

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

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

Электронный сборник

Выпуск VII

В авторской редакции

Минск
2017

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

<i>Балакишина Т. В., Зудова С. А.</i> Обучение реферированию текста как неотъемлемый элемент подготовки специалистов-международников	5
<i>Гельдыев М. Г.</i> О некоторых аспектах методики преподавания иностранного языка порогового уровня	6
<i>Горбунова Е. В.</i> Интеграция мобильных технологий в процесс обучения иностранным языкам	8
<i>Дворникова Т. М., Ладик Н. А.</i> Интерактивные технологии в обучении иностранному языку: <i>Smart Board</i>	10
<i>Загорская Л. Н.</i> Why write essays?	12
<i>Ивашкевич И. Н., Ромашко З. М.</i> Когнитивные технологии как основа обучения иностранным языкам	14
<i>Косточкина О. В.</i> Из опыта организации управляемой самостоятельной работы студентов на базе образовательной платформы <i>Moodle</i>	16
<i>Лесовская И. А.</i> Перевод авторских неологизмов и составляющие успеха переводческого процесса в контексте обучения иностранному языку	18
<i>Макаревич Т. И.</i> Дискурс политического комментария англоязычных СМИ и приемы приемы ведения информационной войны	21
<i>Медведева Е. М.</i> Обучение составлению сопроводительного письма на английском языке	24
<i>Митева Т. П.</i> Категория рода существительных в английском языке	26
<i>Наумович В. В.</i> Смысловое развитие в достижении коммуникативно-прагматического эффекта перевода на примерах перевода поэзии	28
<i>Palupanova A.</i> <i>Top news' project as a tool for training interpreters</i>	30
<i>Полупанова Е. Г.</i> Электронный учебник по практике перевода для студентов-международников	32
<i>Рыжов В. В.</i> К вопросу о причинах совершения переводческих ошибок в контексте обучения переводу студентов языковых вузов	34
<i>Soloviova S.</i> <i>How to prepare for a university debate?</i>	36
<i>Лаптинская Л. С., Таранда И. А.</i> Использование кейс-метода в обучении английскому языку студентов юридических специальностей	38
<i>Тарасенко М. А.</i> Использование памяток при обучении письменному переводу	40
<i>Ткаченко В. В.</i> Обучение лексике	42

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

<i>Бабук А. В.</i> Использование компьютерных и интернет-технологий в обучении грамматике английского языка	45
<i>Белоокая Е. В., Маркина Л. В.</i> К вопросу об эффективности работы студентов с электронной версией пособий	47
<i>Белюсова Е. О., Шиманская О. Ю.</i> Особенности изучения «stone wall» конструкций «stone wall» problem? no problem!	49
<i>Волынцева О. В., Курачек О. Ф.</i> Аудирование как управляемая самостоятельная работа студентов	51
<i>Говорова Н. И., Тамирина А. С.</i> Организация самостоятельной работы над иноязычной лексикой	52
<i>Гриневич Е. В., Майсюк Ю. Л.</i> Критическое мышление как навык и особенности его формирования у студентов	54
<i>Данилевич Д. И.</i> Изучение английской культуры через художественный текст (на примере романа Дж. Барнса «Англия, Англия»)	55
<i>Денисова Г. Г., Фомичёва Н. В.</i> К вопросу о написании эссе	56
<i>Дрозд А. Ф.</i> Из опыта организации факультативных занятий на старших курсах экономических специальностей	58
<i>Дубинко С. А.</i> Развитие профессионально значимых компетенций в обучении английскому языку студентов-международников экономического профиля	60
<i>Жуковец О. С., Торопова Л. П.</i> Работа с фразеологизмами на занятиях по деловому английскому	62

<i>Костерова Н. А., Романович Р. Г.</i> Использование запятых в английской пунктуации	64
<i>Кулик В. В.</i> Обучение «экономическому английскому»	66
<i>Курачек О. Ф., Волынцева О. В.</i> Эффективность внедрения игрового элемента при обучении устной речи студентов	68
<i>Майсюк Ю. Л., Гриневич Е. В.</i> Выбор и разработка учебных материалов для преподавания делового иностранного языка	69
<i>Маркина Л. В., Белоокая Е. В.</i> Учет культурных особенностей студентов в организации учебного процесса	71
<i>Маркосьян Е. И.</i> Средства выражения отрицания в английском языке	73
<i>Морева Л. А., Турло В. П.</i> Пути коррекции ошибок при обучении иноязычной речи	75
<i>Назарова Г. П., Ахраменко Л. С.</i> Самообразовательная компетенция как необходимый компонент формирования иноязычной профессиональной компетенции специалиста-международника	76
<i>Пасейшвили И. Н., Шмидт Т. В.</i> Дебаты как средство развития навыков критического мышления студентов экономических специальностей	78
<i>Романович Р. Г., Чернецкая Н. И.</i> Грамматика может быть интересной	80
<i>Сухоренко Е. А.</i> Методика организации вводных занятий по деловому английскому языку (тема «Экономика»)	82
<i>Тамарина А. С., Говорова Н. И.</i> Особенности преподавания английского языка профессиональной деятельности	84
<i>Тихонович Т. И.</i> Причины возникновения речевых ошибок в речи инофонов, изучающих английский язык	86
<i>Турло В. П., Морева Л. А.</i> Роль чтения в обучении иностранному языку	87
<i>Фомичёва Н. В., Денисова Г. Г.</i> Развитие критического мышления как часть университетского курса обучения иностранному языку	88
<i>Чернецкая Н. И., Костерова Н. А.</i> Использование видеокурса «Voices» в преподавании английского языка	90
<i>Шиманская О. Ю.</i> Словарное лото на занятии по иностранному языку	92
<i>Шиманская О. Ю., Белоусова Е. О.</i> Изучение темы «Leadership styles» на занятии по английскому языку	94
<i>Шмидт Т. В., Пасейшвили И. Н.</i> Два личностно-ориентированных подхода к обучению ESP	96

КАФЕДРА ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ

<i>Василевич В. М.</i> Методические рекомендации по обучению устному иноязычному общению на шведском языке	98
<i>Воловикова И. П., Швайба О. Г.</i> Применение сократовских бесед на занятиях иностранного языка в ВУЗе	110
<i>Гирина Е. Ю.</i> Использование технологии веб-квест с целью формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов	101
<i>Казанкова Е. А.</i> Веб-ресурсы для изучения немецкого языка	103
<i>Коротюк Т. С.</i> Обучение переводческой компетенции на старших курсах специальности «Таможенное дело»	105
<i>Леонченко С. Н., Приходько Т. М.</i> Категория эмоциональности в обучении иностранному языку	107
<i>Матвеева Е. Е.</i> Дискуссия на уроках иностранного языка	108
<i>Тарасевич Е. В.</i> Использование медиатекстов для формирования коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку	111
<i>Чернявский А. А.</i> Обучение дискуссии и аргументации с помощью интерактивных игр	113
<i>Швайба О. Г., Воловикова И. П.</i> Создание радиорепортажа в практике преподавания немецкого языка	115
<i>Шпаковская Н. Г.</i> Когда ошибки становятся нормой: к вопросу о развитии шведского языка	117
<i>Ядченко Е. И.</i> Работа с речевыми ошибками в процессе обучения немецкому языку как иностранному	119

КАФЕДРА РОМАНСКИХ ЯЗЫКОВ

<i>Долидович О. В., Литвиненко О. Л.</i> Итальянский язык: типичные ошибки студентов	121
<i>Лосева С. А., Чуприна Е. А.</i> Влияние иностранного языка на личность	122
<i>Тучинский А. В.</i> Формирование речевых лексических навыков употребления абсолютных мотивированных единиц безэквивалентной лексики (из опыта работы)	124
<i>Черкас В. В.</i> Проблемы перевода: каузативность	126
<i>Чуприна Е. А., Лосева С. А.</i> Метод проектов при использовании видеоматериалов в обучении иностранному языку	128

КАФЕДРА ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Астапенко В. А.</i> Проблема семантизации лексики при обучении русскому как иностранному	130
---	-----

КАФЕДРА ЯЗЫКОЗНАНИЯ И СТРАНОВЕДЕНИЯ ВОСТОКА

<i>Чекулаева А. С.</i> К вопросу об адекватности перевода китайских фразеологизмов и устойчивых сочетаний (на примере цветолексемы 黄 «желтый»)	132
--	-----

**ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ ТЕКСТА КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ**

Балакинина Т. В., старший преподаватель

Зудова С. А., старший преподаватель

Одним из важных навыков, формируемых у студентов специальности Международные отношения при обучении иностранному языку как языку специальности, является навык реферирования текста. При реферировании текста происходит декодирование информации исходного текста, смысловое сжатие с сохранением и передачей его главного смысла. Будущие специалисты часто сталкиваются с необходимостью свертывания информации, поэтому основное внимание при работе с текстами по специальности необходимо уделять именно обучению студентов формам переработки содержания первоисточника с целью формирования вторичного текста.

В основе переработки первичного специального текста лежат приемы замены, сокращения, введения нового, связанные с одной стороны с упрощением, а с другой — с усложнением исходного текста. При сокращении происходит вычленение и удаление второстепенной информации, содержащейся в отдельных структурных элементах текста и лексико-грамматических единицах. Замена представляет собой трансформацию и перефразирование содержания текста и введение новых элементов при сохранении его идейно-тематической основы.

Основными этапами написания реферата являются: 1) выделение ключевых отрывков в тексте первоисточника, содержащих главные факты, идеи, положения, которые необходимо упомянуть в реферате; 2) создание логической последовательности изложения материала; 3) выбор лексико-грамматических средств для передачи основного смысла первичного текста; 4) собственно обобщение содержания исходного текста, при котором происходит интенсивная смысловая перекодировка и компрессия исходного текста на лексико-грамматическом и семантическом уровнях.

Объем реферата может варьироваться в зависимости от объема и содержания первичного текста. Основными критериями оценки реферата являются семантическая адекватность и эквивалентность, краткость и логическая последовательность, которые соблюдаются при правильном употреблении терминологической лексики и экономной структуры предложений. Также необходимо учитывать стилистическую принадлежность исходного текста, так как тексты, относящиеся к различным функциональным стилям, обладают сходными характеристиками, позволяющими совершать адекватный выбор грамматических и лексических единиц для создания реферата с краткой и логичной структурой, а также для сохранения идейно-тематической основы первичного текста.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОРОГОВОГО УРОВНЯ

Гельдыев М. Г., преподаватель

Трудно переоценить значимость владения иностранными языками в эпоху глобализации. Учитывая возрастающий спрос в этой сфере образования, конкуренцию высшим учебным заведениям составили дополнительные формы обучения: языковые курсы, частные школы, онлайн обучение и т. д., обещающие вывести студентов на качественно новый уровень, благодаря современным комбинациям методов, выбору формата урока и индивидуальному подходу. Нередко, для привлекательности, в оглавлении рекламы можно увидеть фразы «экспресс-метод» или «английский/французский/немецкий за два месяца».

Зачастую, проблемой данных форм обучения является оставление без должного внимания многих аспектов, лежащих в основе системного подхода к изучению языка.

Рассмотрим изучение иностранного языка на примере английского. Согласно Е. Н. Солововой, основной задачей при изучении языка на базовом общеобразовательном уровне, определенном Советом Европы как «Пороговый уровень» (*Threshold — Intermediate level*) является **формирование коммуникативной компетенции**. [1, с. 5—11] Автор выделяет следующие составляющие данной компетенции:

- лингвистическая компетенция,
- социолингвистическая компетенция,
- стратегическая компетенция,
- дискурсивная компетенция,
- стратегическая компетенция,
- социокультурная компетенция,
- социальная компетенция.

А. И. Сурыгин в «Основах теории обучения на неродном для учащихся языке» разделяет речевую деятельность на **внешне** активную (говорение, письмо) и **внешне** пассивную (слушание, чтение). При этом, любая из этих активностей подразумевает процессы внутренней активности — «использование сведений о правилах речеобразования, правил функционирования единиц языка в речи, обладание определенными умениями и навыками в видах речевой деятельности, знания социально-обусловленных норм, определяющих приемлемые формы и допустимое содержание речи» [2, с. 7].

Совокупность составляющих коммуникативной компетенции и определяет настоящую систему знаний, умений и навыков, необходимых для речевой деятельности на изучаемом иностранном языке (ИЯ).

Каждый компонент вышеуказанной компетенции также имеет свои аспекты. К примеру, **лингвистическая компетенция** представляет собой определенный набор знаний в сфере лексики, грамматики и фонетики. Каждый из аспектов имеет одинаково важное значение, но на практике, курсы «экспресс-метода» изучения ИЯ не уделяют должного внимания теории фонетики.

Даже обладая знаниями и умениями лексики и грамматики, можно столкнуться с проблемой в понимании или произведении речи неродного языка в лице импликаций, которые играют очень важную роль в смысловом содержании речи. Одна и та же фраза, произнесенная разными интонациями, может нести совершенно разный смысл. Например, произнесение при прощании «*Bye-bye*» с нисходящей интонацией, несет в себе предостережение/угрозу [1, с. 7]. Незнание правил фонетики может повлечь определенные последствия.

Более того, основы фонетики способствуют человеку «привыкнуть» к восприятию на слух неизвестного языка, а также развитию артикуляционного аппарата.

Общение на иностранном языке подразумевает знание культуры и истории своей страны и страны изучаемого языка. Не обладая определенными знаниями в данной области, можно столкнуться с языковым барьером. В пример можно привести Уотергейтский скандал (*Watergate scandal*) — политический скандал в США в первой половине 1970-х гг., который закончился отставкой президента страны, Ричарда Никсона. Эта история настолько потрясла граждан США, что оставила по себе лингвистическое наследие — с тех пор многие скандалы в стране получали суффикс **-gate**.

На примере составляющих коммуникативной компетенции можно с уверенностью сказать, что методики преподавания иностранных языков, имея определенные различия, будь то «классический метод» или «современный», должны иметь комплексный подход. Определяя приоритеты той или иной программы обучения не стоит забывать об аспектах, лежащих в лингвистической основе.

Литература

1. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е. Н. Соловова — М.: Просвещение, 2002. — С. 5 —11.
2. Сурыгин, А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. — Спб: Златоуст, 2015. — 233 с..

**ИНТЕГРАЦИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Горбунова Е. В., преподаватель

Неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки студентов в настоящее время неразрывно связано с обучением иностранным языкам. Данная подготовка специалистов обусловлена ростом уровня глобализации, развитием сотрудничества экспертов на интернациональном уровне, а также расширением сфер коммуникации в современных реалиях. Одной из приоритетных целей обучения иностранному языку в высшем учебном заведении является обучение устному иноязычному общению в соответствии с правилами и принятыми нормами в стране изучаемого языка.

Новые требования к качеству образования обусловлены трансформациями в социокультурной сфере страны изучаемого языка. В настоящее время обществу необходимы критически мыслящие люди, которые умеют и могут гармонично взаимодействовать с окружающей действительностью, способны творчески решать возникающие проблемы, а также быстро приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям [см.: 3]. Стоит отметить, что опорой развития личностных познавательных, эмоционально-волевых и творческих способностей обучающихся выступает субъектный опыт, а сущностью такого опыта является реализация личностно значимых потребностей, т.о. целью процесса обучения иностранному языку становится реализация таких внутренних потребностей и осуществление определенных коммуникативных намерений.

Особенно важно для тех, кто изучает иностранный язык в неязыковой среде, прочувствовать настоящие коммуникативные ситуации, где могут проявляться их мнения, отношения и взгляды, и где язык будет выступать как средство общения для обмена информацией, опытом, результатами деятельности между субъектами взаимодействия.

В настоящее время существует мнение о полном отказе от компьютерного оборудования в аудитории, поскольку обучающиеся, всегда имея персональные портативные устройства, могут беспрепятственно пользоваться ими, что облегчает их использование в процессе обучения. В данном случае, встает задача разработки и внедрения систематичных и организованных методик развития умений у студентов устного иноязычного общения с использованием мобильных технологий.

Как известно, мобильные технологии позволяют обеспечить быстрый доступ к аутентичным материалам, постоянную обратную связь, учет индивидуальных особенностей студентов, повышение мотивации за счет ежедневно используемых технических средств, а также создание персонализированного пространства. Необходимо отметить уже сложившуюся базу научных работ, в которых рассматривалась проблема использования современных информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку (П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев, С. В. Титова, Е. С. Полат), а также интеграции мобильных технологий в преподавание иностранных языков (А. П. Авраменко, К. В. Капранчикова, В. А. Куклев, И. Н. Голицына).

Стоит подчеркнуть, что смартфоны и другие мобильные девайсы давно перестали функционировать в современном обществе как средство общения и развлечения, поскольку для многих людей они являются привычными инструментами профессиональной деятельности, что не может не способствовать их успешному применению в учебном процессе. Применение мобильных устройств зависит от того, используются они при автономной работе обучающихся или при аудиторной работе; насколько часто планируется их применение (курс, полностью построенный на мобильных технологиях, или их частичная интеграция в учебный процесс); будет ли только использоваться готовый мобильный контент или он будет совместно создаваться; будут применяться личные мобильные устройства обучающихся или это будут устройства, предоставляемые учебным заведением [см.: 1].

Для наиболее успешной интеграции мобильных технологий в учебный процесс, необходим соответствующий уровень развития информационно-коммуникационной компетенции как у преподавателя, так и у студентов. Она включает в себя знания, умения и навыки, необходимые для оценивания уровня эффективности применения мобильных технологий в преподавании иностранных языков, адаптации методики обучения устному иноязычному общению для их благополучной интеграции в традиционный языковой класс. Применительно к мобильному обучению В. А. Куклев выделяет три функции преподавателя: предписывающая (стимулирова-

ние и формирование мотивации к изучению иностранного языка), поддерживающая (оказание помощи в выполнении трудных задач, поддержание мотивации студента) и направляющая (управление процессом обучения в соответствии с потребностями студента) [см.: 2]. В зависимости от уровня компетенции студентов и от целей занятия, преподаватель выполняет одну из вышеуказанных функций при интеграции мобильных технологий в учебный процесс. Анализируя результаты проведенных исследований в области использования мобильных технологий в обучении, можно отметить, что уровень информационно-коммуникационной компетенции доминирует все же у студентов, нежели у преподавателей.

Несмотря на то, что в настоящее время справочные, мультимедийные и коммуникативные мобильные технологии активно используются в учебном процессе как преподавателями, так и студентами, остается ряд нерешенных проблем, затрудняющих эффективную их интеграцию:

— отсутствие у студентов умения работать с мобильными справочными материалами. Для этого необходим жесткий контроль со стороны преподавателя, обеспечивающий поиск надежных ресурсов и соблюдения правил цитирования источников;

— малоактивное применение преподавателями возможностей мультимедийных мобильных технологий. Преимущество отдается заданиям, направленным на создание обучающимися собственных презентаций, тогда как на их смену приходят материалы, включающие в себя визуальный ряд с аутентичным аудиосопровождением (видеокасты, скринкасты, истории в цифровом формате и т. д.);

— использование электронной почты как единственного сервиса для коммуникации преподавателя и студентов. Интеграция коммуникативных мобильных приложений в процесс обучения предполагает создание интерактивных заданий, а возможность выполнять такие задания с помощью мобильных устройств делает их приемлемыми для традиционного учебного процесса.

Примером использования мобильных технологий в классе может служить приложение *AWWAPP A Web Whiteboard*, которое дает возможность студентам самим создавать собственные графические организаторы (семантические, ментальные карты, ассоциограммы, карты выявления проблемы). Создание таких карт направлено на развитие умений понимать цель и тематику аудиотекста, определять участников общения и прогнозировать содержание аудиотекста. Использование вышеперечисленных графических организаторов осуществляется для активизации данных умений у студентов на преддемонстрационном этапе.

Литература

1. Куклев, В. А. Мобильное обучение: от теории к практике / В. А. Куклев // Высшее образование в России. — 2010. — № 7. — С. 88—95.
2. Титова, С. В. Компетенции преподавателя в среде мобильного обучения / С. В. Титова, А. П. Авраменко // Высшее образование в России. — 2014. — № 6. — С. 162—167.
3. Титова, С. В. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону / С. В. Титова, А. П. Авраменко // Вестн. Москов. ун-та. Сер. 19 : Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2013. — № 1. — С. 4—12.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ:
SMART BOARD

Дворникова Т. М., старший преподаватель
Ладик Н. А., старший преподаватель

В современных образовательных условиях когнитивно-коммуникативный подход в обучении иностранным языкам предполагает интеграцию интерактивных, в том числе мультимедийных, технологий в учебный процесс, что позволяет более полно использовать возможности зрительных и зрительно-слуховых анализаторов обучающихся, повышая тем самым качество подачи материала и эффективность его усвоения.

Широко применяемые в компьютерных технологиях аудио-, видео- аппаратура, ноутбуки, мультимедийные проекторы, электронные доски, превращают элементы экранного изображения в интерактивный объект, оказывая комплексное воздействие на восприятие пользователя, включая его эмоциональную сферу. В настоящее время сеть Интернет предлагает обширные образовательные ресурсы, доступные онлайн, от видео до текстовых и интерактивных приложений.

Электронная интерактивная доска (ИД) *Smart Board* на программном обеспечении *Smart Notebook* зарекомендовала себя как эффективный инструмент обучения.

В чем же особенность ИД? Доска подключается к одному или нескольким ноутбукам, планшетами или другим электронным устройствам. Она поддерживает технологию сенсорного экрана, поэтому нам не всегда нужен компьютер для доступа к основным функциям.

Так как ИД остается все-таки доской, мы можем на ней писать. Правда, специальными фломастерами, которые обычно поставляются в комплекте. В отличие от традиционных, привычных нам черных, зеленых и белых досок, все, что написано на ИД, можно сохранить для дальнейшего использования или распечатать. Рукописный текст преобразуется в печатный, а вместо ручек, мы можем использовать клавиатуру и вводить ее в программу, такую как *Word*, отображая ее на экране.

Ключевыми направлениями применения ИД является демонстрация, презентация и моделирование. Программа позволяет просматривать сохраненные документы любого вида, демонстрировать видеоролики, запускать аудиозаписи и презентации *PowerPoint*. Использование встроенного в программное обеспечение презентационного инструментария *Lesson Activity Toolkit* для обогащения дидактического материала поддерживает живую творческую атмосферу. В папке «*Gallery*» представлен поистине неограниченный дидактический материал: рисунки (5222), интерактивные средства и мультимедиа (394), файлы и страницы *Notebook* (933), фоны и темы (139). Задача преподавателя — умело им воспользоваться. В течение урока можно вместе со студентами создавать схемы, карты, таблицы и использовать их на следующих занятиях, сэкономив время на подготовку того же материала. *Smart Notebook* предлагает не только шаблоны для заданий, но и готовые презентации (папка «*Lesson Activity Examples*»).

