные) и национальные. Феномены первой группы, как правило, понятны представителям разных стран, зачастую из-за глобализационных процессов в современном мире. Феномены второй группы — это народные концепты, которые отражают национальную действительность, национальный характер и национальную ментальность конкретного народа. Именно такие феномены представляют наибольшую сложность для студентов.

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

Исследователи данных феноменов выделяют несколько наиболее употребимых субсфер-источников прецедентности в современной массовой коммуникации. Это «Искусство», «Политика», «Наука», «Религия» а также «Экономика» и «Спорт» [2]. Однако отмечается, что в последние годы в отечественной массовой коммуникации наблюдается заметная активизация прецедентных феноменов зарубежного происхождения, относящихся к сфере массовой культуры, а значит, все больше феноменов будут понятны нашим студентам.

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

Разработка упражнений для успешного освоения прецедентных феноменов целиком ложится на преподавателя иностранного языка. Ему рекомендуется выбрать некоторое количество частотных прецедентных феноменов, которые с наибольшей вероятностью будут неизвестны студентам, затем выбрать статьи из газет, в заголовках и текстах которых встречаются данные феномены. Можно приводить толкование прецедентных феноменов в качестве справочного материала, однако можно и предоставить студентам самостоятельно найти толкования в различных словарях. Следует иметь в виду, что круг значений и сферы употребления прецедентного феномена зачастую отличаются от словарного, но материал статей позволит уточ-

нить значение. К изучению прецедентных феноменов подойдут различные упражнения с группами синонимов, различающихся стилем употребления и нюансами значения, а также упражнения, направленные на определение структуры и функционирования прецедентного феномена.

Таким образом, прецедентные феномены — это важная составляющая национальной картины мира, способствующая оценке действительности в народном сознании. Как следствие, такие феномены являются неотъемлемым компонентом газетных статей. Работа с англоязычной прессой на занятиях по иностранному языку помогает улучшить лингвокультурные знания, а значит глубже почувствовать иностранный язык и повысить общую эрудицию.

Литература

1. Захаренко, И. В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И. В. Захаренко, В. В. Красных, Д. Б. Гудков, Д. В. Багаева // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. Вып. 1 / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М.: Филология, 1997.— С. 82—103.
2. Нахимова, Е. А. Прецедентные имена в массовой коммуникации / Е. А. Нахимова [Электронный ресурс] // Русский филологический портал. — Режим доступа: <<http://www.philology.ru/linguistics2/nakhimova-07a.htm>>. — Дата доступа: 15.09.2016.

РАЗВИТИЕ НЕСТАНДАРТНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

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

Мир, в котором мы живем сейчас, меняется на глазах. Он похож на скорый поезд, который мчится с такой скоростью, что всем нам, независимо от вида деятельности и места работы, приходится прилагать усилия, чтобы не отстать. Новые системы, структуры и стратегии выдвигают новые требования к компаниям, менеджерам и другим работникам. Современному специалисту, чтобы быть успешным, требуется видение новых идей, нестандартных подходов. Этому надо учиться уже со студенческой скамьи. Обучение в вузе нацелено на то, чтобы дать студенту знания и навыки, необходимые для их будущей работы. Однако сами знания не гарантируют успех.

На занятиях по деловой переписке поучительным был анализ письма — продажи из журнала *The Wall Street Journal*, в котором говорилось о двух успешных выпускниках, имевших одинаковые шансы на успех. Один стал президентом компании, а другой — всего лишь менеджером отдела. Разница была в том, как они использовали свои знания.

Люди и организации, которые не могут отреагировать на изменения, происходящие вокруг, или не видят их, терпят неудачу. Они становятся жертвами парадигмы, т. е. сложившихся в обществе устойчивых определенных понятий об окружающем мире и загоняющих их в определенные рамки.

Многие люди имеют четкое представление о рамках явлений и понятий благодаря знаниям и опыту. Что происходит, когда понятия и явления меняются, а парадигма нет? Люди пытаются подогнать новое в старые рамки, действовать по-старинке. То, что привело к успеху компанию 30 лет назад, может привести к провалу сейчас. Изменилась парадигма, а значит, необходимо изменить и нам свое представление о происходящих явлениях.

Критическое мышление является очень важным для менеджера. Оно основывается на знаниях, умении анализировать ситуацию. Нестандартное мышление требует творчества. Как и любой другой навык, его можно развить.

Развитие навыков, необходимых современному менеджеру, может осуществляться при изучении разных предметов, в том числе и иностранного языка. Например, во время работы в группах можно одновременно ставить цель развивать не только языковые навыки, но и другие, такие как нестандартное мышление.

Методика Эдварда де Боно широко используется во многих учебных заведениях, в частности в Гарварде, и многие всемирно известные компании, такие как Сименс, НАСА, Хонда добились успеха, благодаря нестандартному мышлению де Боно.

На занятиях по английскому языку в рамках изучения различных тем может быть использован метод «шести думающих шляп». Суть метода заключается в том, что каждая шляпа (белая, красная, желтая, черная, зеленая и голубая) выполняет разную функцию. Надевая шляпу определенного цвета, человек начинает думать по-другому. Белая означает поиск информации, красная — эмоции, отношение к проблеме, желтая — оптимизм, поиск хорошего там, где его нет. Хозяин черной шляпы — пессимист, ищет пробелы, недостатки, подвергает сомнению все. Зеленая шляпа, как и природа, символизирует рост, новые возможности, новые идеи. Человек в голубой шляпе следит за процессом и оценивает процесс обсуждения, а не идеи. Преимущество этого метода заключается в том, что он позволяет участникам освободиться от рамок, парадигмы, от общепринятого отношения к проблеме. Многие студенты, которые по своей натуре застенчивые, не любят высказывать свое мнение и никогда не подвергают критике и сомнению мнение активных студентов, чувствуют себя раскрепощенными. Шляпа дает право и требует вести себя согласно предписанию. Как правило, эти студенты способны нестандартно мыслить и выдвигать самые инновационные идеи. Очень часто проблема возникает у хороших студентов, так как метод подавляет их эго. Хорошие студенты знают, что правильно, у них есть свое твердое мнение, и ответ на то, что должно произойти при определенных условиях. А метод требует выйти из этих рамок, забыть про традиционный подход, рассмотреть невозможное как возможное вопреки логике.

Например, при изучении темы «*Law and Order*» студенты участвуют в решении проблемы. Человек совершил преступление, убил человека, отбывает срок в тюрьме. Он раскаивается в содеянном и хочет принести пользу обществу, хочет стать юристом. Он просит дать ему

стипендию. Комиссия, представители различных организаций, а также мать жертвы, должны рассмотреть просьбу и принять решение. При обсуждении проблемы у каждого студента своя роль согласно методике «шести думающих шляп». Практика показывает, что некоторые студенты с определенным взглядом на вещи не могут выйти за рамки своих убеждений. Тем не менее, использование данного метода может быть очень полезным не только для развития навыков коммуникации, но и умения использовать нестандартное мышление, которое, безусловно, будет крайне необходимо в их будущей деятельности.

Виды деятельности должны быть направлены не на запоминание информации, а на генерирование новых идей. Провоцируйте дискуссии вопросом «А что, если ...?». При обсуждении плана или проекта, который всем нравится, попросите всех надеть черную шляпу. Это поможет выявить возможные проблемы. Часто случается, что группа застряла в решении какого-то вопроса. Голубая шляпа поможет найти решение.

Цитируя журнал Форбс, можно сказать, что если вы не слышали об Эдварде де Боно или нестандартном мышлении, возможно, вы только и заняты тем, что думаете стандартно.

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Дрозд А. Ф., кандидат филологических наук, доцент

Как известно, главной целью обучения иностранным языкам в вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство не только межличностного, но и профессионального общения.

В этой связи особое внимание необходимо уделять подготовке студентов экономических специальностей, которым предстоит применить на практике свои знания иностранных языков в различных областях внешнеэкономической деятельности. Отличительной особенностью преподавания языка специальности (*ESP — English for Specific Purposes*) является то, что учебный курс строится на основе конкретных профессионально значимых целей и задач при методике подбора и организации материала курса, а также в развитии определенных навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

В этом отношении большую роль играет сотрудничество с выпускающими кафедрами, благодаря которому в структуре учебного плана находят отражение различные предметы специальности, которые были изучены ранее на родном языке. В соответствии с этим, методика преподавания языка специальности должна максимально учитывать специфику лексического наполнения устных и письменных текстов, а также те умения и навыки, которые являются характерными для данной профессиональной деятельности. Как показывает опыт, если студенты опираются на имеющийся у них запас профессиональных знаний, процесс усвоения материала на иностранном языке становится более успешным.

Так, на занятиях по *ESP* (аспект английского языка для экономических специальностей) мы уделяем особое внимание изучению маркетинга и его инструментов, стратегического планирования, сегментирования глобальных и туристических рынков, каналов продвижения, коммуникативных стратегий и т. д. Популярность данной темы обусловлена возможностью интенсивного использования коммуникационных ресурсов в условиях глобального экономического пространства. Как известно, под маркетингом принято понимать процесс планирования и воплощения замысла, ценообразование, продвижение и реализация идей, товаров и услуг посредством обмена, удовлетворяющего цели отдельных лиц и организаций. Данный процесс включает в себя маркетинговое исследование, мониторинг и анализ рынка товаров и услуг, с целью выдвижения на рынок нового конкурентоспособного продукта (*USP- Unique Selling Proposition*).

Необходимо отметить, что для изучения маркетинга на английском языке, чрезвычайно важными являются дискурсивные механизмы, позволяющие выделять, обрабатывать и консолидировать имеющиеся в глобальном дискурсе знания, интегрируя их в сознание обучаемого, постепенно осваивая и реформируя его.

Чтобы быть успешными маркетологами, будущие специалисты должны усвоить основы маркетинговой коммуникации, так как успешная реализация бизнес-задач требует от всех участников рыночных отношений выполнения целого комплекса когнитивных процедур: уметь правильно оценивать ситуацию на мировом рынке, что подразумевает выделение актуальной информации и ее восприятие в различных лингвокультурах; уметь обобщать, структурировать и адаптировать полученные данные к различным социальным характеристикам участников маркетинговой коммуникации; уметь анализировать и интерпретировать полученную информацию в соответствии с нормами и стандартами, принятыми в различных культурах; уметь сделать вывод на основании полученных сведений.

Таким образом, изучение маркетингового дискурса стимулирует активную интеллектуальную деятельность студентов экономических специальностей, как будущих участников внутренних и внешних экономических отношений.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА ТЕОРИИ
И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

Дубинко С. А., кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой
Пискунов А. Ф., старший преподаватель

Переводчик, как профессионал в области перевода и, в частности, перевода в сфере профессиональной деятельности, должен обладать целым рядом качеств, необходимых для данной профессии: огромной эрудицией, глубокой общей культурой, стремлением постоянно расширять свой кругозор в своей профессиональной деятельности и различных областях знаний, различными аналитическими способностями и быстротой реакции, богатым творческим потенциалом, способностью осмыслить и обработать полученную информацию [2, с. 7].

В связи с этим, курс теории и практики перевода для студентов экономических специальностей в качестве одной из основных целей ставит обучить студентов различным видам операций с текстом оригинала для оптимизации процесса обработки информации при работе со специальной и оригинальной литературой, подготовить их к использованию английского языка в профессиональной деятельности как орудия переводческой работы в сфере специальности, как средства коммуникации с зарубежными партнерами.

Соответственно, задачей курса является достижение студентом переводческой компетенции, позволяющей адекватно, в соответствии с переводческими задачами, предъявленными к переводу:

— понять, перевести и оформить языковыми средствами иностранного/родного языка любой письменный текст по специальности;

— анализировать проблемные ситуации, связанные с переводом текстов общественно-политического, общенаучного, специального характера с учетом их особенностей и различий.

Формат государственного экзамена на экономических специальностях предусматривает среди ряда других вопросов также задания, предусматривающие переводческие навыки в сфере профессиональной деятельности специалиста-международника: перевод с листа с/на английский язык, двусторонний перевод (интервью вопрос-ответ, перевод и реферирование. Если перевод и реферирование требуют владения переводческими трансформациями и определенными «упаковочными средствами», то перевод с листа и двусторонний перевод требуют некоторых дополнительных навыков и умений. Так, для перевода с листа необходимы такие навыки и умения как быстрое переключение на язык перевода при оперативном использовании полуавтоматической подстановки готовых соответствий (клише, штампов), умение совмещать проговаривание перевода с чтением следующего отрезка оригинала [1, с. 35]. Для двустороннего перевода необходима предварительная лингвострановедческая и профессиональная подготовка, изучение и усвоение определенной базисной информации, ориентировка в общеполитических, научных вопросах [1, с. 39].

Обучение в данном курсе предусматривает развитие у студентов компетенций, необходимых для выполнения конкретных видов профессиональной речевой деятельности.

1. Аналитические компетенции: способность применять иностранный язык для анализа современных социальных и международных ситуаций, выявления тенденций их развития и преодоления международных конфликтов.

2. Системные компетенции: владение широким полем фоновых лингвострановедческих знаний и способность использовать их в решении профессиональных задач через коммуникацию на иностранном языке.

3. Лингвистические компетенции: способность формировать и расширять знания о тенденциях развития изучаемого языка.

4. Профессиональные компетенции приобретают ключевое значение в переводческой подготовке специалиста-международника. В процессе прохождения курса теории и практики перевода студенты осваивают особенности передачи культурного компонента значения, учатся распознавать культурные созначения, отсутствующие в эквивалентах другого языка. Важную роль в формировании профессиональной компетенции в данном курсе играют правильно подобранные аудио/видео материалы, а также тексты по текущим проблемам мировой и национальной политики, микроэкономической тематики, этике делового общения в бизнесе. В подготовке курсового проекта по теории и практике перевода студенты активно используют аутен-

тичные материалы интервью, деловой переписки фирм и компаний, которые предоставляют им возможность для прохождения языковой практики, а также участвовать в деловых встречах и на практике проверить уровень сформированности своих переводческих навыков.

Литература

1. Комиссаров, В. Н. Теоретические основы преподавания перевода / В. Н. Комиссаров. — М., 1997. — 250 с.
2. Чужакин, А. П. Мир перевода — 3. Practicum plus / А. П. Чужакин. — М.: Р. Валент. — 2001. — 200 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ

*Жуковец О. С., старший преподаватель,
Торопова Л. П., старший преподаватель*

Неотъемлемой частью подготовки специалистов-международников является самостоятельная теоретическая и практическая работа в общем академическом процессе.

Цель данной работы — научить студентов правильно организовывать внеаудиторное изучение иностранного языка, прогнозировать и обеспечивать его результаты. Здесь учащиеся имеют дело с автономным исследованием аутентичных профессионально ориентированных материалов, подготовкой презентаций, обобщающих рефератов, выполнением практико-ориентированных заданий.

Студент действует как активный участник процесса обучения, приобретая навыки критического и творческого мышления, способность накапливать, демонстрировать и защищать свои знания [2].

На занятиях по деловому английскому в рамках самостоятельной работы преподаватель может решить следующие методические задачи:

- расширение и обогащение словаря профессиональной терминологической лексики студентов в рамках деловой коммуникации;
- подготовка к практическим занятиям;
- совершенствование навыков просмотрового и аналитического чтения неадаптированных профессионально ориентированных текстов;
- овладение навыками деловой переписки;
- активизация навыков устной речи в процессе перевода и обсуждения основных и дополнительных учебных текстов, выполнения тренировочных упражнений к ним;
- подготовка к дискуссии в группе на темы актуальных проблем специальности;
- подготовка к экзаменам и зачетам;
- самостоятельное изучение отдельных тем в рамках программы;
- ознакомление с рекомендуемым списком источников на английском и родном языках

В процессе самостоятельной подготовки важное место занимает изучение материалов англоязычных Интернет-ресурсов, посвященных проблемам будущей специальности, где в открытом доступе можно ознакомиться с тематическими статьями специалистов, практикующих в данной сфере. Студенты должны сами уметь осуществлять поиск подобных материалов по ключевым словам и фразам на английском.

Навыки использования современных технологий в процессе выполнения самостоятельной работы по деловому английскому особенно важны, так как они будут востребованы в будущем в повседневной практике специалиста.

Современные методики обучения стимулируют студентов к автономной независимой работе, учат быстро адаптироваться к любой ситуации в рамках специальности с учетом развития информационных технологий. Эффективно организованная работа вне аудитории не только повышает уровень учебного процесса, но и позволяет развить ключевые качества будущего профессионала, побуждает к творческой активности и выработке активной жизненной позиции [1].

Применение современных Интернет технологий является эффективным средством подготовки компетентных специалистов, так как способствует развитию эрудиции, формированию интереса к исследовательской работе, овладению приемами поиска информации на английском языке.

Перед преподавателем иностранного языка также стоит задача научить студентов правилам работы с авторскими материалами из Интернета, этике цитирования использованных источников. Важно понимать недопустимость использования материалов и цитат без ссылки на их авторов.

Иногда возникает вопрос, не противоречит ли самостоятельная работа основному принципу изучения языка — принципу коммуникативности. Не остается ли студент наедине с собой и с иностранным языком? Наоборот, на современном этапе все острее встает необходимость обучения деловой онлайн коммуникации, ее этикету и правилам, когда бизнес партнер или коллега находится «по другую сторону монитора».

Таким образом, использование Интернет технологий в организации самостоятельной работы при обучении деловому общению на английском является не только важным, но и обязательным условием.

Литература

1. Шиманская, О. Ю. Творческая лаборатория как инновационная форма организации занятий в высшей школе / О. Ю. Шиманская // Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения: эл. сб. науч. трудов по матер. III Междунар. заочн. научно-практ. конф. 17 апреля 2014 г. / Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; редкол.: А. К. Крупченко [и др.] [Электронный ресурс]. — 2014. — Режим доступа: http://apkpro.ru/doc/3MNPC_inyaz_2014.zip. — Дата доступа: 01.11.2016.
2. 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.

КУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ИЛИ ЧТО ДОЛЖЕН ЗНАТЬ КАЖДЫЙ СТУДЕНТ

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

Все преподаватели иностранных языков уже давно убедились, что преподавание и изучение любого языка невозможно без социокультурной компетентности. По мнению англоязычных специалистов, данная компетентность включает в себя «*cultural literacy, shared knowledge, background information*» (культурная грамотность, общие знания, фоновая информация). По мнению профессора Эрика Хирша, под этим подразумевается пласт информации, которым обладают все компетентные читатели.

В своем бестселлере «Культурная грамотность или что должен знать каждый американец» он объясняет что это фоновая информация, хранящаяся у них в памяти и позволяющая адекватно понимать тексты в книгах и средствах массовой информации, уяснять суть написанного, улавливать то, что не написано, но подразумевается, соотнося текст, который они читают, с дискурсом, т. е. социокультурным и социопсихологическим контекстом, — из чего собственно и складывается правильное понимание любого текста.

К сожалению, в наших программах преподавания иностранного языка в неязыковых вузах развитию и воспитанию культурной грамотности не уделяется должного внимания. Причина известна: не хватает часов. К тому же для преподавателя аспекта «Деловой английский» (в дальнейшем ДА) «общие знания и фоновая информация» — это в основном данные о зарубежных компаниях и брендах. Но даже грамматически и лексически несложные статьи из раздела «*Business*» в англоязычных изданиях представляет известную трудность для понимания студентов. Среднестатистическому студенту не известны не только социокультурные реалии и персонажи современной Великобритании, но и знакомые большинству образованных английских читателей крылатые фразы, поговорки, клише, используемые в вышеупомянутых статьях. А это уже вопрос элементарной «культурной грамотности». Так, например, абсолютно невозможно «расшифровать» и оценить чувство юмора англичан, прочитав следующее объявление администрации одной из компаний: «*Where there's smoke, there's fire*», если вы не знаете известной английской поговорки «*Where there's smoke, there's fire*».

Для преподавателя ДА представляется интересным вместе со студентами составить список пословиц и идиом, семантически связанных с разделом «*Business*» и, по мере возможности, активно использовать на занятиях. Это можно делать в качестве «*warming up activity*» в начале занятий. Каждый студент выбирает одну пословицу или идиому, исключая всем известные или имеющие близкие эквиваленты в русском языке, и обдумывает дома, как объяснить ее значение на английском, какие подобрать примеры ее использования, чтобы она была понятна остальным. Если значение осталось непонятным, это оценивается минусом для объяснявшего. А все, кто в своих ответах в течение ближайших недель правильно ее используют, получают дополнительные плюсы. Ниже приводится пример подобного списка идиом с ключевыми словами «*business, money, cash*».

1. *Get down to business — get serious about something, especially after a time of social talk. Let's get down to business and decide what alternative is the best for us to choose.*

2. *The business end of sth — the part of tool or weapon that performs its particular function. Never pick up the knife by the business end.*

3. *It's business as usual — things continue normally, despite difficulties or disturbances. It was business as usual at the office yesterday, in spite of all business work going on.*

4. *Drum up business — to influence others to buy one's product or service. If the furniture shop want to survive this recession, it will have to drum up a lot more business.*

5. *Do a land-office business — to be highly successful; do a large amount of business in a short time. Since hiring a new manager, the restaurant is doing a land-office business.*

6. *Hard cash — real money, not shares, cheques, etc. How much is it worth in hard cash?*

7. *In cold cash — direct payment in currency. I paid for the car in cold cash*

8. *Get or have your money's- worth — get good value for the money you have spent. I don't feel I have had my money's-worth. The match was awful.*

9. *Money down the drain — a waste of money. My further spending on the project would be just pouring money down the drain.*

10. *A good run for the money — a) more than enough, but not total satisfaction or pleasure from sth; good value for sth. I've had a good run for my money as director of this company, but now it's time someone younger took my job. в) strong and satisfying competition, opposition. They may not beat your team but they will certainly give you a good run for your money.*

11 *Money talks — if you have a lot of money you can persuade people to do things, get special treatment, have more power, etc. Of course he'll get what he wants. Money talks, doesn't it?*

К составлению подобных списков можно подходить творчески. Например, использовать для подбора идиом не слова, а ключевые понятия, что делает работу сложнее, но интереснее. Нужно отметить, что любой вид подобной работы всегда вызывает живой интерес у студентов.

ОШИБКИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ГЛАЗАМИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Кулик В. В., старший преподаватель

Mistake is a doorway to understanding.
Ошибка — это путь к пониманию.

В процессе обучения иностранному языку преподаватель и студент гораздо чаще сталкиваются с ошибками, чем при изучении любого другого предмета. Языковые компетенции студента формируются постепенно. В английском языке исключений намного больше, чем правил, да и на многие правила существуют еще неизвестные учащимся уточнения и исключения. Сочетаемость слов в иностранном языке зачастую значительно отличается от сочетаемости их соответствий в родном языке. Делая ошибку в новом материале и получая обратную связь от преподавателя, студент совершенствует понимание языка и учится говорить правильно.

Например, выучив существительное *import* и встретив в тексте глагол *to import*, студент прочитает их одинаково, пока ему не объяснят, что в английском языке целый ряд совпадающих по написанию глаголов и существительных различаются ударением. У существительных ударение падает на первый слог, а у глаголов на — второй: *export* — *to export*, *increase* — *to increase*, *survey* — *to survey*, *conduct* — *to conduct*, *object* — *to object* и другие.

Студенты, стремящиеся к совершенству и не позволяющие себе ошибаться, зачастую драматизируют свои ошибки. Они фокусируются на страхе сделать ошибку и предпочитают не говорить вообще. Это так называемый фактор перфекционизма, который оказывает сильное негативное воздействие на формирование коммуникативной компетенции.

Вторым фактором драматизации ошибок является восприятие ошибки как сигнала к поражению. Осознание, что в речи была допущена серьезная ошибка, может вызвать состояние паники и прекращение коммуникации. Ошибка как бы становится пусковым механизмом языкового поведения в случае коммуникативной неудачи.

Третьим фактором становится ожидание негативного отношения к себе, особенно со стороны преподавателя. Такие студенты привычно проецируют собственные негативные ожидания на других. Отношение собеседника они склонны подменять собственными страхами, тем самым заранее задают негативный сценарий общения и начинают действовать именно таким образом.

Студент как бы вживается в негативный сценарий. Состояние языковой неуверенности и страха вызывает изменение физического состояния: сбивается ритм дыхания, поза становится зажатой, голос слабеет, возрастает продолжительность пауз. В ожидании неудачи организм настраивается на неудачу. Собеседники непроизвольно улавливают эту невербальную информацию, и как следствие невербальных сигналов начинают обращать больше внимания на ошибки и промахи говорящего. Часто люди становятся жертвой враждебного отношения к себе, потому что провоцируют его своими опасениями — фактор проецирования.

На мой взгляд существует два типа ошибок. Первый тип — это «полезные ошибки», на которых учатся. К ним вполне подходит английское высказывание *«Your mistakes are meant to guide you, not define you»*. — «Ваши ошибки Вас направляют, а не определяют».