Мы можем получить доступ к интернет-сайтам и, разместив их на доске, провести, например, онлайн викторину, запустить видеоклипы или звуковые файлы. Программное обеспечение *Smart Notebook* предоставляет преподавателю возможность загружать готовые и создавать новые ресурсы.

В качестве стратегической компетенции в процессе обучения иностранным языкам на факультете международных отношений БГУ выступает коммуникативная компетенция в единстве всех составляющих: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной. Овладение студентами профессионально значимыми навыками и умениями межкультурной и межкультурной коммуникации осуществляется посредством взаимосвязанного обучения говорению, чтению, аудированию и письму.

ИД может применяться на различных этапах урока во всех видах речевой деятельности. Особенно эффективным нам представляется использование этой программы при:

— формировании и совершенствовании лексических навыков: составление анаграмм, распределение лексического материала на группы, сопоставление лексических единиц по значению, множественный выбор, подбор пары, «отгадай слово»;

— обучении чтению и аудированию: установление соответствий в тексте, восстановление содержания текста на основе ключевых слов и в соответствии с логикой высказывания, за-

полнение пропусков в тексте на основе контекста, выделение необходимой информации в тексте, заполнение таблиц на основе прочитанного или прослушанного;

— обучении говорению: соотнесение реплик в диалоге в соответствии с логикой высказывания, завершение незаконченных высказываний, «всплывающий вопрос»;

— обучении письму: заполнение пробелов, восстановление деформированного текста, проверка правописания «волшебная лупа»;

— формировании грамматических навыков: создание схем-опор, заполнение пропусков в соответствии с контекстом, «найди ошибку», «убери лишнее», «лингвистические игры».

Следующие шаблоны преподаватель может применять в создании любого типа упражнений в соответствии с коммуникативной задачей:

«*Image Arrange*», «*Time line Reveal*», «*Sentence Arrangement*», «*Hot spots*», «*Word Guess*», «*Key Word Match*», «*Multiple Choice*», «*Image Match*», «*Image Select*», «*Category Sort (image)*», «*Anagram*», «*Question Flipper*» и т. д.

Предлагая индивидуальную, парную и групповую форму работы, ИД, несомненно, будет способствовать развитию интереса к изучению иностранного языка особенно в рамках начального этапа, когда у студентов формируются базовые знания, умения и навыки, являющиеся опорными для дальнейшего формирования и развития коммуникативных профессионально ориентированных иноязычных компетенций.

Однако, как и во всех технологиях, для учителей, пытающихся внедрить *Smart Boards*, есть определенные проблемы. Не каждое учреждение образования может приобрести интерактивную доску и установить к ней ПО, так как это достаточно дорого. Если же она все-таки есть, преподавателю следует дозированно использовать потенциал ИД, не создавая перегрузки для обучающихся. К сожалению, не все файлы распознаются программой. Например, прикрепить можно видеофайлы только в формате *FLV*, а скопированный из другого документа текст в *Word* придется долго редактировать и «подгонять» под необходимый шаблон. И, наконец, как и любая компьютерная технология, *Smart Notebook* требует определенный уровень подготовки самого преподавателя для освоения предложенного инструментария.

Таким образом, эффективность современного образования обусловлена интеграцией передовых информационно-коммуникативных технологий в традиционные формы обучения иностранному языку.

WHY WRITE ESSAYS?

Загорская Л. Н., старший преподаватель

If you realize the value of doing something, you normally find you're more confident and positive about tackling it. So, what are the reasons for writing essays?

It forces you to put in order your thinking and develop your ideas on the issues.

In one sense writing is the crucial step in the process of learning a subject matter, and it helps you to get to grips with the new ideas. Without this it's difficult, if not impossible, to know clearly just how well you've understood the discipline.

Also, it provides you with the opportunity to get feedback from teacher/instructor, not just on how well you've understood the assigned topic, but on how well you've communicated this, and where your strengths and weaknesses are, so you can concentrate your energies more effectively.

If you've planned the essay well, so that it's got a clear structure, you'll find, when it comes to preparing for the final exam, that the plan itself is just about the most important revision material you have. It helps you to represent with clarity the central argument and it shows how you've organised the ideas. As such, it is the one thing that you will be able to recall and use most effectively under timed conditions. In fact many students who plan well use just these clearly organised thought patterns as their only revision material.

Writing an essay, then, is a valuable opportunity for learning, which ought to be approached positively. If you hide behind the text, just paraphrasing or copying what you've read, without processing those ideas and making them your own, your teacher/instructor will rarely see you, your abilities, or your problems, and you will never glimpse the extent of your abilities, or just how much you understand.

For any essay to achieve high marks it's essential to go through five distinct stages.

1. Interpretation of the question.
2. Research.
3. Planning.
4. Writing
5. Revision.

If you omit any of these or just rush them, certain familiar problems will emerge in your writing: irrelevance, weak structure, insufficient evidence and examples to support your points and claims, lack of fluency between paragraphs, inconsistent arguments, and many others.

Ideas are organic. Hardly ever are they the complete and finished article the moment you grasp them, like products on a supermarket shelf. They grow and develop over time. So, for example, returning to your plan after a day or two, you will almost inevitably discover new ideas, new evidence and new ways of developing your arguments. You're also likely to see a more sensible and logical way of ordering your ideas.

But, be reassured, this is not an endless, confusing process, in which your ideas are thrown up in the air each time you return to your work. Within a short time, after revising your plan a couple of times, you will realise that it's ready and you can begin writing. The same is true of your interpretation of the question, your research and the revision of your work. You will know when enough is enough. It may take three or four essays before you feel confident about your point of view, and during these you will have to rely on your teacher's judgement, but it will come.

Here is an example of one of the freshers' essays on the topic «Prominent persons' profiles». The student's work can be considered as an independent written piece of academic writing, it shows critical thinking and analyzing skills to systemize or pick out the key points of the topic.

«Daily Life of Theodore Roosevelt

Teddy Roosevelt has been marked both as one of the greatest American presidents and as one of the most productive ones. While changing different professions of a rancher, a police commissioner, a legislator, an army commander, a governor, an explorer of Africa, and, finally, a president, he always remained vigorous and prolific. Roosevelt read about ten thousand books in multiple languages during his lifetime, wrote over forty (the first one just after finishing his Freshman year), graduated from Harvard, won the Nobel Peace Prize, and got the world-famous toy named after him. How did he manage to achieve all that? The answer lies in his habits of strenuous working.

During his presidential years he woke up at seven o'clock, swam, spent some time writing a book (a habit he kept even in the African expedition after his tenure) and had breakfast. After that he mapped a daily schedule for this day and read for an hour (due to Roosevelt's skill of speed-reading he managed to read through several books a day), dictated letters, discussed political issues with his colleagues, and lunched. After lunch he read again (spending about four and half hours overall per day on reading), and sometimes delivered a speech on some particular occasion. His working day was finished with answering telegrams and meeting the press. The evening was for reading and having supper, and concluded with going to bed at midnight.

During his younger years Teddy Roosevelt enjoyed and managed to put into his already tight schedule boxing, wrestling, dance lessons, body building, poetry reading, horse-riding, hunting and naturalism. He did not pay more than a couple of hours to studying during his college years, yet he passed with honours in almost all of his courses, because these two hours young Teddy spent solely on doing homework. All of these hobbies and exercises helped him to get to know life better and to befriend a lot of people, which later would ensure his success in implementing various progressive social reforms, reshaping the political system of the United States to as we know it today, and raising enormously his nation's international prestige and influence.»

In the meantime you should decode the question systematically. If you just glance at a set question and then immediately start to wonder how you will answer it, you are unlikely to produce an interesting essay, let alone a strictly relevant one. To write elaborate essay you need to read well. That means, among many other things, noticing words, exploring their precise implications, and weighing their usefulness in a particular context. You may as well get in some early practice by analysing your title. There are anyway crushingly self-evident advantages in being sure that you do understand a demand before you put effort into trying to fulfil it. Faced by any question of substantial length, you should make the first entry in your notes a restatement, in your own words, of what your essay is required to do. To this you should constantly refer throughout the process of assembling material, planning your answer's structure, and writing the essay.

You may spot easily enough the keywords in which a title defines your subject-matter but terms prescribing how this is to be approached may prove harder to find. Often they are simply not there. Essay-writing should, after all, exercise your own skills in designing some appropriate style and form in which to define and explore a given literary problem.

Even where a title's grammar is imperative rather than interrogative, you will usually have to decide for yourself how the topic should be tackled. The title may tell you to 'Describe', 'Discuss', 'Debate', 'Analyse', 'Interpret', 'Compare' or 'Evaluate'. In all these cases, you are still being asked questions: what do you think are the most relevant issues here? what is the most appropriate evidence which needs to be weighed in investigating them? how should that evidence be presented and on what premises should it be evaluated? Your essay may anyway imply that texts which argue a point of view about slavery-or indeed any other economic system—are not likely to be among the great works of art on which criticism should concentrate. In disclosing a work of literature, or in trying to identify its central meaning, we should focus, according to some critics, on far more important topics than social injustice: ultimately politics do not matter; personal feelings-which are supposedly unaffected by political structures-do. But this idea may itself be highly political. If people of vastly different wealth and power were still liable to suffer much the same pain and could still manage to enjoy much the same pleasure, would there be any great point in struggling for social reform? Where the same essential, enduring human experiences are already equally available to all, why change the circumstances in which some of us still have to live?

Let us suppose, for instance, that early productions of Hamlet affected all members of the audience in much the same way; that even the most socially disadvantaged felt as sympathetic to the hero as did the most privileged. Both groups might then have seen class warfare as utterly irrelevant. Pauper and prince might feel that their real enemies were not each other but those supposedly universal problems which pose an equal threat to everyone's happiness and sanity: loneliness, for instance, or fear of death, or a despairing sense that love never lasts and existence has no ultimate point or purpose.

If the play was originally valued for such meanings, it may have played its own small part in preventing progress. It may have helped to delay that recognition of conflicting interests which eventually led ordinary men and women to demand the vote, and so gain some chance of influencing the ways in which they were governed.

КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ивашкевич И. Н., кандидат филологических наук, доцент
Ромашко З. М., старший преподаватель

В современных условиях в рамках глобальных инновационных процессов, происходящих во всех сферах жизни общества, вопрос о повышении эффективности обучения иностранным языкам как никогда актуален. В первую очередь речь идет о высокой планке требований, предъявляемых к уровню владения языком профессиональной коммуникации в различных областях деятельности как одно из непременных условий конкурентоспособности будущего специалиста на рынке труда. В этой связи несомненный интерес вызывают новые образовательные технологии и инновации, которые в значительной мере способствуют интенсификации процесса обучения иностранным языкам вообще и языкам профессиональной коммуникации в частности. Такие прогрессивные методики по праву считаются когнитивными технологиями, которые, по оценке Т. В. Черниговской, станут основой образования XXI в. Это, в первую очередь, связано с тем, что когнитивные науки (когнитивная психология и лингвистика, философия, психолингвистика, антропология, нейронауки, логика и др.) — как науки междисциплинарные — своей главной целью определяют изучение «сложнейшего феномена природы — человеческого сознания и разума». Во-вторых, в центре внимания когнитивных наук находятся ментальные (мыслительные/познавательные) процессы и определенные состояния, которые с ними связаны. Именно когнитивные исследования связаны с проблемами **репрезентации** знания во всех аспектах его получения, хранения, переработки. И, наконец, в-третьих, когнитивная наука исследует в основном «сверхглубинную семантику», и в центре ее научных изысканий находятся содержательные аспекты языковых форм.

Мы разделяем мнение Е. Г. Беляевской о том, что переход к когнитивной парадигме лингвистического знания с ее требованием не только фиксировать языковое явление, но и объяснить, то есть моделировать закономерности его функционирования, потребовал изменения представления о лексической семантике [см.: 1]. В рамках когнитивной научной парадигмы семантика языковой единицы (слова или фразеологизма) может быть описана как особым образом упорядоченная информационная структура. В соответствии с когнитивными представлениями, семантика языковой единицы включает в себя все знание об обозначаемом ею фрагменте действительности. Злободневно звучит мысль у Е. С. Кубряковой о том, что подлинную революцию в современной лингвистике надо связать, прежде всего, с ее поворотом к семантическим проблемам и к исследованию феномена значения во всей его сложности [3, с. 181].

Все эти проблемы, которые входят в компетенцию когнитивных наук, имеют непосредственное отношение к методике преподавания иностранных языков, которая уделяет особое внимание развитию и совершенствованию всех когнитивных способностей обучаемых — восприимчивости, памяти, мышлению, воображению, и, несомненно, к языку, как главной когнитивной способности человека. Нельзя не согласиться с постулатом о том, что система познания мира человеком образует **информационно-когнитивную систему**, в которой взаимодействуют мышление, сознание, память и язык [см.: 4]. Принцип антропоцентризма предполагает исследование языковых данных с точки зрения человека и всего накопленного человеком объема знаний о мире, что позволяет рассматривать процесс обучения как активный процесс познания и мышления, целью которого является максимальное развитие когнитивного потенциала обучаемых.

Языковая способность человека является важнейшим объектом исследования когнитивных наук и когнитивной лингвистики в частности, что необходимо учитывать при обучении иностранным языкам. В изложении Н. Н. Болдырева, появление когнитивной лингвистики ознаменовано поиском и активной разработкой различных методов анализа соотношений ментальных и языковых структур, принципов их организации и представления, то есть методов исследования когнитивной функции языка во всех ее проявлениях. При этом особое внимание уделяется моделированию связей между языковыми единицами и категориями и единицами знания [2, с. 34].

Обучение иностранному языку, следуя когнитивным методикам обучения, разработанным на основе когнитивной психологии, не должно строиться только на восприятии и механическом заучивании единиц языка (структур, словосочетаний, речевых образцов) или правил. Обучаемых следует вовлекать в активный процесс познания сути изучаемых языковых явле-

ний, их анализа и интерпретации с последующим выходом в устную речь. Так, например, профессиональные языковые компетенции будущего специалиста-международника, включают в себя следующие умения и навыки:

1) владение литературными нормами английского языка (фонетической, орфографической, лексической, грамматической, стилистической), которые необходимы для достижения профессиональных целей, в том числе и для написания научных статей, эссе, рефератов, деловых писем, аналитических обзоров; 2) учет в профессиональной деятельности языковых особенностей, характерных для разных видов дискурса: устный и письменный дискурс, подготовленная и неподготовленная речь, официальная и неофициальная речь; 3) владение дискурсивными способами выражения фактуальной, концептуальной и подтекстовой информации в профессионально ориентированных текстах; 4) использование иностранного языка в качестве инструмента профессиональной деятельности: перевод, реферирование, аннотирование профессионально ориентированных и научных текстов; 5) пользование правилами речевого этикета и др.

Главный постулат ученых-когнитологов состоит в том, что получаемые человеком знания о мире, организованы с помощью определенных когнитивных моделей или схем (фреймы, сценарии, гештальты, пропозициональные модели и др.), которые отвечают за структурирование и категоризацию информации, полученной по разным перцептивным каналам. Это положение созвучно идее о том, что «материал, организованный каким-либо способом — визуально, семантически или путем классификации — запоминается лучше, чем неорганизованный материал» [5, с. 257]. Следовательно, в процессе обучения иностранным языкам, опираясь на когнитивные методики и практики, следует особо акцентировать внимание на структурировании и моделировании языкового материала в контексте решения определенных задач, включая механизмы классификации, систематизации, обобщения, конкретизации, антиципации, построения умозаключений, аналогии, синтеза и мн.др., что в значительной мере будет способствовать развитию восприятия, памяти, логического мышления, эмоций и креативных способностей обучаемых.

Литература

1. Беляевская, Е. Г. Когнитивные основания изучения семантики слова / Е. Г. Беляевская // Структуры представления знаний в языке. — М., 1994. — С. 87—110.
2. Болдырев, Н. Н. Прототипический подход: проблемы метода // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сб. материалов / Отв. ред. Н. Н. Болдырев. — Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2006. — С. 33—37.
3. Кубрякова, Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е. С. Кубрякова // Язык и наука конца XX в. — М., 1995.
4. Максимов, В. И. Когнитивные технологии — от незнания к пониманию / В. И. Максимов // Когнитивный анализ и управление развитием ситуаций (CASC'2001): сборник статей 1—й Междунар. конф. — М.: ИПУ РАН, 2001. — С. 4—41.
5. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо, Р. Л. Пер. с англ. — М.: Тривола, 1996.

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА БАЗЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ *MOODLE*

Косточкина О. В., старший преподаватель

Согласно Положению о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей) данный вид учебной деятельности происходит в процессе освоения обучающимися образовательных программ высшего образования и осуществляется самостоятельно вне аудитории (в библиотеке, научной лаборатории, в домашних условиях и т. д.) с использованием различных средств обучения и источников информации. К основным формам организации самостоятельной работы относятся как работа, осуществляемая самостоятельно без контакта с преподавателем, так и управляемая самостоятельная работа, под которой понимают выполняемую по заданию и при методическом руководстве (консультациях) преподавателя и контролируруемую им на определенном этапе обучения, как в аудитории, так и путем проверки контрольных заданий, в том числе в режиме *on-line*.

С целью организации управляемой самостоятельной работы студентов 1 и 3 курсов специальности «Международные отношения» во втором семестре 2016/2017 уч. г. был создан ряд *on-line* ресурсов на базе образовательной платформы *MOODLE* [1; 2], поскольку эта виртуальная обучающая среда не только предлагает широкий спектр возможностей для полноценной поддержки процесса обучения в дистанционной среде (разнообразные способы представления учебного материала, проверки знаний и контроля успеваемости), но и полностью соответствует требованиям, предъявляемым к управляемой самостоятельной работе студентов.

В рамках *on-line* ресурса «*English for International Relations — the 1st year*» студентам 1 курса МО (второй язык, продолжающие) предлагалось выполнить ряд заданий по теме *Future*:

- 1) прочитать текст;
- 2) коллективно составить вокабуляр на основе текста (на 1 студента приходилось по 5 слов, которые нужно было объяснить, перевести и дать пример употребления) — студенты сами выбирали наиболее нужные слова и выражения и текста (критерий — новизна). Для работы с этим заданием использовался тул «Глоссарий». В дальнейшем список слов подвергался проверке преподавателем (95 % языковых единиц было одобрено) и предлагался студентам для запоминания и контроля по изучаемой теме;
- 3) коллективная работа с *wiki*-страницей — представленный фрагмент прочитанного текста был набран без пробелов, нужно было отформатировать один из фрагментов, расставив пробелы и знаки препинания;
- 4) индивидуальная работа как контроль понимания прочитанного — необходимо было заполнить пробелы в видоизмененном тексте, выбирая правильный вариант из предложенных;
- 5) индивидуальная работа, направленная на поиск ошибок в видоизмененном тексте.

Студентам 3 курса во время работы с *on-line* ресурсом «*English for International Relations — the 3rd year*» были предложены грамматические задания по теме *Modal Verbs* после изучения теоретического материала (на основе учебников *Advanced Language Practice* и *Destination C1—C2*). Общее количество заданий — 10. Для студентов, пропустивших аудиторские занятия по этой теме, было предложено отработать материал, выполнив еще 7 заданий.

На выполнение каждого модуля студентам предлагалась неделя, по окончании которой закрывался доступ к заданиям. Для каждого задания было 3 попытки, время выполнения которых было ограничено (от 20 до 45 минут), отметка выставлялась автоматически как среднее арифметическое. Отметки всех студентов заносятся в журнал, доступ к которому был только у преподавателя. Каждый студент в то же время мог видеть только свои отметки в своем журнале.

Поскольку платформой *Moodle* студентам предусмотрена возможность получения информации о процессе выполнения заданий, то они сразу же могли узнать:

- результаты всех своих предыдущих попыток;
- количество баллов, полученных за выполнение каждого задания;
- свои ошибки и получить возможность их устранения;
- оценку в процентном содержании за выполненную работу по всему модулю и каждому заданию в отдельности.

Также у студентов была возможность вернуться к попытке и выполнить задание еще раз (порядок тестовых заданий и порядок содержания каждого задания меняется автоматически).

Работа в 1 семестре 2016/2017 уч. г. велась в таком же режиме со студентами 4 курса МО и МП (начинающие) и со студентами 5 курса МП (продолжающие):

— *English for International Law students* (5 МП, второй язык, продолжающие);

— *English for Beginners (International Relations)* (4 МП и 4 МО, второй язык, начинающие).

Поскольку студенты закончили изучение иностранного языка, то данные курсы закрыты и в настоящий момент недоступны.

Общее впечатление о работе с образовательной платформой *MOODLE* у студентов положительное, наиболее всего понравилось работать 1 и 4 курсу. 3 курс сослался на чрезмерную загруженность по остальным предметам и сложность заданий.

Литература

1. English for International Relations — the 1st year [Электронный ресурс] // Белорусский государственный университет. — Режим доступа: <<https://dl.bsu.by/course/view.php?id=962>>. — Дата доступа: 20.11.2017.
2. English for International Relations — the 3rd year [Электронный ресурс] // Белорусский государственный университет. — Режим доступа: <<https://dl.bsu.by/course/view.php?id=929>>. — Дата доступа: 20.11.2017.

**ПЕРЕВОД АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ И СОСТАВЛЯЮЩИЕ
УСПЕХА ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ПРОЦЕССА
В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Лесовская И. А., старший преподаватель

Ученые до сих пор не пришли к единому мнению по поводу целесообразности использования перевода как средства обучения иностранному языку. Многие методисты совершенно отвергают перевод в данном качестве, в то время как другие уверены, что на начальных этапах без него не обойтись. Следует также помнить, что необходимо различать перевод как самостоятельную дисциплину, интегрированную в образовательный процесс при подготовке лингвистов и переводчиков, и перевод как вид учебной деятельности на занятиях по иностранному языку. В последнем случае, эффективность данного вида работы зависит от достигнутого уровня владения иноязычной речью. По мнению Л. С. Бархударова [1, с. 83], например, перевод вполне логично использовать для предотвращения так называемой «остановки языкового роста», которая может иметь место у студента языкового вуза где-то на третьем году обучения. Кроме того, перевод, безусловно, важен и нужен при обучении иностранному языку специалистов неязыкового профиля.

В настоящей статье мы не ставим цель определить место перевода в образовательном процессе. По нашему мнению, представляя собой акт речевой деятельности, перевод на иностранный язык «является в первую очередь средством развития навыков говорения, то есть синтеза речи на иностранном языке» [1, с. 82]. Для нас, вопрос состоит в том, каким образом *обучение* переводу может помочь усвоению, закреплению и успешному применению полученных знаний. Мы хотели бы на конкретном материале показать, как можно использовать перевод для повышения лингвистической компетенции обучающихся, их заинтересованности в достижении результата. Неоднократно в нашей практике занятия по переводу способствовали более полному пониманию стилевых и стилистических особенностей произведений англоязычных авторов; более прочному усвоению грамматических явлений английского языка, не имеющих соответствий в русском и белорусском языках; а также (что очень важно) повышению лингвокультуроведческой компетенции будущих специалистов.

Чаще всего в качестве материала нами выбирались канонические произведения английских и американских авторов; такие, которые давали бы яркое представление об определенной эпохе, литературном направлении, о национальных традициях, особенностях образа жизни, мышления, чувства юмора... Почему-то мы никогда не обращались к английским переводам произведений русских классиков — с целью проанализировать интересные языковые явления и их соответствия в обоих языках... Однако, не так давно при обсуждении трудностей передачи на иностранный язык авторских неологизмов, студенты задали вопрос, как можно переводить на иностранный язык такое произведение, как «Кысь» Т. Толстой. Энтузиасты выбрали несколько отрывков из произведения, чтобы, во-первых, сравнить адекватность английского варианта оригиналу, а во-вторых, с целью попробовать «улучшить» перевод своими силами.

Приводим несколько отрывков, из которых нами были выбраны для анализа отдельные лексические единицы [2].

1. Во дворе службы разные: сараи, амбары, хлев для *перерожденцев*, бараки, где холопы живут. А холопов тьма—тьмушая: и *мышеловные холопы*, и мукомольные, и *квасовары*, и *грибышатники*, и *хвоцевники*, и кого только нет!

2. (...) Мошки в воздухе *толкуются*. Вот все птицы, все лесные *пужалища* вроде как приумолкли. Будто кто прошел и пальцем погрозил. А потом снова все враз начали, да уже другими голосами, ночными. Из дубравы шорох слышится, *кулдыканье*, *чваканье*, а иной раз зашвиристит или *мякает* по-нехорошему. Соседи говорят:

— Это русалка, язви ее.

А другие:

— Ну шас, прямо. Это *древяница*, у ей гнездо тута. (...)

3. Вору — народ такой: они все берут. Мясо берут, вермишель, орехи, *хлебеду*, *грибыши*, если кто запася, — все. Вот ржавь не берут. (...) Но, правда, если уж очень хорошая, сухая, пышная, — тогда да. Тогда возьмут.

4. (...) *В кои—то веки с терема сошел с ясного, с крутоверхого, с - под резных курда-лясин, что под кровлей понадрючены, с-под маковок багряных, молодой ржавью крашенных, боботюкалками утыканых, кукумаколками изузоренных!*

5. Суприз гостям!.. Попили—поели—поплясали, потом, может, в *поскакалочки* играть... Али в *удушилочку*. Но не до смерти, а так, наполовинку.

Ниже приводим английский текст вышеуказанных отрывков (перевод книги выполнен Джейми Гэмбреллом [3]) с комментарием (представлены предложенные студентами варианты перевода с обоснованием).

1. *In the courtyard there are different services and trades; barns, warehouses, a sty for Degenerators, barracks where the serfs live. There are tons and tons of serfs: mouse-catching serfs, flour-grinding serfs, kvas-brewing serfs, marshroom gatherers, horsetailers, as many as you like.*

2. (...) *Gnats are swarming in the air. All the birds, all the forest scaries have settled down. Like someone walked by and wagged a finger at them. Then they start up again suddenly, but with different voices, night voices. From the groves you hear a rustling, a coo-booing, a squelching, and sometimes something whirtles or meows in a nasty way. The neighbors say: "It's a mermaid, damn it." And others: "Yeah, sure. It's a woodsucker, she has a nest over there." (...)*

3. Воры — народ такой: они все берут. Мясо берут, вермишель, орехи, *хлебеду, грибы-шуи*, если кто запася, — все. Вот *ржавь* не берут. (...) Но, правда, если уж очень хорошая, сухая, пышная, — тогда да. Тогда возьмут.

4. (...) *Once in a blue moon he comes out of his terem, his bright terem adorned with sharp spires, eaves trimmed with carved curlicues, crimson onion domes painted with young rusht, decorated with whorls, embellished with frillery and frippery!*

5. *A surprise for the guests! They'll drink, eat, dance, and then, maybe, play leapfrog or choker. Not to the death, just halfway.*

Процесс перевода проходил исключительно оживленно, но главным в работе было то, что студентам (чтобы наиболее точно передать значение авторского неологизма) пришлось повторить суффиксы существительных и прилагательных не только английского, но и русского языка. Рассмотрим наиболее интересные моменты реализации перевода и творческие находки студентов.

Так, студентами вполне был одобрен вариант «*degenerators*» для «перерожденцев», «*mouse-catching serfs*» (по аналогии с *flour-grinding serfs* and *kvas-brewing serfs*), а вот *грибышатики* и *хвощевники* были признаны не лучшим вариантом перевода. Прежде всего, обратили внимание на суффикс русского языка — *ник*. Затем проверили суффиксы существительных в английском языке, служащие для обозначения профессий и определенного рода деятельности. Это суффиксы: *-er, -or, -ar* (указывающие на исполнителя действия, профессию или инструмент); *-eer* (род деятельности, профессия) *-ant, -ent* (определенное лицо, род деятельности, вещество); *-ard, -art* (характеристика человека, занятость, род деятельности); *-ist* (принадлежность к определенной профессии, сфере труда, направлению науки, политики, искусства); *-ary, -ory, -ery, -ry* (род деятельности, занятие, место изготовления, продукцию, собирательное название предметов, а также действия, качества). При этом, особенность *грибышей* (видимо, предположительно произрастающих на болоте — *marshrooms*) не оспаривалась. Таким образом, выявились следующие варианты: *marshroomers, marshroomeers, marshroomards/horsetailards* (очевидно, по аналогии с *drunkard* — что-то малоприятное); и кроме того, *marshroom pickers/picks*.

А *coo-booing, a squelching* восхитили студентов. Без суффикса *-ing*, обозначающего процесс, нельзя было обойтись. Что касается *meows* (а не *mews*), то студенты обратили внимание не добавление буквы «o» в английском варианте в противоположность опущению буквы «u» в русском.

Интересный неологизм был предложен в качестве варианта для слова «хлебедя» — (авторский вариант переводчика — *greencorn*); по замыслу студентов, это должно быть слово «*brorache*» (*bread+orache*) — так же, как в русском «*хлеб — лебедя*». Для поиска соответствия алкогольному напитку «*ржавь*» использовалась следующая цепочка ассоциаций: ржаветь — ржавь; хмельть — хмель; упоминается, что ржавь может быть «пышной», возможно, как крапива — «*nettle*» — отсюда «*rushtle*» (*rusht* — авторский перевод).

Не осталось без внимания со стороны студентов довольно частое использование переводчиком приема транслитерации (*murza, terem, izba*) или частичной транслитерации (*голубчи-*

ки — *Golubchiks* — показатель множественного числа в английском языке **-s** вместо **-и** в русском).

Перевод описания затейливой архитектуры терема «Набольшего Мурзы» получил одобрение будущих возможных переводчиков: «боботюкалки (*frillery* — оборки) и кукумаколки (*frippery* — манерность) — нечто витиеватое и замысловатое...

Вполне обоснованно для диковинной птицы *древяницы* представлялся вариант *woodsettler* (обитающая на деревьях) или *woodnestler* (*to nestle* — прижаться) — наряду с прекрасным авторским решением *woodsucker* (можно предположить: питающаяся соком дерева).

Немалое количество английских вариантов изобрели студенты для игр «поскакалочка» — *leapfroggie* or *leapleappie* (авторское *leapfrog* не было одобрено, так как игра *чехарда* существует в действительности) и «удушилочка» — *smothering* или *smotheringlike*; *smotheringlike*; *smotheringwise*; *smotherwise game*; *smotherage* (в последнем случае также рассматривались суффиксы существительных, имеющие значения процесса, действия, их результаты — суффикс *-ing* и схожести *-like*, *-wise*). Вариант автора — *choker*.

В данной статье мы разобрали далеко не все варианты перевода, предложенные студентами в процессе выполнения задания. К тому же, речевой колорит главного персонажа также остался за рамками лингвистических исследований студентов. Однако на наш взгляд, и на основании представленного материала можно сделать определенные выводы. Итак, назовем составляющие успешного перевода авторских неологизмов в нашем, образовательном, контексте. Это не только знания, старание и усидчивость, но и любознательность, фантазия и вызов — самому себе, прежде всего. Процесс перевода мобилизует творческие способности, будит фантазию, побуждает достичь наилучшего результата, то есть. победить.

Использовать перевод как средство обучения иностранному языку вовсе не означает *отталкиваться* от родного языка или непременно *опираться* на языковые явления родного языка, тем самым предполагая его первичность в образовательном процессе. Прежде всего, перевод помогает увидеть разнообразие и богатство, как иностранного языка, так и родного; глубже понять культуру, как своей страны, так и страны изучаемого языка.

Литература

1. Бархударов, Л. С. Роль перевода как средства развития устной и письменной речи на старших курсах языкового вуза / Л. С. Бархударов [Электронный ресурс] // Тетради переводчикаю — 1966. — № 3. // Журнал «Самиздат». — Режим доступа: <http://samlib.ru/w/wagarow_a_s/barkhudarov—transl—role.shtml>. — Дата доступа: 20.11.2017.
2. Толстая, Т. Н. Кись / Т. Н. Толстая. — М. : Эксмо, 2011. — 368 с.
3. Tolstaya, T. N. The slynx / T. N. Tolstaya; translated by Jamey Gambrell. — New York: New York Review Books classics, 2003. — 299 p.

ДИСКУРС ПОЛИТИЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ
И ПРИЕМЫ ВЕДЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ

Макаревич Т. И., старший преподаватель

При рассмотрении проблемной области понятия «информационной войны» и дискурса сопровождающего ее политического комментария, вопросы касаются прежде всего многоаспектности определения самого понятия. При всем разнообразии существующих определений, одним из наиболее лаконичных и емких может служить следующее: информационная война — это современное эффективное средство мировой политики и экономики в достижении политического, религиозного, финансового и экономического преимущества [1, с. 131]. Исторически это давно не новое явление, к использованию которого прибегали наиболее влиятельные мировые державы на протяжении столетий, с целью достижения желаемых и выгодных для их политики результатов.

Проблемой сегодняшнего дня в отношении информационной войны является попытка создания средствами массовой информации (СМИ) так называемой «*информационной реальности*» посредством характерных языковых приемов в дискурсе политического комментария. В создаваемой англоязычными СМИ информационной реальности имеет место намеренное расхождение фактов объективной реальности и способом подачи этой информации в новостных сообщениях, журнальных и газетных статьях и т. п. В этом аспекте, англоязычные СМИ освещают информацию в отношении пространства Содружества независимых государств, в частности, Российской Федерации (чаще), Республики Беларусь (реже) с искажением реальных фактов и попыткой создания *инфосферы* или *медийной сцены*, которая существенно отличается от инфосферы США и коллективного Запада. При этом, подчеркивается, что эти две инфосферы значительно отличаются и у них нет никаких точек соприкосновения. Показательным примером здесь служит подбор фактов, который подается в СМИ как неоспоримое доказательство «проступков властей», не требующих никакой аргументации, без подтверждения подлинности или достоверности таких материалов. Часто они могут противоречить действительности. Особенно интенсивно этот прием используется во время проведения парламентских или президентских выборов, с целью повлиять на мнение избирателей.

С точки зрения коммуникативных технологий информационная война — «это коммуникативная технология по воздействию на массовое сознание с долговременными и кратковременными целями» [см.: 2]. Главным при таком коммуникативном воздействии является изменение картины мира получателя информации, что нужно рассматривать как информационное вторжение, представляющее опасность «перевода» его с одной картины мира в другую. Дискурс политического комментария, который нацелен на процесс перекодировки, при которой новостное сообщение трансформируется до неузнаваемости. Технологии ведения информационной войны чаще выражены именно языковыми средствами с целью воздействия на массовое сознание с внесением изменений в когнитивную структуру с целью получить соответствующие изменения в поведенческой структуре.

Опасным является интерпретация фактов. Одним из возможных способов избежать вовлечения в информационные войны — это профессиональная аналитическая работа журналиста в противовес слепому копированию так называемых «мейнстримовских» новостных сообщений. Одной из серьезных проблем для русскоговорящих журналистов является овладение умением писать для англоязычного читателя — для получателей информации о пространстве СНГ: информация должна четко и ясно подаваться в объективном виде, и ее не стоит путать с интерпретацией фактов.

При исследовании дискурса политического комментария англоязычных СМИ в рамках данной публикации изучаются языковые маркеры в технологиях ведения информационной войны, в частности, лексические и фразеологические средства языка, используемые как различные манипуляционные тактики. Например, в таком приеме как «*перетасовка*» или «*подтасовка карт*» смысл заключается в преподнесении только отрицательных фактов при одновременном замалчивании противоположного мнения. Основной целью с использованием односторонней подачи доводов — показать неприемлемость какой-либо точки зрения. Часто используется прием «*правда-наполовину*», где аудитории преподносится только часть достоверной информации.

Прием ведения информационной войны «*общий вагон*» заключается в подборе суждений, высказываний или фраз, требующих единообразия в поведении, создающих впечатление, будто так делают все. Также часто встречается применение приема «*контраста*», когда одна информация подается на фоне другой. Пример такого приема мы находим в статье «*Responding to Russia's Insurgence*» журнала «*Foreign Affairs*»: «*В то же время политикам необходимо помнить, что США не ведут войну с Россией и что у Вашингтона нет никаких причин переходить на военные рельсы, даже если Москва это уже сделала*».

Прием «*утвердительное заявление*» — это распространение различных утверждений, которые представлены в качестве факта, при этом подразумевается, что эти заявления самоочевидны и не требуют доказательств. Они могут быть как достоверными, так и нет. Например, в статье американского журнала «*Foreign Affairs*» «Путин — это более серьезная угроза существованию Европы, чем ИГИЛ» содержится такой вид заявления: «*Он пытается задушить Украину, и то непрочное соглашение, которое было достигнуто в Минске на этой неделе, неспособно ослабить его хватку*».

Также, в средствах массовой информации активно используются такие приемы как «*принуждающая пропаганда*» — использование слов и выражений, имеющих принуждающий характер. Например, в избирательных кампаниях часто используются листовки с лозунгом: «Голосуй за» и «Выбери». Прием «*общественное неодобрение*» используется для создания иллюзии неодобрения тех или иных действий со стороны общественного мнения. Основная задача метода — создание негативного образа какого-нибудь кандидата или группы. Часто реализуется путем подбора различных высказываний «групп влияния», «представителей» различных слоев населения, различных социологических опросов.

Суть приема «*ложный вывод*» состоит в том, что факт событий передается верно, но при их анализе делаются совершенно неверные выводы, часто, с очевидными нарушениями формальной логики. В приеме «*ложная трактовка*» довольно часто информация о событиях не искажается или перевирается минимально, но нужный эффект достигается с помощью навязанной неправильной трактовки.

В приеме «*негодование*» в опровергаемом сообщении выбирается какой-то подходящий для возмущения элемент, его смысл утрируется и подвергается остракизму. При этом отношение публики к новости становится агрессивно отрицательным независимо от его действительного содержания.

В приеме «*искажение / отрицание приоритетности*», благодаря эмоциональной окраске, многие малозначительные факты кажутся намного значимее, чем действительно важные. Классические примеры: «*слезинка ребенка*», «*нет ничего важнее, чем жизнь человека*», «*лишь бы не было войны*».

Часто для усиления воздействия авторы используют оценочные эпитеты, например, крошечные результаты — ‘*incomplete results*’, коррумпированный и мафиозный режим — ‘*corrupt and mafia regime*’, состояние полной беспомощности и апатии — ‘*complete helplessness and apathy*’, имперская политика — ‘*imperial policy*’, сепаратистское движение — ‘*separatist movement*’, негативное общественное мнение — ‘*negative public opinion*’ и т. п.

Еще один прием заключается в использовании слов, обозначающие негативные явления и фразеологизмы с отрицательно—оценочной коннотацией, характеризующие ту или иную мишень (личность, партию, идеологию, процесс и т. д.). Например, эйфория — ‘*euphoria*’, мифы — ‘*myths*’, аннексия — ‘*annexation*’, преступления — ‘*crime*’, дискредитация — ‘*discredit*’, ущерб — ‘*damage*’, сепаратисты — ‘*separatists*’, империя зла — ‘*evil empire*’, репрессии — ‘*repression*’, несправедливость — ‘*injustice*’, и т. п.

Приведенные ниже приемы являются самыми распространенными при ведении информационной войны и их главной опасностью является отсутствие явно видимых признаков разрушительного воздействия. Технологии ведения информационной войны в дискурсе политического комментария проводятся скрыто, поэтому зрители и слушатели не понимают, что они подвергается воздействию, и, как следствие, общество не приводит в действие защитные механизмы, и это возможно из-за не информированности общества. Решением проблемы является, прежде всего, признание, что она существует, а также максимальное раскрытие приемов и технологий ведения информационной войны для широких масс населения. Противодействию применения приемов и технологий ведения информационной войны способствует создание климата доверия, исключение манипулирования фактами, соблюдение этических норм. Мно-

гое еще предстоит сделать по укреплению общего информационного пространства на территории СНГ для защиты как общих интересов стран—участниц, так и каждой страны в отдельности.

Литература

1. Информация, Дипломатия. Психология : отв. ред. Ю. Б. Кашлев. — Москва, Известия, 2002. — 616 с.
2. Почепцов, Г. Г. Информационные войны. Основы военно—коммуникативных исследований / Г. Г. Почепцов. — Москва, Рефл — бук; Киев: Ваклер, 2000. — 576 с.

ОБУЧЕНИЕ СОСТАВЛЕНИЮ СОПРОВОДИТЕЛЬНОГО ПИСЬМА
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Медведева Е. М., старший преподаватель

Умение грамотно составить сопроводительное письмо на английском языке является неотъемлемым умением, которым должен обладать современный специалист. Привлекательное сопроводительное письмо, составленное с соблюдением всех норм и правил его составления, значительно повышает шансы соискателя на претендуемую должность даже при наличии слабого резюме. Оно помогает «продать» себя на высоко конкурентном рынке труда. Это важнейшая составляющая имиджа потенциального работника, не менее важная, чем резюме.

Сопроводительное письмо это документ, отправляемый вместе с резюме, в котором соискатель представляет себя, свои навыки, умения и опыт. Оно дает возможность продемонстрировать свое соответствие требованиям вакансии, свои сильные стороны, выделить свою кандидатуру на фоне других соискателей, и продемонстрировать владение этикетом делового общения на английском языке.

С сопроводительным письмом знакомятся перед анализом резюме. Оно призвано заинтересовать потенциального работодателя в вашей кандидатуре. Именно поэтому оно играет немаловажную роль в последующей трактовке и восприятию информации, изложенной в резюме. Некорректно составленное сопроводительное письмо может стать причиной игнорирования даже идеального резюме.

Являясь одним из видов деловой корреспонденции, сопроводительное письмо имеет свою четкую структуру и стилистические особенности написания. Начинать работу с данным видом делового документа целесообразно с предъявления корректно составленного образца сопроводительного письма для последующего анализа его структурных компонентов и особенностей.

Так, предъявляемый образец должен включать в себя следующие компоненты:

Часть 1: Введение (*Introduction*)

Эта часть сопроводительного письма содержит приветствие и обращение к работодателю. Также в этой части необходимо указать источник информации о вакансии.

Часть 2: Основная (*Main body*)

Здесь следует указать, почему вы заинтересовались данной вакансией и почему вы являетесь идеальной кандидатурой на данную должность. В этой части письма необходимо указать соответствие ваших профессиональных навыков требованиям, указанным работодателем в описании вакансии.

Часть 3. Заключение (*Conclusion*)

В заключительной части письма необходимо постараться еще раз сделать акцент на том, почему именно вы являетесь идеальным кандидатом на рассматриваемую должность. Следует указать время, когда вы готовы для собеседования. Важно также поблагодарить работодателя за внимание и упомянуть, что с нетерпением будете ждать ответа. Закончить письмо следует, используя одну из заключительных формул вежливости, после которой написать свое имя на следующей строке.

В процессе изучения особенностей сопроводительного письма необходимо обучать студентов официально-деловому стилю. Следует обращать внимание на обилие клише, устойчивых выражений, терминов, использующихся при написании данного типа писем и недопустимость переноса разговорных лексических единиц в официально-деловой стиль английского письма.

Написанное с учетом всех требований сопроводительное письмо значительно повышает шансы на получение желаемой должности.

Полезно предоставить студентам списки полезных фраз и выражений, которыми они смогут пользоваться при самостоятельном составлении сопроводительных писем. Необходимо обратить внимание студентов, что каждое сопроводительное письмо должно быть персонализированным. Это значит, что невозможно и неправильно будет составить одно универсальное сопроводительное письмо, подходящее на все рассматриваемые вакансии. Списки полезных фраз и выражений помогут достичь этой цели, а заодно работа с ними будет способствовать расширению словарного запаса студентов.

Необходимо, чтобы на занятиях студенты имели возможность составить собственные сопроводительные письма. Для повышения мотивации и максимального раскрытия творческого потенциала студентов можно предложить им выбрать реальную вакансию в соответствии с их интересами и специальностью. Это позволит создать ситуацию, максимально приближенную к реальности и персонализировать сопроводительные письма.

Таким образом, помимо усвоения навыка составления сопроводительного письма преподаватель сможет реализовать дополнительную задачу, а именно повторение и закрепление профессиональной лексики. Такое письмо, составленное под руководством преподавателя, студенты смогут использовать как образец в будущем, когда столкнутся с поиском работы.

В заключение хотелось бы отметить, что обучение студентов такому виду деловой корреспонденции, как сопроводительное письмо, является необходимым умением, которым должны овладеть все студенты. Данное умение имеет практическое значение, а именно позволяет привлечь к себе внимание и выделиться на фоне других кандидатов, показать навыки деловой переписки на английском языке и в целом продемонстрировать хорошее знание английского языка, что позволит современным специалистам успешно конкурировать на рынке труда.

КАТЕГОРИЯ РОДА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Митева Т. П., старший преподаватель

Соотношение родовых категорий и объектов окружающей действительности и сегодня остается объектом исследования лингвистов. Категорию рода изучали внимание многие ученые. Однако необходимо отметить, что категория рода, ее многоплановость и семантика на современном этапе развития лингвистики изучены не до конца. С развитием лингвистики многие лингвистические явления подвергаются пересмотру. Исследования в современной лингвистике в области системы частей речи позволили по-другому подойти к категории рода в современном английском языке (АЯ). В течение долгого времени лингвистика не признавала данную категорию грамматической, рассматривая ее в качестве семантической категории, которая перманентно присутствует в умах говорящих.