Такие ошибки необходимо научиться использовать себе во благо. Здесь требуется кардинальное изменение отношения к ошибкам: воспринимать языковые неудачи не как приговор, а как мотивацию к активному действию. Ошибка может стать мощным стимулом активизации внимания, служить сильной энергетической подпиткой и помочь улучшить запоминание нестандартных языковых явлений.

Важно проанализировать, как мобилизовать свои ресурсные состояния для лучшего усвоения учебного материала. Было отмечено, что на фоне мыслительно активного и эмоционально-позитивного интереса ошибки прекрасно усваиваются. Стоит также проанализировать собственный положительный опыт общения, чтобы убедиться, что в ситуациях, когда общение на иностранном языке протекает удачно, то тогда отсутствуют опасения негативной реакции собеседника.

Полезным является также умение создавать внутренний стимул для коммуникации: это должна быть внутренняя позитивная короткая команда, которая поддерживала бы режим общения на иностранном языке, например: *Stay focused!*

Подобная команда поможет уйти от оценок себя и сосредоточиться на процессе общения. Важно не только создать такую команду, но и поупражняться в ее использовании, чтобы устойчиво связать ее со своими ресурсными состояниями.

Второй тип ошибок — это «глупые» ошибки. К ним можно отнести хронические ошибки, не вычищенные на ранних стадиях обучения, которые студент делает не по незнанию, а по невнимательности, по привычке или халатности. Это примитивные грамматические, фонетические и лексические ошибки. Они сводят на нет впечатление от множества последующих достижений студента.

Однако от них тоже можно избавиться. Главное здесь — понять, что сделать это может только сам студент!

Преподаватель бессилен против «глупых» ошибок. Он может в сто пятьдесят пятый раз исправить хроническую ошибку, но если студент не научится сам ее замечать, то она будет возникать вновь и вновь.

Каждый студент должен сам уловить или создать то состояние и поведение, максимально заинтересованное и вовлеченное в активную познавательную и творческую деятельность, в котором он усваивает иностранный язык наиболее легко и естественно.

**АВТОНОМИЯ КАК ФАКТОР СТИМУЛИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ
В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Майсюк Ю. Л., старший преподаватель

Автономия обучаемых является одной из составляющих процесса обучения, предполагающая предоставление студентам права выбора определенных аспектов, связанных с тематикой курса, видами и формами работы, способами оценивания и т. п. Важность автономии трудно переоценить, поскольку она способствует активному вовлечению обучаемых в учебный процесс, и обеспечивает повышение качества высшего образования. Каким же образом автономия способствует развитию и поддержанию мотивации? С точки зрения психологии связь автономии и мотивации объясняется тем фактом, что предоставление права выбора определенных действий неизбежно стимулирует мотивацию, в отличие от ситуации, в которой выбор отсутствует, и обучаемым предлагается четкая инструкция, что, как и когда нужно выполнить.

Автономия обучаемых тесно связана с групповой динамикой, так как процессы развития группы, ведущие к сплочению и функционированию группы студентов как единого целого, идут параллельно с увеличением инициативности, ответственности за результат и желания контролировать процесс обучения. С точки зрения групповой динамики активные и заинтересованные студенты, как правило, стремятся к автономии.

Рассмотрим приемы, способствующие развитию автономии в процессе обучения.

1. *Активное вовлечение студентов в организацию процесса обучения*, что предполагает разделение ответственности за конечный результат и дает обучаемым возможность в определенной степени контролировать процесс обучения. Для этого обучаемым можно предложить выбор тематики курса, используемых учебных материалов, видов работы над материалом, формат итоговых занятий по теме, конечные сроки предоставления выполненных заданий. Ситуация выбора предполагает инициативность и ответственность за принятое решение, что в свою очередь мотивирует обучаемых приложить максимум усилий для достижения наилучшего результата. Что же касается широты выбора, то в некоторых ситуациях она должна быть ограничена преподавателем предложением выбрать из нескольких вариантов, а в других ситуациях можно предоставить студентам полную свободу. Так, к примеру, можно предложить студентам выбрать формат итогового занятия по теме: эссе, групповая презентация, индивидуальная презентация, «круглый стол», ролевая игра, дебаты. Удачной практикой является самостоятельный отбор обучаемыми лексики по определенной теме (общий английский, английский для специальных целей), или подбор журнальных или газетных статей в качестве дополнительного материала (общий английский, английский для специальных целей), подготовка заданий для самостоятельной работы с последующим обменом заданиями в группах (практическая грамматика). Регулярное анкетирование студентов, проводимое на факультете международных отношений БГУ, позволяет скорректировать процесс обучения с учетом мнений студентов и делает их полноправными участниками этого процесса, что положительно отражается на мотивации.

2. *Работа над проектом*. Группа студентов, работающая над проектом, делает это практически полностью автономно, в процессе работы ставятся цели, уточняются сроки, распределяются роли, виды работы, а результаты этой деятельности в большинстве случаев приносят удовлетворение как преподавателям, так и студентам. Работа над проектом предполагает активное взаимодействие обучаемых в группе, развивает чувство ответственности и желание не подвести своих товарищей. Успешно выполненный проект повышает самооценку обучаемых, поскольку работа над проектом предполагает умелое использование не только языковых умений и навыков, но и предполагает наличие развитого аналитического мышления, умения работать с информацией, коммуникативных навыков, владения навыками презентации, поэтому успешный проект, без сомнения, можно считать достижением студентов. Организация конкурсов студенческих проектов является распространенной практикой на факультете международных отношений БГУ, в данном случае добавляется элемент соревнования, что является мотивирующим фактором.

3. *Использование современных образовательных методов и технологий*. Примером, иллюстрирующим данное положение, может служить задание, выполняемое обучаемыми в рамках курса «Общий английский»: студентам предлагается выбрать по желанию определенный

метод, повышающий эффективность обучения и развития различных аспектов интеллекта (различные способы запоминания информации, скорочтения, структурирования информации и т. п.), в течение нескольких недель применять его на практике, сделать выводы о его полезности и поделиться ими с преподавателями и другими студентами. В результате данной работы студенты получают возможность подобрать подходящий им метод, помогающий повысить эффективность самостоятельной работы над учебным материалом. Активная работа студентов с современными образовательными ресурсами в интернете (обучающими сайтами и программами, сайтами зарубежных печатных изданий и университетов) также способствует развитию автономии обучаемых и ориентирует их на самостоятельный поиск средств, способствующий совершенствованию языковых и профессиональных умений и навыков.

Автономия обучаемых, основанная на осознании важности их активного участия в учебном процессе, на чувстве ответственности за результат обучения, неизбежно повышает мотивацию и приводит к увеличению эффективности обучения.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ В МАЛОЙ ГРУППЕ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Маркина Л. В., кандидат педагогических наук, доцент

В человеческом обществе культура, особенности коммуникации в данной культуре, язык (как вербальный код) приобретаются одновременно. Моделирование этого процесса на занятиях по иностранному языку позволяет приблизиться к естественному процессу усвоения необходимых знаниями и умениями и способствует формированию подготовленности студентов к общению в соответствующей культурной среде.

Язык является не единственным, но главным инструментом в межкультурной коммуникации. Коммуникация же зависит от особенностей культуры, к которой принадлежат участники взаимодействия. Это приводит к осознанию триединства культуры, языка и коммуникации. Только такое понимание может привести к правильному видению конечного результата обучения — владение знаниями культуры, языковыми и коммуникативными умениями и навыками и, соответственно, к такой организации учебного процесса, которая бы обеспечивала формирование у студентов указанных знаний, умений и навыков в их единстве.

Занятия по иностранному языку потенциально продуктивны в достижении этого единства, так как могут рассматриваться как контекст для изучения особенностей коммуникации вообще и межкультурной коммуникации в частности, а создаваемый на занятии межкультурный контекст способствует более глубокому и всестороннему изучению языка.

Нам представляется, что моделирование ситуаций межкультурного языкового общения наиболее эффективно осуществляется через работу студентов в малых группах. Хорошо известны преимущества организации работы в малых группах на занятиях по иностранному языку: возникающее у студента чувство вовлеченности в работу, увеличение времени активной языковой деятельности каждого студента, отсутствие у студента страха при выступлении перед аудиторией, чувство поддержки, солидарности, комфорта в работе со сверстниками, близкими по возрасту и статусу, высокая мобильность как самих групп, так и студентов в группе, наличие индивидуальной ответственности, высокая мотивированность студентов, так как общий успех зависит от индивидуальных усилий, позитивная взаимозависимость и т. д. При выполнении работы в малой группе в рамках межкультурной подготовки появляются дополнительные возможности для осознания особенностей взаимодействия в межкультурном пространстве: возможность обратиться к анализу своего собственного опыта, который почти всегда рассматривается как весомый аргумент; возможность услышать аргументацию альтернативных точек зрения и осознать их разнообразие; продумать, сконцентрироваться на доказательстве правильности своей точки зрения; продумать возможности контраргументации; продумать способы переформулирования проблемы, которые удовлетворили бы оппонента и т. д. В качестве примера организации работы в малой группе можно привести упражнение, направленное на то, чтобы студенты осознали возможность, а иногда необходимость компромисса, что безусловно важно для успешной межкультурной коммуникации. В повседневной жизни проблемой является то, что людям достаточно трудно отказаться от своих привычных ориентиров и пойти на компромисс, определенным образом изменяя их. Такого рода гибкость особенно актуальна для межкультурного взаимодействия, где ригидность и отсутствие компромиссов партнеров может затруднить общение или вообще привести к отказу от общения. Предварительно готовится набор карточек, на которых написаны утверждения, отражающие ценностные ориентации представителей различных культур. Эти карточки распределяются между студентами, минимум 3 карточки у каждого студента. Затем студенты получают задание обмениваться карточками, чтобы собрать набор из тех карточек, которые в наибольшей степени отражают шкалу ценностей данного студента. Этот этап игры предполагает интенсивное общение студентов между собой, поскольку обмен карточками предполагает определенную аргументацию. При завершении выполнения задания этого этапа студентам объявляется, что если у них остались карточки, которые не соответствуют их системе ценностей и не понадобились другим студентам, их следует выложить на стол. В результате анализируя эти карточки можно судить о некоторых ценностных ориентациях, которые не присущи нашей культуре. На втором этапе студенты, продолжая обсуждать утверждения, получают задание найти тех студентов, которые по своим ценностным ориентациям схожи, обсуждая, что их объединяет и как это

отражается на их поведении в жизни (студенты работают в парах). На третьем этапе студенты (пара) получают задание найти тех (пару), чьи ценностные ориентации диаметрально противоположны. Продолжается обсуждение различий в поведении партнеров, исходя из их различий в системах ценностных ориентаций и убеждений. На четвертом этапе студентам предлагается найти компромиссную формулировку убеждений и ценностей, с которой согласились бы обе пары студентов. (Все этапы имеют определенные временные ограничения). Данное упражнение вовлекает студентов в интенсивное общение на иностранном языке, способствует осознанию влияния культурных ценностей на поведение человека вообще и, в частности, осознание какими ценностными ориентациями руководствуется данный студент, дает представление о путях достижения компромисса через обсуждение и поиск приемлемого варианта для обоих партнеров.

АББРЕВИАТУРЫ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА

Маркосян Е. И., кандидат филологических наук, доцент,
Пискунов А. Ф. старший преподаватель

Несмотря на то, что вопросу перевода аббревиатур и сокращений всегда уделялось особое внимание в лингвистике, эта тема остается довольно актуальной и в настоящее время. Данная проблема широко рассматривалась такими авторами как В.В. Виноградов, Е. П. Волошина, О. Есперсон, В. Г. Павлова, Д. И. Алексеев, Л. С. Бархударов и др.

Общеизвестно, что аббревиатурные образования обусловлены, прежде всего, необходимостью и стремлением языка к максимально экономной передаче информации, т. е. принципом экономии речевых средств. По времени звучания аббревиатуры в два-три раза короче соответствующего понятия, что для синхронного перевода/переводчика является первостепенным фактором, а для письменного переводчика экономия на сокращениях еще более значима. Преимущества такой экономии очевидны, однако следует заметить, что аббревиатуры и сокращения представляют определенную сложность при переводе на родной или иностранный язык, подыскивая соответствия в родном или иностранном языке. Общеизвестные и широко употребляемые аббревиатуры (*St — street, Rd — road, c/o — care of, Mr — mister, Ms — miss, n. — noun, v. — verb, VAT — value-added tax, e.g. — example* и др.) не представляют особых трудностей при переводе в отличие от аббревиатур и сокращений специальных текстов. Для полного понимания и правильного перевода сокращенных лексических единиц необходимо знание предмета, которому посвящен конкретный текст, а также значение используемых в тексте сокращений. Трудности перевода связаны с тем, что большое количество аббревиатур омонимичны, так, например,

— *CEO — Corporate European Observatory; Chief Education Officer; Chief Executive Officer; Championship Event Organizer* и др.;

— *BBC — British Broadcasting Corporation; Burmese Border Consortium; Break Bulk Cargo; Building Backbone Cabling* и др.;

— *ABC — Australian Broadcasting Corporation, American Bibliographical Center, American Broadcasting Company* и др.

В данных ситуациях необходимо проводить анализ контекста.

Самое многочисленное количество аббревиатур и сокращений приходится на технические, экономические, медицинские тексты и спецтермины, т. е. специализированные сферы языка. Объем сокращений в научных текстах постоянно растет. Основной причиной возникновения новых понятий, терминов и терминологических сочетаний является технический прогресс и процессы, связанные с ним. Ежедневно появляются новые сокращения и аббревиатуры, которые используются не только в специализированных текстах, но и повседневной жизни — *e-mail, log-in, error, spam* и др.

Современная интернет-переписка (*Twitter, Facebook, Instagram*) породили целый язык сокращений для подчеркивания эмоций в тексте:

— *IMHO — in my humble opinion* — по моему скромному мнению;

— *Explain Like I'm 5* — Объясни, как будто мне 5 лет;

— если вам долго и нудно пытаются что-то объяснить, отреагируйте лаконично *HIFW — How I Felt When* (Как я чувствовал себя, когда...);

— *MFW — My Face When* (Мое лицо, когда...);

— *MRW — My Reaction When* (Моя реакция, когда...»);

— *MIRL — Me In Real Life* (Я в реальной жизни). Обычно также сопровождает какую-то смешную самокритичную картинку;

— *SMH — Shaking My Head* (Качая головой). «Ай-ай-ай»! Порицания хэштег — используется как реакция на новость, фото или комментарий;

— *ICUMI — In Case You Missed It* (Если вы вдруг это пропустили). Что-то сродни нашему «Для тех, кто не слышал». Иронический хэштег, вежливо намекающий на неосведомленность и медлительность реакции «оппонента». *SYK — Just So You Know* (Просто сказал(а), просто дал(а) знать). Более современный вариант всем известного *FYI — For Your Information* — для ознакомления;

— *YOLO — You Only Live Once* (Один раз живем). Объяснение какому-то сумасшедше-

му, героическому и небезопасному поступку. Часто используется в ироническом смысле и может относиться к смешной картинке или гифке, содержание которых не связано ни с чем героическим;

— *JSYK, guys!* — И всех с Днем блога, кстати!

Перевод сокращений и аббревиатур является довольно сложным занятием.

Процесс перевода, отсутствующего в словарях и справочниках сокращения или аббревиатуры, выполняется в два этапа, первым из которых является дешифрование, то есть определение исходной англоязычной формы или корня. Вторым этапом является передача корня средствами русского языка, то есть поиск эквивалентной русской формы, которая наиболее точно передает смысл. Необходимо просматривать микроконтекст (в пределах предложения или параграфа) и макроконтекст (в пределах раздела или всего предыдущего текста документа) с целью определения приблизительной сферы сокращения и поиска корня. Поиск корня и перевод сокращения следует искать в разделах сокращений, соответствующих отечественных специализированных словарях и словарях сокращений, а также в специализированных ресурсах сети Интернет.

**СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

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

Процесс обучения профессионально ориентированному общению во всех неязыковых вузах основан на различных методических принципах: принципе регулярности, осмысленности, доступности, наглядности, надежности знаний, а также на научном принципе. Он характеризуется и своими особенностями, а также строится, учитывая и дополнительные принципы, например, принцип профессиональной направленности, коммуникативности и т. д.

Принцип профессиональной направленности отражается в содержании обучения при использовании профессионально ориентированного учебного материала. Этот материал внедряется благодаря приемам и методам, которые ускоряют сближение учебного процесса с его профессиональным содержанием. Профессионально-ориентированное обучение — это не только чтение текстов по выбранной профессии (чтение литературы на иностранном языке по специальности в газетах, журналах, а также в Интернете). Знание иностранного языка реализуется путем ознакомления студентов с достижениями в профессиональной сфере нашей страны и за рубежом.

Важно использовать полный комплекс методов, а также обучать студентов обсуждать, анализировать, реферировать, составлять диалоги по текстам экономического характера. Успех профессионально ориентированного обучения всем иностранным языкам возможен только при условии, если создается единство профессиональной деятельности и профессионального общения. Моделирование профессионально-ролевого речевого поведения при применении иностранного языка обеспечивается путем направленности учебного процесса на осуществление профессионально ориентированного характера обучения.

Это возможно благодаря деятельностно-когнитивного метода при обучении иностранным языкам, когда язык является средством реализации познавательного рода деятельности, самостоятельного накопления багажа знаний, умений и навыков, а также дальнейшего применения этого запаса знаний в разных областях профессионального взаимодействия. Огромную роль в профессионально ориентированном обучении имеет личностно-деятельностный подход со стороны студента. Он направлен на развитие профессиональной компетентности и личности в целом. Кроме того, он предполагает присутствие стимуляции личностного проявления студента во всех учебных моментах. Особенно большую роль играет также и взаимодействие студентов с педагогом и между собой, что приводит к самореализации и развитию профессиональной культуры. Иностранный язык — это учебный предмет, который оказывает влияние на культуру интеллектуального труда студентов благодаря выработке следующих особых учебных умений: умение использовать двуязычные словари, грамматические справочники, а также памятки, объясняющие как целесообразно выполнять учебные задания. Разница с другими учебными предметами заключается в том, что иностранный язык является как целью, так и средством обучения. Таким образом, если при изучении других учебных предметов студент учится, пользуясь языком как инструментом, то для изучения самого иностранного языка появляется проблема постепенного освоения более легких средств и способов, которые будут необходимы для решения более сложных задач. Например, чтобы решить профессиональные задачи на занятиях по иностранному языку большую роль играет игровой контекст, обладающий пространственно-временными характеристиками, что связано с решением коммуникативных задач, направленных на изучение лексического аспекта по специальности. А именно: речевое клише, общение с одним и несколькими собеседниками, ведение деловой беседы при непосредственном или прямом контакте. Деловая игра дает возможность научить личностному взаимодействию, преодолению психологического и языкового барьеров, совместной работе, разрешению профессиональных вопросов. Следует обратить внимание на тот факт, что новые подходы к изучению иностранного языка в высшем учебном заведении определили возникновение понятия «язык специальности». Этот термин означает усвоение студентами определенного профессионального лексического запаса, понимание производственной обстановки и определенное мироощущение в диалоге культур.

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ
НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (КАК ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО)
СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТАМОЖЕННОЕ ДЕЛО»
ФМО БГУ**

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

Компетентностный подход к обучению иностранному языку требует оптимизации учебного процесса путем совершенствования существующих и внедрения новых методов и технологий.

Для формирования устойчивых навыков и умений требуется совершенствование подходов при работе с различными видами речевой деятельности.

Аудирование, как вид речевой деятельности, является одним из основных каналов получения информации, как в процессе обучения, так и в профессиональной и социокультурной жизни человека.

Проблемы возникают у начинающих специалистов при первом погружении в естественную языковую среду. Эта напряженность объясняется недостаточным уровнем коммуникативной компетентности, в развитии которой аудирование играет значительную роль.

Совершенствование подходов к обучению аудированию начинается с задач отбора материала.

В настоящее время в распоряжении преподавателя имеются практически неограниченные ресурсы аудиоматериалов.

К наиболее существенным критериям отбора материалов следует отнести аутентичность, информативность, языковую и содержательную доступность.

Целесообразным представляется подход, при котором тематика аудиотекстов отражает цели и задачи учебного процесса и соответствует поаспектной тематике типовой и учебной программ по изучению английского языка на 1 и 2 курсах специальности «Таможенное дело».

Аудирование используется на занятиях по всем аспектам языка.

1. Устная практика
2. Грамматика
3. Введение в язык профессиональной деятельности

Аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение коммуникацией. На занятиях по аспекту Устная практика аудирование присутствует на всех этапах усвоения изучаемого материала (начальный, промежуточный, заключительный) и имеет методическую основу.

Хотелось бы отметить роль аудирования при планировании заданий по контролируемой самостоятельной работе студентов (КСР) и самостоятельной работе (СР) студентов.

Успешность КСР и СР студентов высокой степени зависит от четкого планирования объема и содержания заданий, последовательности и формы их презентации и контроля. Все эти требования к работе преподавателя могут быть реализованы при создании специальных электронных пособий.

С помощью аудирования идет усвоение не только лексической стороны языка, но и его грамматической структуры. Данный вид речевой деятельности может быть использован на всех этапах обучения грамматике. На начальном этапе (введение нового материала) аудирование используется как средство ознакомления студентов с новыми грамматическими формами, структурами и терминами. На данном этапе обучения используются следующие методы: дедуктивный метод (от целого к частному), т. е. ознакомление с грамматическими структурами начинается с восприятия целого высказывания, соотношенного с ситуацией (студенты распознают грамматические формы и структуры в потоке речи, что позволяет им сформулировать правила образования грамматических структур); анализ (вычленение структур в потоке речи); контекстуальный метод, т. е. восприятие на слух новых грамматических структур происходит в контексте, что позволяет студентам раскрыть значение грамматических форм, сформулировать правила функционирования данных структур в речевом общении (в данном случае реализуется функциональный подход в грамматике, при котором грамматический материал усваивается в единстве формы, значения и употребления), что, в свою очередь, способствует развитию самостоятельного мышления, внимания.

Аудирование также используется на этапе закрепления грамматического материала, главная цель которого — не только понять то, что ему сообщают (как на начальном этапе), но и адекватно реагировать на сказанное. Студентам предлагается прослушать реплики-стимулы и предложить свои ответные реплики с правильным использованием изученных грамматических структур (происходит перенос изученного материала в новую ситуацию). На данном этапе используются следующие методы: метод синтеза (использование грамматических структур в связной речи), коммуникативный метод (выбор необходимой грамматической структуры в зависимости от коммуникативной цели), а также функциональный подход (корректное использование в речевой ситуации).

Таким образом, главная ценность аудирования состоит в том, что с его помощью студенты могут самостоятельно усвоить три стороны языковой единицы: значение, форму и ее употребление.

На аспекте «Введение в язык профессиональной деятельности» аудированию также отводится важная роль. В высшей школе иностранный язык должен выступать средством профессионально-ориентированного общения, а также пополнения багажа знаний по специальности. Поэтому с особой тщательностью отбирается аудио- и видеоматериал по его профессиональной и личностной значимости для студентов как на общеэкономические темы (*e-Commerce, Marketing, Business Planning*), так и на узкоспециализированные.

Особое внимание уделяется принципу аутентичности — в программу обучения включаются аудиовизуальные материалы, созданные носителями и не носителями языка для реальных условий, то есть не являющиеся учебными. В число таких ресурсов входят подкасты, видео блоги, документальные передачи, выступления на конференциях.

Использование видео- и аудиозаписей с участием не носителей изучаемого языка, или же созданных носителями территориального варианта языка или диалекта, имеет важное стратегическое значение. На этапе обучения аудированию в средней школе подавляющее большинство материалов воспроизводят стандартный английский, реже американский вариант. Однако при реальном использовании языка в условиях межкультурного общения акцент и наличие диалектизмов могут создавать дополнительные трудности. Поэтому учет различных вариантов произношения и лексических особенностей при подборе материала для аудирования поможет преодолеть психологические и лингвистические барьеры, что особо важно при подготовке специалистов-международников.

Корректный выбор текстов, использование системного подхода к содержанию и условиям тестирования и видам контроля, а также внедрение компьютерных пособий создает прочную базу для успешного обучения аудированию и развития профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ МЕТОДИК
В ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
(КАК ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО) СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТАМОЖЕННОЕ ДЕЛО» ФМО БГУ**

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

Современная тенденция обучения иностранным языкам на ФМО предполагает, прежде всего, его коммуникативную направленность, развитие навыков и приобретение умений пользования английским языком, а не только приобретение и накопление определенной суммы грамматических правил и лексики. Языку специальности уделяется все более пристальное внимание, поэтому целью обучения профессионально-ориентированному английскому языку является формирование у студентов-таможенников коммуникативных компетенций по использованию полученных знаний по трем изучаемым аспектам: устная практика, грамматика и введение в язык профессиональной деятельности.

Обучение английскому языку сегодня невозможно без инновационной составляющей. В настоящее время акцент переместился на развитие навыков и умений устной коммуникации. Устная речь включает в себя слушание и чтение, понимание и репродуктивное воспроизведение прослушанного или прочитанного как в устной (диалогической или монологической), так и в письменной форме.