Сегодня исследования в области языка и коммуникации являются актуальными. В лингвистике появляется такое направление, как гендерная лингвистика, которая изучает прототипы мужественности и женственности, проявляющие себя на разных уровнях языковой системы, в том числе и в грамматической категории рода. Такие изменения в обществе, как женская эмансипация, перераспределение мужских и женских ролей в социуме, неизбежно отражаются и в языке. В разных языках распределение единиц по роду различно, что свидетельствует о различном отношении к одним и тем же понятиям у различных народов и культур. Например, солнце — средний род и *die Sonne* (нем.) — женский род. Переводчику необходимо в таких случаях производить трансформацию.

В АЯ существительное имеет грамматические категории числа и падежа. Грамматическая категория рода присутствовала в древнеанглийском языке, однако она полностью исчезла в конце среднеанглийского периода. В современном АЯ ни в форме артикля, ни в форме самих существительных не отражается принадлежность к какому-либо грамматическому роду. В отношении современного АЯ можно говорить только про определенную семантическую классификацию слов, которая основана на разделении обозначаемых этими словами предметов на одушевленные и неодушевленные, с дальнейшим делением одушевленных в соответствии с полом. На этой основе возникает вторичная классификация, которая основана на культурно-исторической традиции (например, *love — he, ship — she* и т.д.). Другими словами, в современном АЯ классификация существительных по роду имеет не грамматическую, а семантическую и культурно-историческую основу. Нужно отметить, что какая-либо преемственность между древнеанглийской системой рода и «родом» в современном языке отсутствует, например, др.—англ. *sunne* (солнце) — женский род / на. *sun* — средний род либо мужской род.

Несмотря на то, что формальных признаков рода у английских существительных нет, традиционная грамматика определяет три рода: мужской, женский и средний. Кроме того, в АЯ существует группа существительных, которые в различном контексте обозначают либо мужчин, либо женщин, и могут заменяться на местоимение *he* либо *she*, например: *president, professor, friend* и др. Такие существительные относятся к особой группе — существительные общего рода. Здесь категория рода является категорией переменного признака. При переводе на русский язык в данной ситуации для определения рода нужно учитывать контекст, в котором это слово встречается: *The teacher entered the classroom. We greeted her.*

Принадлежность одушевленных существительных к тому или иному полу передается следующими средствами:

а) лексически: *father — mother*;

б) существа женского пола могут обозначаться с помощью прибавления суффикса — *ess — ette, — ine* к слову, которое обозначает существо мужского пола: *authoress; astronette; heroine*;

в) с помощью словосложения: *he—goat — she—goat*;

г) сочетаниями типа: *woman—doctor; boy—friend*.

Необходимо отметить и параллельное сосуществование форм. Например: *woman doctor* — врач (женщина), *she—doctor* — врач (женщина), *doctress* — врач (женщина).

Род неодушевленных существительных.

В АЯ к среднему роду, помимо неодушевленных предметов, относятся также животные и дети в возрасте до одного года. Кстати, в русском языке слово "дитя" (англ. — *baby*) тоже сред-

него рода. Интересным является и то, что не всех животных человек относит к среднему роду; часто люди различают своих домашних животных по половому признаку. Кроме того, есть и обратные исключения. Сюда относят названия кораблей, стран, автомобилей, которые почти всегда заменяются на местоимение *she*.

Например: *Getting off the car, he said...Fill her up, please*. Женский род названия стран приобретают, когда они используются не как географические, а как политико—экономические единицы, а также в мифологическом и поэтическом контекстах: *Greece surpasses mankind in her exalted concepts...* Отдельно следует упомянуть названия древних городов и городов—государств. В древние времена города часто называли в честь богинь и они считались покровительницами этих городов: *Babylon, mother of all sins*.

Объекты, которые характеризуются красотой и грациозностью, часто имеют женский пол при одушевлении: *moon, earth, spring, autumn, nature, peace, charity, mercy, hope, etc.: Nature seemed to hold her breath*. Также часто относятся к женскому роду *science* и названия других наук: *'The sweet nymph Algebra'*

Мужской род часто имеют существительные, обозначающие объекты, характеризующиеся силой и мощью: *sun, time, death, summer, winter, etc.: Death is the only freedom I will know. I hear his black wings beating about me!*

Категорию рода неодушевленного существительного возможно использовать в качестве стилистического приема. Любой, принадлежащий кому—то предмет, можно назвать, используя женский род, чтобы подчеркнуть особую ценность данного предмета для ее обладателя: *My lady guitar*.

Ураганы также часто имеют как мужские, так и женские имена. При этом они могут замещаться как на местоимения *he/she*, так и на нейтральное *it*. Например: *Hurricane Katrina ... she (it); Hurricane Fabian ...he (it)*.

СМЫСЛОВОЕ РАЗВИТИЕ В ДОСТИЖЕНИИ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА ПЕРЕВОДА НА ПРИМЕРАХ ПЕРЕВОДА ПОЭЗИИ

Наумович В. В., преподаватель

Смысловая близость к оригиналу у разных переводов далеко неодинакова, и их эквивалентность основывается на сохранении разных частей содержания оригинала.

Отдельные отрезки текста могут обладать различной целью коммуникации. Вместе с тем в переводе отдельных стихов возможно существование общей цели коммуникации для всего текста. В них сохранена референтная функция, выраженная в подразумеваемом смысле поэтической мысли. Классический пример здесь — это перевод пословицы, которая на русском языке звучит так: «Катящийся камень мхом не обрстет». Ср. англ.: «*A rolling stone gathers no moss*». Для русского, белорусского человека мох ассоциируется с чем-то замшелым, нехорошим, для английского же рецептора «мох» — олицетворение богатства. Английское «*Arollingstone*» — это белорусское «перекати-поле». Но в английском смысле выражается неодобрение: следует сидеть дома и наживать добро, а не скитаться по свету.

В процессе перевода нередко имеют место лексические замены, основанные на причинно-следственных связях между понятиями. Наблюдаются также случаи обратной замены: причины — следствием. («*Hates to answer*» — сразу не отвечают. — В тексте: не отвечают, потому что не хотят делать этого).

Достичь соответствующего смыслового развития — это одна из сложнейших задач перевода. Ведь при этом осуществляется отход от прямого словарного соответствия переводимому слову или словосочетанию, а именно отход от такого соответствия, которое мы находим в англо-белорусском, белорусско-английском словарях.

Смысловое развитие требует более качественного отношения к переводу, это прием сложный. От переводчика, требуется творческий подход, общение с носителем языка и культуры, глубокие знания языковых средств выражения. Смысловое развитие чаще всего относится не к одному, отдельно взятому слову (трудному для перевода), а, по большей части, к словосочетанию или даже к смысловой группе. Так легче добиться адекватности перевода и оригинала.

В отличие от экспликации — то есть придания содержанию более конкретной по сравнению с оригиналом формы выражения и приема противоположного — импликации, в переводах встречаются наиболее распространенные случаи использования приема смыслового развития по следующему принципу: причина — процесс — следствие. Происходят разные виды замен: следствия — процессом, причины — следствием, причины — процессом, процесса — причиной. В данном случае процесс смыслового развития включает в себя выражение глаголом—сказуемым действия или состояния. Сущность процесса смыслового развития заключается в замене предмета, признака, действия, выраженного белорусским словом, другим предметом, действием, логически связанным с заменяемым. Существует расхожее утверждение, что переводы стихов, как мед в стеклянной банке, видишь, понимаешь, но нельзя почувствовать, вкусить, ощутить их непередаваемый «аромат».

Прежде всего, в переводах на английский язык естественно обнаружить некоторое число переводов, где близость к оригиналу будет минимальной. Это стихи, в которых рассказывается о частностях народной жизни: о деревне, обрядах, обычаях, характерах людей, целях, бытовых ситуациях.

З верша «У вёсцы» — «*From in the village*»; «Пагоня» — «*The Pahonia*», «Як Базыль у паходзе канаў» — «*When Basil died, far on the march*». Таких «непереводимых» или «труднопереводимых» стихотворений с незнакомыми реалиями, а порой трудными словами и ситуациями для восприятия иностранным читателем очень много. «Ваўкалакі» — «*Werewolves*», «Песня-звон» — «*Song-Bell*», «Навакол» — «*Around*», «У прыпар» — «*Sultry Water*».

Иногда, при отсутствии другой возможности адекватно перевести какой-либо феномен, приходится прибегать к сноскам и расшифровкам, пояснению явлений, существующих в одной языковой культуре и отсутствующих в другой. Например, к названию «Мяцеліца» — «*Miacielica*» именно данного стихотворения переводчик сделал сноску-уточнение: «*A Byelorussian folk dance intended to imitate the swirling of a snowstorm*». Такая «отсылка» к традиционному восприятию белорусов в подобном случае вполне уместна.

Однако во многих поэтических высказываниях в переводах стихов, помимо их конкретного содержания, обязательно выражается какая-нибудь речевая функция, составляющая общую цель коммуникации. Именно сохранение цели коммуникации и обеспечивает эквивалентность подобных переводов.

Порой отдельным словам в белорусском языке нет соответствия в английском языке, иногда необходимо уточнить смысл подлинника, часто нужна конкретизация. Также добавления слов в английском переводе диктуются и экспрессивным содержанием подлинника. При переводе с белорусского языка очень часто возникает необходимость в экспрессивных добавлениях. Конечно, это далеко не проявления переводческой «вольницы», а закономерность включений, продиктованных логикой построения перевода.

При помощи переводческих трансформаций выражения причины — следствия, а также следствия — причины — следствия переводчику необходимо достичь главного: раскрыть идею поэта, донести основную мысль до иноязычного реципиента. Если стихотворение имеет и лирическую, личностную окраску, то и смысл стихотворения на языке перевода должен звучать соответственно. Использование переводческих трансформаций в данном случае должно только усиливать коммуникативно-прагматический аспект, а перевод оставаться коммуникативно равноценен с оригиналом.

TOP NEWS' PROJECT AS A TOOL FOR TRAINING INTERPRETERS

Palupanava A., Associate Professor

Professional interpreter training is a central issue in TEFL at the International Relations Faculty of the Belarusian State University. The task of teaching interpreting effectively can be tackled in various ways. This brief article attempts to highlight key features in the quality enhancement process of training interpreters through project—based learning.

Background

'Top News' hybrid project focuses on integration of academic, social and professional communication skills of prospective interpreters, addressing their needs in a new way. It is long—term, interdisciplinary and student—centered project that integrate 'knowing and doing'. The project began in 2016. Proficiency level: upper intermediate.

Relevance & aims

Why news? Our students are International Relations students and keeping abreast of current events, reporting the headline—grabbing issues, consecutive interpreting, discussions and debates are professionally significant activities.

The driving question of the project is «What news could be of interest both globally and locally?» At the preliminary stage we agreed not to direct our attention too much to tragic events and negative facts which abound but to concentrate on positive stories and innovative ideas.

The aim of the project is to create professionally challenging atmosphere for synthesizing language knowledge, communicative competency and consecutive interpreting skills with a focus on educating our students as active citizens in a globalized world.

Procedure

Every student voice matters. Last year the students involved in the project were given an opportunity to choose any country or region of their particular interest. Among their preferences were the USA, Great Britain, Japan (for those who learn Japanese) or China (for those who learn Chinese), EU countries and Belarus, of course. Initial findings from the project reshaped its structure. This year we have decided to tell the news according to the categories: politics, economy and business, culture, health, environment, technology and others.

How to tell?

Every presenter is given 8 — 10 minutes. These are minimal requirements to follow. All the rest is the choice of the students in the context of their autonomy, creativity, critical thinking while searching information, selecting the form of their presentations. The project culminates in a presentation/talk that allows students to show what they have learned for a certain period (normally it is once a month).

Classroom Techniques

1. Headlines. Every student in turn presents headlines of the news and then the news in full. Techniques to work with headlines (for listeners): translation/interpreting, guess work (what is the news about?), shadowing, memorizing, abstracting.

2. News in detail. Tips (for listeners): retention, consecutive interpreting, reproducing key sentences.

Feedback and revision, including self—feedback, peer—feedback, and teacher—feedback helped identifying difficulties.

Difficulties encountered

Presenters' difficulties: choice of stuff to be presented (information, how to effectively manage time); pre—presentation analysis of the information: understanding all the facts mentioned in the news (geographical locations, historical events, names, etc.); oral presentation — English language and language of gestures — how to look professionally: articulation, poise, confidence.

Listeners' difficulties: listening comprehension, linguistic guess, memory training, reproducing/interpreting partially or in full what has been heard.

Interpreters' difficulties: how to work professionally in real, not ideal situations (students can talk sometimes, be late, some outside noise, etc.); how to widen the volume of the short—term memory through structuring the news (theory + practice); how to define semantic units while listening and skills to jot them; how to be in the center of attention and be natural.

Teacher's difficulties: not to be dominant but act as a guide, partner and facilitator. 'Easier said than done', the reward is both in the result and in the process.

Benefits

Our project has had many benefits that motivate us to overcome difficulties:

- it is organized around professionally interesting challenge (to know better global and local top news);
- it allows students a high degree of creativity and choice throughout the project;
- it poses questions and provides ways to answer them (what to present, how to present);
- it incorporates positive feedback (choosing best news of the day);
- it is enriched by integration of key skills (language, interpersonal, civic, digital);
- it develops many forms of communication (in-class conversations, critical thinking, peer assessment, cooperative learning, etc.);
- it equips students with the knowledge, skills and competences they need professionally as interpreters;
- it is fun both for students and their teacher.

In conclusion

Midterm results of the project «Top News» are encouraging. They are based both on the analysis made by the teachers who have recently observed ‘ Top News Project Event’ and ‘Evaluation Questionnaire’ measuring student perceptions. First, the findings show that our students are much better now at presenting the news, anticipating questions, memory retention than ever before. Second, the results reveal that interpreting skills (English-Russian) have been significantly improved. Third, one of the major problems to be solved is how to cope with stress. Individual and team training stress reduction strategy has been worked out and put into action (relevant and realistic language and interpreting skills progressions are viewed as a determinant of a student’s higher level self-confidence).

Thus assessment of the project effectiveness is a source of new ideas to further improve the project quality and hence the quality of training interpreters.

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК ПО ПРАКТИКЕ ПЕРЕВОДА ДЛЯ СТУДЕНТОВ - МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Полупанова Е. Г., доцент

В этой статье мы затронем проблему, которую кратко сформулируем так: можно ли оперативно, но качественно создать учебное пособие для работы по новой учебной программе. Почему этот вопрос привлек наше внимание? Да потому, что он вызван реалиями жизни. С одной стороны, хороший учебник создается годами. С другой стороны, новые технологии дают нам шанс сделать это быстрее. Однако обо всем по порядку.

Несколько лет назад на факультете международных отношений Белорусского государственного университета появилась новая дисциплина «Практика перевода западного иностранного языка» для специальности 1 - 23 01 03 «Лингвострановедение». Под западным иностранным языком понимается язык английский, поскольку только он преподается на этой специальности в данном качестве. Курс реализуется в течение пяти семестров (с 5-го по 9-й).

Предыдущая программа для этой специальности называлась «Западный иностранный язык». Разрабатывая новую программу (автор этой статьи является одним из ее составителей), мы столкнулись с определенными и вполне естественными на этом этапе трудностями. Нужно было переориентироваться на действительно важный акцент в обучении английскому языку студентов-международников. Мы не просто учим английскому языку, а приоритетно фокусируем наши усилия на профессионально ориентированном обучении студентов как будущих переводчиков.

Несколько слов о специфике, которая присуща специальности «Лингвострановедение». Наши студенты изучают английский язык в качестве второго иностранного языка, первым у них является один из восточных языков. А это означает, что наши возможности не столь широки, как на тех специальностях («Международные отношения» или «Международное право», например), где английский язык приоритетен. Тем не менее, это означает для нас лишь то, что необходимо сделать многое и качественно за относительно небольшое время.

Как в процессе подготовки программы, так и во время ее применения возникло много вопросов: Как сбалансировать все направления языковой подготовки студентов? Как разумно сочетать теорию и практику перевода? Какие учебные пособия использовать? Эти и многие другие вопросы по-прежнему актуальны и именно поэтому находятся в поле нашего пристального исследовательского и профессионального интереса.

Поиски их решения привели к идее поэтапного создания электронного учебника по практике перевода именно для студентов—лингвострановедов. Некоторые пояснения в этой связи.

Прежде всего, необходимо отметить, что мы используем ряд уже существующих учебных пособий по практике перевода. Все они названы в нашей программе и являются хорошей основой для работы по курсу. Но ни одно из них, по вполне понятным причинам, не учитывает особенности специальности «Лингвострановедение». И, кроме того, текстовый материал, представленный в учебных пособиях, очень быстро морально устаревает. Именно это во многом создает дополнительные сложности, как для преподавателей, так и студентов в деле качественного освоения программы, а значит и самой дисциплины. Именно это заставляет нас разрабатывать и дорабатывать практически каждую тему по практике перевода с учетом нашей специфики. Как рационально объединить наши усилия? Ответ в наш технологический век напрашивается сам собой. Только через электронный ресурс. Таким ресурсом, в частности, является *ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО профессионального развития* кафедры английского языка гуманитарных специальностей, который создан на базе платформы Moodle БГУ [1].

О плюсах электронного учебника по сравнению с учебником печатным мы уже писали [2]. Здесь же добавим, что, несмотря на кажущуюся простоту идеи, реализовать ее не просто. И проблема заключается прежде все в нас, преподавателях.

1. Нам надо разработать качественный и актуальный материал.
2. Нам надо найти время для того, чтобы «сбросить» его в общую электронную «копилку».
3. Нам надо иметь желание это сделать и быть готовыми делиться с коллегами своими методическими находками.
4. Нам надо научиться адаптировать выложенный материал к своему контексту, который всегда есть (уровень знаний студентов в каждой конкретной языковой группе, например).
5. Нам надо обладать определенными технологическими навыками.

Тем не менее, процесс пошел. Некоторые разработки по практике перевода уже доступны всем пользователям кафедрального «Электронного портфолио». А это значит, что основа для полноценного электронного учебного пособия по практике перевода уже закладывается. Наш «живой» учебник будет видоизменяться ровно столько раз, сколько новых тем мы разработаем, наполним новым содержанием, применим, усовершенствуем и сделаем достоянием всех тех, для кого это представляет интерес.

Литература

1. Полупанова Е. Г. Электронный портфолио профессионального развития кафедры как ресурс для создания «живого» учебника по английскому языку / Е. Г. Полупанова [Электронный ресурс] // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электрон. сб. Вып. IV. — Минск: БГУ, 2014. — С. 25—26 // Электронная библиотека БГУ. — Режим доступа: <<http://elib.bsu.by/handle/123456789/107030>>. — Дата доступа: 19.11.2017
2. Полупанова Е. Г. Электронный портфолио профессионального развития кафедры университета как инновационный проект / Е. Г. Полупанова // Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. трудов. Вып. 3. — Минск: БГУ, 2015. — С. 81—88.

**К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ СОВЕРШЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК
В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Рыжов В. В., преподаватель

В рамках комплексного подхода, применяемого в преподавании иностранного языка, принято рассматривать язык в многообразии его теоретических аспектов — фонетико-просодической, лексико-грамматической организации и т. п. Но также важным для формирования языковой компетенции является и активное развитие навыков прикладного использования знаний языка. В этой связи особый интерес представляет перевод. В контексте данной статьи мы в первую очередь рассмотрим, что есть перевод, а также затронем вопросы отличия перевода и изучения иностранного языка.

В широком смысле перевод представляет собой вид коммуникативного взаимодействия, в рамках которого используется, по меньшей мере, два языка. Разумеется, подобное общение осуществляется между людьми, не владеющими языками, на которых говорят их собеседники. В рамках перевода осуществляется поиск соотношения сообщения на исходном языке с сообщением на языке перевода. В этом смысле перевод обеспечивает двуязычную коммуникацию, которая, по своей коммуникативной значимости приближена к одноязычной. Затрагивая вопросы определения перевода как коммуникативного явления, важным будет отметить разнообразия существующих видов перевода — в настоящее время выделяют: письменный перевод; устный перевод, который также разделяется на последовательный и синхронный. Говоря о классификации перевода в зависимости от его коммуникативной ценности, мы можем обозначить перевод художественный (то есть призванный оказать эстетическое воздействие на восприятие реципиента) и информационный (используемый для передачи информации). В зависимости от того, какой из указанных видов перевода преподается, формируется и представление о понятии качества перевода.

Критерии оценки перевода являются крайне важными звеньями в формировании подхода к обучению переводчика, а также в разработке учебно—методических и дидактических материалов. Традиционно выдвигаются следующие характеристики качественного перевода: «равноценность», «равнозначность», «точность», чаще — «адекватность», «эквивалентность». Но в этой связи необходимо разобраться с тем, что является, и какой может быть точность в соответствии двух текстов на разных языках, так как невозможность полного соответствия элементарно доказывается экспериментами выполнения обратного перевода. Более того, важно задаться вопросом о разграничении «адекватности перевода» и «буквального перевода». Рассматривая перевод как разновидность коммуникации, справедливым будет заключить, что функционально—содержательное и структурное соответствие исходного и переводимого текстов является качественным переводом, так как обеспечивает равную коммуникативную ценность текстов.

Достижение тождества коммуникативной ценности текста на языке перевода и исходном языке могут послужить переводческие ошибки, которые, согласно В. Н. Комисарову разделяются на следующие группы:

— грубое искажение содержания, что может привести к дезинформации реципиента. Причинной совершения таких ошибок является некорректное понимание переводчиком исходного текста.

— искажение содержания не в полном объеме. Данная ошибка связана с неверным пониманием деталей оригинального текста. В таких ситуациях можно говорить о неполной или неточной передаче некоторых смысловых моментов.

— ошибки, связанные с неправильной стилистической передачей сообщения исходного текста.

— ошибки, связанные с нарушением языковых норм, свидетельствующие о языковой или этнокультурной недостаточной компетентности переводчика.

Процесс подготовки переводчика предполагает развитие компетенций способствующих выполнению качественного перевода с целью избежания совершения вышеуказанных ошибок. Среди причин совершения данных ошибок можно выделить:

1. Отсутствие достаточной языковой компетенции в родном и иностранном языках и экстралингвистических составляющих.

2. Недостаточные знания о техниках перевода, а также навыках их практического применения.

3. Низкий уровень мотивации студентов в выполнении перевода. Причиной тому может служить отсутствие точного представления о том, каким должен быть конечный результат перевода. Присутствие доли субъективности в оценке качества перевода усложняет процесс самостоятельной оценки студентом результатов своей работы, соответственно, усложняет сам перевод как задание.

Определение понятия «качества» перевода, а также причин совершения ошибок студентами при выполнении переводов на занятиях позволяет разработать эффективные методы обучения переводу и учебно-методическую базу и оценивать необходимость использования и объем представления теоретических материалов.

HOW TO PREPARE FOR A UNIVERSITY DEBATE?

Soloviova S., Senior Lecturer

For the time being, the debating technology is widely used in schools and universities of many countries of the world as a form of organizing educational process and extracurricular activities alike. It is especially popular in Western Europe, the United States of America, Southeast Asia and Japan [5, p. 4]. It is an acknowledged fact that debating clubs and societies operate in Oxford, Cambridge, Harvard, Yale, Sorbonne and other world famous universities [1, p. 9—10]. Since the 1990s, debates as a technology of instruction and educational movement started to gather momentum in the Russian Federation, Eastern and Central Europe as well as in a host of countries in Central Asia. This may be largely attributed to their proven efficiency.

Using the term *debates*, it should be noted that in accordance with the theory of argumentation it is not identical to the concept of *discussion*. The debate is a *formal* exchange of views on a contentious issue with the involvement of two teams as a rule which hold opposing views in respect of a given problem. By contrast, taking part in a discussion does not imply the necessity to adhere to strict limitations (time frames, order of speaking performances, etc.). While the main goal of the discussion is to reach a consensus on a controversial issue by means of a peaceful exchange of views, classical debates possess an adversarial nature since the main goal of their participants is to convince a third party (an audience, a panel of judges, etc.) in the superiority of their position [4, p. 133—134].

Provided that debates are properly organized, they have a great potential in facilitating the formation of a number of important academic, social, personal and professional competencies. These include, first and foremost, the abilities to conduct an independent and unbiased research of problem related literature, make a critical analysis of issues under discussion, effectively construct argumentation and refutation and the ability to work in a team. In respect of teaching a foreign language it should be said that the implementation of the debating technology is designed to contribute to the development of the students' speaking skills and the expansion of their linguistic and cultural outlook. A number of experts in this field (P. Zhdanov, E. Kalinkina, S. Naumov, T. Svetenko, L. Turik, etc.) advocate for a wider integration of debates into the process of formal education in classical and modified formats alike [see 1—3; 5].

However, it should be mentioned that preparation for this intellectual game is a painstaking process both for a teacher and a student. Unlike in professional debates, the motion for educational debates is announced to the participants beforehand for them to be able to carry out the necessary research. The players' position (pro or contra) may be distributed in advance as well. The teacher is expected to act as an expert in the theme under discussion and to advise the participants on recommended resources for a particular topic. Procedural matters (such as time, venue, format and the length of performances) should also be clarified. Not infrequently the teacher has to work as an arbiter: on the one hand, to prevent incorrect polemic methods, on the other hand, to provide a competent opinion on the game results.

The students are expected to draft their speeches in accordance with the position they have received and to make sure they have a proper introduction, main part and conclusion. It is important to pay attention to three aspects: content, structure and manner of presentation. It is obvious that the content needs to be relevant to the motion, the structure of an argument (assertion, reasoning, evidence and impact) has to be observed and the speech should sound coherent, persuasive and linguistically correct. For this purpose the students are recommended to create individual glossaries with due regard being paid to pronunciation and word use. The application of rhetorical devices is very much appreciated as well as long as most of effective speakers masterfully employ them. Moreover, it is reasonable to think of possible arguments of the opposing side and to create a list of questions which could challenge their case.

Within the framework of the Students' Week of Science in February of 2017, the debating club *Debate on FIRE* of the Chair of English for the Humanities held a debate devoted to the discussion of the role of tertiary education in the life of modern society. The motion was formulated as follows: «Higher education: privilege or necessity?» The format of the event was approximated to the model of the British parliamentary debate.

At the preliminary stage, the students of the Faculty of International Relations studied global trends in the development of higher education both on the basis of recommended resources and on the basis of independent research. Later, a social portrait of potential supporters and opponents of

universal higher education was drawn up in the process of brainstorming. The roles of an educational innovator, a government official, a concerned parent, an athlete, a director of a recruitment agency, an economist, a university professor and that of a cleaning manager of the most famous Russian PSJC Gazprom were proposed.

After the roles had been distributed, the participants of the debate got a written instruction with tips of how to structure a persuasive speech, create valid arguments, expose objections and answer the questions of opponents.

In view of the fact that the event was held in English, a basic version of the glossary on the topic «University Education» was prepared for the participants. It was recommended to complete it on an individual basis. In the course of the debate the students demonstrated not only a decent command of English, but also showed good artistic skills. Of special interest were the question rounds in which the invited audience actively took part. At the end of the game, a spectator vote was conducted so as to identify the most convincing speaker. It was followed by the analysis in which special attention was given to the use of the «yes, but» speech tactic within the framework of the cooperative strategy of communication. Undoubtedly, events like these contribute to the development of the culture of polemic speech, which is of great importance to the would-be specialists in international law and international relations.

References

1. Жданов, П. Дебаты. Искусство побеждать / П. Жданов. — Новосибирск. — Сиб. университет. изд-во, 2009. — 302 с.
2. Калинкина, Е. Г. Формат дебатов Карла Поппера с элементами политического кейса: метод. пособие / Е. Г. Калинкина, С. А. Наумов. — СПб, 2002. — 38 с.
3. Светенко, Т. В. Путеводитель по дебатам / Т. В. Светенко, Е. Г. Калинкина, О. Л. Петренко // Дебаты: учеб.-метод. комплект. — М. : Бонфи, 2001. — С. 1 — 135.
4. Соловьева, С. В. Использование образовательной технологии «Дебаты» в профессионально ориентированном обучении иностранному языку / С. В. Соловьева // Языковая парадигма и инновационные технологии в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам в высшей школе: сборник научных статей: к 20—летию образования факультета международных отношений БГУ / под общ. ред. И. Н. Ивашкевич. — Минск : Колорград, 2015. — С. 133 — 139.
5. Турик, Л. А. Дебаты: игровая, развивающая, образовательная технология / Л. А. Турик. — Ростов н/Д: Феникс, 2012. — 192 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА
В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Лаптинская Л. С., старший преподаватель
Таранда И. А., старший преподаватель

Основной целью обучения английскому языку студентов отделения «Международное право» факультета международных отношений БГУ является овладение английским языком как средством общения (как в устной, так и в письменной форме) в различных сферах общественной и профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации. Для достижения данной основной цели необходимо решение целого комплекса задач, таких как развитие языковых, речевых, социокультурных, дискурсивных, аналитических и профессиональных компетенций студентов. Использование кейс-метода прекрасно зарекомендовало себя в рамках когнитивно-коммуникативного подхода к обучению английскому языку студентов отделения «Международное право»

Целью работы с кейсами является формирование навыков творческой работы с информацией по специальности, обеспечение практического применения навыков, знаний и умений, приобретенных на занятиях по английскому языку, овладение навыками профессиональной речи определенного жанра.

При проведении данного вида работы цель преподавателя — создать в аудитории такую обстановку, в которой студенты могут попрактиковаться в применении когнитивных и поведенческих навыков, необходимых для решения проблем, с которыми они будут иметь дело в профессиональной деятельности.

Процесс работы над кейсом достаточно трудоемкий, он содержит множество задач и состоит из нескольких важных этапов, которые можно представить следующим образом:

Этап 1. Накопление материала:

- выберите тему (компанию), которая интересует Ваших студентов и является для них значимой;
- найдите аутентичные источники, например, статьи из журналов, газет, отрывки из годовых докладов компаний, рекламную продукцию компании (прайс-листы, информационные бюллетени) ;
- выберите и добавьте аудио- и видеоматериалы;

Этап 2. Создание кейса:

- соберите достаточное количество информации по данной теме;
- отберите материалы, которые будут использованы для создания кейса;
- структурируйте материал так, чтобы получилась логическая последовательность событий;
- обдумайте финальную коммуникативную задачу — будет ли это заседание, переговоры, презентация, доклад, интервью и т. д.

Этап 3. Написание интересного, реалистичного сценария кейса, которое необходимо завершить как можно раньше для того, чтобы студенты идентифицировали себя в нем как участников и, при необходимости, распределили роли. Кейс должен быть четким, желательно обозначить конфликт, столкновение интересов, что принесет драматизм. Хороший кейс — это сценарий, который содержит интригу.

Этап 4. Ознакомление студентов с фактами, стадия ввода информации

Используйте задания, которые помогут студентам накапливать знания о кейсе, анализировать и интерпретировать данные.

Примеры заданий:

- заполнение пробелов (*Information Gap Activity*). Этот вид заданий способствует интенсивному накоплению информации всеми участниками;
- обсуждение. Часто используемый метод для анализа и интерпретации текстов, невербальных данных, например, графиков, таблиц;
- задания на понимание (*Comprehension Tasks*). Задания должны быть обширными, нацеленными на обеспечение студентов информацией, обеспечивающей коммуникативными навыками в бизнес-среде;

— краткий обзор компаний и действующих лиц (*SWOT* и *STEP* анализы) — это отличный способ обработать информацию и обменяться идеями. Аналитические задания необходимы студентам для того, чтобы они научились интерпретировать данные и проводить различия между важными фактами и менее значимой информацией.

Этап 5. Работа над языком / коммуникативными навыками в бизнес-общении. Желательно напомнить студентам, как проводятся совещания, переговоры, то есть провести коррективный курс работы над языком.

Этап 6. Заключительная стадия. Необходимо создать сложное задание, состоящее из таких задач, как решение проблем, принятие решений, рекомендаций. Данные задания должны включать работу над оттачиванием таких коммуникативных навыков, как проведение собраний, переговоров, презентаций, интервью.

Этап 7. Письменные задания. Письменные задания должны логически вытекать из устной практики. Примерами таких заданий могут быть написание памятных записок, писем, отчетов, пресс-релизов и т.д.

Необходимо также сделать ряд важных замечаний относительно возможностей повышения эффективности работы над кейсами в рамках обучения студентов английскому языку:

- задания должны быть как можно более реалистичными;
- задания должны быть выполнены в письменном виде. Составление письменных резюме является эффективной формой работы над кейсом;
- кейсы должны представлять собой серию взаимосвязанных этапов, отображающих реальные события в сфере бизнеса;
- может возникнуть необходимость проведения языковой практики/ корректировки. Если у студентов возникают трудности при выполнении коммуникативной языковой задачи, то в ходе проведения работы над кейсом можно сделать перерыв на языковую практику;
- необходимо помнить, что в большинстве кейсов не существует правильного ответа. Мы, преподаватели, заинтересованы в процессе (какие задания студенты должны выполнить, чтобы решить проблему), а не в результате решения проблемы. Однако, студенты должны быть заинтересованы в результате;

Кейс может включать такие вопросы, как корпоративная культура (независимое или централизованное принятие решений), организационные изменения (представление нового персонала или введение новой процедуры), рекомендации (изложение, обоснование определенной точки зрения и детальный план решения проблемы).

Тщательно спланированный кейс и последующий анализ и рекомендации преподавателя существенно повышают мотивацию студентов, способствуют возникновению дополнительных социально-психологических стимулов к учению.

Также хотелось бы отметить, что использование кейс-метода хорошо зарекомендовало себя в процессе обучения студентов английскому языку, оно эффективно содействует формированию у них всех необходимых компетенций.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАМЯТОК ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ

Тарасенко М. А., старший преподаватель

При обучении письменному переводу в качестве опор целесообразно использовать памятки. *Памятка* — это «средство вербальной и/или визуальной передачи информации, краткое изложение какого-либо вопроса или проблемы, а также самые важные сведения, которыми надо руководствоваться в определенной ситуации» (М. А. Зенина). По характеру содержания можно выделить следующие виды памяток:

- памятка-разъяснение, в которой раскрывается сущность тех или фактов и явлений с опорой на научные источники;
- памятка-стимул, с помощью которой целевая группа побуждается к выполнению определенных действий, шагов;
- памятка-совет, в которой целевая группа получает рекомендации о том, при каких условиях то или иное действие (деятельность) осуществляется успешно;
- памятка-алгоритм, в которой предлагается фиксированная последовательность действий, соблюдение которой обязательно;
- памятка «вопрос-ответ» и др.

Приведем пример *памятки-разъяснения*, в которой описывается сущность переводческих приемов «прямые подстановки» и «узуальные подстановки» и дается образец их использования:

Памятка 1

В ходе переводческого процесса устанавливаются соответствия речевым формулам как средствам репрезентации коммуникативных стратегий. Для этого применяются *подстановки: прямые* (прямая замена единицы исходного языка ее соответствием в языке перевода) и *узуальные* (употребление клише, не совпадающих по лексическому составу, но идентичных по смыслу). Например, в Резолюции Совета Безопасности ООН 598 одной из ключевых коммуникативных стратегий является стратегия призыва к совершению действий. Для ее передачи переводчиком используются прямые и узуальные подстановки:

<p><i>The Security Council,</i> — <i>demands that Iran and Iraq observe an immediate cease—fire...;</i> — <i>requests the Secretary—General to dispatch a team of United Nations observers...;</i> — <i>urges that prisoners of war be released...</i></p>	<p><i>Совет Безопасности,</i> — <i>требует, чтобы Иран и Ирак немедленно прекратили огонь...;</i> — <i>просит Генерального секретаря направить группу наблюдателей Организации Объединенных Наций...;</i> — <i>настоятельно призывает освободить и репатриировать военнопленных...</i></p>
--	--

С помощью *памятки-стимула* студентам предлагается выбрать тот или иной вариант оформления отношений референционности в ПТ.

Памятка 2

При переводе ссылок на источники международного права используйте перечисленные ниже варианты соответствия:

<p><i>Принимая во внимание цели и принципы Устава Организации Объединенных Наций... В соответствии с положениями статьи VIII... Ссылаясь на статью 7 «Соглашения между правительством... и правительством... по...»</i></p>	<p><i>Bearing (having, keeping) in mind the Purposes and Principles of the United Nations... In accordance with (in compliance with, in pursuance of) the provisions of Article VIII... Referring to article 7 (with reference to article 7) of «Agreement between the Government of... and the Government of... on...»</i></p>
---	---

Основной функцией *памяток-советов* является предупреждение ошибок, которые могут возникнуть в ПТ.

Памятка 3

При воспроизведении структуры ИТ обращайтесь внимание не только сохранение взаимного расположения и соотношенности частей документа в соответствии с жанровым канон и дипломатическим протоколом, но и на корректный выбор переводческих соответствий исходным средствам связи:

<p><i>Whereas the aforesaid Convention was adopted... Now therefore, I declare that the Government of... undertakes faithfully to carry out the stipulations... In witness whereof, I have signed...</i></p>	<p><i>Поскольку вышеупомянутая Конвенция была принята... Вследствие вышеизложенного я заявляю, что Правительство... обязуется добросовестно выполнять положения... В подтверждение чего я подписал...</i></p>
--	---

С помощью *памятки-алгоритма* может быть описана последовательность действий переводчика в ходе преодоления трудностей лексического характера, например, при наличии в ИТ заимствований:

Памятка 4

При наличии в тексте на английском языке заимствований из латинского и французского языков воспользуйтесь следующим алгоритмом:

- определите, являются ли данные слова и выражения на французском либо латинском языке широко известными и общепринятыми для дипломатического дискурса;
- если существует общепринятая практика их употребления в оригинальном варианте, выполните *прямой перенос* заимствований в текст на русском языке;
- если такая практика отсутствует, выполните *перевод* заимствований.

<p><i>Should any Member of the League resort to war, it shall ipso facto be deemed to have committed an act of war against all other Members of the League... Allowing individual countries to impose unilateral measures against other countries, which contradicts international law and undermines the raison d'être of the United Nations, should not be tolerated...</i></p>	<p><i>Если Член Лиги прибегает к войне, то он ipso facto рассматривается как совершивший акт войны против всех других Членов Лиги... Недопустимо, чтобы отдельные страны принимали односторонние меры против других стран, так как это противоречит международному праву и подрывает смысл существования Организации Объединенных Наций...</i></p>
---	--

Памятка может быть оформлена в виде *вопроса* и развернутого *ответа*:

Памятка 5

Как переводить специальные символы и сокращения, применяемые для идентификации документов ООН?

Условное обозначение документа может сохраняться при переводе, например, *E/CN.5/Sub.3/AC.2/2015/WP.7/Add.1*, либо расшифровываться следующим образом:

<p><i>Economic and Social Council/Commission on Human Rights/Subcommission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities/Working Group on Contemporary Forms of Slavery/year: 2015/working paper no.7/addendum no.1.</i></p>	<p><i>Экономический и Социальный Совет, Комиссия по правам человека в ООН, Подкомиссия по предупреждению дискриминации и защите меньшинств, Рабочая группа по современным формам рабства, год: 2015, рабочий документ № 7, добавление № 1</i></p>
---	---

Таким образом, памятки являются одним из наиболее эффективных видов опор при обучении письменному переводу.

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ

Ткаченко В. В., старший преподаватель

Существует огромное количество практических заданий, которые помогают студентам обогатить их словарный запас. Они предназначены для всех возрастов и уровней.

Spot the vocabulary

Это визуальная деятельность, которая упрощает процесс запоминания лексики. Студентам нравится этот процесс, который помогает им освоить материал. Считается, что этот вид деятельности особенно необходим на начальном этапе, с лексикой, которая дается на определенные темы. Этот вид деятельности можно использовать на любом этапе занятия.

Подготовка.

Вам понадобится картинка (это может быть иллюстрация из книги, интернета, фотография или ваш собственный набросок), которая изображает предметы по теме, которую студенты проходят. Например: мебель, еда.

Работа в аудитории.

Держите картинку таким образом, чтобы студенты не видели ее и постарайтесь заинтересовать

Поверните картинку на несколько секунд. Позвольте студентам рассмотреть картинку подольше.

Проходя по аудитории дайте возможность каждому студенту группы посмотреть на картинку в течении нескольких секунд.

После первого этапа, раздайте копии картинки студентам в парах или небольших группах. Дайте студентам задание запомнить как можно больше предметов на картинке не записывая их. (Некоторые все же попытаются записать, что, конечно, также неплохо, так как это в любом случае поможет им запомнить слова.)

По истечении времени, заберите картинки и попросите студентов написать список слов, которые они запомнили.

Прикрепите несколько копий картинки по аудитории, чтобы сверить с их списком. Дополнительная работа может включать одну из разнообразных вариантов:

Студенты называют предметы, и преподаватель их записывает.

Группа, у которой самое большое количество предметов читает свой список.

Каждая группа называет по одному предмету или предмет, в котором самое большое количество букв в их списке. Они могут подойти к доске и записать их.

Преподаватель или студенты выбирают слова, которые представляют трудность для запоминания или произношения и пытаются их усвоить.

Можно добавить грамматический компонент к этому заданию: ввести грамматическую структуру *There is/are*. Студенты, например, могут написать свой список, используя эти структуры. Другие грамматические явления, которые можно использовать включают единственное и множественное число, исчисляемые и неисчисляемые существительные и прилагательные.

Collocation pelmanism

Для того чтобы новые слова стали частью активного словаря очень часто необходимо проработать их в аудитории несколько раз. Это касается и устойчивых выражений. Игры на запоминание могут быть полезны независимо от того встречается ли новое выражение в тексте или как отдельная единица.

Подготовка:

Выражения глагол-существительное, которые употребляются в повседневной жизни. Для начинающих изучать английский язык *interference* может привести к неправильному употреблению выражений типа «*take a cup of coffee*» Набор карточек поможет в изучении выражений, употреблении в повседневной речи.

Фразовые глаголы. Студенты, изучающие английский язык не первый год, знают значение многих фразовых глаголов, но они не всегда могут правильно их использовать. Это происходит отчасти от того, что фразовые глаголы часто имеют *specific connotations* и более узкий круг использования, чем их синонимы, которые мы употребляем, чтобы помочь студентам понять их значение. Например, если мы говорим студентам что «*turn up*» обозначает «прибыть», это может привести к использованию неточных выражений таких как: «*What time did*

you turn up?», что выражает недовольство, которое мы не подразумевали. Чтобы избежать этого, необходимо вводить фразовый глагол в контексте. Этот набор карточек показывает как повторить такие выражения на *subsequent lesson*.

Ход работы:

Работа в группах по 3—4 человека. Раздаем карточки и просим перевернуть их и разложить на столе.

Первый студент переворачивает две карточки. Если две карточки образуют правильное сочетание, эти карточки откладываются, и следующий студент пытается составить правильное выражение.

Победителем оказывается тот, кто смог составить большее количество выражений.

Игры на повторение лексического материала.

Разделите группу на две команды. Дайте каждой команде набор с раздаточным материалом с 5 (или 3—2 в зависимости от их уровня) предметов, которые они должны назвать. Пример.

— Назовите 5 предметов, которые двигаются.

— Назовите 5 напитков.

— Назовите 5 способов разбогатеть.

— Назовите 5 животных.

Преподаватель (или студент) читает категорию предметов, которые они должны назвать и вся команда называет слова. Потом наступает черед второй команды. Команда которая назовет предметы быстрее — побеждает.

Игры на категории.

Эта игра может использоваться для повторения лексики. Студентам она очень нравится. Преподаватель выбирает категорию (животные, цвета, школьные предметы, кухонные принадлежности). Каждый студент должен назвать слово, принадлежащее этой категории. Если студент не может назвать слово он/она встает. Затем преподаватель выбирает другую категорию. У студента, который стоит, есть еще один шанс. Если он/она называет слово из этой категории он/она садится.

Эта игра подходит для повторения лексического материала и для того, чтобы подготовить группу к новой теме. Она так же может быть использована чтобы узнать насколько хорошо студенты знают ту или иную тему.

Word association recitation.

Это хороший способ помочь студентам запомнить слова и тренировать их произношение. Эта работа не требует предварительной подготовки.

Ход работы:

Напишите слово на доске. Например «*sun*».

Попросите студентов подобрать слово, которое у них ассоциируется со словом «*sun*». Например, «*round*»

Запишите это слово рядом со словом «*sun*». Теперь студентам нужно подобрать ассоциацию к новому слову «*round*».

Продолжайте игру до тех пор, пока на доске будет достаточное количество слов. Количество зависит от того, насколько у Вас большая группа. (Для группы из двадцати человек достаточно шести слов).

Вернитесь к каждому слову и попросите студентов поднять руку, если это именно то слово, которое они выбрали. Это нужно для того, чтобы найти слова, которые никто не выбрал. Когда подойдет время читать список, их нужно заменить на хлопок «*clap*».

Сотрите все слова с доски и оставьте круг вместо слов.

Попросите студентов назвать предметы по памяти, показывая на круги на доске, а также назвать выбранные ими слово.

Студенты слушают, какое слово идет перед их словами. Когда им нужно назвать выбранное ими слово. Когда они подходят к словам, которые никто не выбрал, все вместе хлопают. Пройдитесь по списку слов в разном темпе.

В завершении попросите студентов произнести все слова вместе.