В качестве основной задачи современного этапа преподавания нам видится применение методик, интегрирующих интерактивные подходы к обучению.

Согласно требованиям типовой и учебной программ практической целью обучения иностранному языку на ФМО является приобретение студентами-международниками коммуникативной компетенции, уровень которой позволяет использовать иностранный язык практически, как в профессиональной деятельности, так и для целей самообразования.

Коммуникативный метод является основополагающим в обучении профессионально-ориентированному английскому языку, следовательно, целью обучения иностранному языку является коммуникативная компетенция.

Обучение практическому владению иностранным языком включает обучение фонетической, лексической и грамматической сторонам устной и письменной иноязычной речи, которые взаимосвязаны и взаимозависимы, поэтому обучение английскому языку осуществляется поаспектно.

На занятиях по устной практике ситуации, призванные выполнять две основные функции: стимулирующую и обучающую, используются на всех стадиях освоения материала.

Используются технологии, стимулирующие познавательную и коммуникативную деятельность студентов: проектная технология-ориентация на результат, продукт деятельности. Продукт может принимать различную форму, это или вебсайт, презентация, записанный телефонный разговор, выставка, экскурсия, праздник, дискуссия, плакат, викторина, коллаж, брошюра и т. д.

В процессе обучения находят применение следующие инновационные коммуникативные методики:

- кейс-методика, которая позволяет разнообразить коммуникацию участников учебного процесса;
- методы самообучения — *edu.pglu*, печатные, аудио- и видеоматериалы;
- электронная почта, использование социальных сетей;
- компьютерные конференции — например, форумы в *edu.pglu*, работа в социальных сетях, например, *Facebook*.

Чтение как вид речевой деятельности представляет особую важность для развития рецептивных лексических навыков (т. е. раскрытие значения и функции лексической единицы, что ведет к полному пониманию прочитанного). Поскольку вокабуляр формируется в процессе развития умения читать, этапы работы над лексическим материалом: ознакомление, тренировка и речевая практика, осуществляются одновременно с этапом обучения чтению: предтекстовый этап, чтение текста; контроль понимания, этап информационной переработки текста;

послетекстовый этап. Чтение используется на всех этапах учебного процесса. При введении нового лексического материала могут использоваться два противоположных метода: 1) снизу вверх, который используется на предтекстовом этапе, предполагающий ознакомление с новыми лексическими единицами вне контекста с помощью переводного и беспереводного способов семантизации (подбор синонимов и антонимов, дефиниции, однокоренные слова, словообразовательные элементы) 2) сверху вниз (т. е. самостоятельное распознавание учащимися значения и правила употребления лексической единицы при ее анализе в контексте). Данный метод представляет особую важность, так как он, в отличие от предыдущего метода, (где ученики получали готовые знания) дает возможность учащимся самим выводить новые знания (в данном случае реализуется поисковый, проблемный методы обучения). На данном этапе используется изучающее чтение. На этапе тренировки (которому соответствует этап информационной переработки текста) производится контроль прочитанного текста, направленный на понимание лексики и правил ее функционирования, смысла текста. На данном этапе важно использовать больше условно-речевых упражнений (трансформационные упражнения, открытые вопросы, проверка истинности суждений), так как они позволяют производить речевые действия с рецептивно воспринятыми лексическими единицами. На этапе речевой практики (которому соответствует послетекстовый этап) чтение может быть опорой при подготовке монологического сообщения или диалога с использованием изученной лексики (учащиеся трансформируют и комбинируют лексический материал в соответствии с новой ситуацией и условиями коммуникации, что способствует развитию продуктивных лексических навыков, т. е. умению выбрать нужную единицу и правильно ее употребить в связном высказывании в зависимости от коммуникативной цели).

На занятиях «Введение в язык профессиональной деятельности» выход на устную и письменную речь также имеет важнейшее значение. Используются инновационные методики, направленные на развитие и совершенствование навыков диалогической и монологической форм речи.

Диалоги могут успешно применяться на ознакомительном этапе с темой (дается инструкция «Выясните, что Ваш партнер уже знает/хотел бы узнать по теме...», возможно и по подготовленным заранее вопросам) и на этапе активизации новых лексических единиц (например, при изучении организационных структур компаний, даются роли опытного работника компании и стажера и разыгрывается ситуация ориентации новичка в иерархии компании). На этапе контроля знаний предлагается проблемная ситуация деловой тематики, и в ходе диалога требуется разработать план действий по разрешению ситуации (осуществляется проверка не только уровня проработки вокабуляра, но и степень понимания изученных на занятиях бизнес-явлений и механизмов).

Выход на монологическую речь должен быть высоко мотивирован, поэтому темы и ситуации для высказываний выбираются проблемного характера. Важно не просто развить умение характеризовать и оценивать определенные явления, но и анализировать ситуации, синтезировать факты, находить практические решения учебных задач. Высокие результаты дает работа с изречениями известных людей по изучаемым темам. Хотя многие студенты вначале испытывают трудности с пониманием и интерпретацией цитат, но при систематическом их использовании аналитические способности студентов развиваются, что обеспечивает выход на качественный, творческий продукт деятельности студента, будь то эссе или устное высказывание на английском языке.

Таким образом, использование различных инновационных методик обучения способствует активному формированию у студентов комплекса коммуникативных и профессионально-ориентированных компетенций.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КЕЙСОВ И ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ДЛЯ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМПАНИЙ *IKEA* И *JYSK* ПРИ ИХ ВЫХОДЕ
НА ИНОСТРАННЫЙ РЫНОК**

Пасейшвили И. Н., старший преподаватель

Мировой рынок предлагает много возможностей для расширяющихся компаний. Успешное появление на иностранном рынке гарантирует компании рост продаж, увеличение прибыли, поддержку правительства, заинтересованного в экспорте. В зависимости от целей, компания выбирает стратегию и форму участия. На выбор стратегии влияют несколько факторов: тарифные ставки, степень адаптации продукта, расходы на маркетинг и транспортировку и др. Принимая решение расширить свой бизнес в другой стране, компания принимает во внимание правовой режим этой страны, степень развитости инфраструктуры, уровень жизни населения, близость к сырью и потребителям, отношение к иностранным инвесторам, экономические предпочтения, благоприятна ли ситуация на рынке в общем.

Прямой экспорт является наиболее приемлемым способом в одной стране, тогда как для другой больше подходит создание совместного предприятия или передача лицензии на производство. В некоторых странах, как например в Азии, партнерство — обязательное условие. Партнерство является наиболее полезным в странах, где культура, как деловая, так и социальная, существенно отличается, так как иностранные партнеры могут поделиться знанием местного рынка, контактами и помочь в выборе клиентов.

Одной из тем курса «*International Management*» («Международный менеджмент») является тема «*Entering a foreign market*» («Выход на иностранный рынок»), при обсуждении которой студенты 3 курса экономических специальностей факультета международных отношений выясняют причины, по которым компании устанавливают партнерские отношения с иностранными компаниями, переносят часть своей деятельности, например, производство, за границу, отправляют менеджеров для наблюдения за рабочими процессами в подконтрольной компании. На примерах нескольких международных компаний можно проследить, с какими трудностями и препятствиями сталкиваются компании, как влияют результаты исследований, проводимых маркетологами компаний на разработку стратегии выхода на иностранный рынок, как складываются отношения с партнерами в этих странах. Одной из самых важных проблем может оказаться наличие конкурентов. Компаниям предстоит приложить много усилий, чтобы обойти конкурентов в своей области.

Актуальной для этой темы ситуацией оказалось открытие первого в Беларуси магазина сети *JYSK*. Компания является крупным скандинавским ритейлером товаров для дома и, следовательно, конкурентом в этой сфере бизнеса компании *IKEA*. Студентам предлагается изучить информацию о двух компаниях, сравнить структуру организаций, количество магазинов и число стран, в которых компании развернули свою деятельность. По итогам этого исследования студенты выясняют, например, что *JYSK* принадлежат 2300 магазинов в 41 странах, в то время как *IKEA* разместила свои 375 магазинов по всему миру, включая Россию, Китай, США и Канаду. Студенты подмечают разницу в организации торговли и ассортименте обеих сетей, особенности сотрудничества с иностранными партнерами.

Часть информации студенты получают из видеоматериалов, предоставленных в свободный доступ самими компаниями. Так из видеопрофиля компании *JYSK* студенты узнают о главных принципах работы этой сети магазинов с клиентами, такими как качество по более низкой цене, надежность, экспертный взгляд на такую сферу жизни как сон, а также удобный, современный процесс приобретения продукции компании. В одном из видео представители компании *IKEA* рассказывают об успешной благотворительной акции, проведенной в сотрудничестве с партнерами компании, в результате которой 88 млн евро были переданы в пользу развития образовательных программ для детей из малоимущих семей и национальных меньшинств, детей с ограниченными возможностями и живущих в отдаленных районах, а также на обучение учителей.

Для более подробного изучения деятельности компаний студентам предлагается рассмотреть кейсы компаний *JYSK* и *IKEA*, в которых показаны стратегии сотрудничества компаний с партнерами по цепи поставок. Интересен подход компании *IKEA* к выбору поставщиков мате-

риалов для производства своих товаров. Основным требованием к материалам является их экологичность и безвредность для потребителей. Большое значение руководство компании придает упаковке, так называемой «*flat pack*», о которой также рассказывается в одном из видео.

Студентам 3 курса специальности Таможенное дело, изучающим предмет «Логистический менеджмент» также интересен этот материал, так как у них есть возможность сравнить структуры цепей поставок обеих компаний, увидеть, используя видеоролики, работу в распределительных центрах и складах, получить информацию о новейших электронных системах, используемых прогрессивными международными компаниями.

Иностранные рынки возникают стремительно, и компаниям часто приходится выдерживать жестокую конкуренцию. Многие компании выбирают сотрудничество с местными дистрибьютерами. В результате изучения бизнес-ситуаций студенты выясняют, что компания *JYSK* выбрала путь сотрудничества с белорусскими компаниями, такими как производитель матрасов *Vegas*, Ковры Бреста и несколькими производителями мебели. В совместных планах скандинавского ритейлера и белорусских компаний продвижение товаров белорусского производства в странах Прибалтики. Изучение бизнес-ситуаций в данном случае проходит параллельно с реальным процессом появления скандинавской компании *JYSK* на белорусском рынке, что делает процесс сравнительного анализа двух компаний актуальным и интересным для студентов.

ТЕХНОЛОГИЯ ДИССЕРТАЦИИ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПО СОЦИО-ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ.

Пильгун Е. В., старший преподаватель

Традиционно высшее образование строится на принципах начитки лекций по социогуманитарным дисциплинам преподавателем в течение семестра и воспроизведения данного материала студентами на экзаменах. Зачастую возникает проблема бездумного заучивания и зазубривания лекционного материала, без его анализа и попыток дойти до сути. Поэтому необходимо принять меры по оптимизации контроля знаний на экзаменах. Примером такой модернизации может послужить опыт ВУЗов Франции.

В высших учебных заведениях Франции диссертация (*la dissertation* — термин заимствован с французского языка, не путать с эссе) является основной деятельностью направленной на контроль знаний, приобретенных студентами в ходе изучения общественных наук. Это своего рода проверка понимания курса, который позволяет также оценить общие знания студентов их когнитивные мыслительные способности, способности спорить и высказывать собственное мнение. Диссертация представляет собой набор упражнений, которые требуют от студента не только свободного владения иностранным языком, но и полного владения информационными потоками, умения сконцентрировать свое внимание на определенной тематике, а также готовности соблюдать правила.

Цель диссертации состоит в том, чтобы структурировать связная мысли, дать аргументированный и структурированный ответ на вопрос-проблему на основе заданных правил.

Выделяют следующие этапы написания диссертации.

1. *Brainstorming*. В поставленном вопросе выделяются ключевые точки — понятия, от которых следует отталкиваться. Студент должен «накидать» мысли по принципу мозгового штурма, при этом записывая абсолютно все, что приходит ему в голову, даже самые, на первый взгляд, нелепые идеи.

2. Анализ. Расположив перед собою лист идей, студент должен проанализировать, как они связываются между собой, не повторяются ли основные мысли, разграничить идеи от примеров. Выделяются основные направления для раскрытия сюжета.

3. Планирование. Данный этап предполагает составление четкого и подробного плана ответа, озаглавливание всех частей работы. Традиционно выделяют введение, основную часть и заключение, но при написании диссертации основная часть логично подразделяется на 2 часть, каждой из которой дается подзаголовок. В идеале данные подзаголовки представляют собой контраст, или выражены стилистическими средствами образности.

4. Определение проблематики. Поставленный вопрос-проблема сам по себе не является проблематикой диссертации. Определение проблематики — это задача каждого студента, с которой он справляется в зависимости от своих знаний и опыта. Так, один вопрос-проблема может быть рассмотрен под различными углами. Место проблематики в тексте — в конце введения, именно она задает направление и проходит красной линией через всю работу.

5. Примеры. Каждая идея, представленная в диссертации, должна быть достаточно разработана и описана, поддерживается примерами подтверждаются демонстрацией фактов, для того, чтобы убедить читателя.

6. Написание. Процесс написания диссертации является основным учебным упражнением, задачей которого является развитие мышления и совершенствование навыков академического письма, стилистически правильного и логически аргументированного.

Объем диссертации составляет 5 — 6 страниц. Обычно дается 2 вопроса (ситуации) на выбор (могут быть в форме утверждения). Для написания диссертации отводится 2.30 — 3 часа (бакалавр), 4 часа — (магистратура). Поэтому следует тщательно распределить временные рамки. Для 4-часового испытания и план в трех частях, студент должен потратить около 1:35 мин. на проектирование:

- 10 минут для выбора предмета,
- 15 минут, чтобы выделить понятия по теме и проблематизировать,
- 20 минут, чтобы сформировать идеи методом «мозгового штурма»,
- 30 минут, чтобы разработать план и добавить примеры,
- 15 минут, чтобы написать введение в проект,

- 5 мин, чтобы сделать предварительный вывод к проекту,
- 2:15 мин. на редактирование:
- 5 минут, чтобы скопировать введение,
- 40 минут в среднем на написание разделов,
- 10 минут на написание заключения,
- 10 минут — корректура.

Таким образом, такой способ контроля знаний по социо-гуманитарным дисциплинам является наиболее подходящим в наших реалиях для 2 ступени высшего образования (магистратура), в частности, на иностранных языках. Диссертация позволяет студенту продемонстрировать как всю глубину знаний по предмету, так и свободное владение иностранным языком, а также способности мыслить, анализировать, грамотно и логически аргументировать свой ответ. Такая форма контроля помогает избежать бездумного заучивания и зазубривания студентами материала, так как все изученное в данном случае может выступать только в качестве некоторых примеров. Ответ, не содержащий проблематику, состоящий только из фактов, знаний по предмету, объяснению основных событий не принимается и оценивается на минимальную отметку. Диссертация также делает невозможным для студентов подготовить шпаргалки или списать во время экзамена, так как тема заранее не известна.

О ТРУДНОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ И РАЗЛИЧНЫХ ПОДХОДАХ
К ИЗУЧЕНИЮ ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

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

В настоящее время изменился подход к преподаванию иностранного языка. Если раньше больше внимания уделялось изучению фонетики, грамматики, различных правил, то сейчас грамматика отошла на второй план. Обучение стало носить прикладной характер. Это вызвано целым рядом объективных причин. Развивается взаимное сотрудничество между странами в различных областях, расширяется круг общения людей. Сейчас нужны не теоретики, а люди, реально владеющие языком, способные общаться на языке. В связи с этим коммуникативный подход к обучению иностранных языков стал очень популярным. Его цель — развитие коммуникативной компетенции, т. е. умения общаться на языке. При этом изучению грамматики не уделяется должного внимания. Как следствие, в речи допускается много ошибок. Это не мешает общению на бытовом уровне. Но если говорить об общении в деловых кругах, то специалист должен уметь грамотно изложить свою мысль и грамотно написать деловое письмо. Именно таких специалистов должны выпускать вузы. И здесь без изучения грамматики не обойтись.

Какие трудности возникают при изучении грамматики? Грамматическая структура разных языков имеет свои особенности. В английском языке, в отличие от русского, существует строгий порядок слов в предложении. Русскоязычному трудно понять постоянное употребление глагола-связки *to be*. Если мы сравним временную систему в русском языке, где мы обходимся тремя временами, и английском языке, где шестнадцать временных форм в активном залоге, то мы сразу же можем предположить, что их понимание будет вызывать затруднения. Учащиеся механически будут переносить правила родного языка на иностранный, и это будет мешать изучению иностранного языка. Это явление называется межязыковой интерференцией. Кроме этого, существует и внутриязыковая интерференция, когда учащиеся могут перепутать похожие или близкие грамматические явления в одном и том же языке. Мы можем это наблюдать на примере английского языка, где будущее время может передаваться не только глаголом будущего времени, но и глаголом в настоящем времени *Present Simple* и *Present Continuous*. Русскоговорящим трудно понять значение времен, отсутствующих в родном языке, таких как *Perfect*, *Perfect Continuous*.

При обучении грамматике учитель старается предвосхитить возможные ошибки, возникающие из-за межязыковой и внутриязыковой интерференции. И вот здесь требуется настоящее мастерство, знание различных подходов к изучению грамматики и применение разных методик.

Существует много методических приемов обучения грамматике. Но нет того единственного метода, который бы подходил для объяснения всех грамматических явлений и для всех учеников. Необходимо использовать разные подходы в зависимости от изучаемого грамматического явления, возраста учащихся, их уровня знаний и цели изучения языка. Зачастую тот или иной подход выбирается исходя из количества академических часов, отведенных на предмет.

Существует два основных подхода к обучению грамматике — имплицитный и эксплицитный. При имплицитном подходе обучение происходит без объяснения правил. Так в начальных классах отрабатывают структуры, речевые образцы. Этот прием можно использовать и при обучении взрослых на начальном этапе. Со старшими учениками используют больше эксплицитный подход, предполагающий изучение правил. Здесь существует две методики. Учитель объясняет правило — это дедуктивный метод. Ученики сами выводят правило — это индуктивный метод.

Современная методология отдает предпочтение индуктивному методу. Он развивает логическое мышление и правила запоминаются лучше. Но для того, чтобы вывести правило, надо потратить больше времени, а учитель должен подобрать соответствующий аутентичный материал.

Дедуктивный метод часто подвергается критике, поскольку правила объясняются на отдельных примерах, без контекста и тренируются механически. Однако, у этого метода есть и свои преимущества. Дедуктивный метод хорошо работает с мотивированными учащимися, он

экономит время при изучении сложных грамматических правил, дает уверенность при подготовке к сложным письменным экзаменам.

Обучая грамматике студентов неязыковых вузов, можно придерживаться следующих рекомендаций. Приоритет должен отдаваться изучению общих правил, а не исключений, причем желательно в контексте. Грамматические явления, которые кажутся не очень важными, можно просто объяснить. Объясняя материал, стараться использовать таблицы, диаграммы, рисунки, карты, все, что способствует лучшему пониманию, и избегать сложной грамматической терминологии, которая затрудняет понимание. Закрепление материала на практике — самая важная часть. И надо понимать, что, хотя ошибки и неизбежны в процессе изучения языка, над ними нужно работать. Исследования показали, что учителя, которые больше обращают внимание на форму во время коммуникативного взаимодействия, достигают большего успеха, чем те, кто на форму высказывания не обращают внимания совсем.

Какие факторы приводят к успешному использованию грамматики в речи? Это — предварительное изучение, неоднократное повторение, разнообразие, помощь учителя и интерес. Прежде, чем переходить к коммуникативным упражнениям, надо отработать форму в механических языковых упражнениях.

Как мы видим, каждый подход и выбранный метод имеет свои преимущества и недостатки. Преподаватель должен проявлять гибкость и внимательно относиться к выбору методики преподавания с учетом разных обстоятельств. Неважно какой метод выбран и используется, главное, чтобы он достигал цели.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Сухоренко Е. А., преподаватель

Основной целью обучения иностранному языку на современном этапе развития общества является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Применение информационно-коммуникативных технологий играет значительную роль в формировании коммуникативной компетенции. Целью этих технологий в образовании является усиление интеллектуальных возможностей учащихся в информационном обществе.

Всемирная сеть Интернет представляет собой не только значительный банк знаний о культуре того или иного народа, но и призвана компенсировать недостаток коммуникации с носителями языка вне языковой среды, благодаря огромному множеству телекоммуникационных систем. Примером использования информационно-коммуникативных технологий выступают образовательные веб-квесты, которые обеспечивают творческий уровень усвоения материала. При этом от студентов и преподавателя не требуется специальных технических знаний в этой области. Образовательный веб-квест — это сайт, с которым работают студенты, выполняя ту или иную поставленную учебную задачу. В процессе творческой работы студентам предлагают заниматься поисковой деятельностью в образовательных целях. Поэтому здесь можно говорить о развитии творческого потенциала студентов, а не только о пользовании огромной ресурсной базой Интернета.

Веб-квесты обладают рядом отличительных особенностей. Изучая определенную тематику, преподаватель задействует огромное количество информации различных Интернет-ресурсов по интересующему вопросу. Не менее привлекательным является и то, что работая над выполнением веб-квеста, студент выбирает наиболее удобный для него темп выполнения задания. Метод квестов дает возможность поиска дополнительной информации по теме, но в определенных, заданных преподавателем рамках. Также следует отметить, что преподавателю следует провести предварительный отбор сайтов, чтобы исключить вероятность использования студентами ресурсов с неподтвержденной и недостоверной информацией. Информация, представленная в электронном виде, имеет несколько другие свойства, чем информация, используемая в учебных пособиях. Выбирать Интернет-ресурсы следует тщательно, опираясь на разные уровни языковой компетенции студентов.

Технология разработки веб-квестов включает следующие этапы.

1. Введение, где обозначены главные роли участников, предварительный план работы.
2. Составление заданий, необходимых для выполнения. Описание конкретной задачи и формы предоставления конечного результата.
3. Предоставление банка информационных ресурсов.
4. Выполнение задания. Здесь важно отметить, что материал должен отличаться оригинальностью и новизной. Также следует обеспечить наличие методической поддержки студентам со стороны преподавателя.
5. Оценивание- описание критериев оценки, предоставляемых в виде бланка.
6. Заключение — точное описание того, какие знания приобретут студенты после завершения квеста. На последнем этапе можно предложить создать материальный творческий продукт: веб-сайт, видеофильм и т. д.

Существуют следующие виды заданий для веб-квестов.

1. Пересказ — самый простой пример квеста. Подразумевает представление материалов из разных источников в форме презентации, плаката, рассказа.
2. Планирование и проектирование — разработка плана или проекта в рамках обозначенных условий.
3. Компиляция — преобразование формата информации, полученной из различных источников: создание книги полезных советов, виртуального музея.
4. Творческое задание — творческая работа в заданном жанре — создание пьесы, стихотворения, клипа, рекламы.
5. Аналитическая задача — поиск и систематизация информации.
6. Детектив, таинственная история — выводы на основе противоречивых фактов.
7. Журналистское расследование — объективное освещение информации (сбор и последующее изложение мнений и фактов).

8. Убеждение — склонение на свою сторону оппонентов.

Таким образом, технологию веб-квеста можно рассматривать как одну из эффективных форм Интернет-обучения, которая способствует повышению интереса у студентов, развивает умение работать как самостоятельно, так и в небольших группах. Студенты способны провести самооценку и оценить работу своих коллег. Можно с уверенностью говорить о том, что данный метод является успешным и одновременно продуктивным для достижения цели: повышения мотивации и стремления к самосовершенствованию на занятиях иностранного языка.

**КОГНИТИВНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКОНА У СТУДЕНТОВ ФМО БГУ**

Талейко К. А., преподаватель

На современном этапе наряду с инновационными технологиями принимаются во внимание и современные психолого-педагогические и когнитивные аспекты в обучении иностранным языкам. Знания о функционировании памяти, мышления, восприятия, мышления, а также речемыслительной деятельности дают возможность передавать учебный материал с большей результативностью.

Успешное изучение иностранного языка отражается в успешной коммуникации на иностранном языке. Такая коммуникация обусловлена формированием лексикона у студентов. Рассмотрим когнитивно-лингвистический аспект формирования лексикона. Человеку приходится усваивать иностранный язык самому, а его мозг в этом играет основную функцию. Человек знает язык, когда может правильно использовать лексические единицы иностранного языка в той или иной ситуации. Наша огромная нейронная сеть дает возможность держать лексические единицы в определенных участках головного мозга. Слово играет ключевую роль в овладении языком. Слово имеет две стороны: чувственную и смысловую. Слово — это раздражитель. Человек сначала познает слово (семантизация), а потом совершенствует возможности его использования (формирует лексикон).