The Revision box (шкатулка повтора).

Этот вид деятельности подходит для всех уровней для изучения английского языка как второго иностранного. Мы используем этот метод для студентов продвинутого уровня и он им нравится.

Подготовка:

Преподаватель использует шкатулку со словами. В этой шкатулке должны находиться слова на полосках бумаги (либо глаголы, прилагательные, наречие и т.д.), которые употреблялись студентами на предыдущих занятиях. Для этой работы необходимо большое количество слов.

Ход работы:

Шкатулка со словами передается из рук в руки. Каждый студент выбирает одно слово, с которым ему нужно составить предложение. Каждое предложение записывают на доске. Затем студенты обсуждают, правильно ли они составлены грамматически. Если в предложениях есть ошибки, студенты исправляют их.

Эта работа вовлекает студентов в процесс говорения, а также учит их находить и исправлять ошибки.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ И ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ
В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Бабук А. В., кандидат филологических наук, старший преподаватель

Существование современного глобализирующего мира невозможно без компьютерных технологий, которые находят все большее применение в повседневной жизни человека, в том числе и в образовании.

Сегодня компьютер все чаще выступает в роли не вспомогательного, а основного рабочего инструмента, выступающего в качестве средства обучения и средства оптимизации работы преподавателя в организации и проведении учебных занятий [1, с. 4—5]. Так в преподавании и обучении иностранному языку активно используются компьютерные и Интернет-технологии. В роли компьютерных технологий как правило выступают многочисленные электронные учебники, компьютерные программы, обучающие игры и тесты. В роли Интернет-технологий на сегодняшний день все активнее используются социальные сети. Раскроем сущность применения компьютерных и Интернет-технологий на примере обучения аспекта грамматики английского языка.

На занятиях по второму иностранному языку английского языка (аспект грамматика) на специальностях «Таможенное дело», «Международный туризм» и «Мировая экономика» мною была создана группа «*English_Vadimovich*» в социальной сети «В контакте». В этой группе мною размещаются учебные материалы, электронные и мультимедийные пособия, а также Интернет-ссылки на различные обучающие сайты и новости, касающиеся проведения занятия: изменение времени и места проведения занятия, возможная отмена занятия, замена преподавателя на занятия и т. д.

Проведение занятия строится по следующей схеме.

Студенты регистрируются в социальной сети «В контакте» и добавляются в группу «*English_Vadimovich*». После этого студенты переходят по нужным ссылкам, размещенным в группе и скачивают указанные выше учебные пособия на свои носители (мобильные телефоны, смартфоны, ноутбуки) или университетские компьютеры. Как правило, студенты используют эти скачанные учебные пособия для ознакомления с новым учебным материалом непосредственно в процессе проведения занятия, а также при подготовки домашнего задания.

Контроль знаний студентов по пройденному материалу осуществляется с помощью компьютерного приложения вышеназванных учебников. Удобство использования цифрового приложения *Active Grammar* — 3 заключается в том, что студенты могут решать как тренировочные упражнения для усвоения нового материала по аспекту «Грамматика», так и тестовые задания для контроля знаний по пройденным темам.

Тренировочные упражнения в приложении *Active Grammar* можно разделить на несколько групп, таких как:

1. Тестовые упражнения
2. Коррекционные упражнения
3. Коррекционно-подстановочные упражнения
4. Подстановочные упражнения

Тестовые упражнения применяются для проверки узнавания грамматических правил английского языка с выбором нескольких грамматических форм. Коррекционные упражнения используются для поиска и узнавания грамматических ошибок в предложениях. Коррекционно—подстановочные предложения предлагают исправить найденную ошибку. Подстановочные упражнения предназначены для подстановки нужных лексико-грамматических единиц.

Для построения системы контроля знаний и проверки грамматических навыков студентов по пройденным темам используются тестовые задания в приложении *Active Grammar* — 3, представляющее собой сборник тестов с вариантами ответов по пройденным материалам. Студент выбирает нужную тему — *Present, Past, Future Tenses, Passive Voice, Modal Verbs, Determiners & Pronouns, Prepositions, Noun phrases, Word formation, etc.* и наживает «Start» (с лимитом или без лимита по времени). Проверка всех тестов осуществляется нажатием на кнопку «Флажок». Каждый тест можно решить только один раз.

Считаю, что использование компьютерных и Интернет-технологий в обучении второму английскому языку является весьма эффективным, поскольку способствует:

- развитию мобильности как студентов, так и преподавателя;
- экономии средств и времени для организации и проведения учебного занятия (нет необходимости разрабатывать, а также печатать тренировочные упражнения и контрольные тесты);
- повышению интереса студентов к предмету;
- интегрированности студентов всех уровней обучения;
- развитию возможности самостоятельной работы.

Литература

1. Голубева, Т. И. Применение информационных технологий в обучении иностранному языку: учебное пособие. / Т. И. Голубева, С. О. Репина. — Оренбург: ГОУ ОГУ, 2004. — 167 с.

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
С ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИЕЙ ПОСОБИЙ

Белоокая Е. В., преподаватель,

Маркина Л. В., кандидат педагогических наук, доцент

Учитывая реалии современного общества, использование студентами в учебном процессе электронных носителей стало не только привычным, но и необходимым условием успешности их учебной деятельности. В данной статье речь пойдет об использовании электронной версии учебного материала (например, учебного пособия, сборника упражнений). Основными причинами распространенности и популярности данной практики как у студентов, так и у преподавателей являются доступность электронной версии по сравнению с печатной, компактность (при использовании студентом мобильного телефона либо планшета), экономическая целесообразность, принимая во внимание высокую стоимость бумажных носителей. В дополнение к сказанному выше для преподавателей наиболее привлекательными сторонами использования электронных версий учебных пособий является отсутствие большого временного разрыва между временем написания пособия и его выхода в свет на бумажном носителе, то есть возможность его апробации в учебном процессе сразу же после написания, а также возможность внесения изменений и дополнений по мере использования его в практической работе. Кроме того, преподаватель (автор учебного пособия) не ограничен объемом информации, как в традиционном пособии на бумаге, так как на электронном носителе может располагаться очень большое количество информации, которой легко манипулировать (например, перелистывать электронные страницы, копировать нужный материал и т. д.). Может также осуществляться рассылка такого количества копий, какое необходимо. Все это выгодно отличает электронное пособие от его традиционного бумажного варианта.

Электронное пособие может быть использовано опосредованно для самостоятельной работы студентов, так и непосредственно на занятии. Рассмотрим особенности работы с электронными пособиями с целью анализа как преимуществ, так и недостатков их использования в учебном процессе.

С точки зрения теории коммуникации цифровое устройство (мобильный телефон, планшет) выступает в роли источника информации (тематического текста, задания и др.). В данном случае коммуникация между автором и студентом, а также между студентом и преподавателем опосредована устройством, которое провоцирует и привносит в процесс дополнительный внешний и внутренний шум: световое воздействие на глаза, непривычность пространства, на котором располагается информация, особенности «перелистывания» страниц, беспокойство по поводу расхода питания, уведомлений из мессенджеров, установленных на устройстве (если используется мобильный телефон). В данном случае взаимодействие (в отличие от взаимодействия *face—to—face*) осуществляется через определенный канал, который оказывает безусловное влияние на восприятие как информации, так и коммуникации в общем. Так, авторитетная американская телерадиокомпания *CBS News* на своем портале приводит данные об эксперименте, проведенном норвежскими учеными. Участники эксперимента были разделены на две группы, одной из которых было предложено прочесть текст на электронном устройстве, а другой — на бумаге. После прочтения обеим группам предлагалось выполнить ряд заданий по тексту. Люди, использовавшие бумажную версию, демонстрировали более высокий уровень запоминания содержания прочитанного, нежели те, кто пользовался электронным устройством. По данным исследователей на успешность работы студентов с электронными пособиями оказывают влияние и психологические факторы. Так, по словам Анны Манген, исследователя из Норвежского университета Ставангера, использование электронного учебника не обеспечивает то ощущение собственного прогресса, которое дает традиционная книга. По мере продвижения студенты, использующие бумажный учебник, видят и ощущают, как уменьшается количество страниц справа и увеличивается слева. Задействовав зрительные и тактильные ощущения, студенты получают дополнительную мотивацию и удовлетворенность от проделанной работы. Наличие бумажного учебника также позволяет студентам делать пометки, подчеркивать или выделять важную информацию, пользоваться стикерами и закладками для упрощения, ускорения и структурирования работы с материалом.

Нами было проведено интервьюирование студентов факультета международных отношений БГУ, изучающих английский в качестве второго иностранного языка. Студентам предлагались вопросы для выяснения их предпочтений в выборе традиционных или электронных учебников. Большинство студентов признало наличие бумажной версии учебника как более комфортное и привычное для работы. Они подчеркнули, что наличие бумажной версии учебника сэкономило бы время, затрачиваемое на скачивание и распечатку материалов, а также не было бы затратным в денежном отношении. Однако 15 % опрошенных студентов признали, что им удобно пользоваться электронной версией учебника, и они не считают, что наличие бумажной книги каким-то образом влияет на учебный процесс и не считают необходимым использовать распечатки электронного учебника. На вопросы о большей результативности использования электронных или бумажных учебников студенты ответить затруднились.

Таким образом, по отношению к электронным учебникам наблюдается определенная двойственность. С одной стороны, признается их удобство и способность отражать быстро меняющийся мир, а с другой наблюдается некоторая психологическая неготовность ограничиться только ими, основанная на природных, свойственных человеку особенностях восприятия, запоминания и использования учебного материала.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ «STONE WALL» КОНСТРУКЦИЙ «STONE WALL»
PROBLEM? NO PROBLEM!

Белоусова Е. О., преподаватель,
Шиманская О. Ю., кандидат филологических наук, доцент

«Stone wall» problem? No problem!

В лексикологии английского языка у конструкций типа «stone wall» особый статус — их причисляют к одной из проблем современной лексикологии.

Споры вызывает первый компонент в конструкции, а именно: в качестве чего его рассматривать?

1. Ряд ученых во главе с Отто Есперсеном считают *stone* прилагательным, образовавшимся от существительного путем конверсии [1]. В английском словообразовании конверсия (то есть образование нового слова переходом основы в другую парадигму словоизменения, обычно выражающееся в изменении части речи) — явление широко распространенное, однако переход из имени существительного в имя прилагательное не признан официально. Если рассматривать первый компонент как конвертированное прилагательное, то «stone wall» = прилагательное + существительное, и является словосочетанием.

2. Профессоры Ярцева, Ильиш, Жигадло и Г. Свит рассматривают *stone* как препозитивное существительное в функции определения [2], и данная конструкция также рассматривается как словосочетание, конкретной — номинативный бином.

3. Если же принимать *stone* за основу существительного, то конструкция рассматривается как вид составного существительного, называемый открытым, или нестабильным (*open, or unstable compound noun*). В английском языке нет четкого правила написания составных существительных (сравните *firefly, ice—cream, car park*), варианты в различных словарях могут различаться. В отличие от стабильного, в открытом сложном существительном основы несут одинаково важную смысловую нагрузку, поэтому каждая будет иметь фразовое ударение.

Если данная головоломка не по зубам даже самым опытным лексикологам, почему же важно обращать внимание студентов на «stone wall constructions»?

На начальном этапе изучения английского важно показать возможности языка быть «гибким», и подать внешнюю его строгость (фиксированный порядок слов, к примеру) как поле для экспериментов. С помощью «stone wall» конструкций появляется возможность разнообразить речь студентов не прибегая к заучиванию большого количества новых лексических единиц. Так, имея две лексемы, знакомые обучаемым начального уровня, «table» и «window», можно сконструировать два новых номинативных единства *window table* и *table window*.

Для семантически правильного конструирования, следует очертить ряд значений, которые могут нести единства «сущ.+сущ.», такие как [3]: отношения времени (*morning paper*), отношения места (*bottom shelf*), материальные отношения (*paper bag*), отношения части к целому (*team member*), отношения действия к объекту (*dairy production*), отношения объекта и его предназначения (*shopping money*), и др. Для полноты понимания возможных передаваемых отношений можно представить такие пары как «evening meeting vs. evening dress» (отношения времени и предназначения), «glass plate vs. glass factory» (материальные отношения и отношения предназначения).

Для студентов более продвинутых уровней следует внедрять более сложные конструкции и обучать их «расшифровке» (*steel plant worker = worker of a plant that produces steel, UN rights panel = panel formed by the United Nations Organization which deals with rights*), а также представлять конструкции с многозначными существительными в оппозиции (*market share vs. share price*).

Также, следует обратить внимание на грамматические формы используемых существительных: *a cup of tea → a tea cup; a bag for shoes → a shoe bag*.

При соблюдении последовательности в обучении и поддержании интереса студентов к данным атрибутивным конструкциям можно значительно расширить активный и пассивный набор понятий, которые помогут студентам наиболее полно и развернуто выразить мысли, в то же время не сражаясь с множеством правил.

Литература

1. Бабич Г. Н. Lexicology: A Current Guide. = Лексикология английского языка [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Г. Н. Бабич. — 5-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2010. — 200 с.
2. Жигadlo В. Н. Современный английский язык. Теоретический курс грамматики / В. Н. Жигadlo, И. П. Иванова, Л. Л. Иофик. — М.: Изд-во лит-ры на иностр. языках, 1956. — 350 с.
3. Чапник Е. И. Атрибутивные сочетания типа *stone wall* в современном английском языке: дис. канд. филол. наук / Е. И. Чапник; МГУ им. М. В. Ломоносова— М., 1952. — 229 с.

АУДИРОВАНИЕ КАК УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ

*Волынцева О. В., старший преподаватель,
Курачек О. Ф., старший преподаватель*

При обучении аудированию и говорению, преподавателю необходимо учитывать психологические и физиологические особенности обучаемых, которые могут проявляться при восприятии ими иностранной речи на слух, а также в диалогических или монологических высказываниях. Особенно важно учитывать данные особенности при проведении управляемой самостоятельной работы студентов.

Различают как минимум три вида обучающих аудированию ситуаций управляемой самостоятельной работы, каждый из которых обладает определенными условиями.

— Обучение аудированию в группе студентов.

Данный вид обучающей ситуации предполагает активное обсуждение той либо иной темы учениками в группе, чаще всего между собой. Наиболее уместен для тех студентов, кому не особенно комфортно общение один на один с преподавателем (возможно из-за разницы в уровне владения иностранным языком).

Для того чтобы студентам максимально быстро и эффективно повысить свои навыки аудирования при обучении в группе можно записывать на смартфон диалоги, дискуссии и обсуждения, что даст возможность дома прослушивать их неоднократно и прорабатывать лексику и те выражения, которые студенты не смогли расслышать и понять непосредственно на занятии. Записи также будут полезны для того, чтобы «настроить» себя на восприятие интонационных особенностей иностранной речи, а также произносительных навыков. При помощи записей удобно также составлять список наиболее часто употребляемых слов и выражений. Основным преимуществом обучения аудированию в группе является возможность взаимообучения и взаимопомощи друг другу.

— Обучение аудированию индивидуально.

Очевидно, что эта обучающая ситуация противоположна предыдущей. Она наиболее уместна для тех студентов, кому некомфортно обучение в группе из-за излишней стеснительности, например.

В английской речи интонация и ударение играют существенную роль. Поэтому главным условием обучения аудированию индивидуально является сконцентрированность обучаемого прежде всего на интонации преподавателя. Обучение индивидуально дает прекрасную возможность студентам прослушивать и воспроизводить различные предложения с различной интонацией и ударением. Данный вид работы может быть проведен в увлекательной игровой форме. А самое главное, время, затраченное на индивидуальное обучение аудированию, зависит напрямую от способностей и желания студентов.

— Самостоятельное обучение аудированию:

Это наиболее трудный вид обучающей ситуации, так как он предполагает наличие и тренировку силы воли и терпения у обучаемого. Однако он и наиболее удобный, так как лишь в данном виде существует возможность учиться регулярно, не зависимо от того, где находится студент.

Обучение аудированию самостоятельно предполагает регулярную активную самостоятельную работу студентов. Хорошим подспорьем в данном виде будет использование видео, просмотр новостных передач, прослушивание англоязычных песен. Для отработки навыка восприятия иностранной речи необходимо прослушивать фрагменты несколько раз, выписывать непонятные слова и выражения, работать со словарем. Навыки воспроизведения иноязычной речи хорошо отрабатываются при помощи различных упражнений на пересказ прослушенной информации или просмотренного фильма. Использование мультимедийных социальных групп поможет найти возможность личного общения с носителями иностранного языка, что существенно повысит навыки аудирования и речи студентов.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НАД ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ

*Говорова Н. И., кандидат педагогических наук, доцент,
Тамарина А. С., старший преподаватель*

Формирование у обучаемых познавательной самостоятельности при овладении иноязычной лексикой предполагает системный подход к языковой семантике, усвоение специфического набора учебных действий, формирование навыков предметной и личностной саморегуляции.

Совокупность следующих действий является основой познавательной самостоятельности при овладении лексическим аспектом иностранного языка:

- осознание и удержание цели своей деятельности до момента ее реализации, например выбор значения слова и комбинирование значений до уровня высказывания;
- выделение предмета деятельности, например осознание лексической системности, представленной в виде лексико-семантических микросистем, ассоциативных полей, ситуативно связанных лексических групп;
- принятие учебной задачи, например вовлечение студентов в решение лингвистической задачи за счет того, что значение слов и смысл высказывания усваиваются при овладении новой познавательной информацией;
- определение совокупности учебных действий для решения задачи, например отработка лексических операций, необходимых для осуществления выбора и комбинирования значений слов (словообразовательный анализ и синтез, анализ сочетаемости, соотнесение значения слова с ситуацией, темой текста и т. д.);
- самоконтроль и самооценка конечных и промежуточных результатов своих действий. Формы контроля разнообразны: самоконтроль по опорам и ключу, взаимный контроль в парах, контроль-консультация преподавателя (немедленный или отсроченный);
- самоорганизация во времени и т. д.

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

Развитие умственной самостоятельности студентов должно осуществляться на основе поэтапной организации самостоятельной работы с учетом уровня проблемности познавательно-коммуникативных задач. По мере возрастания самостоятельности обучаемого содержание деятельности соответственно изменяется. На копирующем уровне познавательной самостоятельности студентов осуществляется запоминание единиц усвоения и их анализ; на воспроизводящем — поэтапное моделирование и овладение отдельными учебными действиями и входящими в них операциями и их синтез; на собственно самостоятельном — совершенствуются приемы самостоятельной работы над лексикой посредством решения лексически ориентированных коммуникативно-познавательных задач в процессе чтения.

При этом, работая с конкретным контингентом обучаемых, следует индивидуализировать и дифференцировать самостоятельную работу по содержанию, способам решения задач, а также одновременно содержанию и способу выполнения.

При подготовке заданий для самостоятельной работы должна учитываться необходимость создания коммуникативно-познавательной потребности обучаемого как части общей системы его мотивации. При формировании специфической мотивации изучения иностранного языка в процессе внеаудиторной самостоятельной работы должны соблюдаться, на наш взгляд, следующие условия:

- осознание студентом актуальности и важности углубленной самостоятельной работы над иноязычной лексикой как эффективного способа подготовки к активной речевой деятельности на занятии;
- новизна добываемых знаний, возможность выйти за пределы программы и учебника;
- разнообразие и динамизм форм внеурочной работы: в лингафонном кабинете, дисплейном классе и дома с использованием всех видов речевой деятельности — слушания, го-

ворения, чтения и письма, что способствует выработке и поддержанию активности и положительного эмоционального отношения к самостоятельной работе;

— нетрадиционность заданий и инструкций, представляющих коммуникативно-познавательную лингвистическую задачу, позволяющих выбрать собственный способ решения, проявлять инициативу и творчество;

— использование при решении задач наглядности, опор и ключей, обеспечивающих самокоррекцию и ощущение успешности самостоятельной работы;

— информативная насыщенность разнообразных по содержанию и стилю текстов, подобранных из отечественных и зарубежных источников с учетом познавательных интересов данного контингента обучаемых и т. д.

**КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК НАВЫК И ОСОБЕННОСТИ
ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ**

*Гриневич Е. В., старший преподаватель,
Майсюк Ю. Л., старший преподаватель*

Сегодня мы наблюдаем невероятную скорость изменения глобальных тенденций в необходимых выпускникам и работникам компетенциях. Согласно результатам, опубликованным в январе 2016 г. Мировым экономическим форумом [1], в период с 2016—2020 гг. наблюдается изменение ведущих мировых навыков и компетенций. Так, в 2015 г. в тройку навыков входили: умение решать сложные (комплексные) задачи, сотрудничество с другими и управление людьми. В этом списке навык критического мышления занимал 4 позицию. В обновленном списке навыков в тройку ведущих компетенций вошли: умение решать сложные (комплексные) задачи, критическое мышление и креативность. Значимость критического мышления за столь короткий период времени значительно возросла и связано это с тем, что количество появляющейся информации растет экспоненциально. Только человек, обладающий развитием критическим мышлением имеет возможность разобраться в больших объемах возрастающей каждый день информации.

Следовательно, для формирования у студентов навыка критического мышления, следует начинать на начальных курсах. Однако опыт внедрения элементов аналитического чтения, критического мышления и критического чтения текста показывает определенные сложности, возникающие в процессе обучения.

Наибольшие трудности возникают при выделении ключевых идей в тексте, чаще всего студенты могут привести в качестве примеров разрозненные факты, не видя их причинно-следственную связь, без понимания, что является главным, что второстепенным, а что не несет важного значения. Иногда возникают сложности в быстром ориентировании в тексте. Наиболее распространенной проблемой является умение назвать много деталей, но полное неумение обобщить их, выделить общее направление, тенденцию, и, в целом, обобщение на любом уровне вызывает большие вопросы. Даже если удастся выделить ключевые моменты, возникают проблемы в переходе от частного к общему. От предложения к абзацу, от абзаца к тематическим блокам, от тематических блоков ко всему тексту. Самое сложное, на наш взгляд, это выделение главной идеи всего текста. Часто студенты предлагают варианты, которые никак не отражают суть самого текста, выделяя одну случайную черту текста, и принимая ее за общую идею.

Сложности также возникают при декодировании настроений автора текста, либо не замечают его эмоциональной тональности, либо не могут ее определить, либо определяют неверно.

Предложенная в тексте информация не подвергается сомнению и анализу. Воспринимается как истинная, не анализируется в ходе прочтения. Случается, что студентам не хватает базовых знаний в сфере бизнеса, они мало читают, редко интересуются бизнес-ситуацией в стране, имеют очень поверхностные, иллюзорные и обрывочные сведения о ведении бизнеса в Европе и США. Отсутствие или недостаток базовых знаний в бизнес-сфере значительно усложняют анализ текстов газетных статей из аутентичных источников.

Как же можно преодолеть данные затруднения? Существует мнение, что аналитические способности являются врожденными, и мы действительно можем видеть природные склонности к анализу у одних студентов, и меньшую склонность у других, однако постоянная работа над текстами, непрерывная и методическая работа по развитию критического мышления, дополнительные тексты, развивающие кругозор, наполнение студенческого словарного запаса необходимой терминологией существенно облегчают процесс.

Литература

1. Gray, A. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution / A. Gray [Electronic resource] // World Economic Forum. — Mode of access: <<https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>>. — Date of access : 23.11.2017.

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ
(на примере романа Дж. Барнса «Англия, Англия»)

Данилевич Д. И., преподаватель

Одним из ключевых компонентов изучения иностранного языка является знакомство с культурой его носителей. Важно познавать новый язык именно в контексте культуры. Поэтому все чаще преподаватели отдают предпочтение аутентичным источникам. Отобрать интересные материалы для изучения элементов культуры на уроке иностранного языка может помочь художественная литература.

В качестве примера, мы предлагаем роман современного прозаика Дж. Барнса (род. в 1946 г.). Уже заглавие — «Англия, Англия» (*England, England*, 1998) — подразумевает наличие интересного культурологического материала. По сюжету персонажи романа собирают мнения англичан об Англии, чтобы построить уникальный остров развлечений, отображающий все культурное богатство страны. В результате опросов населения получается список «квинтэссенций наинглийского», насчитывающий пятьдесят пунктов из различных сфер культуры.

Для удобства обсуждения, все позиции списка можно разделить на тематические группы, например: монархия, достопримечательности, гастрономия, спорт, массмедиа, известные люди, стереотипные черты характера. Это основа для множества видов различных упражнений. Мы расскажем подробнее о некоторых из них.

В качестве погружения в тему подойдет метод свободных ассоциаций: можно предложить студентам высказывать свои предположения о содержании вышеуказанных групп. Можно сразу же указывать, есть ли предложенные варианты в списке и какие позиции они занимают. Альтернативой может служить соотнесение конкретных элементов списка с предложенными группами.

Основная работа на занятии будет строиться по принципу закрепления и обобщения изученного ранее материала. Предполагается, что студенты уже раньше встречались с разного рода информацией о культуре, и поэтому могут оперировать дополнительными фактами. Так, к примеру, словосочетания из раздела «монархия» — королевская семья, классовая система, империализм, флаг «Юнион Джек», гимн «Боже, храни короля/королеву» — после обсуждения в мини-группах послужат опорой для небольшого устного высказывания. У каждой мини-группы может быть своя тема для сообщения. Для такого вида деятельности подойдут разделы «достопримечательности» (Биг-Бен, белые скалы Дувра, Вест-энд, Стоунхендж, Тауэр и бифитеры, Оксфорд и Кембридж, Лондонские такси и даблдекеры), «спорт» (футбольный клуб «Манчестер Юнайтед», крикет, стадион «Уэмбли»), гастрономия (пабы, чай с девонширскими сливками, мармелад, (английский) завтрак, пиво).

Список имен известных англичан можно использовать как основу для тренировки вопросительных предложений. Один студент, вытянув бумажку с именем, должен отвечать на вопросы своих одноклассников о времени жизни, сфере деятельности и других фактах из жизни знаменитого человека. Обыкновенно разрешается задавать только вопросы, на которые можно ответить только «да» либо «нет». Однако это правило можно менять, и попросить студентов задавать только альтернативные, разделительные или только сложные вопросы.

Что касается черт английского характера, то в список попали только самые неприглядные. Джулиан Барнс предстает перед нами беспощадным сатириком, упоминая лишь снобизм, флегматизм, лицемерие, коварность, нечистоплотность и эмоциональную холодность. Но тем интереснее будет провести «мозговой штурм», чтобы назвать положительные представления об англичанах. Можно продолжить дискуссию, обсуждая черты национального характера беллорусов, а также сравнить имидж двух стран на международной арене.

Особо хотелось бы отметить, что некоторые элементы из списка могут быть сложны для понимания. Например, *trooping the colour, stiff upper lip, thatched cottages, a robin in the snow*. Эти трудности можно снять с помощью дополнительных упражнений, таких как упражнения на соотнесение. Мы также рекомендуем сделать сопроводительную презентацию с визуальным материалом. Это позволит студентам глубже погрузиться в обсуждаемые проблемы.

Таким образом, фрагмент романа «Англия, Англия», содержащий список «пятидесяти квинтэссенций наинглийского», может быть использован на занятии по иностранному языку. На основе элементов списка студентам могут быть предложены разнообразные задания на совершенствование лексических и грамматических навыков, а также развитие умения монологической и диалогической речи. Кроме того, данный аутентичный материал подойдет как для обобщения изученного ранее материала, так и для решения новых проблем.

К ВОПРОСУ О НАПИСАНИИ ЭССЕ

Денисова Г. Г., старший преподаватель,
Фомичёва Н. В., старший преподаватель

Овладение английским языком как средством устной и письменной формы общения в различных сферах деятельности является целью обучения иностранному языку в высшей школе. Академическое письмо является частью учебной программы, и в процессе учебы студенты выполняют различные письменные задания, в том числе и пишут эссе. Эссе ставит своей целью развить навыки творческого мышления и научиться правильно, логично и убедительно излагать свои мысли. Словарь иностранных слов дает определение эссе как «жанр критики и др., — прозаический этюд, представляющий общие или предварительные соображения о каком-л. предмете или по какому-л. поводу, нередко случайному». Даже если студенты изучили много книг, прочитали мнение других людей по этому вопросу, они должны излагать только свои мысли в эссе. Говорят, что студенты идут в Оксфорд, чтобы научиться писать эссе. Возможно, это преувеличение, но в каждой шутке есть доля правды. Умение критически мыслить, четко формулировать свои мысли, подкрепляя их уместными примерами, использовать правильные причинно-следственные связи и делать выводы являются важными навыками в профессиональной сфере.

Составители «Оксфордского словаря английского языка» выделили 3000 самых важных слов, которые необходимо выучить для успешного общения, чтения и письма. Большинство студентов обладают достаточно большим запасом слов, и, тем не менее, часто испытывают трудности при написании эссе. Как правило, существительные представляют самую большую группу слов в лексическом запасе. Знание существительных очень важно, и им уделяется большое внимание в учебном процессе. Глаголы играют не менее важную роль, поэтому такие явления как времена, залог и модальность изучаются на всех уровнях. При написании эссе, однако, очень важно уметь перефразировать, то есть передать идею, используя другую структуру, изменив синтаксис или слова. Работа над лексико-семантическими группами, словами одной части речи, которые объединены общим компонентом значения, позволит значительно облегчить перифраз. Например, это могут быть такие группы как *change — evolve — expand — develop — modify — alter — transform; achieve — fulfill — accomplish — attain — realize*. Фразовые глаголы, многосложные слова и идиоматические выражения могут отрабатываться в контексте с другими синонимичными словами: *investigate — examine — look into — research; emit — give off — produce*. Википедия называет эссе прозаическим произведением небольшого объема и свободной композиции, поэтому здесь уместно употребление глаголов с предлогами в постпозиции, хотя в официально—деловом стиле должны использоваться глаголы без предлогов.

Такие слова как *ask, say, tell, speak* широко употребляются в нейтральном стиле. Для написания эссе характерны более сложные лексические и семантические единицы, которые выражают большую степень официальности. Такие глаголы как *address, challenge, argue, report, suggest, admit, inform, urge* и другие поднимут качество работы на более высокий уровень.

Что касается других грамматических особенностей, не следует забывать, что пассивный залог вместо предложений в активном залоге с «you», «we» предпочтительнее при написании эссе.

Эссе, заслуживающее высокой оценки, должно быть связным, последовательным и убедительным, а любая мысль или идея должны быть подкреплены аргументами. Отношения могут быть от общего к частному, от частного к общему, от конкретного к абстрактному, от абстрактного к конкретному; сравнение, противопоставление. Практика показывает, что студенты умеют правильно подобрать примеры и факты для подтверждения своей мысли, однако использование союзов — то звено, которое требует практики, что отрабатывается в грамматических и коммуникативных упражнениях на протяжении всего курса обучения.

При написании эссе часто используются такие понятия как *argument, aspect, fact, point, issue, conclusion*, которые сочетаются с определенными прилагательными или глаголами. Например, слово *argument* может употребляться с такими прилагательными как *powerful, sound, compelling, conclusive, balanced*; а в конструкции *verb + argument* могут употребляться глаголы *advance, deploy, offer, put forward, refute, reject, dismiss*. Предложение «Another persuasive

argument submitted in support of the introduction of student loans is that graduates benefit financially from higher education, and so should contribute towards the costs of their education» не представляет трудности с точки зрения лексики и грамматики, однако, является убедительным, связным и стилистически подходящим для написания эссе.

Некоторые студенты обожают эссе, другие ненавидят. Большинство, скорее, склонно считать его необходимой частью учебного процесса. Было бы правильно сказать, что некоторые студенты умеют писать хорошо, а другие считают, что они пишут плохо, и поэтому не позволяют себе раскрыть свой потенциал. Чем чаще студенты будут писать эссе, тем выше будет качество их работы. Навыки, полученные при выполнении этого вида письменных работ, очень востребованы в деловом мире и помогут им добиться успеха в работе.

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ
НА СТАРШИХ КУРСАХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Дрозд А. Ф., кандидат филологических наук, доцент

Как известно, проведение факультативных занятий повышает роль изучения иностранного языка, а также вызывает определенный интерес студентов к изучению иностранного языка, так как с третьего курса они начинают изучать свою будущую специальность и могут использовать источники на иностранном языке при работе над курсовыми и дипломными проектами.

Для выполнения основной задачи факультативного курса — практического применения знаний по иностранным языкам необходимо стремиться к такой организации учебного процесса, при которой студенты уже в стенах ВУЗа в результате приобретения определенных умений и навыков владения иностранным языком могли бы самостоятельно совершенствовать эти знания.

Включение факультативных часов в общее расписание, предоставляет возможность преподавателем проводить систематические групповые занятия и осуществлять контроль индивидуальных знаний.

Факультативный курс по языку специальности (*English for managers and economists*) делится на три этапа:

Первый этап — повторно-подготовительный, цель которого — подготовить студентов к чтению оригинальной литературы, к умению аннотировать и реферировать, делать обзоры и презентации по прочитанной литературе. Основное внимание на первом этапе уделяется преодолению трудностей, связанных с переходом к чтению литературы по специальности.

На практических занятиях студенты под руководством преподавателя работают со специально проработанными текстами, тщательно анализируют их грамматические и лексические трудности. От занятия к занятию в словаре студентов увеличивается удельный вес терминологической лексики; на каждом занятии вводится 15—20 новых терминов по специальности, проводится закрепление уже введенных терминов в вопросо-ответных упражнениях.

На данном этапе проводятся такие упражнения, которые подводят студентов к последующим этапам факультативного курса — аннотированию и реферированию. Это такие упражнения, как нахождение в тексте в процессе чтения ответов на предварительные вопросы к тексту, выделение предложений, передающих основное содержание абзацев, деление текста на смысловые отрезки с озаглавливанием каждого, составление плана по прочитанному тексту и т. д.

Цель второго этапа факультативного курса — научить студентов понимать содержание текста по специальности при первичном его прочтении и определять, имеет ли прочитанный материал для них профессиональную ценность. Аннотирование имеет относительный характер и представляет процесс составления кратких справок о прочитанной статье или тексте.

В комплекс упражнений по выработке навыков аннотирования входят такие, как сокращение статьи, озаглавливание абзацев, лаконичная передача всего содержания статьи, соблюдение логической структуры аннотации и др.

На втором этапе факультативного курса ведется также всесторонняя работа по более глубокому знакомству студентов со своей специальностью. После проработки некоторых специальных тем (например, «*Management*», «*Marketing*») практикуются встречи и конференции с преподавателями профилирующих кафедр, а также специалистами-практиками, что значительно повышает интерес студентов к изучению языка специальности.

На третьем этапе факультативного курса основная задача преподавателя — научить студентов реферировать проработанный материал, так как реферирование является очень эффективным методом обучения иностранному языку с целью извлечения нужной информации из текста по специальности. Умение реферировать, то есть кратко излагать в письменной или устной форме содержание прочитанного, является крайне необходимым навыком для будущих специалистов-международников.

После выполнения комплекса упражнений проводится письменное реферирование текстов и статей, затем студенты приступают к самостоятельному реферированию.

В этот период преобладают индивидуальные формы работы со студентами. При индивидуальной работе контролируются и обрабатываются письменные и устные переводы, пись-

менные рефераты по литературе, рекомендованной профилирующими кафедрами, необходимой для выполнения курсовых и дипломных работ.

Необходимо отметить, что связь с профилирующими кафедрами в форме реферирования специальной литературы имеет воспитательное, научное и практическое значение. Выполняя рефераты, студенты приобщаются к научной деятельности, имея своих руководителей по иностранному языку и специальности, учатся оформлять свои научные труды, также выступать с презентациями на иностранном языке по темам изучаемой специальности.

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Дубинко С. А., кандидат филологических наук, доцент

Конечной целью обучения иностранному языку специалистов-международников экономического профиля является формирование интегрированных компетенций: языковой (фонологической, грамматической, лексической, семантической), профессиональной, стратегической, коммуникативной, когнитивной, социокультурной, предполагающих умение учиться и готовность к речевому взаимодействию с использованием соответствующих стратегий, которые обеспечивают специалисту возможность эффективно выполнять свои профессиональные обязанности, используя иностранный язык как инструмент профессиональной деятельности в иноязычном (полностью или частично) мультикультурном окружении. Поскольку сфера деятельности специалистов-международников (в широком смысле термина) развивается и расширяется очень динамично, предусмотреть и исчислить все возможные коммуникативные и профессиональные ситуации невозможно. Поэтому формирование языковых навыков, общих и частных речевых умений на базе когнитивной и социокультурной, стратегической компетенций приобретает особую важность. Эти подходы в сочетании с общей педагогической установкой на педагогику сотрудничества с выпускающей кафедрой заложены и в стандартах подготовки специалистов (при двух ступенях образования) по иностранному языку, в базовых и типовых учебных программах, разработанных на кафедре. При этом учитывается опыт аналогичных учебных заведений, европейский опыт (стандарты Совета Европы), а также отечественный и мировой опыт преподавания английского языка. В тестировании полученных навыков и умений используются общепринятые международные шкалы тестирования *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)*, *AEFLS (Advanced English Language Skills)*, *IELTS (International English Language Testing System)*.

В подготовке будущих специалистов в сфере международных экономических отношений мы рассматриваем английский язык как инструмент профессиональной подготовки, который работает эффективно, если он заточен на тесной интеграции с выпускающей кафедрой. Здесь можно усмотреть несколько принципов интеграции, на основе которых кафедрой разрабатываются разнообразные формы учебно-методической, научно-исследовательской, воспитательной работы. Первый принцип — интеграция обучения иностранному языку и профессиональной подготовки. Второй принцип — интеграция профессиональных знаний в обучение иностранному языку. Поэтому кафедра определяет в качестве приоритетных задач обучение языку специальности и специальности на языке. Такой подход, на наш взгляд, дает возможность подготовки специалистов, готовых аккумулировать отечественный и зарубежный опыт, быстро реагирующих на вызовы в современном образовательном и научном пространстве, в современном обществе. Таким образом, обучение иностранным языкам относится к важнейшей составляющей профессионального образования, обеспечивающей соответствие подготовки специалиста требованиям общества. В сочетании с обозначенными выше компетенциями это дает возможность расширения профессионального кругозора студентов, позволяет будущим специалистам быть конкурентно способными на рынке труда, найти свое достойное место в сфере своей профессиональной деятельности, получить навык постоянного повышения своего профессионального уровня в системе непрерывного образования. Таким образом, к важнейшим педагогическим условиям, оптимальным для формирования указанных компетенций в профессиональной подготовке будущего специалиста, мы относим междисциплинарную интеграцию, которая, прежде всего, предполагает обоснованный отбор профессионально значимого информационного материала. Вторым важнейшим условием является применение дидактического инструментария, который помогает максимально приблизить учебную деятельность студентов к профессиональной. Среди наиболее эффективных для достижения этой цели методов и средств признаны: технологии, связанные с использованием информационных технологий, фильмы, кейсы, конкретные проблемные ситуации, разыгрывание ролей, в частности, симуляции (участие в переговорах, выступление на конференции и т. п.) Что касается письменной речи, то типичными для старших курсов заданиями являются оформление библиографии, составление аннотации к статье на профессиональную тему, подготовка реферата, написание тезисов к докладу и т. п.

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Перед преподавателями кафедры стоит задача не только совершенствовать учебный процесс согласно требованиям времени, но и самим овладеть базовыми знаниями в области преподаваемых дисциплин. Некоторые преподаватели кафедры получили второе образование (экономическое), прошли обучение в магистратуре по специальностям выпускающих кафедр. Продолжается сотрудничество с образовательным центром Таможенного комитета Республики Беларусь, где преподавателям предоставляется уникальная возможность пройти курс повышения квалификации и затем вполне квалифицированно проводить занятия по темам, которые представляют собой основы таможенного дела.

Тематика всех специальных дисциплин приводилась в соответствие с тематическими планами выпускающих кафедр, что было отражено в учебных программах.

Кафедра сотрудничает с выпускающей кафедрой по таким направлениям, как: консультативная помощь преподавателям выпускающей кафедры в чтении лекций и ведении занятий в англоязычной магистратуре, совместная подготовка учебно-методических пособий, современный материал которых может быть использован преподавателями обеих кафедр.

РАБОТА С ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ

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

Формирование словаря активной деловой лексики — одна из наиважнейших задач в подготовке будущего специалиста-международника. Без этого невозможен его личностный и профессиональный рост. Освоив базовые языковые структуры, на продвинутом уровне учащиеся стремятся выучить и использовать в своей речи как можно больше слов.

В процессе овладения лексикой будущей специальности у студентов формируется готовность к спонтанному использованию словарного запаса в реальной жизни. Однако, знания сухой терминологии недостаточно для повседневного общения деловой среде. В этой ситуации незаменимы фразеологизмы. Они позволяют сделать общение менее формальным и напряженным, раскрывают национальный колорит, точно описывают некоторые нюансы профессиональной деятельности. Умелое и уместное использование устойчивых словосочетаний в деловом общении, позволяет «растопить лед», создать впечатление «своего человека».

С фразеологизмами мы сталкиваемся в англоязычных печатных изданиях, рекламе (на телевидении, радио и т.д.), в таких ситуациях повседневного делового общения, как переговоры, собеседования, телефонные звонки. В связи с этим нет никаких сомнений в том, что на занятиях по деловому английскому изучение фразеологизмов так же необходимо, как усвоение бизнес терминов.

Работа с устойчивыми словосочетаниями всегда вносит оживление в атмосферу занятия, позволяет студентам применить лингвистическую догадку, прогнозирование, знание культуры изучаемого языка и даже чувство юмора.

Можно сформулировать следующие принципы работы с фразеологизмами на занятиях по деловому английскому:

— изучение фразеологизмов целесообразно осуществлять лексическими блоками, связанными с обсуждаемыми на соответствующем этапе обучения профессионально ориентированными темами. Например, по темам «*Finance*» и «*Money*» нами подготовлен целый список релевантных устойчивых выражений и словосочетаний. Это дает студентам возможность разносторонне изучить тему, почувствовать себя в аутентичной ситуации не книжного общения на профессиональные темы.

— важно не только знать смысл устойчивых словосочетаний, но и уметь их правильно и эффективно использовать. Когда иностранец употребляет фразеологизм правильно, его речь для носителя языка будет звучать спонтанно и незаученно. С другой стороны, человек, неверно использующий «красивые фразы», произведет впечатление некомпетентного, плохо подготовленного специалиста.

— введение фразеологизмов должно быть тематически обусловленным и экономным, чтобы обеспечить их полное усвоение и активизацию в речи.

— наиболее эффективный метод введения новых фразеологизмов — контекстуальный, а наиболее естественный способ активизации — устная диалогическая речь. Так студенты изначально осознают, что использование фразеологизмов характерно для неформального разговорного стиля языка.

— изучение того или иного устойчивого словосочетания неразрывно связано с исследованием традиций, менталитета, особенностей бизнес-культуры страны изучаемого языка.

На занятиях по деловому английскому с будущими специалистами-международниками на продвинутом этапе обучения хорошо зарекомендовали себя следующие формы работы с фразеологизмами:

— упражнения, основанные на языковой догадке и прогнозировании.

— введение устойчивых словосочетаний на основе образов, фотографий, скриншотов, коротких аудио и видео сюжетов.

— использование фразеологизмов в качестве материала для самостоятельной работы студентов. Поиск правильного соответствия в родном языке — уже само по себе мини-исследование.

— ролевые игры, инсценировки, кейсы, ситуации, побуждающие студентов использовать устойчивые сочетания для решения профессиональных проблем.

Работа с фразеологизмами делает процесс изучения делового английского увлекательным и разнообразным. Способность четко, ясно или, наоборот, образно излагать свои мысли добавляет ценность специалисту в любой сфере деятельности, повышает эффективность деловой коммуникации в целом.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАПЯТЫХ В АНГЛИЙСКОЙ ПУНКТУАЦИИ

*Костерова Н. А., старший преподаватель,
Романович Р. Г., старший преподаватель*

Наверное, синтаксис, и конкретно пунктуация, — это именно та область, на которую меньше всего обращают внимание преподаватели английского языка. И понятно почему: в английском языке нельзя найти такой пример, как в русском «казнить(,) нельзя(,) помиловать», в котором в зависимости от того, где поставлена запятая, драматически меняется смысл высказывания. И поскольку правила пунктуации в русском языке гораздо более многообразны и сложны, предполагается, что можно просто следовать нашим правилам пунктуации и в английском языке. По принципу, кашу маслом не испортишь. Однако этот принцип ведет к многочисленным ошибкам, которых можно легко избежать, если соблюдать правила именно английской пунктуации. В данной работе хотелось бы остановиться на правилах постановки запятых и конкретно на тех случаях, когда в аналогичных грамматических структурах запятые в русском и английском языке расставляются по-разному.

1. Обращения в русском языке всегда обязательно выделяются запятыми, вне зависимости от местоположения в предложении.

а) Дорогой друг, мы бы хотели встретиться с вами на этой неделе.

б) Мы бы хотели, дорогой друг, встретиться с вами на этой неделе.

А в английском языке обращение в начале письма может вообще не выделяться запятой.

Dear Mr. Jones

I am writing to inform you...

2. Междометия «ах, ох» в русском языке всегда выделяются запятыми.

Ах, дорогой, какая трудная работа...