Понятие лексикона рассматривается неоднозначно. Иногда его ассоциируют с внутренним лексиконом человека, который является компонентом речемыслительной деятельности. Здесь рассматривается речемыслительная деятельность, так как речь напрямую связана с мышлением. Каждый индивид обладает собственной языковой способностью. Лексикон — это системы многоярусных пересекающихся семантических полей, где хранится информация о предметах, явлениях, их свойствах. Благодаря этим полям формируется лексикон, что дает возможность пользоваться словом в языковой ситуации.

Попытка отобразить наиболее общее толкование с позиций когнитивного подхода сделана у Кубряковой. Для обозначения понятия «лексикон» Кубрякова дает понятия «ментальный лексикон» или «внутренний лексикон» и характеризует их как вместилище всех сведений о языке. Лексикон служит для хранения, упорядочивания и обработки сведений о языке, полученных из опыта или, в некоторой степени, врожденных. По своей сути лексикон — это неотъемлемая часть человеческой памяти. Лексикон, с одной стороны, аналог системы лексики какого-либо национального языка, а с другой — часть общей организации мозга и интеллекта человека.

Для описания способов переработки и хранения вербальной и невербальной информации, глубинных значений структуры единиц лексикона была разработана теория когнитивных моделей или структур. Когнитивными структурами еще называются значения, концепты, фреймы, модули, ассоциации, ментальные пространства, семантические поля, дискурсы, сценарии и т. п.

Рассмотрим некоторые когнитивные модели (структуры). Слово сопровождают понятия, знания, ассоциации и переживания. Смыслы, которыми оперирует человек в своей мыслительной деятельности и которые отражают его опыт и знание, хранятся в сознании в виде особых ментальных структур, получивших в когнитивной науке название концептов. Каждый язык является определенной системой концептов, посредством которой информация, поступающая из окружающего мира, классифицируются, структурируются, категоризируются и интерпретируются носителями того или иного языка. Главная роль концептов в мышлении — категоризация, позволяющая группировать объекты с определенными сходствами в соответствующие классы.

В когнитивной лингвистике широко обсуждается категория концептосферы человека — области знаний, состоящей из концептов как ее единиц. Термин «концептосфера» был введен в отечественной науке академиком Д. С. Лихачевым. Концептосфера, по определению академика Д. С. Лихачева, это совокупность концептов нации. Чем богаче культура нации, ее религия, литература, наука, фольклор, изобразительное искусство, исторический опыт, тем богаче концептосфера этого народа. Рассматривая концепт и значение, мы должны принимать во внимание человека. Потенции концепта тем богаче и шире, чем богаче и шире культурный опыт человека.

Рассмотрим еще одно понятие — «семантическое поле». Данный термин применяется в лингвистике для обозначения языковых единиц, объединенных общим семантическим признаком. Такими лексическими единицами могут быть слова, словосочетания и предложения. Семантические поля могут пересекаться или полностью входить одно в другое. Отдельная языковая единица может иметь несколько значений и относиться к разным семантическим полям. Сам термин «семантическое поле» может заменяться лингвистическими терминами: синонимический ряд, лексическое поле, тематическое поле, лексико-семантическое поле.

В каждом семантическом поле существует центр и периферия. Чем дальше от центра располагаются слова, тем больше ослабевают связи между словами. Важно отметить, что чем интенсивнее мыслительная деятельность обучаемого, тем эффективнее происходит произвольное запоминание слов. Непроизвольно запоминается все то, что отработано самостоятельно, а не получено в готовом виде преподавателя. Отсюда следует, в учебно-образовательном процессе необходимо создавать условия для активной мыслительной деятельности, стимулирующей формирование разветвленной сети связей.

Возьмем пример семантического поля, где общий семантический компонент — цвет. Цветовые ряды: красный — пурпурный—розовый—розоватый; синий — голубой —голубоватый — бирюзовый). Еще один пример — группа слов: дерево, ствол, ветка, лист может формировать семантическое поле «часть — целое», или семантическое поле «растения». Лексема дерево здесь служит гиперонимом (родовым понятием) для таких слов, как береза, пальма, дуб и др. Семантическое поле глаголов речи может быть представлено в виде объединения синонимических рядов (разговаривать — общаться — беседовать; ругать — критиковать — бранить — дразнить — высмеивать — вышучивать).

На факультете международных отношений БГУ при подаче языкового материала принимаются во внимание теория когнитивных моделей (структур), принципы систематизации и категоризации лексического материала по разным признакам, для достижения более высокой результативности в процессе формирования лексикона у студентов.

Задачей преподавателя также является организация процесса «обрастания» лексической единицы ассоциативными связями, что от осмысления нового материала ведет к владению иностранным языком. Овладение отдельным словом происходит тогда, когда оно используется в письме, чтении, аудировании и речи в разных значениях и ситуациях. Все значения слов познаются только из опыта. Учит нас опыт, а не словарь, а слова вписываются в систему связи с другими словами.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Тамарина А. С., старший преподаватель

Обучение английскому языку студентов — международников предполагает достижение множества целей: приобретение знаний о языке, развитие и совершенствование всех четырех языковых навыков (говорение, письмо, аудирование, чтение), получение языковой и культурной компетенции, интеграция профессиональных и коммуникативных навыков и даже расширение общего кругозора. С моей точки зрения, еще один аспект обучения *ESP* (английский язык в профессиональной деятельности) имеет большое значение: это развитие умения креативно мыслить. И важность такого подхода может быть доказана анализом требований, которые работодатели предъявляют при приеме на работу. Например, навыки в принятии быстрых решений в изменяющихся ситуациях, дедуктивные методы мышления, умение оценивать и применять знания на практике являются довольно существенными критериями, когда принимают на работу таможенников, менеджеров, экономистов и т. д. Таким образом, развитие креативного мышления может помочь студентам стать успешными на рынке занятости.

К сожалению, у студентов есть достаточно много предметов, где требуется просто заучивание материала. И будущие специалисты иногда испытывают недостаток в логическом мышлении, рассуждении, способности найти взаимосвязь и сделать заключения.

Главная цель обучения *ESP* заключается в том, чтобы студенты смогли свободно общаться по своей специальности, используя языковые навыки. Студенты — международники являются, главным образом, высоко мотивированными, чтобы выучить иностранный язык, но иногда они неспособны сформулировать свои идеи правильным образом даже на родном языке.

Так появилось понимание того, что занятия по английскому языку для профессиональных целей могут обеспечить благоприятные условия для развития умения мыслить, если преподаватель будет уделять больше внимания интеллектуальным целям изучения английского языка. Очевидно, что для достижения результатов в этом направлении необходимо использовать специальные материалы, такие, которые помогли бы узнать, что студенты думают. Один из таких приемов можно условно назвать «пять строк». Идея состоит в том, чтобы обработать информацию из любого текста, даже очень специализированного, в короткой поэтической форме, имеющей очень строгую структуру, и таким образом концентрирующуюся на главной идее и на Вашем собственном отношении к проблеме. Примером может служить применение этого метода при обсуждении текста о таможенных нарушениях:

*Infringements
Inadvertent and fraudulent
Determine, combat, interdict
Drive me mad
Fed up!*

Но не все попытки имели успех, не всегда студенты были готовы избавиться от традиционных взглядов. Безусловно, для более продуктивной работы и достижения интеллектуальных целей образования материалы должны быть систематизированы, чтобы обеспечить последовательность в развитии творческих навыков. Систематизация может быть представлена следующим образом:

- 1) *запоминание*: воспроизведение или узнавание информации,
- 2) *перевод*: изложение информации с помощью другого языка,
- 3) *интерпретация*: нахождение связей между фактами, обобщениями, определениями, оценками и навыками,
- 4) *применение*: рассмотрение подобной реальной ситуации, которая требует определения проблемы, выбора и использования соответствующих обобщений и навыков,
- 5) *анализ*: решение проблемы в свете осознанных знаний о формах и элементах мышления,
- 6) *синтез*: решение проблемы с помощью оригинального, креативного мышления,
- 7) *ОЦЕНКА*: создание суждения о том, что хорошо или плохо, правильно или неправильно, согласно мировоззрению студентов.

Все эти категории последовательны, и, чтобы прийти к успешным результатам при обучении студентов мыслить, было бы разумно не ставить задачи, требующие синтеза, прежде чем у студентов будет некоторая практика в переводе или интерпретации. Каждая из этих категорий требует постановки правильных вопросов и заданий, принимая во внимание цели курса в целом и занятия в частности, способности и мотивацию студентов.

Подбирая материалы для развития навыков мышления, важно учитывать характер текстов, например, дискурсивные статьи хороши для интерпретации, отчеты компаний с большим количеством статистических данных подойдут для анализа и оценки. Все виды иллюстративных или графических материалов могут быть очень полезны для перевода и интерпретации.

В заключение нужно сказать, что при преподавании английского языка в профессиональной деятельности необходимо использовать соответствующие материалы и проектировать такие задачи, которые требуют, чтобы студенты думали, а не просто запоминали, и тем самым создавать интеллектуальную атмосферу на занятиях. Данный подход к изучению английского языка поможет студентам — международникам развивать навыки мышления и применять их в повседневной деятельности для принятия быстрых и правильных решений.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

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

Современная социокультурная ситуация задает требование развития системы непрерывного образования, в которой самостоятельная работа и умение самостоятельно работать в образовательном процессе становится не просто пожеланием, а достаточно очевидной необходимостью и для студентов, и для специалистов.

Об огромном образовательном и воспитательном значении самостоятельной работы можно судить по ее задачам: повышать сознательность и прочность усвоения знаний; научить пользоваться приобретенными знаниями умениями, навыками в необходимой сфере деятельности, жизни; развивать познавательные способности; прививать культуру умственного труда.

Чтобы успешно решать эти задачи, преподаватель должен четко представлять какие методы обучения, формы организации самостоятельной работы, типы задач наиболее эффективны.

Говорить о самостоятельной работе можно лишь тогда, когда самостоятельная познавательная деятельность приводит обучающегося к новым для него результатам (знаниям, умениям).

Прививая студентам-первокурсникам навыки умственного труда, нужно, чтобы они понимали суть таких понятий как экономия времени, повышение умственной работоспособности, резервы памяти, работа с печатной справочной литературой и другими источниками информации. Следует также отметить, что одной из самых важных сфер психической деятельности во время самостоятельной работы является внимание. Именно интерес способствует концентрации внимания, создает широкий спектр ассоциаций. Интерес оказывает самое сильное сопротивление забыванию. При чтении экономических текстов в несколько раз возрастает интерес, когда теория подкрепляется практикой или теоретические знания расширяют и углубляют изучаемые темы.

Концентрации внимания способствует четкая подача материала преподавателем, его умение связать известное с неизвестным, раскрыть изучаемый предмет глубже и шире. Всегда следует помнить о степени эффективности осмысленного запоминания по сравнению с механическим заучиванием.

Правильно организованная самостоятельная работа на начальном этапе обучения в ВУЗе оказывает положительное влияние на формирование личности студентов. Они приобретают навыки, помогающие преодолевать трудности, творчески подходить к любому заданию, самостоятельно получать необходимые знания.

Что касается вопроса об осуществлении контроля самостоятельной работы студентов, то он должен быть не самоцелью преподавателя, а мотивирующим фактором образовательной деятельности студентов. Следует включать результаты выполнения самостоятельной работы в показатели текущей успеваемости, в вопросы на зачете, экзамене, так как от этих отметок зависит рейтинг студента и его окончательная отметка.

Правильное руководство самостоятельной работой студентов с элементами творчества вполне доступно на начальном этапе обучения. Кроме того, именно у студентов-первокурсников наблюдается высокий уровень мотивации получить достойную оценку на занятии, зачете, экзамене, что невозможно без определенных умений и навыков самостоятельной работы, предполагающих творческий подход.

Основная подготовка студентов к будущей практической деятельности с использованием иностранного языка осуществляется в ВУЗе, но ни одно учебное заведение не может дать человеку тот необходимый объем знаний, которого бы хватило на всю жизнь, поэтому задача преподавателей научить студента самому добывать необходимую информацию. Научить его правильно и эффективно делать это самостоятельно является одной из самых важных целей образования.

**ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Фомичёва Н. В., старший преподаватель,
Шмидт Т. В., старший преподаватель*

На современном этапе, когда глобализация и интернет технологии способствуют интенсивному развитию международных экономических связей, с одной стороны, и увеличению доли письменной коммуникации, с другой стороны, трудно переоценить важность владения навыками деловой переписки на английском языке для студентов экономических специальностей.

Функциональное назначение деловой корреспонденции заключается в достижении определенной договоренности между двумя и более сторонами (организациями, учреждениями, отдельными лицами). Написание делового письма требует от автора особого мастерства, которое основывается на глубоком знании языка, его композиционных и стилистических особенностей. Поэтому деловая переписка является важной составляющей обучения английскому языку на его завершающем этапе. При таком подходе обучение может быть проведено в сжатые сроки, благодаря сложившейся у студентов на предыдущих этапах иноязычной базе.

С целью эффективной организации учебного процесса необходима разработка определенной системы заданий, подбор текстов и другого учебного материала. Конечная цель обучения деловой переписке — формирование у студентов умений и навыков свободного написания деловых писем в рамках конкретной сферы профессиональной деятельности. Высокая степень клишированности и структурные особенности деловых писем дают возможность эффективно использовать с этой целью компьютерные программы. Преимущества применения средств автоматизации в учебном процессе являются общепризнанными. Однако, чтобы компьютерная программа могла эффективно использоваться для обучения написанию письма необходимо решение ряда методических и технических вопросов.

Учебный процесс строится таким образом, чтобы студенты смогли проработать весь необходимый материал, освоив необходимые умения и навыки написания деловых писем. Каждый учебный блок можно разделить на несколько этапов.

I этап — представление преподавателем образцов деловых писем различных типов, их языковой и структурный анализ, сравнение с образцами на родном языке, представление теоретико-практических рекомендаций по их использованию.

II этап — ознакомление с фразами-клише и стереотипными формулами, которые используются в письмах определенного типа.

III этап — выполнение коммуникативно-ориентированных тренировочных упражнений с целью использования определенного языкового материала и фраз-клише:

— выбрать английские эквиваленты фраз, характерные для соответствующих типов писем, написанных на родном языке;

— вставить в предложения пропущенные буквы или слова;

— вставить отдельные значимые слова в фразы-клише;

— составить письмо из набора предложений.

Эти упражнения дают возможность студентам усвоить структуру представленных выше типов писем, овладеть лексико-грамматическим материалом, необходимым для их написания.

IV этап — выполнение условно-творческих тренировочных упражнений, для которых характерно наличие определенного сценария. На этом этапе студенты, используя определенную ситуацию и набор начальных данных, должны самостоятельно составить деловое письмо определенного типа. Для этого можно использовать такие задания:

— начать, продолжить или закончить предложенные письма соответствующими стереотипными фразами;

— используя представленный образец, составить письмо на основе конструирования или множественного выбора;

— продолжить письмо, используя исходные данные.

Итоговые упражнения каждого блока носят речевой характер, а также дают возможность закрепить полученные знания и сформированные навыки. Например: «Вы представляете оптовую компанию по продаже алюминия в Западной Европе. Позвоните в компанию «Русский

алюминий» и уточните, какой тип металла Вы хотели бы закупить, в каких количествах и в какие сроки».

Следовательно, применение компьютера при обучении навыкам деловой переписки позволяет студентам самостоятельно работать над развитием навыков, дает возможность более интенсивно и творчески использовать аудиторное время, что в конечном итоге положительно сказывается на общей эффективности учебного процесса.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ЛЕКСИКОЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

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

Основой образовательного процесса в настоящее время является самостоятельная работа студента (СРС). Использование современных информационных технологий привело к изменению роли преподавателя в учебном процессе. Преподаватель использует весь свой опыт и знания, тщательно планирует проведение СРС, использует различные формы ее организации. Использование Интернет-ресурсов неопределимо при планировании самостоятельной работы, повышает мотивацию студентов, заинтересованность в самостоятельном совершенствовании своих навыков. Нам представляется целесообразным в организации СРС использовать возможности Интернет-ресурсов при работе с лексическим материалом. В зависимости от уровня подготовки студента и цели задания преподаватель использует следующие разделы: *Academic Word List*, *A2 Vocabulary Topics*, *D2 Vocabulary Topics*.

Раздел *Academic Word List* (Список общенаучной лексики), составленный Школой лингвистики и прикладных исследований *Victoria University of Wellington (New Zealand)* содержит 570 лексических единиц, которые необходимо знать для обучения в колледже или университете, где преподавание ведется на английском языке. Высокая частотность слова в научных и учебных текстах была положена в основу формирования списка. Слова из списка 2000 наиболее частотных общеупотребительных слов английского языка не включаются в данный список. Наиболее частотные слова включены в группу 1, а наименее частотные в группу 10.

Лексика, представленная в разделе *A2 Vocabulary Topics*, включает следующие темы: 1) *Accommodation*, 2) *Description of People*, 3) *Description of Places*, 4) *Holidays*, 5) *Transport*, 6) *Weather*, 7) *General Quiz*. Задания по каждой теме различны. Предлагается выполнить следующие лексические упражнения: 1) *Complete the sentence with one of the words from the box, topic. Accommodation: minimum, dormitories, rent, tents, mid-week, self-catering, twin, diner, fully booked, facilities*; 2) *Topic Description of people: in each question there is a photo and four sentences. Which sentence does not match the picture? The boy is overweight. He has short, curly hair. He's wearing glasses. He's wearing shorts and a t-shirt*; 3) *Topic Description of places: choose the word which matches the definition: a large and important church (a cathedral, a gallery, a pub)*; 4) *Topic Holidays: complete the sentences with the activity which matches the photo. I tried _____ but I kept falling in*; 5) *Topic Transport: write the correct word from the box next to the definition: a shuttle bus — drives groups of people backwards and forwards between two places*; 6) *Topic Weather: write the correct word from the box next to the definition: shower, drizzle, hail, gale, thunder, fog, mist, breeze, overcast, bright; definitions: a light, gentle, warm wind (n — a breeze)*; 7) *General Quiz: choose the correct answer: You must be _____ in the library (quite, quiet, quietly, quietness)*. Дается 50 предложений. При выполнении заданий всегда можно проверить правильность ответа, сделать упражнение еще раз.

Лексика, представленная в разделе *B1 Vocabulary Topics*, включает следующие темы: 1) *Appliances*, 2) *Buildings*, 3) *Clothes*, 4) *Colours*, 5) *City*, 6) *Countryside*, 7) *Education*, 8) *Entertainment*, 9) *Environment*, 10) *Food and Drink 1*, 11) *Food and Drink 2*, 12) *Health*, 13) *Hobbies and Leisure*, 14) *House and Home*, 15) *Language*, 16) *Nature*, 17) *Personal Feelings*, 18) *Services*, 19) *Shopping*, 20) *Sport*, 21) *Technology*, 22) *Travel*, 23) *Weather*, 24) *Work and Jobs*. По каждой теме даются предложения на множественный выбор. Количество предложений варьируется в зависимости от темы: от 2 до 20 предложений.

В соответствии с темой занятия преподаватель предлагает студентам кроме традиционных заданий выполнить задания разделов указанного сайта. Следует отметить, что студенты, особенно имеющие невысокий уровень подготовки по английскому языку, с интересом относятся к выполнению лексических упражнений, представленных на различных сайтах. Использование СР позволяет индивидуально подходить к обучению студента, максимально учитывать индивидуальные возможности студентов, чередовать более легкие и трудные задания. Закрепление лексического материала при выполнении упражнений в виде СР позволяет увеличить время для проведения дискуссий, презентаций, развития навыков говорения на аудиторных занятиях. Использование преподавателем Интернет-ресурсов повышает мотивацию студента, студент становится активным участником образовательного процесса, развиваются умения самоконтроля, что так необходимо в дальнейшей учебной деятельности.

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ И ЭМФАТИЧЕСКОЙ ИНВЕРСИИ
СО СТУДЕНТАМИ СТАРШИХ КУРСОВ

Шиманская О. Ю., кандидат филологических наук, доцент

В современных условиях профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, когда акцент в организации учебного процесса делается на формирование профессионально-языковых компетенций студентов, которые они смогут реализовать в условиях деловой коммуникации в рамках профессии, зачастую многие языковые вопросы остаются «за кадром», лишая студентов не только средств более глубокого и разностороннего овладения иностранным языком, но и ресурсов для роста их языковой личности, творческого освоения нового материала.

В свете названной проблемы целесообразным видится включение в курс обучения общему языку или даже обучению языку специальности мини-блока «продвинутой» грамматики, который может занять не более 6 академических часов, однако эффект от такого «включения» будет ощутимым и продолжительным, а главное — развивающим.

Как показывает анализ тестов на владение английским языком на продвинутом уровне, одним из основных компонентов, отличающим задания уровней *Upper Intermediate* и *Advanced*, а также *Professional*, является включение в содержание тестов грамматической и эмфатической инверсии. И если с грамматической инверсией студенты уже знакомы (вопросительные, восклицательные предложения, *emphatic 'do'*, различные формы условного наклонения), то эмфатическая инверсия зачастую остается за границами учебных программ неязыковых вузов.

Тем не менее, овладение структурами необязательной (*optional*) эмфатической инверсии в устной и письменной речи, а также повторение грамматической инверсии (обязательной) дает студентам серьезный инструмент для качественного улучшения результатов языковых экзаменов — как в сфере тестирования по грамматике, так и при написании сочинений и сдаче устных собеседований. Как известно, использование (и даже попытка использования с некоторыми ошибками!) сложных синтактико-стилистических структур в ответах (например, в системе тестирования Кембриджских экзаменов) может значительно повысить итоговую оценку работы.

Организовать изучение инверсии на занятиях рекомендуется в три этапа: изучение, закрепление, применение в речи. Первый этап заключается в совместном повторении и изучении теоретического материала, иллюстрирующегося примерами, которые студенты переводят и предлагают свои примеры по аналогии. Рекомендуется использовать следующую разработку автора: <http://fir.bsu.by/images/departments/ee/ee-materials/ee-materials/shimanskaya/Inversion.pdf>.

На первом занятии преподаватель совместно со студентами последовательно разбирает примеры и правила, дает необходимые комментарии, отвечает на вопросы. Важным является стимулировать переводческую активность студентов, объяснять, что при невозможности использовать инверсию в русском языке эмфаза передается иными средствами — например, лексическими, интонационными (если это устная речь) и т. д.

В качестве домашнего задания студенты получают упражнения, приводимые в разработке. На следующем занятии проверяются упражнения, студентам рекомендуется давать комментарий к каждому предложению, чтобы они научились «видеть» языковые явления и объяснять выбор языковых средств и приемов перевода.

Последнее упражнение на перевод небольших связанных текстов обычно вызывает особый интерес студентов; проверка этого задания должна стать полигоном для идей, лабораторией совершенствования переводческих компетенций, средой развития уровня языка. На этом занятии преподавателю также рекомендуется предложить студентам перевести сказку с русского на английский язык (сказка по образцу приведенных в упражнениях) с максимальным использованием инверсии.

В качестве домашнего задания студенты теперь получают сказку или рассказ, которые они должны написать сами, используя различные виды грамматической и эмфатической инверсии. Наиболее удобным будет составить сказку на русском языке, а затем написать ее перевод на английский, чтобы максимально применить используемые в обучающих материалах структуры.

На заключительном, третьем занятии по изучению инверсии студенты зачитывают свои произведения на английском языке. Внимание остальной группы поддерживается простым приемом: преподаватель предупреждает, что будет останавливать рассказчика и просить перевести только что прозвучавшее предложение на русский язык. В таком случае студенты внимательно слушают и осуществляют перевод и анализ инверсии в уме, что весьма полезно для совершенствования их переводческой компетенции. Если позволяет время — можно посвятить еще одно занятие использованию инверсии в устной речи как эффективный прием *public speaking*.

Поскольку произведения студентов всегда очень интересные и разные, каждое из них ценно, можно попросить авторов выслать электронные версии своих сказок и рассказов преподавателю. Кроме того, написание сказки является одной из эффективных психологических проективных техник. Таким образом, применяя предложенную нами методику изучения инверсии, преподаватель осуществляет и очень важную воспитательную работу, помогая студентам прислушаться к своим чувствам, потребностям, страхам. А такая работа — делает занятие во много раз более эффективным и полезным для студентов.

О ВЫБОРЕ ОПТИМАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ С АУДИТОРИЕЙ НА ЗАНЯТИИ

*Шмидт Т. В., старший преподаватель,
Фомичёва Н. В., старший преподаватель*

Выбор наиболее адекватной модели работы со студенческой аудиторией в ходе занятия безусловно зависит от целого ряда факторов. Прежде всего, он определяется конкретным заданием, поставленным перед студентами.

Групповые и парные модели работы с аудиторией уже настолько прочно вошли в повседневный опыт ведения занятий, что преподаватель практически не задумывается, когда делит студентов на группы либо пары для решения того или иного вида коммуникативных задач. Таким образом мы получаем возможность на порядок повысить интенсивность и «плотность» занятия, даем возможность высказаться всем без исключения студентам по каждому из обсуждаемых вопросов. Ключевой момент здесь — это то, насколько студенты приучены к такой модели взаимодействия друг с другом и с преподавателем, имея в виду, что преподаватель контролирует их выборочно, обходя группы или пары по очереди, внося коррективы либо выражая одобрение. Однако со временем, при должной мотивации со стороны преподавателя, даже не приученные изначально к таким моделям деятельности группы, постепенно втягиваются и положительно воспринимают такой подход к организации занятия.

Благодаря групповой (парной) модели работы, менее уверенным в себе студентам дается возможность попрактиковаться в языке, в более «безопасных» условиях, подальше от всевидящего ока преподавателя. Вместо полной зависимости от преподавателя, студенты приучаются к взаимопомощи и само- и взаимооценке.

При выборе групповой (парной) модели, от преподавателя требуется такт и понимание. Преподавателю нужно определить, следует ли ему вмешаться в чересчур бурное осуждение предмета — либо оставаться в роли наблюдателя и позволить студентам дискутировать и набираться собственного языкового опыта. Также предстоит выяснить, должны ли группы состоять из равных по уровню языковой подготовки студентов, чтобы лучше владеющие языком студенты могли помогать менее подготовленным — либо предпочтительнее группы с приблизительно одинаковой языковой подготовкой, тогда более подготовленные смогут работать с более высокой скоростью, а преподаватель сможет оказать дополнительную помощь в менее подготовленных группах?

Следует отметить, однако, что так было далеко не всегда. Групповые формы работы вошли в повседневную практику преподавания английского языка в сфере профессионального общения в семидесятые годы прошлого века. На основании статистики изучения занятий по иностранному языку, 80% времени занятия говорил сам преподаватель. Таким образом, в аудитории, состоящей, скажем, из 25 студентов, далеко не каждому из них в ходе занятия представлялась возможность хотя бы раз высказаться, поучаствовать в дискуссии, хоть как-то попрактиковаться в языке. С тех пор соотношение времени говорения преподавателя и студентов было радикально пересмотрено, и были разработаны способы активизации иноязычной языковой деятельности студентов на занятии.

В ряде случаев предпочтение отдается фронтальной форме организации занятия, со всей учебной группой одновременно. Важным аспектом такой формы работы может стать сплочение учебной группы, а также чувство взаимной поддержки, возникающее, когда группа совместно работает на достижение общей цели. Кроме того, следует также учитывать количественный состав группы — чем больше студентов, тем большее у них может проявляться разнообразие идей, опыта и мнений, которые они могут высказывать в ходе учебного процесса. Это также может дополнительно мотивировать каждого студента в группе. И, если речь идет о небольших учебных группах, имеет смысл позволить им действовать при обсуждениях как единое целое, не разделяя студентов на отдельные, более мелкие подгруппы.

Применение фронтальных форм работы требует достаточного опыта и педагогического чутья для достижения баланса между сохранением нейтралитета и объективностью, с одной стороны, и заинтересованным участием в дискуссии, с другой. Требуется тактичность и дипломатичность преподавателя, чтобы успешно справляться с острыми ситуациями и со склонными к доминированию студентами, а также его знание предмета и аналитическое мышление.

Таким образом, совершая свой выбор в пользу той или иной формы организации работы, преподаватель учитывает необходимость реализации индивидуального подхода к каждой учебной группе и к каждому отдельному студенту. Общеизвестным также является и то, что, чтобы сделать занятие эффективным и гарантировать вовлеченность студентов в ход занятия, нужно варьировать разнообразные формы, методы и модели работы. Именно поэтому арсенал методов преподавателя должен быть широким и гибким. Следовательно, определяясь с предпочтениями, какую из вышеназванных моделей применить, групповую (парную) либо фронтальную, единственно верное решение — обе эти формы хороши, когда уместны!

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Арсентьева М. Ф., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой

В настоящее время нельзя представить учебный процесс без применения новых информационных технологий. Внедрение новых информационных технологий *Web 2,0* постепенно изменяют формы коммуникации и сотрудничества в сети. Увеличение числа пользователей соцсетей среди студентов, а также возможность применения платформ, на которых можно разместить мультимедийный материал без больших трудностей, приводит к изменению учебной онлайн-среды. Платформы, на которых можно обмениваться видео и фотографиями, например *You Tube*, дают каждому участнику учебного процесса возможность предоставить широкой публике свои результаты работы. Социальные вебстраницы (например, личный вебблог, в котором ведется общественное обсуждение), открывают новые возможности как в местной, так и мировой сети для частных и профессиональных контактов. Социальная сеть *Twitter* создает новые формы подачи материала.

На основе краткого обзора упражнений по теме «Поиск жилья в Берлине» хотелось бы показать в какой форме с использованием ИТ создаются учебные материалы и как они применяются на занятиях по иностранному языку.

В качестве введения в тему студенты получают задание изучить различные районы города с целью получения первого впечатления о городе и решить вопрос поиска виртуальной квартиры. Первым шагом служит подбор фотографий отдельных районов города. Это можно сделать с помощью фотослужбы *Flickr*. На этом этапе обучающиеся собирают совместно фотографии районов. Кроме того, они имеют право найти важную информацию и разместить ее (речь идет о географических данных) под фотографией. Ссылаясь на план города, можно очень быстро и полно виртуально познакомиться с различными районами. Находясь в соцсети *Twitter*, в блоге, студенты описывают кратко разные районы, то есть размещают небольшие тексты. Участники группы имеют возможность ознакомиться с заметками других блогеров. Таким образом, они получают информацию, комментируют результаты, дают оценку совместной работе. Поскольку краткость сообщения требует от обучающихся интенсивной рефлексии языковой формы текста, студенты развивают такие виды речевой деятельности, как письмо и чтение.

Микроблоговый инструментарий *Twitter* наиболее эффективен, прежде всего, для коммуникации в учебной аудитории. Однако, учитывая тот факт, что данная информация сохранена в личном блоге, она может использоваться как в аудитории для дальнейшей переработки, так и для индивидуального пользования.

Вторым шагом может служить составление ассоциогаммы *MINDMAP*. С помощью интернет ресурса *mindmeister.com* все студенты (фронтально или в группах) работают над ассоциогаммой. Данный интернет ресурс предлагает для такой работы свою схему. Затем обучающиеся вносят записи и наблюдения по каждому из районов города. Результат совместной работы можно разместить и в других соцсетях. О любых дальнейших изменениях, которые возникают при работе над ассоциогаммой, можно информировать по электронной почте. Таким образом, учебный процесс становится прозрачным.

После первой фазы работы, описания районов города, обучающиеся выбирают виртуальный район города, где они хотят получить в дальнейшем свою квартиру. На этой фазе студенты посещают биржу недвижимости (интернет ресурс *immobilienscout24.com*), чтобы поближе познакомиться с конкретными предложениями на рынке квартир. Цель такого задания — сбор активного лексического минимума по теме «Поиск жилья». На этом этапе студенты загружают важную на их взгляд лексику по теме с помощью интернет ресурса *awesomelighter.com*. В распоряжении всех учащихся имеется функция текстового маркера. Из всех маркированных слов и частей текста автоматически появляется словарный список. Обучающиеся получают индивидуальную ссылку на каждую вебстраницу. Интересную работу над словарным запасом предлагает интернет ресурс *wordle.net*. С помощью интернет ресурса *awesomelighter.com* копируется составленный список слов и размещается в интернет ресурсе *wordle.net*. В зависимости от частоты их употребления все слова обозначаются различными цветами. Данный материал служит языковым стимулом для успешного проведения занятия.

Чтобы досконально проработать новую лексику, обучающиеся составляют учебные карты. Для этого существует служба *cobocards.com*, которая располагает множеством программ. С помощью этих программ студенты совместно составляют предложения и проводят опрос друг друга. Составляя карты, они имеют возможность коллективного изучения лексики.

Создание карт осуществляется в два этапа. Сначала путем обсуждения выбираются ключевые слова, затем вносятся их значения и употребление в предложениях. Иногда в качестве дополнительного разъяснительного средства применяют фотографию.

На следующем этапе студенты в группах совместно составляют диалог с маклером, применяя текстовый редактор *GoogleDocs*. Они собирают информацию о выбранной квартире, согласовывают время ее посещения. Во время коллективного составления диалога можно использовать чернила всех цветов с целью дальнейшего распознавания авторов данного отрывка. Перед тем как составить диалог, участники обсуждают его структуру, собирают и упорядочивают идеи. Как правило, в непосредственной работе над диалогом обучающиеся используют лист с двумя колонками. Первая предназначена для написания диалога, вторая — для замечаний, комментариев и улучшений. В конце работы все группы представляют свои результаты, то есть свой диалог.

На последней фазе обучения студенты воспроизводят составленный ими диалог и делают записи на видео. Задача студента — говорить по возможности свободно, используя только план. Просмотр диалогов возможен по скайпу, если установить дополнительное оборудование. Более простую возможность предлагает частная англоязыковая служба *wetoku.com*. Перед использованием необходимо получить код. Данная служба предлагает видеоконференции по интернету без установки дополнительных *Software*.

Таким образом, описанные задачи легко осуществить с помощью альтернативных информационных технологий. При их выборе в первую очередь нужно обращать внимание на наличие кооперативных форм работы, а также индивидуальной и групповой.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ *TED TALKS* ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ НА ШВЕДСКОМ ЯЗЫКЕ

Василевич В. М., преподаватель

В наши дни наличие огромного количества актуальных аутентичных видеоматериалов, предоставляемых сетью Интернет, обладает неисчерпаемым потенциалом в обучении студентов иностранному языку, большинство из которых на сегодняшний день принадлежат к поколению «*digital natives*», т. е. тех, кто умеет грамотно обращаться с техникой и кто уже давно осознали тот факт, что преподаватель не является единственным источником информации. Одним из наиболее успешных примеров аутентичных видеоматериалов являются выступления *TED Talks*.

TED Talks (Technology Entertainment Design; Технологии, развлечения, дизайн), частный некоммерческий фонд в США, известный ежегодными конференциями, проводящимися с 1984 г. в Монтерее (Калифорния, США). Миссия конференции состоит в распространении уникальных идей («*ideas worth spreading*»), избранные лекции доступны на веб-сайте конференции. Темы лекций разнообразны: наука, искусство, дизайн, политика, культура, бизнес, глобальные проблемы, технологии и развлечения. На сайте можно произвести отбор материалов по следующим критериям: тема выступления, длина выступления, научная область, информативность, «гениальность» идеи, популярность среди посетителей сайта и т. д. Все выступления идут на английском языке, но они сопровождаются интерактивными субтитрами, переведенными на 40 языков 8000 волонтерами по всему миру [2].

Использование ресурса *TED Talks* предлагает ряд методических преимуществ, так как способствует формированию лексических навыков в рамках заданных тем, развитию аудитивных умений и умений устного иноязычного общения. Тематика видео позволяет также отрабатывать определенный грамматический материал. Помимо этого, студенты приобретают ценные социокультурные знания, учатся идентифицировать особенности произношения спикеров со всего мира, анализировать лингвистические и экстралингвистические средства, а также презентационные навыки выступающих в целом. Практика показывает, что внедрения ресурса *TED Talks* в учебно-воспитательный процесс является не только эффективным, но и высоко мотивирующим средством обучения.

Работа с видео осуществляется в три основных этапа: *предтекстовый, текстовый и послетекстовый* [1]. Приведем методическую разработку к видео Патриции Райан «*Propsa inte på engelska*» в рамках темы «Образование. Изучение иностранных языков».

Итак, цель *предтекстового этапа* — мотивировать студентов, настроить их на выполнение задания, сделав активными участниками процесса обучения; снять возможные трудности восприятия текста и подготовить к успешному выполнению задания. Преподаватель может кратко передать основной сюжет видеофрагмента, объяснив таким образом, что предстоит увидеть.

Предтекстовый этап:

Övning 1 *Vad tycker du videon kommer att handla om? Varför tycker du på sådant sätt?*

Övning 2 *Diskuttera i små grupper. Vilken är din åsikt?*

— *Har du provat TOEFL, TOEIC or IELTS ? Varför skrev du testen? Klarade du dig?*

— *Är det värdefullt att ha tillgång till många olika språk än till ett språk?*

— *Är det bra eller dåligt att engelska har blivit ett «universal språk» som studeras hela världen runt?*

Целью *текстового этапа* является формирование навыков аудирования и чтения (в случае наличия субтитров на шведском языке), обеспечение дальнейшего развития социокультурной компетенции студентов с учетом их реальных возможностей иноязычного общения.

Текстовый этап:

Övning 1 *Skriv ner 10 ord som a) är nya för dig b) du gillar c) sammanfattar den huvudiden.*

Övning 2 *Komplettera meningarna:*

— *Nu förstår jag det, förstår jag varför människor fokuserar på engelska...*

— *När ett språk dör vet vi inte vad....*

— *Människor som saknarr ljus...*

Övning 3. Skriv orden där de passar:

Dör, förändringar, utbildning, strapats, icke-muslim, oomtvistade, nytta

Men idag är det tyvärr så att språk _____ ut i en aldrig förut skådad takt. Det dör ett språk var fjortonde dag. Och på samma gång är engelska det _____ globala språket. Kan det finnas en koppling? Jag vet inte. Men jag vet att jag har sett många _____. När jag först kom till Persiska viken så kom jag till Kuwait på den tiden då det fortfarande var en _____. Faktiskt inte för så länge sedan. Det är lite för tidigt. Men hur som helst, rekryterades jag av British Council tillsammans med ungefär 25 andra lärare. Vi var de första _____ som undervisade i statliga skolor där i Kuwait. Vi togs dit för att lära ut engelska eftersom regeringen ville modernisera landet och stärka befolkningen genom _____. Storbritannien drog såklart också _____ av den där åtråvärda oljerikedomen.

Цель *послетекстового этапа* — использовать исходный текст в качестве основы и опоры для развития языковых навыков и умений устного иноязычного общения.

Послетекстовый этап:**Övning 1 Säg RÄTT eller FEL:**

- *Ryan har bott och undervisat i engelska vid Persiska viken i över 25 år.*
- *Hon säger att ett språk dör ut varje 2 veckor.*
- *Engelska har blivit den massiva internationella affärsrörelse.*
- *Det kan inte vara riskabelt att ge för mycket makt till en liten del av samhället.*

Övning 2 Skapa frågor som börjar med VEM VAD VARFÖR VAR NÄR och ställa de till varandra.

Övning 3 Titta på videon igen. Hurdan är presentationen? Vad tycker du om kroppsspråk (röstvolym, gester, ögonkontakt)? Vilka saker kunde du rekommendera att förbättra eller lägga märke till?

Övning 4 Debattera. Att studera engelska som ofta är obligatoriskt är en ny form av kolonisering. Västländerna gör andra länder beroende på engelska och drar nytta av det [3].

Таким образом, приведенная выше методическая разработка может быть использована как для формирования лексических навыков, навыков аудирования и чтения, так и на развитие умений устного иноязычного общения, что является одним из преимуществ использования аутентичных видеозаписей *TED Talks* на уроках шведского языка.

Литература

1. Климова, Г. С. Работа с видеоматериалами в ходе изучения иностранного языка студентами гуманитарных специальностей / Г. С. Климова, Е. А. Светова // Наука и школа. — МГПУ, 2012. — № 4. — С. 99—103.
2. Mallinder, M. Teaching English using TED talks / M. Mallinder [Electronic resource] // EFL Magazine. — Mode of access: <<http://eflmagazine.com/teaching-english-using-ted-talks/>>. — Date of access: 21.11.2016.
3. Sylvester, K. J. 10 Speaking English Activities using TED.com / K. J. Sylvester [Electronic resource] // Kalinago English. — Mode of access: <<http://kalinago.blogspot.com.by/2011/09/10-speaking-english-activities-using.html>>. — Date of access: 21.11.2016.

К ВОПРОСУ ОБ ОВЛАДЕНИИ ЛЕКСИКОЙ

Воловикова И. П., старший преподаватель

Швайба О. Г., старший преподаватель

Одной из основных задач при обучении иностранному языку является овладение лексикой.

Исследователями установлено, что для успешного осуществления коммуникации на бытовом уровне человеку необходимо 2 тысячи слов. Пассивный словарь при этом может составлять около 8 тысяч слов. Пассивный словарь включает слова, которые узнаются и понимаются при чтении и аудировании. Активный словарь — это те слова, которые человек реально использует при говорении и письме.

Важным условием успешного овладения лексикой является правильный ее отбор. Критериями отбора слов выступают их употребительность, понятность и легкость усвоения. Употребительность предполагает анализ изучаемого материала, так как частота употребления слова зависит от вида текста. Так, например, литературные тексты отличаются от газетных, а в сфере туризма используется другая лексика, чем в сфере права. Понятность обуславливается взаимоотношением изучаемого иностранного языка с родным языком. Легкость усвоения выражается в том, что одни слова запоминаются быстрее и их следует в первую очередь включать в активный запас. Следует отметить, на различных этапах обучения иностранному языку могут доминировать различные критерии отбора слов. Кроме того, следует учитывать индивидуальные особенности группы, ее состав, цель, жизненный статус и биографию изучения иностранного языка ее участниками.

Ключевую роль при овладении новой лексики играет правильная ее семантизация, т. е. объяснение лексической единицы. Формы семантизации представляют собой техники их объяснения, среди которых выделяют вербальные и невербальные. Одной из самых распространенных невербальных техник является использование визуальных средств (картинок, рисунков) либо непосредственных реальных предметов (продукты питания или гардероба), эскизов.

Аудиосредства дают возможность продемонстрировать различные шумы и звуки. Для введения слов, характеризующих чувства и состояние, подходят жесты, мимика и пантомима.

К вербальным средствам относятся перевод, описания, приведение синонимов, антонимов.

Перевод является самой быстрой формой семантизации и помогает избежать двусмысленности при понимании, а также передает стилистические особенности слова.

Поскольку в последнее время особо большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов, следует обучать их техникам, способствующим самостоятельному раскрытию значения слова. Так, на уровне слов, следует обращать внимание студентов на правила образования. Незнакомые на первый взгляд слова чаще всего образованы от уже знакомых слов при помощи суффиксов, приставок или того и другого вместе. Для усвоения этой техники является целесообразным применение упражнений, в которых студенты должны найти слова с определенными приставками либо суффиксами и объяснить их значение, а затем самостоятельно сформулировать правила словообразования. Если это невозможно, следует попытаться распознать значение слова на уровне предложений и текста. Анализ структуры предложения помогает определить часть речи. На уровне текста следует обращать внимание на союзы, связки и наречия. Эффективными являются упражнения, включающие тексты с пробелами, в которых следует вставить слова из текста. Также можно использовать картинки, сопровождающие тексты для чтения и аудирования. Как правило, они предшествуют тексту и предполагают формулирование гипотез, которые могут быть перепроверены позднее.

Безусловно семантизацию лексики невозможно представить без использования двуязычных словарей. Работа со словарем способствует развитию учебной компетенции, а также дает возможность для поиска дополнительного значения новых слов. Однако очень важно «интеллигентно избегать словарей», чтобы не сделать студентов зависимыми от них.

После знакомства слова важно, чтобы оно запомнилось. Установлено, что чем больше информации студент получает вместе со словом (написание, запах, движение ситуация), тем больше возникает точек соприкосновения с мозгом, по которым и идет запоминание. Для сохранения слова в долгосрочной памяти оно должно быть использовано для решения той или

иной задачи, имеющей значение для самого студента, т. е. слово должно быть «персонализировано» и наполняться личным содержанием. Важно, чтобы слово запомнилось в привязке к другим словам и с участием эмоций. Поэтому все большее распространение в последнее время получают задания юмористического и даже абсурдного характера (представить себя своим дневником и рассказать о своей жизни). Кроме того, важным условием успешного запоминания слов является время. Лексический материал должен распределяться не на продолжительный промежуток времени и периодически повторяться.

Формы тренировки слов могут быть весьма разнообразны. Можно предложить студентам посчитать, сколько раз новые слова встречаются в тексте; найти 4—5 слов, относящихся к определенной теме; подчеркнуть слова с определенными приставками или суффиксами; во время звучания текста поднять руку, если звучит новое слово. Эффективными упражнениями являются упражнения на выбор слов: студенты выбирают слова, которые не относятся к теме или тех, которые наиболее нравятся самому студенту.

Упорядочение слов происходит на уровне глубокой переработки и предполагает соотнесение слов с картинками и дефинициями. Кроме того, в каждом языке существуют слова, которые встречаются вместе. Тренировка таких слов в парах также способствует их запоминанию.

Таким образом, работа над овладением лексики является сложным этапом при обучении иностранному языку, где задача преподавателя заключается в использовании различных способов введения и семантизации лексики и упражнений для ее закрепления.

РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНЫХ ПОСТАНОВОК ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Воловикова И. П., старший преподаватель

Швайба О. Г., старший преподаватель

Современному обществу нужны специалисты, свободно владеющие немецким языком. На сегодняшний день задача каждого преподавателя заключается в постоянном повышении интереса учащихся к изучению иностранного языка. Чтобы владеть иностранным языком на профессиональном уровне, недостаточно изучить только материал учебника. Необходимо использовать дополнительные формы работ, которые способствовали бы развитию творческого потенциала и артистических умений студентов, чтобы в будущем им было легче справляться с трудностями реальных жизненных ситуаций.

Коммуникация — главная цель обучения иностранному языку, и немецкий язык не исключение. В формировании и развитии коммуникативных речевых навыков и умений особую роль можно отвести такой форме работы как театральная постановка. Театральная постановка наиболее точно подражает действительности, поскольку в ней, как и в реальной жизни, тесно взаимосвязано вербальное и невербальное поведение партнеров. Театральные постановки приобретают форму обучения диалогическому общению. Учащиеся попадают в ситуацию игры, возникает необходимость использовать язык в реальном действии. Таким образом преодолевается языковой барьер и создаются условия для естественного учебного процесса.

Предпосылками успешной театральной постановки являются грамматические, фонетические, стратегические, социолингвистические и дискурсивные компетенции, причем развитие стратегической компетенции выходит на первый план, так как предполагает ведение и продолжение коммуникации, даже если не хватает имеющихся языковых средств, прежде всего нехватка словарного запаса. Это требует использования мимики, жестов, описаний. Большую помощь при этом оказывают междометия, так как они выражают согласие, несогласие, восторг, разочарование или эмпатию. Также овладение клише дают возможность бегло продолжать коммуникацию при ограниченности языковых средств.

Театрализованные постановки используются на занятиях в различных целях. В первую очередь, театральная деятельность позволяет учащимся активно пополнить словарный запас, так как каждая новая театральная постановка — это изучение новой тематики. В тексте пьесы студенты знакомятся с новыми словами, выражениями, словосочетаниями, интернациональными словами.

Важным аспектом при постановке театрализованной сценки является правильное произношение. Перед проведением театральных постановок рекомендуется выполнять фонетические упражнения с театральными элементами «*Top macht Musik*», где студентам предлагается проговорить предложенные диалоги быстро, медленно, взволнованно, и успокаивающе. Учащиеся отрабатывают правильное ударение в словах, фразах, учатся соблюдать интонацию перечисления. Упражнения, способствующие выработке беглости говорения, реализуются за счет отработки клише.

Очень важное значение имеет и грамматическая сторона речи. В процессе подготовки театрального представления студент учится распознавать и употреблять в речи основные коммуникативные типы предложений, а также дифференцировать слова по определенным признакам.

Большой простор для развития творческих способностей учащихся представляется в выполнении весьма многообразных упражнений, начиная от чтения и написания текстов до проигрывания сцен. Студентам предлагаются задания с изменением перспективы: так, например, учащиеся рассказывают о своей жизни, представив себя в роли своего дневника, учебника, кроссовка или ключа.

Одной из самых больших сложностей при осуществлении театральной постановки является страх, причинами которого являются робкость и застенчивость студентов, страх допустить много ошибок, неготовность и неумение работать в группе, негативный школьный опыт. Для преодоления страха рекомендуется провести предварительный круглый стол. В первом раунде предложить студентам рассказать, чего они боятся и почему, а во втором — выработать советы по преодолению страха.

Следует помнить, что очень важным для овладения иностранным языком при использовании театральных постановок является социокультурный компонент. Во время подготовки театральной постановки учащиеся знакомятся с историей, культурой и традициями страны изучаемого языка, что также дает им возможность осознать родной язык и культуру в сравнении с культурой других народов.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Гирина Е. Ю., преподаватель

21 век по праву можно назвать веком информационных технологий, которые уже стали неотъемлемой частью современного общества и начали активно использоваться в образовательном процессе, особенно в преподавании иностранных языков. Современному преподавателю иностранных языков необходимо обладать не только иноязычной компетенцией, но и знаниями в области применения информационных технологий. По мнению многих ученых, особое место в данном процессе занимают мобильные технологии.

Согласно С. Векслеру, мобильное обучение (*mobile learning*) — это деятельность, осуществляемая регулярно посредством компактных, портативных мобильных устройств и технологий и позволяющая обучающимся стать более продуктивными, общаясь, получая или создавая информацию. Исходя из определения, мобильное обучение (м-обучение) реализуется посредством применения мобильных устройств, самыми распространенными из которых на современном этапе являются мобильные телефоны, планшетные компьютеры, MP3 плееры, нет-книжки и др. Самая главная отличительная черта данного вида обучения — отсутствие привязанности к местонахождению обучающихся, поэтому м-обучение часто используется как одна из форм дистанционного обучения. При обучении иностранным языкам основной целью преподавателя является формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, что можно осуществить при помощи следующих мобильных технологий: мобильные словари и энциклопедии, электронная почта, образовательные мобильные приложения и игры, блог-технология, подкасты, мобильные справочные ресурсы и др.

Мобильные электронные словари (*Multitran, Lingvo, Google Translate* и др.), бесспорно, являются незаменимыми помощниками в процессе обучения иностранному языку, как для преподавателей, так и для студентов. Они помогают не только быстро найти перевод нужного слова или словосочетания, но и зачастую предлагают словарную статью с примерами употребления, вариантом произношения. Таким образом, у студентов формируются навыки самостоятельной учебной деятельности, расширяется словарный запас, развивается переводческая и фонетическая компетенции. Касательно мобильных энциклопедий, наиболее активно преподавателями иностранных языков используется Википедия, т.к. она дает возможность работать с узкой специальной лексикой и отрабатывать навыки перевода. С помощью электронной почты осуществляется обратная связь со студентами, происходит обмен письменными сообщениями. Данная технология обладает высоким методическим потенциалом и часто помогает преподавателям в организации учебной деятельности в целом, также может использоваться при осуществлении различных студенческих проектов на занятиях по иностранному языку, что формирует у студентов навыки письменной речи. В последнее время особую популярность при изучении иностранных языков приобрели образовательные мобильные приложения и игры, которые являются наиболее эффективными для студентов, только начинающих изучать иностранный язык (уровень A1-A2). Данные мобильные технологии (*Memrise, Duolingo, Busuu* и др.) предлагают изучать иностранный язык в увлекательной интерактивной, часто игровой, форме, и направлены в основном на введение и закрепление нового лексического и грамматического материала. Современная блог-технология используется многими высшими учебными заведениями и позволяет преподавателю иностранного языка на электронной странице своего блога размещать видеофайлы, аудиозаписи, грамматические упражнения и другие интерактивные задания, которые идеально подходят для управляемой самостоятельной работы студентов. Аудио и видеоподкасты (например, *dw.com*) для изучения иностранных языков отличаются простотой использования, эффективностью и доступностью, имеют высокий дидактический потенциал для развития навыков говорения, формированию устных видов речевой деятельности. Мобильные справочные ресурсы, например, электронные книги, можно использовать на практических занятиях по иностранному языку, так и на занятиях по страноведению для отработки навыков чтения.

Вышеизложенное наглядно демонстрирует безграничные возможности использования мобильных устройств и технологий на занятиях по иностранному языку для формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции. К преимуществам мобильных техно-

логий можно отнести быстрый доступ к различным видам информации, повсеместность использования, обратная связь с преподавателем, мультимедийность и интерактивность подачи учебного материала и заданий, активное участие самих студентов в процессе обучения. Недостатками мобильных технологий является привязанность к мобильному устройству, ограничение доступа к информации в связи с наличием платных мобильных приложений и подкастов, проблема конфиденциальности и безопасности пользователя, необходимость постоянного обновления мобильных программ из-за интенсивного развития информационных технологий, выбор качественных образовательных интернет-ресурсов.

Принимая во внимание все преимущества и недостатки мобильных технологий, невозможно отрицать тот факт, что в настоящее время данные инновационные технологии используются повсеместно, преобразуют и способствуют оптимизации учебного процесса, меняя в нем роль преподавателя и выдвигая на первое место обучающегося. Мобильные технологии постепенно интегрируются в учебный процесс, при этом успешность и эффективность внедрения зависит от методических приемов их использования в образовательном процессе.

К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ СЕМАНТИКИ И ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ БЕЗЛИЧНЫХ И НЕОПРЕДЕЛЕННО-ЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Коротюк Т. С., старший преподаватель
Плащинская Т. З., старший преподаватель

В современном мире изучение иностранного языка возможно только во взаимосвязи с культурой народа, который является носителем данного языка. Слова С. Г. Тер-Минасовой о том, что язык является зеркалом культуры, в котором «отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и собственное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [2, с. 14], лишний раз убеждают нас в этом.

Синтаксическая система немецкого языка имеет следующую особенность: даже односоставные «полярные» конструкции русского языка в немецком языке представлены двусоставными. В данном случае речь идет о безличных и неопределенно-личных предложениях, ярко представляющих немецкую языковую ментальность. В русском языке оба эти типа предложений являются односоставными. Значение структурного типа таких предложений — «акцентированное внимание говорящего на логическом предикате», которое контрастирует с интерпретационным значением двусоставных предложений [1, с. 59]. Ср.: *Sie schreibt — In der Klasse schreibt man — Es ist nicht bequem unterwegs zu schreiben*. Все эти предложения совершенно по-разному передают семантику неопределенности субъекта.

В немецком языке односоставные конструкции русского языка представлены двусоставными конструкциями. Для этой цели в безличные и неопределенно-личные немецкие предложения вводится формальное подлежащее: *man* — для неопределенно-личных предложений и *es* — для безличных предложений. Для такого решения есть несколько объяснений, одно из которых наиболее полно характеризует данный феномен. Довольно сложный с точки зрения грамматики немецкий язык облегчает задачу изучающим его путем упрощения и перевода односоставных конструкций в двусоставные. Иностранцам наиболее понятны двусоставные предложения, структура которых включает в себя два главных члена предложения — подлежащее и сказуемое — и представляют человека активным носителем состояния: *Ich arbeite. Peter schläft. Marie singt*. Подобные конструкции типичны, например, для английского языка: *I work* и др. В двусоставной структуре английского предложения состояние субъекта является осознанным и контролируемым.

Носителю другого языка — человеку с иным менталитетом — требуется разъяснение по поводу значения односоставных конструкций. Особенно часто с такими разъяснениями сталкиваются при переводе таких конструкций с языка, в котором они широко представлены, на язык, где их употребление не совпадает с языком перевода.

Так, например, при переводе с немецкого языка на русский неопределенно-личных предложений с формальным подлежащим *man* возникают определенные трудности. Неопределенно-личные предложения представлены и в русском языке, но формального подлежащего в них нет. Особенно много вопросов появляется тогда, когда студенты узнают, что на русский язык местоимение не переводится, а после него глагол стоит в 3 лице единственного числа. Довольно часто при переводе таких предложений студенты допускают следующую ошибку: немецкое предложение *Man schreibt* переводят, как Мужчина пишет. В данном случае срабатывают несколько правил: во-первых, если есть слово, то оно должно быть переведено; во-вторых, раз все немецкие существительные пишутся с большой буквы, то в предложении *Man schreibt* — «*Man*» является существительным.

Особые трудности при переводе с немецкого языка на русский представляют собой безличные предложения, обозначающие природные явления: *Es regnet, es schneit*. Семантика русского безличного предложения значительно шире, но подобных предложений в русском языке нет. В русском языке такой тип предложений является двусоставным с активным подлежащим. Ср., например, *Идет дождь, идет снег*. При переводе часто трудности возникают именно из-за «активности» такого типа предложений. Ведь «*дождь*» «*идет*». А в немецком языке тоже есть *doch*, и он может *идти*.

Таким образом, при введении неопределенно-личных и безличных предложений немецкого языка невозможно избежать разъяснений их семантического значения и синтаксического оформления в русском языке. Если этих разъяснений не давать, то студенты постоянно будут сталкиваться с трудностями при переводе этих предложений на родной язык.

Литература

1. Мони́на, Т. С. Проблема тождества предложения / Т. С. Мони́на. — М.: МПУ, 1995.
2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — М.: Слово, 2000.

ВОТ ОПЯТЬ ЗВЕНИТ ЗВОНОК, ПРИГЛАШАЕТ НА УРОК

Кузич Л. И., старший преподаватель

Начиная новый учебный год, всегда хочется доставить радость знакомства с новой дисциплиной — вторым иностранным языком и еще больше заинтересовать новых студентов учебой на нашем факультете. По опыту моей работы в группах на ФМО первые занятия (1—3 недели) необходимо организовать хотя бы с маленькой долей, но говорения, попытаться отойти от привычных нам шаблонов приветствия и знакомства, при которых каждый по очереди говорит о себе, так как внимание в таком случае очень быстро рассеивается, каждый думает лишь о том, что же и как ему сказать, когда настанет его черед. Можно, к примеру, преподавателю представиться самому и спросить у одного-двух студентов их имя (записав для простоты эту фразу на доску), а после предложить последовать его примеру, иногда можно помочь в построении нужного высказывания. Необходимо всегда стимулировать свободное общение на занятии. Это возможно сделать, просто передвигаясь от одного студента к другому по аудитории попутно здороваясь и представляясь. Чем с большим количеством своих однокурсников поговорят студенты (в идеале каждый с каждым), тем, конечно же, лучше. И здесь *пока* даже не стоит требовать правильного произношения и интонации, цель состоит в другом: научиться быть активным, не испытывать или по крайней мере минимизировать страх...

Замечено, если начинать работу таким образом на младших курсах, то и на старших студенты активны, может лишь не с таким азартом, но все же соглашаются на игру. Обязанность преподавателя — проходить и слушать, подмечая ошибки, не вмешиваясь в процесс общения. Ошибки можно обсудить подробнее (имеются разные методики) после какого-то этапа. Как правило, студенты сами друг друга исправляют. Если же позволить им выбрать партнера-соседа, то очень уж сложно убедить их поработать с другим собеседником, а это очень нужно. Если попытаться варьировать: работа в группах (по 3-5 человек), работа в парах, самостоятельная работа, то и занятие становится живее, интереснее. Приходится преподавателю проявлять сноровку, дабы убедить в очередной раз встать из-за своего стола, в прямом смысле пройти по аудитории, поработать, пообщаться на языке с другим компаньоном, а не только лишь с соседом. Имеются своеобразные рецепты успеха и в этом деле: чтобы образовать новые пары можно предложить распутать клубок заранее подготовленных ниток (можно взять обычный шпагат, наполовину меньше от количества человек в группе: 10 человек — 5 шнурков). Все вместе берутся за кончики шпагата, а преподаватель держит кажущийся пока запутанный клубок. Как только все готовы, преподаватель отпускает руку и, пожалуйста: все поделены случайным образом на пары. Кстати, можно использовать шпагат одного или разных цветов, тогда есть вероятность, что хотя бы в чем-то (например любимый цвет) совпадут взгляды и логично, что построить диалог или высказать мнение будет проще. Если нужны группы по 3 человека, то можно раздать заранее заготовленные преподавателем карточки с буквами или числами, например: *I, Ů, O; 11, 33, 55*. Каждый выбирает свою и преподаватель просит объединиться, например, всех у кого число 55 или буква *O*.

Существует огромное количество всевозможных элементов, помогающих преподавателю не только вызвать интерес к изучению иностранного языка, что довольно-таки несложно на первых порах, но и удержать его, этот интерес когда появляются сложности и не хочется постигать еще что-то новое. Здорово, что в нынешних условиях преподаватель может выбрать подходящий метод, игру, которые принесут знания студентам, но еще и доставят удовольствие ему самому.

НОВОЕ — ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ

Кузич Л. И., старший преподаватель

Плещинская Т. З., старший преподаватель,

Хотелось бы рассказать о нашем опыте работы: вот уже третий месяц как мы наслаждаемся работой в группах второго немецкого языка. Однако так, к сожалению, было не всегда. Как правило, мы немцы можем применять на занятиях лишь групповые методики, поскольку индивидуального подхода не получается (из-за количества студентов в группах 15—16). В этом году нам посчастливилось. Из одной большой группы получилось две, в каждой по десять студентов. Почти идеальный вариант для группы, изучающей второй иностранный язык. (Это, к сожалению, уже третий курс) У нас, преподавателей сразу завертелись в голове модели для эффективной работы.

Буквально на первых занятиях было замечено: студенты, ранее не выделяющиеся особыми способностями, оказались прилежными в учебе и просто интересными людьми. (Что греха таить: в погоне за соблюдением тематического плана и грамматических норм не успеваем увидеть личности.) Разумеется, это стало возможным благодаря уменьшению количества студентов в группе (ранее были вынуждены применять лишь групповые методики). Сейчас же группа обозрима и есть возможность индивидуального подхода к студентам. Нам и этого оказалось мало, мы пошли дальше. Поделили работу по видам речевой деятельности: один занят фонетикой и грамматикой, а другой говорением и письмом. Таким образом, для преподавателя наступает возможность эффективнее распределить преподаваемый материал (качество и количество). Здесь нас очень хорошо поймут преподаватели иностранного языка, так как каждый припомнит в своей практике ситуации, из которых сложно выйти без потерь, когда осознаешь необходимость более основательной проработки *этого* материала (лексика, грамматика и т. д.) а упущенным окажется *то*. И дело здесь не в непрофессионализме, а всего лишь в нехватке времени. При нашей нынешней ситуации с количеством часов, особенно на втором языке (они из года в год уменьшаются), и всем это известно, мы вынуждены выстроить свою работу максимально эффективно и что важно интересно. Главное научить студентов учиться, учиться и еще раз учиться, причем самостоятельно.

Итак, мы имеем две группы по 10 человек каждая. Пока одна познает и углубляется в грамматические структуры, попутно оттачивая произношение и верную интонацию, другая активно (по мере возможностей) выражает свои мысли в смоделированном говорении или на письме. После они меняются. Если студенты погружаются то в один, то в другой вид деятельности (согласно распределенным аспектам), то преподаватель остается только в одном, и почти сразу может оценить преимущества и недостатки выбранных им шагов, тут же попытаться что-то откорректировать, буквально на следующей паре занятий с другой группой. (Дабы потом не конфликтовать с учебно-тематическим планом!) Кстати о погружении студентов... В такой группе (10 студентов) не получится спрятаться, все на виду и вынуждены активно работать.

Вы скажете: ничего нового — обычная работа в параллели, но ведь этого-то нам и не доставало! Мы не избалованы такой возможностью. И потом, все равно занятия не получают близнецами-братьями, каждый человек индивидуален, в каждой группе своя изюминка и это здорово, так и должно быть. Мы же, преподаватели, действительно взаимодействуем как в тандеме. Так, к примеру, если на занятии по грамматике познакомились с новым явлением, то на занятии по практике языка мы обязательно найдем, выделим, прочтем это в тексте, выполним тренировочные задания, попробуем сами и, в конце концов запоем и поймем. (Сравните с восточной народной мудростью: я слышу и забываю, я вижу и запоминаю, я делаю и понимаю.) Достоинства данного метода налицо. При подготовке домашнего задания студенты имеют возможность распоряжаться своим временем в течение недели (учитывая выходные). Достаточно удобно, т.к. ранее они имели на подготовку 1—2 дня. И качество подготовки повысилось (это заметили даже сами студенты!) Появился интерес — стало легче выполнять даже ранее кажущиеся сложными задания, а соответственно справиться можно с большим количеством заданий за меньший промежуток времени как дома, так и в аудитории. Учебно-воспитательный процесс в общем-то всегда эмоционально насыщен, а изучение иностранного языка, как нам кажется, отличается еще более интеллектуальной напряженностью. Студенты и

преподаватели привыкают к определенному стилю и темпу работы друг друга и, это часто скорее мешает в обучении и тормозит развитие. Поэтому появление в группах нового преподавателя, с новыми методиками и приемами приносит и новые надежды, силы и вдохновение, а, следовательно, и успех в общее дело овладения иностранным языком.

Одним словом, здесь как в бою любые средства хороши, в надежде получить специалистов с хорошим знанием второго иностранного языка.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ
НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА ФМО**

Леонченко С. Н., старший преподаватель

Общая задача курса обучения иностранному языку — подготовить студента к свободно-му общению на немецком языке в профессиональной сфере, конкретизируется в речевых умениях (чтение, аудирование, письмо и говорение), формирование которых предусмотрено к концу обучения.

Для успешной реализации данных задач необходимы интенсификация учебного процесса на основе активизации речемыслительной деятельности студентов и применения интенсивных методик обучения.

Интенсивное обучение — это особым образом организованное общение, которое является как целью, так и средством обучения. Через общение, обучая грамматике, лексике и т. д., достигаются поставленные цели. Интенсивность включает в себя понятие активности. Предполагается активность обучаемого и обучающего, что придает учебному процессу определенную динамичность.

Интенсивное обучение, связанное в определенной степени и со сжатыми сроками обучения, что является актуальным в условиях четырехлетнего образования, имеет основополагающие принципы:

- 1) принцип личностного общения;
- 2) принцип ролевого общения;
- 3) принцип коллективного взаимодействия;
- 4) принцип поэтапного обучения;
- 5) принцип полифункциональности упражнений, их двуплановость (один план для студента, другой — для преподавателя).

Следует отметить, что очень важным является умение организовать речевое взаимодействие студентов и преподавателя на занятии, умение поставить обучающегося в предлагаемые обстоятельства и решить коммуникативную/ речевую задачу. Для этого используются три типа упражнений: упражнения с жестким уровнем управления (предъявление речевого образца), упражнения с частичным управлением (можно снять языковые опоры), упражнения с минимальным управлением (творческие, этюды).

На начальном этапе обучения используются методические приемы:

- 1) создание рекламы;
- 2) пишем сценарий и снимем фильм;
- 3) оповещение о своих привычках и предпочтениях;
- 4) самый вежливый человек в группе (активизация речевого этикета);
- 5) составить историю по фразе;
- 6) алгоритм действий в определенной ситуации;
- 7) игра «Фантазеры»;
- 8) игра «Готовимся к конкурсу дикторов» и др.

Опыт показывает, что уже на начальном этапе обучения необходимо, учитывая преемственность подачи языкового материала, показать работу с текстом и над текстом. Учитывая, что на старших курсах студенты должны уметь выполнять реферирование, аннотирование и резюмирование немецкоязычного текста, на младших курсах необходимо уделить должное внимание таким видам работы, как обобщенный пересказ и комментарий к тексту.

В работе над текстом преподавателю необходимо уделять внимание анализу отдельных слов, фразеологических единиц, отдельных словосочетаний, которые обеспечивают понимание и осмысление текста. На первом курсе контроль понимания осуществляется с помощью заданий в режиме вопрос — ответ, ряда других заданий, логическим завершением которых является обобщенный пересказ, желательно своими словами.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА «СИНКВЕЙН» НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Матвеева Е. Е., старший преподаватель

В качестве эпиграфа приведу синквейн, составленный учащимися (1), в котором выражена суть этого приема:

Синквейн

Образный, точный

Обобщает, развивает, обучает.

«Сила речи состоит в умении выразить многое в немногих словах.»

Творчество

Прием «синквейн» очень широко используется в педагогике и не только в гуманитарных дисциплинах.

Чем же обусловлена такая популярность? Что же это такое? Как можно применять этот прием на занятии и в чем его польза?

Синквейн — это маленькое стихотворение из пяти строк, в котором студент может выразить все, что он знает по данной теме, может выразить и свое отношение к ней, проанализировав имеющийся материал и личный опыт, сделать выводы, обобщить, а также проявить свое творчество. Студент должен выразить многое в весьма лаконичной форме.

Слово «синквейн» происходит от французского слова «*cinq*» («пять»). Эта стихотворная форма возникла в США в начале 20 века. Ее разработала американская поэтесса Аделаида Крепси, которая опиралась при этом на японские миниатюры хокку.

Изначально придавалось большое значение количеству слогов в каждой строчке и расстановке ударений. Но в педагогике этому не уделяется большого внимания. Существуют лишь общие правила написания. Каждый педагог вправе изменить что-либо, «подстраивая» синквейн под свой предмет.

Вот основные правила написания синквейна:

Первая строчка — существительное, тема стихотворения.

Вторая строчка описывает тему, раскрывает ее. Вторая строчка состоит из двух прилагательных или причастий в нулевой форме.

Третья строчка состоит из трех глаголов и описывает действия, которые либо совершаются людьми по отношению к теме, тогда глаголы имеют форму 1 лица единственного и множественного числа, либо действия, которые производит тот, кому или чему посвящен синквейн. В этом случае глаголы согласуются с существительным-темой синквейна (первая строчка).

В четвертой строчке располагается предложение или цитата, раскрывающая тему синквейна. Автор высказывает свое отношение к ней, подчеркивает самое важное.

В пятой строчке автор подводит итог, используя синоним к существительному в первой строчке. Это может быть не только синоним, но и слово, которое выражает ассоциации автора по отношению к теме синквейна. В моей практике такой вариант встречается чаще.

Приведу несколько примеров:

Heimat!

Wertvoll und freundlich

Sie kümmert sich, schützt, hilft.

Dies ist ein Ort, der Sie mit Stärke füllt.

Frieden!

Gute Nachbarn

Ruhig, gutherzig

unterhalten sich, laden ein, stören nicht.

Alle Nachbarn sollen einander respektieren.

Freunde

Прием написания синквейна можно использовать на разных стадиях прохождения темы: на стадии вызова для того, чтобы ввести студента в новую тему; на стадии осмысления для корректировки работы учителя, для расстановки акцентов; на стадии рефлексии. Это один из самых сильных инструментов рефлексии. Педагог может видеть, насколько студенты освоили тему.

Написание синквейна может быть заданием для самостоятельной работы, для индивидуальной работы в аудитории, для работы в паре или даже группе. В последнем случае студенты получают задание написать общий синквейн, с которым будут согласны все. Поэтому написанию будет предшествовать обсуждение или даже дискуссия.

Кроме того возможно использование синквейна в качестве отправной точки другого задания, например составить рассказ по теме, точно заданной в готовом синквейне, с использованием той же лексики, исправить синквейн, который содержит фактические ошибки, дописать начатый учителем или другим студентом синквейн. В данном случае можно опустить любую часть стихотворения, заставляя таким образом студента, проанализировав имеющуюся информацию, дописать либо тему, либо описание темы и т. д. Синквейн может быть использован как отправная точка дискуссии.

Прием «синквейн» как одна из технологий критического мышления имеет целый ряд достоинств. С его помощью можно не только разнообразить занятие, эмоционально разгрузить студента, переключить его деятельность, повысить интерес к изучаемому предмету и конкретной теме, но и способствовать развитию образного мышления, воображения и способности к анализу, развитию творческих способностей, умения емко выразить свои мысли, а также расширить словарный запас, обогатить речь студента за счет использования синонимов и антонимов.

Процесс написания синквейна позволяет сочетать элементы трех основных образовательных систем: информационной, деятельностной и личностно-ориентированной.

За простотой и лаконичностью формы скрывается большой потенциал использования этого приема на занятии по изучению иностранного языка. Использование этого приема на занятии приносит много положительных эмоций как студентам, так и преподавателям. Студенты составляют синквейны ответственно, неравнодушно, стараются использовать разнообразную лексику и цитаты по заданной теме. Эта форма работы интересна как начинающим изучать иностранный язык, так и продолжающим его изучение.

Синквейны, которые писали студенты БГУ ФМО по темам «Родина» («*Heimat*»), «Стресс. Нехватка времени» («*Stress, Zeitmangel*»), «Хорошие соседи» («*Gute Nachbarn*»):

<http://linoit.com/users/elenawalehrer/canvases/Cinquain%20%22Heimat%22>

<http://linoit.com/users/elenawalehrer/canvases/Cinquain%21>

АЛГОРИТМ ДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ НАД НЕКОТОРЫМИ ПРОЕКТАМИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Приходько Т. М., старший преподаватель

Проектная технология является одной из самых распространенных инновационных технологий, так как она дает студенту возможность учиться работать в группе, применять различные современные стратегии и техники, дает возможность учиться путем исследования, развивает логическое мышление, учит применять знания из других областей, учит ответственности, мотивирует как студента, так и преподавателя. Мотивация проекта может быть усилена тем, что ее результат предоставляется более широкой публике.

Из практики работы хотелось бы поделиться алгоритмами действия студентов при подготовке некоторых проектов.

Алгоритм действия студентов при подготовке проекта «*Unter Zeitdruck*»

1. Взять интервью у представителей различных профессий, включая и студентов, и выяснить следующие моменты:

- организация режима дня,
- проблема нехватки свободного времени,
- пожиратели времени каждого интервьюированного,
- хотели бы представители различных профессий изменить свой режим и как,
- влияние внутренних биоритмов на режим дня.

2. Сделать анализ полученной информации, найти общее и различное (результаты предоставить в виде схем, диаграмм, видео с кусочками интервью и др.).

3. Проиллюстрировать отличие биоритмов так называемой группы.

«Калибры» и группы «Черепаш».

4. Предоставить информацию о чувстве времени в различных странах.

5. Выработать советы интервьюированным.

Алгоритм действия студентов при подготовке проекта «*Werbung*»

1. Сбор информации о роли рекламы в современном мире:

- форма рекламы,
- для кого (целевая группа),
- что рекламируется,
- необычные формы рекламы.

2. Реакция на рекламу (собрать интервью у различных слоев населения, включая детей).

3. Обработка полученной информации (результаты предоставить в виде схем, диаграмм и др.).

4. Предоставить информацию о месте рекламы в СМИ в нашей стране.

5. Изготовление собственной рекламы.

6. Организация и проведение конкурса на лучшую рекламу.

Алгоритм действия студентов при подготовке проекта «*Umweltschutz*»

1. Проиллюстрировать деятельность человека за последние 50 лет.

2. Предоставить информацию о крупных техногенных катастрофах (Япония, Украина).

3. Показать различные точки зрения об использовании атомной энергии (на примерах Франции, Германии, Голландии, Беларуси).

4. Проиллюстрировать альтернативные технологии выработки энергии.

5. Провести интервью среди зарубежных студентов на ФМО о защите окружающей среды в их странах.

6. Обработка полученной информации (результаты предоставить в виде таблиц, диаграмм и др.).

7. Проанализировать ситуацию в Минске и Минской области. Выяснить роль администрации Минска в решении проблемы загрязнения окружающей среды.

8. Выпуск брошюры с советами для студентов ФМО с целью сохранения окружающей среды.

Алгоритм действия студентов при подготовке проекта «*Beziehungen zwischen NATO und Russland*»

1. Сбор информации об истории развития отношений между НАТО и Россией, делая акцент на следующие моменты:

- образование НАТО как реакция на блокаду восточного Берлина в 1948—1949 гг.,
 - противостояние между НАТО и СССР,
 - распад СССР и Варшавского договора,
 - восточное расширение НАТО,
 - динамичное развитие отношений в 1990-х гг., точки соприкосновения
 - обострение отношений в начале XXI в.,
 - кризис в Украине и война в Сирии.
2. Сделать анализ полученной информации (результаты предоставить в виде схем, диаграмм и др.)
 3. В.В. Путин об отношениях между НАТО и Россией (видео).
 4. Сделать предположения о перспективах развития отношений в связи с переизбранием американского президента.
 5. Проанализировать возможные звенья сотрудничества:
 - борьба против терроризма,
 - борьба против распространения наркотиков,
 - нераспространение ядерного оружия,
 - статус Косова, Южной Осетии, Крыма,
 - проведение политики открытых дверей,
 - система противоракетной защиты в Европе.
 6. Проект предоставить в виде презентации в Power Point.
- Алгоритм действия студентов при подготовке проекта «Demokratie»**
1. Сбор информации об истоках понятия «Demokratie»:
 - античная Греция,
 - виды демократий,
 - прямая и косвенная демократия,
 - демократия современности.
 2. Провести опрос среди детей, родителей, студентов, пенсионеров и выяснить, что они понимают под понятием «Демократия» (самостоятельно составить анкету для опроса).
 3. Проанализировать полученную информацию, сделать выводы.
 4. Сделать анализ угрозы демократии в современной эпохе глобализации:
 - социальная несправедливость,
 - коррупция в политике,
 - правый экстремизм в Германии,
 - ущемление свобод отдельных личностей,
 - эмиграция,
 - враждебность к иностранцам,
 - международный терроризм,
 - ущемление прав женщин.
 5. Представить в *Power Point* свое демократическое государство с необычными формами правления

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ
В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ*Чернявский А. А., старший преподаватель*

Едва ли среди преподавателей, методистов, теоретиков языка найдется кто-либо, кто поставит под сомнение констатацию того факта, что обучение иностранному языку будет разрозненным, неполноценным без внимания, причем повышенного, к одному из его важнейших средств — грамматике, неотъемлемому компоненту всех без исключения видов речевой деятельности. Недостаточное знание грамматической структуры языка и особенностей ее функционирования затрудняет решение коммуникативных задач на иностранном языке, ведь именно грамматика помогает формировать умения устного и письменного общения. К сожалению, многие студенты, оперируя шаблонными представлениями об изучении грамматики, не до конца осознают практическую значимость изучения грамматических терминов и понятий, не задумываются о целях грамматического анализа. Важнейшей задачей преподавателя является организация построенного на коммуникативной основе учебного процесса, где студенты получают возможность максимально точно имитировать условия реального языкового общения. Не менее важной задачей, с нашей точки зрения, является и повышение мотивации студентов, рост интереса к изучаемому языку, чему способствует создание и практическая реализация инновационных подходов к обучению грамматике.

Грамматические игры — один из видов ролевых игр, которые, в свою очередь, являются заслуженно популярным интерактивным методом обучения иностранному языку — позволяют успешно решать эти задачи. В одной из предыдущих статей мы проанализировали характерные особенности трех из четырех упомянутых нами типов игр (конкурсные (соревновательные) игры; кооперативные игры, связанные со структурой предложения; игры, не связанные непосредственно с когнитивной грамматической работой) и методические предпосылки для их успешного внедрения в учебный процесс. В данной работе мы сконцентрируемся на грамматических играх с использованием театральных элементов.

Игры такого типа дают простор для полета творческой фантазии участников, предполагают активные действия с их стороны, связанные с физическим движением, импровизацией и заимствованные из театральной педагогики. Грамматические игры с элементами театра в немалой степени способствуют выходу из тени кинестетического типа обучения, которым в наших реалиях долго пренебрегали и не уделяли достаточного внимания. Выполняя важнейшую задачу (обучение грамматике), такие игры позволяют преподавателю уставшую от рутинной работы группу снова «раскачать», привести в движение или, наоборот, сконцентрировать на определенных учебных целях излишнюю энергию.

Приведем примеры нескольких игр, наиболее часто используемых нами на практических занятиях.

Игра «Иди ко мне!». Время проведения — 15—20 минут. Грамматический аспект — формы императива, модальные глаголы, придаточные предложения причины. Преподаватель просит студентов образовать круг из стульев, сам садится в круг, оставляя один стул рядом с собой свободным. Игра начинается с того, что преподаватель произносит, к примеру, следующее приглашение: *Katja, setz dich zu mir, weil du auch schwarze Schuhe trägst или: Frau/Herr ..., setzen Sie sich neben mich, ich möchte Ihnen ein Geheimnis verraten*. Студент/студентка, к которому/которой была обращена просьба, садится рядом с преподавателем, оставляя свое место свободным. Студент / студентка, сидящие по ту или иную сторону от свободного стула, приглашают кого-нибудь из одноклассников сесть рядом или сначала выполнить какое-либо требование, например: *Steh auf und komm her, ich möchte.../Geh zu ... und setz dich danach zu mir;...* Преподаватель должен обязательно следить, чтобы студенты всегда приводили обоснование своим указаниям. Игру можно приостановить и еще раз объяснить моменты, которые вызывают сложности и ошибки у студентов. Можно видоизменить правила, обращаясь к участникам игры следующим образом: *Ich möchte mich neben dich setzen, weil ...* Если необходимо в центр внимания поставить модальные глаголы, то можно в качестве образца использовать следующие модели: *Andrej, du kannst dich zu mir setzen, weil .../Anna, du musst zu mir kommen, weil ...*

Игра «Кто это?». Время проведения — 15 минут, грамматический аспект — вопросительные предложения, *Perfekt*. Эта игра имеет смысл только в том случае, если участники хорошо знают друг друга. Преподаватель просит кого-либо из студентов выйти из аудитории. В его/ее отсутствие остальные участники игры выбирают кого-нибудь, о ком пойдет речь. Отсутствующий возвращается в кабинет и задает вопросы, касающиеся биографии, пытаясь отгадать, о ком идет речь. Группе разрешается отвечать только «да» или «нет». Вопросы, к примеру, могут быть следующими: *Ist die Person schon einmal in Deutschland gewesen? Hat sie letztes Jahr das Konzert von ... besucht?* Эту игру можно проводить и с целью тренировки других глагольных форм (Futur, Konjunktiv II), например: *Wird diese Person in den Winterferien nach Österreich fahren? Würde sie gerne ein Fußballspiel von „Borussia Dortmund“ fernsehen?*

Игра «Напиши на спине». Время проведения — 10 минут, грамматический аспект — формы множественного числа имен существительных. Преподаватель просит студентов встать и разбиться на пары, представить себе, что спина напарника по игре — белая доска, которую кто-то исписал несмысливающимися чернилами, и теперь необходимо стереть все написанное. Игрок А вытирает виртуальную доску на спине игрока Б и наоборот. Затем А начинает писать существительные в единственном числе на спине Б, а Б записывает соответствующие формы множественного числа, например: А — *PLATZ*, Б — *PLÄTZE*; затем Б — *BILD*, а А — *BILDER* (дополнительно можно добавить и определенный артикль). Преподаватель должен требовать от студентов, чтобы слова они записывали медленно и большими буквами (пальцами). Можно раздать студентам заранее приготовленные карточки с изученными ранее существительными в единственном числе, которые спонтанно, возможно, на ум и не приходят. На завершающем этапе преподаватель просит одного или нескольких студентов выйти к доске и (с помощью остальных) записать все существительные в единственном и множественном числе, которые назывались во время игры. Этот тип упражнения хорошо подходит для повторения языкового материала любого вида (лексика, грамматические структуры), который легко можно разбить на пары, например, названия стран — языки, инфинитив — *Partizip II*, *Komparativ* — *Superlativ* и т. д.

Игра «Крик из круга». Время проведения — 10 минут, грамматический аспект — *Präsens*. Преподаватель предлагает студентам образовать круг, а одному из участников — стать в его центр и рассказать о распорядке дня человека, которого он хорошо знает, например: *Meine Schwester steht um Viertel nach sieben auf*. Каждый раз, когда называется форма глагола, круг, выкрикивая, повторяет ее, например: *STEHT AUF*. Если рассказчик неправильно употребил ту или иную форму глагола, участники игры должны назвать правильную форму и точно так же громко ее выкрикнуть. В конце рассказа выступавшего можно поддержать громкими аплодисментами, чтобы поднять настроение и придать энергии следующим участникам. Перед тем, как покинуть середину круга, игрок называет того, кто примет от него эстафету. В зависимости от уровня языковой подготовки группы в этой игре можно использовать любые грамматические структуры. Участники, например, могут описывать свою квартиру (повторяются предлоги). Можно попросить кого-либо из группы сравнить себя с остальными участниками игры (*Komparativ*). Вместо выкриков участники игры могут произносить слова шепотом или использовать грустную, задумчивую или восторженную интонации.

Облекая обучение грамматики в игровую форму, не следует забывать о чувстве меры, нарушении хрупкой границы которой может утомить студентов и, нивелировав всю привлекательность и несомненную эффективность игровой методики, снизить степень эмоционального воздействия. Методически верно организованные обучающие игры не только передают знания, но и, что также важно, позволяют перебороть стеснительность и зажатость, снизить усталость и снять языковой барьер.

К ВОПРОСУ О МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (на материале шведского языка для 3 курса специальности «Международные отношения»)

Шпаковская Н. Г., старший преподаватель

Зачастую процесс межкультурной коммуникации осложняется не только специфическими вербальными единицами — фразеологизмами, выражениями, связанными с социально-культурным опытом носителя, и т. п., — но и теми неписаными правилами ведения диалога и поведения во время беседы, которые приняты в той или иной стране.

Особенности межкультурной коммуникации в Швеции основываются на ряде подобных правил, основным из которых является Закон Янте. Данный «закон» состоит из десяти принципов, сформулированных писателем Акселем Сандемусе еще в 1933 г. Резюмировать их можно следующим образом: «Не думай, что ты лучше других».

На практике это правило дает о себе знать постоянно, в том числе в общении с коллегами на рабочем месте. Например, если в программе деловой встречи шесть пунктов, то каждому из участников этой встречи лучше всего высказаться только в отношении трех вопросов. Те же, кто, пренебрегая этим правилом, проявят активность и выразят свою точку зрения по каждому пункту, рискуют быть воспринятыми как нетактичные наглецы, ворующие время у своих коллег.

Закон Янте осуждает хвастовство во всех его формах. По этой причине на любую похвалу шведы реагируют шуткой или взаимной похвалой. Об этой особенности в общении следует особенно помнить во время собеседования при устройстве на работу. Пытаясь представить себя в лучшем свете, важно не перейти черту, которая пролегает между компетентным сотрудником и тщеславным лжецом.

Вышеупомянутый принцип постоянно довлеет над шведами, заставляя их оценивать каждое слово перед тем, как оно будет озвучено. Возможно, именно поэтому в шведском языке там много непередаваемых междометий, которые означают, что Ваш собеседник все еще обдумывает ответ. Более того, неконфликтные шведы редко говорят кому-то «нет». Отрицательный ответ может быть выражен словом «*nja*», что есть частица как раз между «да» (*ja*) и «нет» (*nej*), фразой «*vi får se*», что значит «посмотрим» или словом «*ja*», «да», но произнесенным протяжно с интонацией, идущей вверх.

Согласно проведенным исследованиям [1], нам свойственно ожидать, что люди из стран, культура которых, на первый взгляд, не сильно отличается от нашей собственной, будут полностью владеть нашими социальными нормами. Так, шведы изначально готовы к тому, что их гости из Африки или Латинской Америки будут вести себя несколько иначе, чем сами шведы. Однако подобная толерантность исчезает, когда речь идет о немцах, американцах, белорусах. Данный феномен называется «проецируемая схожесть», и именно он объясняет причины возникновения недопонимания в процессе общения между представителями схожих культур.

Недопонимание, в свою очередь, может вести не только к риску, что Вас сочтут немного странным или невежливым, но и к тому, что Вы случайно нарушите те или иные этические нормы общества. Многие из неписанных правил, несоблюдение которых отрицательно скажется на репутации «нарушителя», связаны с гендерной политикой Швеции. Так, любые формы фамильярного поведения мужчины по отношению к женщине (шутки, комплименты, неформальное обращение) могут быть восприняты как преследование. Шведский мужчина также дважды подумает перед тем, как поможет (или не поможет) шведской женщине нести тяжелую сумку или заменить поломавшуюся розетку.

На наш взгляд, будущие специалисты в сфере международных отношений должны владеть подобными особенностями межкультурной коммуникации, чтобы в дальнейшем избежать ошибок в профессиональном общении. Знание тонкостей шведского характера поможет им удачно проводить переговоры и налаживать эффективное сотрудничество как с деловыми партнерами, так и с дипломатическими представителями Шведского королевства.

Литература

- 1 Beatus, Robert. Tåleransen låg för avvikare [Electronic resource] // Dagens Nyheter. — 27.12.2005. — Mode of access: <<http://www.dn.se/arkiv/nyheter/toleransen-lag-for-avvikare/>>. — Date of access: 19.11.2016.

МЕТОДИКО-ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЛЬМОВ И ВИДЕОРОЛИКОВ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ядченко Е. И., старший преподаватель

Как в любом познавательном процессе, в процессе обучения иностранному языку одно из центральных мест отводится пробуждению интереса учащихся к изучаемому материалу и концентрированию внимания на предмете обучения, поскольку содержание, фиксируемое различными каналами восприятия, может быть максимально эффективно концептуализировано и переработано в знание [4, s. 35—36]. Для этой цели в последнее время широкую популярность приобретают короткометражные либо полнометражные фильмы, а также видеоролики, не в последнюю очередь ввиду их технической и финансовой доступности для преподавателя и для учащихся. Как отмечает Б. Гюгольд, «фильмы производят свой эффект во многом благодаря одновременному воздействию изображения и звука» [1, s. 37], что качественно меняет процесс обучения языку в сравнении с работой с «вырванными» из контекста текстами.

В целом методико-дидактический потенциал фильмов можно описать с позиции нескольких его составляющих, как, например:

1. Страноведческий потенциал — заключается в телетрансляции иноязычной реальности в классную аудиторию, взгляд на различные периоды в истории немецко-говорящих стран. Вместе с тем сохраняется определенная дистанция учащихся от событий, изображенных в фильме, которая способна стимулировать критический оценочный подход к их анализу.

2. Межкультурный потенциал — заключается в стимулировании межкультурной компетенции и компетенции межкультурного взаимодействия (особенно в случае изображения конфронтации и межкультурного разногласия).

3. Языковой потенциал — заключается в стимулировании внимания к лексическим единицам в контексте и иноязычного общения (например, посредством сравнений языковых явлений в отдельных сценах фильма).

4. Потенциал иноязычного обучения — состоит в аутентичных аудио-визуальных текстах с различными региональными вариантами, визуальной поддержке языкового содержания, возможного комплексного задействования всех четырех базовых компетенций в упражнениях (до, во время и после просмотра фильма).

5. Эмоциональный потенциал — заключается в стимулировании мотивации учащихся, непринужденной, доверительной атмосфере в роли зрителя.

6. Методический потенциал — заключается в разнообразии методик, с которыми возможна организация работы над фильмом. Просмотр фильма с целью обучения иностранному языку предполагает активного учащегося, который изучает, сравнивает, анализирует, обменивается мнениями, дискутирует с другими учащимися, исходя из своих внутренних потребностей. Учитель и учащиеся учатся друг у друга, особенно в группах межнационального состава, учащиеся которых получили первичную социализацию в различных культурах. Стимулирование социально компетенции возможно посредством работы в группах, а также работы над проектами.

7. Воспитательный потенциал — заключается в стимулировании критико-аналитической компетенции учащихся, формирования собственного мнения о содержании, вживание в роль героя, формирование эмпатии и т. д.

8. Общеобразовательный потенциал — заключается в расширении общего горизонта знаний о мире и истории (искусство и эстетика кино), стимулирование креативности (в особенности при продуктивной работе над фильмом).

9. Междисциплинарный потенциал — реализуется при реконструкции текстовых и вне-текстовых смыслов фильма (установка связей отдельных визуальных, аудиальных и языковых содержаний, которые необходимо рассматривать во взаимосвязи, а также проекция на имеющиеся знания о мире и их интерпретация).

10. Коммуникативный потенциал — заключается в его способности стимулировать учащихся к активному критическому диалогу, как с автором фильма, так и учащихся между собой.

В таком контексте фильм необходимо рассматривать как комплексное мультимедийное средство, использующее различные системы знаков с целью транслировать значение [2, s. 12—14]. Исходя из всего вышеперечисленного, будет целесообразным определить критерии отбо-

ра фильмов для использования в обучении. А именно это фильмы: а) с увлекательным сюжетом; б) пробуждающие интерес учащихся к стране и культуре изучаемого языка, а также стимулирующие межкультурный диалог; в) открывающие перспективу для анализа и интерпретации «чужого»; г) побуждающие к размышлению и дискуссии. Помимо эстетических критериев фильмов не стоит забывать о непосредственно языковых. Важно использовать фильмы соответствующие уровню учащихся в языковом плане. Если используются фильмы более сложные, чем уровень знаний учащихся, необходима тщательная разгрузка понимания новых лексических единиц.

Вместе с тем, очень часто при работе с фильмами на занятии по иностранному языку мы сталкиваемся с рядом проблем. Отметим две самые основные из них. Во-первых, важно учитывать имеющуюся на сегодняшний день тенденцию массового потребления медиа-продуктов, особенно среди молодежи. Работа с фильмами на занятии иностранного языка не должна превращаться в пассивное развлечение в свободное время и иметь социальный характер. Иначе, при работе с фильмом важная роль должна отводиться тренировке рецептивных и продуктивных навыков посредством соответствующих упражнений. [3, s. 21]. Во-вторых, не следует также забывать о функциональном назначении фильмов как субъективной художественной переработки реальности, своеобразного авторского конструкта. В фильмах реальность не демонстрируется, а интерпретируется [3, s. 29].

Литература

1. Gügold, B. Literatur — Spielfilm — Fremdsprachenunterricht / B. Gügold // Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Reihe Geistes- und Sozialwissenschaften/Berliner Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. — 1991. — N 40. — S. 31—39.
2. Henrici, G. Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen / G. Henrici, C. Riemer. — Berlin: Baltmannsweiler-Schneider, 1996.
3. Krumm, H. Die Funktion der Medien in der neueren fremdsprachendidaktischen Diskussion / H. Krumm // Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. — 1981. — S. 121—126.
4. Kübler D. Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche / D. Kübler, E. Elling // «Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen». — Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2004.

ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕРЕВОДА

Лосева С. А., старший преподаватель

Как преподаватель, я встречала множество переводов, выполненных студентами, которые были пропущены через какие-либо программы перевода. Думаю, что каждый преподаватель согласится со мной, что мы можем это легко заметить.

В современном мире средства социальной массовой информации предлагают множество программ автоматического текстового перевода. Пользователи могут не только переводить сообщения от своих зарубежных знакомых, но и оставаться в курсе глобальных событий. Взаимодействие экономик и культур требует межкультурного обслуживания, которое выражается в возрастающей потребности в переводе и культурной адаптации. Такой адаптации и способствуют современные программные обеспечения для перевода или он-лайн переводчики, которые используют один тип компьютерной лингвистики — статистический машинный перевод. Этот метод использует огромную базу документов, переведенных вручную (книги, интернет-сайты, документы ООН) для того, чтобы проследить модели переводов и провести параллели между сходствами в языках. Данная технология не переводит от слова к слову, а ищет комбинации слов и схожие схемы, оценивая спряжения и структуру текста. В теории, чем большей базой данных переводов она обладает, тем больше вероятность распознавания сходств, а, следовательно, программное обеспечение для перевода постоянно улучшается. Данные устройства проделывают впечатляющую работу, но имеют и недостатки, которые особенно обнаруживают себя при переводе текстов эстетической направленности или художественной литературы. Мы уже знаем, что адекватный перевод должен быть эквивалентным, но не каждый эквивалентный перевод будет адекватным. Именно адекватность перевода — важнейший вопрос для любого переводчика, и именно этой цели сложнее всего достичь при переводе текстов художественной направленности. При переводе подобных текстов речь идет не просто об эквивалентности, а об эквивалентности коннотативной, которая относится к тому, как слова или выражения могут пробуждать в душе читателей одни и те же ассоциации или эмоциональные реакции.

Обычно мы считаем, что эквиваленты по значению — это синонимичные слова. Однако синонимия часто становится серьезной переводческой проблемой. Английское слово *father*, французское *pe're* и итальянское *padre* (отец), а также английское *daddy* и итальянское *papa'* (*nana*) являются синонимами. Но бывают ситуации, в которых *father* не выступает синонимом *daddy* (говорят не *God is our daddy*, а *God is our father*). Употребление одного синонима вместо другого в каком-нибудь романе, если вложить его в уста какого-либо персонажа, может говорить об интеллектуальном складе этого персонажа и отразится на общем смысле и значении события, о котором повествуется.

В качестве примера системе автоматического перевода было задано перевести английское выражение на итальянский язык, а затем перевести итальянский перевод обратно на английский. Вот что получилось:

The Works of Shakespeare (Сочинения Шекспира) = *Gli impianti di Shakespeare* (Предприятия Шекспира) = *The systems of Shakespeare* (Системы Шекспира)

Из рассмотренного примера мы видим, что речь уже идет не о синонимии, а об омонимии и зачастую, чтобы подобрать нужный синоним, следует избавиться от двусмысленности омонимов в пределах того языка, с которого нужно переводить. Автоматический переводчик на это очевидно не способен, но на это способен человек, говорящий на языке перевода, который решает, как понимать слово *work* в зависимости от контекста.

Язык может иметь различные формы выражения и содержания. Разные языки и культуры подразделяют это содержание по-разному. В том, что касается культурологических аспектов, лингвистические системы могут быть несоизмеримыми, что делает перевод невозможным даже для человека, владеющего языком перевода, не говоря уже о переводе с помощью автоматических систем. В подтверждение этому приведем еще один пример.

Итальянское слово *nipote* выражает содержание двух русских слов племянник (племянница), внук (внучка). Если учесть, что в русском языке род притяжательного местоимения согласуется с родом владельца, а не с родом обладаемой вещи, как в итальянском, то при переводе фразы *John visita ogni giorno sua sorella Ann per vedere suo nipote Sam* возникают трудности. На русский язык эту фразу можно перевести четырьмя способами:

- 1) Джон ежедневно навещает свою сестру Энн, чтобы повидать своего племянника Сэма.
- 2) Джон ежедневно навещает свою сестру Энн, чтобы повидать ее племянника Сэма.
- 3) Джон ежедневно навещает свою сестру Энн, чтобы повидать своего внука Сэма.
- 4) Джон ежедневно навещает свою сестру Энн, чтобы повидать ее внука Сэма.

Перевод зависит не только от лингвистического контекста, но и от того, что мы называем сведениями о мире или энциклопедическими сведениями. Новейшие автоматические системы перевода снабжены энциклопедическими сведениями, но лишены способности распознавать контекст и сравнивать семантические пространства.

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
УПОТРЕБЛЕНИЯ ОТНОСИТЕЛЬНЫХ МОТИВИРОВАННЫХ ЕДИНИЦ
БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ
(из опыта работы)**

Тучинский А. В., старший преподаватель

— *On a quelques opinions sur le même sujet (celui de la patrie). Comme disait Gaston Bachelard, c'est encore en méditant l'objet que le sujet a le plus de chance de s'approfondir. Etes-vous d'accord avec les opinions suivantes?*

Pour Alexei la patrie signifie *une place où l'on est né*. Mais pourquoi ?

Alexei — Pour moi, la patrie est liée avec le patriotisme: comme l'avait dit autrefois G. LE BON, **«Le patriotisme est la plus puissante manifestation de l'âme d'une race. Il représente un instinct de conservation collectif qui, en cas de péril national, se substitue immédiatement à l'instinct de conservation individuelle.»**

Et en ce qui concerne André, la patrie est liée avec la famille. «

André — En ce qui me concerne, je crois que la patrie — *c'est notre famille*. J'ai entendu dire une fois : quand la famille se défait, la maison tombe en ruines.

Quant à Nathalie, en rapport de la patrie, elle parle de *la fidélité*.

Nathalie — Oui, quant à moi, j'associe la patrie à la fidélité : j'ai beaucoup aimé cette pensée de Mr Hedrick Smith : **«Pour un Russe, la patrie sonne un peu comme «Ô mon pays, je t'appartiens».** *C'est un dévouement lyrique pour la patrie, irraisonné, inconditionnel, sans bornes, à la façon dont une mère aime son enfant le plus jeune tandis que l'enfant qui lui rend aveuglément cet amour, une constance et un respect qui font oublier à chacun les petits ennuis, les tourments, les insuffisances et les complications de la vie de tous les jours et lui font proclamer sa fidélité.»* Je me rappelle bien des récits de mes grands-parenets et de mes parents à moi et je partage entièrement cette opinion.

A l'avis de Denis, la patrie est étroitement liée avec la nation.

Denis — Oui, c'est ça, je suis de cet avis parce que je partage complètement cette idée : **«L'indépendance du gouvernement et les droits politique font les peuples ; la langue et l'origine commune font les nations.»** C'est pour ça je suis convaincu que la patrie c'est la nation.

— *Argumentez votre point de vue.*

On trouve des arguments ci-dessous:

— **Si l'art n'a pas de patrie, les artistes en ont une.** (C. SAINT-SAENS, attribué à Pasteur),

— **Ma patrie est partout où rayonne la France,**

Où son génie éclate aux regards éblouis!

Chacun est du climat de son intelligence;

Je suis concitoyen de toute âme qui pense.

— **La vérité, c'est mon pays.** (LAMARTINE, *Poésies diverses*).

— **A tous les coeurs bien nés, que la patrie est chère!** (H. HEINE, *Germania*).

— **Aux grands hommes, la Patrie reconnaissante.** (Dédicace au fronton du Panthéon, Paris).

— **La première des vertus est le dévouement à la patrie.** (NAPOLEON Ier).

— **Amour sacré de la patrie**

Rends-nous l'audace et la fierté.

C'est à toi que je dois la vie.

— **La vie et la liberté.** (SCRIBE et DELAVIGNE, *La Muette de Portici* (Duo)).

— **Pour la patrie, les enfants, la terre et le foyer.** (SALLUSTE, *Catilina*).

— Quant à nos opinions, il y en a toujours beaucoup. Il n'y a pas d'opinions de ce qu'on ne connaît pas (Gabriel Marcel). Il nous reste à préciser qu'il y a certains gens qui sont d'accord avec nous et ceux qui ne le sont pas.

— *Nous avons appris que pour les Bélarussiens ainsi que pour les Russes la patrie signifie: notre famille; terre natale, pays natal, pays où l'on est né; dévouement lyrique pour la patrie; patrie irraisonnée, inconditionnelle, sans bornes; amour aveugle; fidélité; respect; orgueil et fierté; ce mot exprime ce qui maintient le pays et le peuple unis; bien-être; confiance; sens de la communauté; patriotisme viscéral; ce mot fait oublier à chacun les petits ennuis, les tourments, les insuffisances et les complications de la vie de tous les jours; ce mot possède le sens spirituel profond que l'âme russe donne au народ, нация. Partagez-vous ces idées?*

СЕМАНТИЧЕСКОЕ И ДЕРИВАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ЛЕКАРСТВЕННЫЕ РАСТЕНИЯ»

Романенко М. А., старший преподаватель

Изменение научной парадигмы в конце XX в. активизировало интерес к познавательной, когнитивной и вербальной деятельности как отдельной человеческой личности, так и социокультурной общности, к которой относится данный индивид. Языковая картина мира каждого национально-культурного сообщества является отражением самобытности его этнокультурного облика, национального характера и мировоззрения. Научный интерес представляют принципы языковой номинации явлений и объектов окружающего мира.

Лексико-семантическая группа номинаций лекарственных растений отражает национально-культурную языковую картину мира русского народа на лексическом, семантическом, синтаксическом и деривационном уровнях языка, так как относится к древним пластам словарного фонда русского языка.

Теория номинации утверждает, что первые акты номинации были строго мотивированными. В их основе лежали определенные явные признаки отражаемых предметов на уровне физиологического восприятия (по цвету, по запаху, по вкусу, по форме и т. п.). Со временем эти мотивирующие признаки по разным причинам зачастую становятся второстепенными, и внутренняя форма слова утрачивается.

Анализируемая нами тематическая группа лексики до настоящего времени, в основном, не утратила своих первоначальных мотивирующих признаков, положенных в основу номинаций.

Отметим, что нашему анализу подвергается лишь научная терминология, хотя практически каждое из лекарственных растений имеет множество наименований, основанных на иных мотивирующих признаках. Эти наименования получили распространение в различных говорах и диалектах.

Основной корпус номинаций лексики данного лексико-семантического поля составляют субстантивно-адекативные двусоставные аналитические конструкции, например, *земляника лесная, бессмертник песчаный, очанка лекарственная*. Субстантивная часть номинации является носителем основного (родового) значения и зачастую используется без своего адекативного компонента. В линейном плане она находится в предпозиции к адекативной составляющей конструкции.

В деривационном отношении большинство номинаций лекарственных растений являются производными. Они образованы от лексических единиц различных частей речи по особым семантическим признакам. Наиболее релевантными признаками, ставшими основой для номинаций лекарственных растений, на наш взгляд, являются следующие.

1. Место произрастания, обитания. *Барвинок* — *бор* (растение, произрастающее в бору). *Земляника* — *земля* (растение, плоды и листья которого лежат на земле). *Подорожник* — *по дороге* (растение, произрастающее вдоль дорог). *Пустырник* — *пустырь* (растение, встречающееся, в основном, на пустырях).

2. Внешний вид (цвет, форма цветков, плодов, листьев). *Белена* — *белый* (белый цвет цветков растения). *Белокрыльник* (белый цвет оболочки початка, по форме напоминающий крылья). *Боярышник* — *боярышня* (красивые пышные белые соцветия, напоминающие наряд богатой знатной девушки, боярышни). *Золототысячник* — *золотая тысяча* (соцветия растения состоят из множества ярко-желтых золотых цветков). *Облепиха* — *облеплять* (плоды растения густо облепляют ветки). *Кубышка* — *кубышка, небольшая бочка* (цветки растения по форме напоминают кубышку). *Сабельник* — *сабля* (листья растения по форме похожи на саблю). *Голубика* — *голубой* (плоды растения покрыты голубоватым налетом). *Наперстянка* — *наперсток* (цветки по форме похожи на наперсток). *Дымнянка* — *дым* (заросли растения покрыты сизым налетом, как бы дымом). *Одуванчик* — *одувать* (семена растения снабжены пушистыми белыми «зонтиками», которые легко одуваются ветром).

3. Назначение, применение. *Бородавник* — *бородавка* (применяется для выведения бородавок). *Борщевик* — *борщ* (использовался в пищу). *Кровохлебка* — «*хлебаť кровь*» (кровоостанавливающее растение). *Чистотел* — *чистить тело* (растение используется для очищения поверхностей, кожи, желудка, носа, глаз). *Очанка* — *очи* (используется при заболевании глаз). *Сердечник* — *сердце* (растение применяется для лечения заболеваний сердца). *Живокость* — *живая кость* (растение применяется при переломах костей).

4. Запах, вкус. *Душица* — дух (приятный запах); *смородина* — смород (неприятный запах); *медуница* — мед (приятный медовый запах), *горец* — горький; *солодка* — сладкий.

Некоторые номинации связаны с временем цветения растений, например, *безвременник* (цветет осенью), *первоцвет* (цветет ранней весной); другие — с другими доминирующими признаками, например, *липа* (молодые листья липкие), *жостер* (травянистое растение с жестким плотным стеблем), *татарник* (семена растений завезены татарами на гривах и хвостах лошадей).

Небольшую часть лексем данной терминологической группы составляют немотивированные с современной точки зрения номинации, внутренняя форма которых утрачена. В настоящее время не представляется возможным установить этимологию таких номинаций, как *клевер*, *клеква*, *каштан*, *ромашка*, *аир*, *лен*, *хвощ*, *чабрец* и др.

Вместе с тем в некоторых, казалось бы, немотивированных номинациях при ближайшем рассмотрении проявляется их внутренняя форма. Например: номинация «калина» образована от прилагательного «каленный», т. е. красный (цвет ягод), «малина» — от «малый» (размер ягод), «крапива» — от глагола «крапить, крапинка» (имеются в виду волдыри, появляющиеся на теле при соприкосновении с растением), «полынь» — от существительного «поле» (растение произрастает на открытых пространствах, полях).

Семантика адъективной части номинативных структур носит уточняющий характер (специфика вида) и также связана с местом обитания, внешним видом, временем вегетации и др. Приведем примеры.

1. Место обитания, происхождение (*белокрыльник болотный*, *сердечник луговой*, *сушеница топяная*, *бессмертник песчаный*, *борщевик сибирский*, *горчица сарепская*, *чайный куст китайский*).

2. Внешний вид:

а) размеры (*барвинок малый*, *девясил высокий*);

б) цвет листьев, плодов (*боярышник кроваво-красный*, *наперстянка пурпурная*, *смородина черная*, *лапчатка серебристая*, *морозник краснеющий*, *омела белая*, *болиголов пятнистый*);

в) другие особенности внешнего вида (*липа сердцевидная* (форма листьев), *коровяк скипетровидный* (форма стебля), *зверобой продырявленный* (особенности строения листовой пластинки), *золототысячник зонтичный* (форма строения соцветий)).

3. Назначение (*кровохлебка лекарственная*, *одуванчик лекарственный*, *пустырник сердечный*, *жостер слабительный*, *горец почечуйчатый*, *мак снотворный*).

4. Время, период вегетации (*первоцвет весенний*, *подсолнечник однолетний*).

Анализ исследуемых номинаций позволяет увидеть богатую и разнообразную систему словообразования, характерную для этой тематической группы лексики. Большинство субстантивных композитов номинации, несущих основное значение, составляют производные существительные, образованные морфологическим и лексическим способом. Основными формантами являются суффиксы *-ик-*, *-ник-*, *-к-*, *-у-*; приставки *по-*, *под-*.

1. Отадъективные наименования с корневыми формантами в основном существительном, образованные при помощи суффиксов *-ик-*, *-ник-*, *-к-*:

боярышня — боярышник — боярышник,

пустырь — пустынный — пустырник,

сердце — сердечный — сердечник,

дым — дымный — дымнянка,

наперсток — наперстный — наперстянка.

2. Отадъективные наименования, образованные непосредственно от прилагательных при помощи суффиксов *-к-*, *-у-*. Они представлены существительными женского рода: *горький* — *горчица*, *сладкий* — *солодка*, *голубой* — *голубика*, *черный* — *черника*.

3. Среди исследуемой лексики выделяется значительная группа дериватов, образованных путем сложения основ от именных и глагольных словосочетаний: чистое тело — чистотел, первый цвет — первоцвет, горящий цвет — горицвет, девять сил — девясил, болит голова — болиголов, морить мух — мухомор, полахать чертей — чертополох, бить зверей — зверобой.

4. Некоторые номинации образованы от словосочетаний

1) суффиксальным способом с помощью суффиксов *-ник-*, *-к-*: белое крыло — белокрыльник, золотая тысяча — золототысячник, тысяча листьев — тысячелистник, хлебать кровь — кровохлебка;

2) суффиксально-префиксальным способом: *по дороге* — *подорожник*, *под снегом* — *подснежник*, *под солнцем* — *подсолнечник*, *без времени* — *безвременник*.

В семантическом и деривационном пространстве лексико-семантического поля «лекарственные растения» встречаются номинации, представленные бинарными адъективно-субстантивными синтаксисами, в которых прилагательное находится в предпозиции к существительному: «богородская трава», «морская капуста», «пастушья сумка», «бешеный огурец».

Двучленная именная конструкция «морская капуста» содержит субстантивную метафору. В этой структуре метафоризируется существительное «капуста» на основе сходства по форме листьев. Морская капуста — это морское растение, форма листьев которого напоминает капусту. По такому же принципу образована номинация «морской лук». Номинация «богородская трава» представляет собой адъективную метафору. Эта номинация закрепились за данным ботаническим видом в результате переноса ассоциативного признака на основе запаха. «Богородская трава» — это трава, имеющая необыкновенный, «рожденный богом» запах. Номинация «пастушья сумка» возникла на основе метафоризации обоих элементов структуры по принципу подобия формы листьев. «Пастушья сумка» — это растения, форма листьев которого напоминает сумку пастуха.

Среди названий лекарственных растений встречаются единичные номинации, представляющие собой устойчивые словосочетания.

В синтаксическом плане они оформлены как именные структуры, состоящие из сочетаний двух существительных в именительном падеже. Это такие номинации, как «Иван-чай», «мать-и-мачеха».

В номинации «иван-чай» метафоризации подвергаются оба компонента минтаксемы. Нома «Иван», имя собственное, используется как нарицательное и является олицетворением всех русских. Номинативный элемент «чай» закрепился за этим названием на основе метафорического переноса функции использования, т. к. растение «Иван-чай» в прошлом широко использовалось в качестве заменителя чая среди бедных слоев населения.

В номинации «мать-и-мачеха» ассоциация связана с тактильными ощущениями. Нижняя, беловая поверхность листьев бархатистая, нежная, теплая на ощупь, олицетворяет мать, верхняя поверхность гладкая, блестящая, холодная олицетворяет мачеху.

Таким образом, семантическое и деривационное пространство лексико-семантического поля «Лекарственные растения» отличается богатством и разнообразием. Наибольшей семантической продуктивностью обладают номинации, связанные с 1) внешним видом: цветом и формой цветов, плодов, листьев; 2) назначением, применением; 3) местом обитания.

В деривационном плане наиболее продуктивным является суффиксальный способ словообразования (суффиксы *-ик-*, *-ник-*, *-к-*).

Некоторые номинации образованы лексико-семантическим способом сложения основ.

ТЕРМИНООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В МОРФОЛОГИЧЕСКИХ НАУКАХ БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Романенко М. А., старший преподаватель

Терминологическая система любой науки является составной частью лексического фонда русского языка. Ее пополнение происходит двумя путями: путем использования лексики общелитературного языка в новых значениях и путем заимствования иностранных слов для обозначения новых понятий уже получивших свое название лексическими средствами другого языка.

В традиционных морфологических науках биологии (анатомия, гистология, цитология и др.) большинство наименований основополагающих понятий имеют исконно русское происхождение. Например: *ткани, волокна, вещество, тело, клетка, ядро, оболочка* и многие другие. В общелитературном языке слово «ткань» обозначает «изделие, образованное в процессе ткачества путем переплетения нитей». В терминологии под тканями понимают взаимосвязанную систему клеток, имеющих общее строение и общие функции.

Очевидно, что данный термин был создан по принципу подобия составляющих структур и способов их организации — и в первом, и во втором случае наблюдается переплетение и взаимопроникновение структурных элементов. Как термин слово «ткань» чаще всего встречается в сочетании с определяющими словами, выраженными прилагательными: *костная ткань, белая жировая ткань, эластичная сократительная мышечная ткань миокарда сердца, рыхлая волокнистая неоформленная соединительная ткань серозной оболочки желудка*. В приведенных примерах каждое из трехчленных, четырехчленных и пятичленных словосочетаний является термином, так как именует соответствующие понятия, которые без этих определяющих компонентов были бы неполными.

Если сравнить словосочетание общелитературного языка «легкая белая шелковая ткань» со словосочетанием «легкая белая жировая ткань», то можно увидеть, что в первом случае определительные слова «легкая», «белая», «шелковая» характеризуют слово «ткань» по весу, по цвету, по материалу. Во втором случае прилагательное «легкая» характеризует термин «белая жировая ткань», который с формальной точки зрения тоже содержит определения по цвету и по материалу, но в данном веществе цвет обусловлен спецификой структурного и качественного состава.

Необходимо отметить, что наиболее релевантным в качестве термина является множественное число этого слова в соединении с определениями, выраженными прилагательными: *мышечные ткани, сердечные ткани, соединительные ткани, волокнистые хрящевые ткани* и т. д.

С лингвистической точки зрения главное слово этой группы терминов обладает высокой терминообразующей силой, так как способно создавать большое количество терминов. В биологической литературе описаны более сотни понятий, содержащих опорное слово «ткань». Высокой терминологической способностью обладают также номемы: «клетка», «вещество», «волокна», «пластинки» и многие другие. Например, «клетки»: *нервные клетки ствольные клетки, железистые клетки, слизистые клетки, рецепторные клетки* и др.; «вещество»: *белковое вещество, серое вещество, межклеточное вещество, корковое вещество* и др.; «волокна»: *коллагеновые волокна, мышечные волокна, хрусталиковые волокна, ретикулярные волокна* и др.; «пластинки»: *зубные пластинки, кровяные пластинки, мышечные пластинки* и др.

В языке морфологических наук биологии широко распространены номинации, образованные путем метафорического переноса значения по принципу внешнего сходства: «волосы», «волоски», «ворсинки», «луковицы», «мешки», «мешочки», «пузыри», «пузырьки», «протоки», «русла», «сосочки», «тела», «тельца», «узлы», «ходы», «шейка», «ядро», «ядрышко» и др. Они также являются опорными в своих терминологических рядах. Например: *спинальный узел, вегетативный узел, верхний шейный узел* и др.

Обращает на себя внимание широкое распространение терминов, образованных с помощью уменьшительных суффиксов: «волоски», «мешочки», «сосочки», «шейка», обозначающих действительно какие-то маленькие составляющие: *альвеолярные мешочки, гасторальные мешочки, легочные дольки, печеночные дольки, сосудистые клубочки* и др.

Как известно, характерной особенностью научного стиля речи является широкое распространение отглагольных существительных с суффиксами *-аний, -ений*. В терминологических системах биологических наук они также занимают видное место. Это номинации типа: «воз-

буждение», «торможение», «деление», «выделение», «всасывание», «переваривание», «кровотворение» и др. Их объединяет способность при помощи номинативных средств передавать действия и процессы. То есть, эти единицы содержат в себе скрытую предикативность. В научном стиле речи такие номинативные структуры используются с целью передачи как можно большего объема информации. Для терминологического корпуса биологии характерно также использование существительных на *-ость*, образованных от прилагательных и причастий: «сократимость», «подвижность», «возбудимость», «чувствительность» и др.

В отличие от существительных на *-ений*, обозначающих процесс, большинство номинаций на *-ость* означает способность.

Представляет морфологический интерес аффиксная составляющая биологических терминов. Многие прилагательные, входящие в состав терминов, являются относительными и образованы от существительных при помощи суффиксов: *-н-*, *-ов-*, *-оват-*, *-ист-*, *-овид-*, *-ат* и др.:

1) при помощи суффикса *-н-*: *мышца—мышечный*, *сердце—сердечный*, *желудок—желудочный*, *клетка—клеточный*, *ядро—ядерный* и др.;

2) при помощи суффикса *-ов-*: *мозг—мозговой*, *жир—жировой*, *белок—белковый*, *ствол—стволовой*, *коллаген—коллагеновый*;

3) при помощи суффикса *-ист-*: *слизь—слизистый*, *волокно—волокнистый*, *железо—железистый*, *зерно—рернистый*;

4) при помощи суффикса *-овид-*: *стекло—стекловидный*, *колба—колбовидный*, *нить—нитевидный*;

5) при помощи суффикса *-ат-*: *нить—нитчатый*, *звезда—звездчатый*, *перепонка—перепончатый*.

Для аффиксных составляющих, имеющих иноязычное происхождение релевантными являются суффиксы *-ическ-* (*метаболические процессы*, *органические соединения*, *эукариотические клетки*); *-ар-* (*артериальный эпителий*, *молекулярный вес*, *гранулярные клетки*, *вестибулярный аппарат*); *-аль-* (*эпителиальный слой*, *акцидентальная эволюция*, *базальные клетки*).

Проанализированный материал позволяет сделать следующий вывод: терминологические слова исконно русского происхождения обладают высокой продуктивностью. Вследствие этого процесс пополнения терминологического фонда за счет русской лексики продолжается и в настоящее время.

СЛОЖНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРКМЕНИСТАНА*Яцевич Е. А., доцент**Михалёва Е. М., кандидат филологических наук, доцент*

Каждый год в нашу республику для получения высшего образования приезжают студенты из стран, которые в свое время являлись республиками СССР: Казахстана, Таджикистана, Туркменистана и т. д. В каждой из этих стран своя ситуация с положением русского языка: различный статус русского языка, различное число людей, или говорящих на русском языке, или считающих его своим родным языком. Рассматривая ситуацию в Туркменистане, социологи отмечают, что после упадка системы русскоязычного образования в период, последовавший сразу за обретением страной независимости, ситуация в данный момент изменилась в сторону расширения использования русского языка в различных сферах жизни: появились «русские» классы в туркменских школах, а также русский стал обязателен для изучения всеми учениками туркменской школы (2—3 часа в неделю). Очень важен тот факт, что в последнее время у молодых людей возникает острая потребность в изучении русского языка, так как, во-первых, это дополнительное преимущество при приеме на работу и, во-вторых, это возможность знакомиться с новой информацией по узким научным направлениям, литература по которым представлена или на английском языке, или на русском языке. Русский язык, по степени распространенности, занимает в данный момент второе место после официального туркменского языка и является языком межнационального общения. Но степень владения русским языком различна: одни способны ответить на русском лишь на простой вопрос, другие способны общаться исключительно в бытовой сфере, третьи легко читают литературные произведения и могут создавать тексты научного характера. Именно такая ситуация и создает первую сложность при обучении студентов из Туркменистана русскому языку.

Вторую сложность можно охарактеризовать как установку по отношению к русскому языку, которая присуща большинству туркменских студентов и которая может быть представлена в следующем виде: «Я прекрасно знаю русский язык». Установка, как известно, «неосознанное психическое состояние, внутреннее качество субъекта, базирующееся на его предшествующем опыте, предрасположенности к определенной активности в определенной ситуации» [1]. Эта установка по отношению к русскому языку формируется на основе отсутствия больших затруднений при общении на русском языке в бытовой сфере. Конечно, на обучение приезжают и такие студенты, которые не владеют русским языком даже на уровне бытового общения. Как правило, они более мотивированны к изучению языка, но им требуется определенное время для достижения уровня, достаточного для активного безбарьерного общения при личных контактах и для чтения научных текстов.

Кроме указанных выше социально-психологических сложностей, добавляются лингвистические сложности, основанные на различиях между русским и туркменским языками. Во-первых, в туркменском языке отсутствует такой показатель, как твердость-мягкость согласных звуков, поэтому без специальной подготовки в течение длительного периода студенты не могут различать на слух русские твердые и мягкие согласные звуки, что и отражается при написании слов: или «ь» пишется везде (в конце слов, оканчивающихся согласным звуком; между согласными), или пишется выборочно, бессистемно, наугад. Кроме того, несколько иное ощущение степени глухости согласного звука приводит к неразличению при написании звонких и глухих согласных звуков (особенно [б] и [п], [д] и [т]).

Среди языковых особенностей туркменского языка следует назвать отсутствие грамматической категории рода. Попытки студентов при определении рода ориентироваться исключительно на «конец» слова в сочетании с незнанием написания «ь» оказываются бесполезными, что ведет к неправильному согласованию с определениями и к неверной координации подлежащего со сказуемым. Кроме того, принципиально иная синтаксическая организация предложения (подлежащее, дополнение/обстоятельство, сказуемое) и система послеслогов — все это в совокупности приводит к тому, что, пропуская мысль сквозь систему родного языка, студент, не владеющий грамматикой русского языка на достаточном уровне, создает русские предложения, аналогичные по структурной организации туркменским, но, естественно, с большим количеством недочетов.

В результате возникает ситуация, в которой человек, довольно легко общающийся в быту, при попытке создать письменный научный текст допускает огромное количество ошибок на различных уровнях текста, что приводит к неудовлетворительному результату. Следует отметить, что, лишь получив неудовлетворительные оценки за работы, многие студенты начинают более критично оценивать собственный уровень владения русским языком и занимают более активную позицию при его изучении.

Изменение «пассивной» позиции студента при обучении русскому языку на «активную», при которой он сам заинтересован в получении новой информации и в коррекции ранее неправильно усвоенных языковых явлений, как нам кажется, и является одной из главных задач при работе с туркменскими студентами.

Литература

1. Установка [Электронный ресурс] // Wikipedia. — Режим доступа: <[https://ru.wikipedia.org/wiki/Установка_\(психология\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Установка_(психология))>. — Дата доступа: 20.09.2016.