А в английском языке, если междометие «oh» используется с другими выражениями разочарования, раздражения, печали, гнева, то оно запятой не выделяется. Например, «*oh dear, oh hell, oh damn*»

3. Придаточное предложение условия в русском языке выделяется вне зависимости от того, предшествует оно главному или следует за ним.

а) Если вы опоздаете, я не буду вас ждать.

б) Я не буду вас ждать, если вы опоздаете.

В английском языке запятая ставится только в том случае, если придаточное условия предшествует главному предложению.

а) I won't wait for you if you are late.

б) If you are late, I won't wait for you.

4. В русском языке определительные обороты всегда выделяются запятыми.

Женщина, которая живет по соседству, врач.

В английском языке выражения, которые уточняют о ком или о чем идет речь, запятыми не выделяются.

а) The woman who lives next door is a doctor.

б) I bought the book you recommended.

Запятые в английском языке выделяются определительные предложения с «избыточной» информацией.

а) Mrs. Jones, who lives next door, is a doctor.

Уточнение «*who lives next door*» не определяет подлежащее — мы уже знаем, кто эта женщина, знаем ее имя, а сообщает дополнительную информацию.

5. Такие слова, как «пожалуйста» и «конечно» в русском языке всегда выделяются запятыми.

а) Пожалуйста, помогите мне.

б) Он, конечно, сдаст экзамен.

В английском языке, если эти слова стоят в начале предложения, они запятыми не выделяются.

а) Please could you help me?

б) Will he take the exam? — Of course he will.

6. В английском языке не ставятся запятые в сложноподчиненных предложениях с косвенной речью, но ставятся между предложениями, которые соединяются союзами «*and, but, or*», если только они не очень короткие.

a) *I didn't know what to do.*

б) *Everybody realized that I was a foreigner.*

в) *She has little to live on, but she would never take what was not hers. She was poor but honest*

Как показывает опыт, студенты быстро усваивают эти не очень сложные правила английской пунктуации, и это помогает сделать их письменную речь структурированной и академически грамотной.

ОБУЧЕНИЕ «ЭКОНОМИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ»

Кулик В. В., старший преподаватель

По своему содержанию «экономический английский» — это бизнес курс, тесно связанный с экономикой. Экономический язык является более сложным как в лексическом, грамматическом, так и стилистическом плане.

Тематическая наполненность курса очень обширная: экономическая среда, мировые экономические системы, экономическая теория, теория микро и макроэкономики, измерение экономической активности, рынки, доходы, роль государства, границы возможностей производства, цена, эластичный и неэластичный спрос, инфляция, денежные системы и банковское дело, кредитно-денежная и налогово-бюджетная политика стран, акционерный капитал, глобализация, международные торговые организации, финансовый анализ, валютные рынки и др.

Такая особенность курса определяет его актуальность. Цель курса, на мой взгляд, тоже является несколько специфичной. Здесь можно выделить две цели: 1) знакомство студентов с новейшими достижениями в области мировой экономики, финансирования, торговли, обслуживания, налогообложения и тенденциями развития рыночных отношений в условиях интенсивной глобализации; однако это не главная цель; 2) основной целью является изучение английского языка в сфере будущего профессионального общения студента, чтобы стать полноценным участником международных деловых взаимоотношений.

«Экономический английский» является одним из аспектов языка и включает устную и письменную практику, практическую грамматику, а также перевод специальных текстов — последний требует от студентов понимания явлений описываемых в тексте, определенной теоретической подготовки в области лингвистики, переводоведения, терминологии и стилистики.

Методика преподавания включает в себя целый арсенал различных методических средств и материалов, направленных на повторение и закрепление базовых знаний английского языка с одновременным освоением экономической терминологии, стиля экономических текстов, чтобы обеспечить высокий уровень компетенции студентов. К ним относятся традиционные методики обучения всем аспектам языка, включая подготовку различных видов деловой документации; в том числе переводу — устному и письменному, трудностям перевода; реферированию и аннотированию прочитанных статей на английском и русском языках.

В связи с появлением мультимедийных средств общения и с открытостью мира активно применяются современные технологии обучения, использующие компьютер, интернет, электронную почту, компакт-диски.

Большое внимание уделяется усвоению новой экономической лексики: объяснение многозначных терминов, смысловых тонкостей и контекстуального значения слов; перевод с учетом контекста, особенно экономической лексики не имеющей эквивалентного значения в родном языке, например, слово *Achiever* имеет важные нюансы значения, предполагающие активные действия субъекта для успешного достижения поставленной цели. Но как же перевести? «Достигатель?» — нет в русском языке такого слова; «Победитель?» — однако семантика борьбы отсутствует в английском; «Везунчик?», вот повезло человеку, но компонент зависти в слове *Achiever* также отсутствует. Поставил человек цель. Активно работал на нее. Достиг. Все очень просто. А слова нет! «Успешный человек? Человек, достигающий своих целей?», но это уже описательный перевод.

Семантические составляющие слова *Outcome* также требуют тщательного анализа в процессе перевода. Обычно оно переводится как «Результат» или «Последствие», когда речь идет о последствиях прошлых действий. Когда же планируется действие в будущем, то это «Цель», причем цель предполагающая целенаправленные действия субъекта для ее достижения. Семантика английского слова *Opportunity* и русского «Возможность» также совпадают лишь частично: важнейшей составляющей английского слова является не столько возможность, сколько шанс действовать для достижения успешного результата.

Обрабатываются также наиболее часто используемые и сложные грамматические конструкции, особенно модели, редко используемые в родном языке, комплексные синтаксические структуры: сложности перевода страдательного залога, инфинитива, причастия и герундия. Трудности перевода артиклей, которые отсутствуют в русском языке; особенности инверсии. Например, *The quality of life is directly impacted by globalization* — Глобализация оказывает

непосредственное влияние на качество жизни (Passive Voice). The competition to be faced) — Конкуренция, с которой придется столкнуться (Passive Infinitive). Only by exporting their own goods can they obtain foreign exchange to pay for their imports — Только экспортируя свои собственные товары, могут они получить необходимую иностранную валюту, чтобы оплатить импорт (Gerund, Inversion).

Перевод представляет собой творческий процесс, основанный на сопоставлении двух заведомо отличных друг от друга языковых систем с одновременным поиском наиболее адекватного варианта перевода, приемлемого в контексте каждого специального текста. В результате такого творчества создается совершенно отличный от оригинала по структуре и использованным средствам языка текст, который должен нести в себе такую же смысловую и информационную нагрузку, что и текст оригинала с обязательным соблюдением норм и правил, структуры и стилистики текста на языке перевода.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ИГРОВОГО ЭЛЕМЕНТА
ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ**

*Курачек О. Ф., старший преподаватель,
Волынцева О. В., старший преподаватель*

Стремясь сделать процесс обучения эффективным, преподаватель наполняет урок разными видами работы. Однако, когда речь идет об обучении взрослых студентов, он старается избегать такого приема как 'игра', заменяя его парной диалогической работой, разработкой проекта в группе и т. п. Как правило, преподаватель считает неуместным применять такой развлекательный элемент в работе со взрослой аудиторией.

В этой статье мы постараемся реабилитировать игру как вид аудиторной деятельности и рассмотрим ее образовательную составляющую.

Итак, зачем играть со взрослыми?

Во-первых, потому что это отличный способ переключиться и отдохнуть от более академической деятельности. Чаще всего мы работаем по программе, предусматривающей рассмотрение ряда тем, которые не всегда вызывают интерес у всей аудитории. Введение игрового элемента с возможностью пообщаться с другими участниками группы, обсудить проблему в контексте способствует оживлению интереса.

Во-вторых, игра раскрепощает и сближает участников группы и преподавателя и делает дальнейший процесс обучения еще более увлекательным.

Какие же виды игр наиболее эффективны в работе со взрослыми?

Необходимо подбирать такие виды игр, которые будут максимально подходить нуждам и интересам обучающихся.

— Игры, основанные на персонализации. Студент воплощает образ или представляет определенную точку зрения. Это требует личного отношения к проговариваемому материалу и использования огромного пласта лексики, что является весьма продуктивным при работе с иностранным языком.

— Игры, которые ставят под сомнение вопросы этики, человеческого поведения, морали и политики. Эти темы провоцируют студентов открывать свой внутренний мир. Их моральные устои выходят на первый план, возможно и религиозные верования, о которых студенты будут говорить много и с желанием.

— Игры, которые направлены на определенный навык. Взрослые студенты всегда должны знать с какой целью они выполняют то или иное задание и как это отразится на их языковом развитии.

— Игры, основанные на истории и общей осведомленности. Они не слишком должны быть оторваны от реальности, даже если мы придумываем политическое устройство вымышленной страны.

— Игры, которые требуют подготовки (работы с литературой по определенной теме, просмотра видеосюжетов) с тем, чтобы в игре применять полученные знания и делиться ими с другими участниками.

Знания, приобретенные в игре, можно закреплять в более традиционных видах работы таких как работа с лексикой и грамматическими явлениями.

Подобрав игровой прием, соответствующий тематике, уровню и возрасту студента, можно стимулировать интерес обучаемого, развивать и совершенствовать его навык говорения.

**ВЫБОР И РАЗРАБОТКА УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ
ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕЛОВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.**

*Майсюк Ю. Л., старший преподаватель,
Гриневич Е. В., старший преподаватель*

В процессе преподавания делового иностранного языка огромное значение имеют не только используемые преподавателем методы и приемы, но и те учебные материалы, которые будут предложены студентам для изучения и анализа, закрепления языковых и речевых навыков, моделирования ситуаций делового общения.

Рассмотрим подробнее требования, предъявляемые к учебным материалам и помогающие реализовать цели обучения на современном этапе. Цель обучения деловому иностранному языку является комплексной, и включает в себя как овладение основами деловой коммуникации, которая предполагает применение приобретенных навыков в типичных ситуациях профессионального общения, таких как переговоры, презентации, подготовка деловой документации и корреспонденции (писем, отчетов, служебных записок и т. п.), так и совершенствование общеобразовательных умений и навыков, таких как поиск и анализ необходимой информации и представление ее в виде логических схем, диаграмм, эссе, презентаций и кейсов. В соответствии с этой целью учебные материалы, отбираемые преподавателем для аспекта «Деловой иностранный язык» должны быть:

— аутентичными (отражающими языковые, социокультурные, экономические и политические реалии страны изучаемого языка);

— современными (содержащими новейшую информацию профессионального характера и актуальные изменения в грамматическом строе иностранного языка, особенностях употребления лексики);

— актуальными (представляющими интерес для обучаемых, дающими возможность приобретения и совершенствования языковых и общеобразовательных навыков, расширяющими их познания в профессиональной сфере и сфере межкультурной коммуникации);

— профессионально подготовленными (основанные на современных подходах, методах и принципах преподавания иностранного языка).

В условиях открытого доступа к различным источникам информации, существующим в печатном и электронном виде, задача, стоящая перед преподавателем состоит в отборе, переработке и создании учебных материалов, отвечающих вышеуказанным требованиям. Рассмотрим, какие источники учебных материалов могут успешно использоваться в процессе преподавания делового иностранного языка.

Оригинальные многоуровневые учебные курсы, изданные в стране изучаемого языка, имеют неоспоримое преимущество: они обеспечивают основу для освоения определенных тем (*framework*), которая, как правило, включает текст из оригинальных печатных изданий по данной тематике и разработанные задания к нему; разнообразные упражнения, целью которых является тренировка навыков аудирования, отработка лексических или грамматических навыков; упражнения коммуникативного характера, нацеленные на использование определенных речевых образцов или практику коммуникации в определенных ситуациях общения (знакомство с коллегами, обсуждение текущих вопросов, мозговой штурм, пресс-конференция, переговоры). Достоинством таких учебных пособий является также наличие методических рекомендаций для преподавателя, дополнительных раздаточных материалов, кейсов, видеокурсов.

Однако, несмотря на вышеуказанные достоинства, данные учебные пособия способны дать только общее представление об изучаемой тематике и нуждаются в дополнении *учебными пособиями, созданными преподавателями вузов*. Главным достоинством учебных пособий такого рода является адаптация к потребностям обучаемых, уровню владения иностранным языком. Они позволяют рассмотреть тематику курса в таком объеме, который отвечает потребностям данной специальности. В процессе создания авторских учебных пособий преподаватели используют статьи из аутентичных печатных изданий, разрабатывают задания и упражнения к ним, которые позволяют эффективно усвоить новые языковые явления, проанализировать и запомнить информацию профессионального характера.

Важным дополнением вышеуказанных учебных материалов на продвинутом этапе обучения могут служить *книги, изданные в стране изучаемого языка* и используемые для подготовки студентов аналогичных специальностей в зарубежных вузах. Наиболее популярные учебники по дисциплинам специальности, переведенные на русский язык, знакомы студентам и активно используются преподавателями выпускающих кафедр в качестве основной или дополнительной литературы. В ходе обучения деловому иностранному языку мы даем студентам возможность ознакомиться с этими книгами в оригинале.

Следующим немаловажным ресурсом, дающим возможность получить представление о новостях и изменениях, относящихся к профессиональной сфере, являются *аутентичные газетные и журнальные статьи*, а также *интернет-издания и сайты*, посвященные профессиональной тематике. Источники такого рода дают возможность преподавателям и студентам отслеживать актуальные новости, касающиеся изучаемой профессии, сопоставить и проанализировать различные точки зрения на одну и ту же проблему. Статьи, опубликованные в различных изданиях, активно используются преподавателями вузов в процессе разработки заданий для самостоятельной работы.

В процессе обучения деловому иностранному языку большой интерес представляют *образцы документации компаний* (отчеты, деловые письма, контракты, протоколы, служебные записки). Они дают представление о структуре подобных документов, характерных речевых образцах, лексике, и позволяют попрактиковаться в составлении деловой документации.

Одним из важнейших источников учебных материалов являются кейсы, которые позволяют рассмотреть различные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности, и предложить свои решения или разобрать и проанализировать действия компании в данной ситуации. В настоящее время существует большое количество готовых кейсов, которые представляют интерес для студентов вузов, изучающих иностранный язык, но не менее интересно и полезно для студентов заниматься подготовкой новых кейсов на основе информации, собранной ими из разных источников.

Таким образом, выбор и подготовка учебных материалов для преподавания делового иностранного языка является творческим процессом, который предполагает активное сотрудничество преподавателей и студентов в процессе поиска, анализа и переработки разнообразной информации, помогающей расширить профессиональные знания, усовершенствовать языковые умения и навыки и коммуникативные способности обеих сторон.

УЧЕТ КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ
В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

*Маркина Л. В., кандидат педагогических наук, доцент,
Белоокая Е. В., преподаватель*

В эпоху многочисленной и интенсивной миграции населения, усиления мобильности студентов университетов, расширяющегося образования взрослых преподаватель сталкивается с проблемой присутствия на занятии представителей различных культур, что неизбежно влечет за собой объективные трудности в преподавании. Преподавателю безусловно легче работать со студентами-представителями своей культуры, так как они объединены системой ценностей, убеждений, социальных практик, принятых в данной культуре. Если группа студентов представляет собой мультикультурное сообщество, представители которого руководствуются различными ценностными ориентациями, то преподавателю необходимо эти культурные особенности учитывать, чтобы эффективно организовать процесс учения. Культура, к которой принадлежит преподаватель, безусловно оказывает влияние на все аспекты процесса обучения иностранному языку, а именно, на содержание обучения, организацию процесса обучения, оценку преподавателем уровня достижений учащихся, выбор методов и средств обучения. С другой стороны, культура, к которой принадлежат студенты, также оказывает влияние на процесс их учения, поскольку студенты учатся в свойственной их культуре манере, например, предпочитая принятые и привычные для них методы и способы организации учебной деятельности. Преподаватель должен осознавать важность культурных особенностей и их учета, и его компетентность в целесообразном выборе методов, форм, средств организации учебного процесса является необходимым профессиональным требованием.

Особенности организации учебного процесса в той или иной культуре зависят от того, какое значение имеет обучение в целом для той или иной культуры; как определяется конечная цель и результат обучения; какие взаимоотношения между учащимися и преподавателями определены в данной культуре как оптимальные и наиболее эффективные; как культура предписывает организовывать учебный процесс преподавателем; какая модель поведения учащихся в учебном процессе им предписывается. Все это определяется в свою очередь системой ценностных ориентаций, принятых в данной культуре. Сказанное выше отражается в предпочитаемых методах и формах обучения: лекция или дискуссия в группе, сотрудничество или соревнование, повиновение или инициатива, гармония или разнообразие мнений, воспроизведение материала или творческое переосмысление, индивидуальная или групповая или фронтальная формы работы, устная или письменная (тесты) форма оценивания, теория или ее практическое применение (кейсы, проблемные ситуации), активность учащихся или повиновение, формальность или неформальность в общении, безусловный авторитет преподавателя или возможность подвергать его компетентность сомнению, решающая роль самой личности или обстоятельств (судьба) и т.д. Так, например, для студентов из коллективистических культур, в которых послушание, гармония, предсказуемость, в частности, боязнь выглядеть глупо (потерять лицо), сделать ошибку являются важными характеристиками, предпочитаемым является лекционный метод, когда их активное участие не предполагается и нет «угрозы» прямого обращения со стороны лектора (традиционная лекция). Американские же студенты (индивидуалистическая культура с ее культом «Я»), активно включаются в работу лектора, удовлетворяя свои интересы при помощи вопросов. Метод оценивания без последующего оглашения результатов в аудитории или само оценивания должен использоваться в работе со студентами из культур, в которых сохранение лица имеет чрезвычайно важное значение. Метод симуляции предполагает следование правилам, что и определяет успешность использования этого метода. Японские и американские студенты будут вести себя по-разному при использовании этого метода. Японская культура предполагает, что люди должны придерживаться определенных правил, иначе их ждет наказание, соответственно, японские студенты будут следовать предложенному сценарию. В американской культуре признается право человека на отклонение от правил, если это по его мнению оправдано, поэтому преподавателю в работе с ними необходимо проявлять определенную гибкость. Потеря лица, стыд — важные характеристики коллективистических культур, поэтому обращение к личному опыту студентов, призыв к самораскрытию и т. д. с осторожностью следует использовать в работе с представителя-

ми данного типа культур. В культурах, где основополагающим принципом является групповая гармония, наблюдается негативное отношение к дебатам, где часто предполагается высказать свою точку зрения, иногда отличную от официально принятой или отличающуюся от мнения большинства. Метод дискуссии продуктивен в культурах, где критическое мышление, умение отстоять свою точку зрения, аргументировать являются необходимыми и обязательными характеристиками успешности, в отличие от культур, где повиновение и послушание ожидается и поощряется. Следует подчеркнуть, что учебное взаимодействие представителей разных культур в едином учебном сообществе, хотя и подвержено влиянию культурных особенностей, может проходить гибко и легко, принимая во внимание легкую адаптивность молодых людей к изменению ситуации. Однако все же учет в организации учебной деятельности культурных сценариев студентов поможет им чувствовать себя более комфортно психологически и сделает учебный процесс более результативным.

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Маркосян Е. И., кандидат филологических наук, доцент

Вопросу отрицания уделялось достаточно внимания как в отечественной, так и зарубежной лингвистике, однако некоторые аспекты этой категории требуют уточнения и решения. Интерес к проблеме отрицания и изучение различных средств его выражения остается актуальным и сегодня.

В современном английском языке существует огромное количество различных языковых средств для выражения отрицания.

Рассмотрим наиболее распространенные способы выражения отрицания в английском языке: морфологический и лексико-синтаксический. Морфологический способ выражения отрицания представлен префиксацией и суффиксацией. Данный способ словообразований не меняет принадлежность слова к той или иной части речи, а лишь изменяют значение слова, например:

*order — disorder; happy — unhappy; to appear — to disappear/reappear;
to dress — to undress; ability — inability; direct — indirect; complete — incomplete.*

К наиболее употребительным префиксам с отрицательным значением относятся *-un*, *-dis*, *-non*, *mis* *-in*, (перед *l* префикс превращается в *il-*, перед *r-* — в *ir-*, а перед *m*, *p* — в *im-*, которые прибавляются главным образом к прилагательным, глаголам, наречиям:

legal — illegal; regular — irregular; mobile — immobile, possible — impossible.

Указанные префиксы являются весьма продуктивными и помогают образовать новые слова от многих частей речи, но чаще всего они используются с прилагательными. Отрицательные префиксы несут свои дополнительные значения по сравнению с отрицательным предложением:

He is not happy today (он не доволен сегодня/несчастен)

He is unhappy today (Он расстроен/ грустный/жалкий/бедненький).

Основная трудность в их правильном употреблении заключается в том, что в английском языке отсутствуют строгие правила их сочетаемости с теми или, иными словами. В большинстве случаев слова с этими префиксами следует просто запоминать. Можно отметить некоторые частные случаи употребления префиксов *il-*, *un-*. Префикс *un-* чаще употребляется в прилагательных, начинающихся с гласной:

unabashed, unabated, unabbreviated, unable, unabridged, unaccepted, unaccompanied, unauthorized, unattractive, uneasy, uneconomic, uneducated, unemployed, unexpected, unexpressed, uneven, unequal, unimpaired, unimpassioned, unimportant, uninteresting, unimpressed и др.

Но: *inactive, inaccurate, inadvisable, inattentive, inadequate, inarticulate, inaccessible, inadmissible, inalterable, inapplicable, inappreciable, inapt, inarticulate, inartistic, inattentive* и др.

Префикс *dis-* не имеет четких правил употребления и, к сожалению, каждый случай с его употреблением лучше смотреть в словаре.

Префикс *mis-* чаще всего образует производные от глагольных основ и переводится как «ошибочный, неправильный, неточный, неверный, вводящий в заблуждение, например: *misconduct/misbehave* (дурно себя вести), *miscount* (ошибаться в подсчете/обсчитывать(ся)), *mismanage* (плохо руководить) и др.

Префикс *mis-* придает определенное значение английскому слову. В отличие от вышеуказанных префиксов *mis-* употребляется только существительными, глаголами и причастиями.

Префикс *non-* употребляется не очень часто и в некоторых случаях может заменять другие префиксы (*un-* например).

Используя отрицательные префиксы в разговорной или письменной речи, необходимо отличать обычные префиксы от отрицательных, помнить о тонкостях значения при переводе и чаще обращаться к словарю во избежание ошибок.

Лексико-синтаксический способ выражения отрицания в английском языке является наиболее распространенным.

Рассмотрим несколько случаев употребления отрицания в синтаксической структуре предложения.

В английском языке отрицание в предложении может быть выражено:

а) в подлежащем:

Nobody has ever spoken to me like this before!

б) в сказуемом:

Sam has not drunk alcohol since he got into a car accident.

в) в дополнении:

I saw nobody in the room.

Простейшим случаем синтаксического отрицания является отрицание всего предложения. Частица **not** является «универсальным» способом выражения отрицания и может относиться как ко всему предложению, так и к его части:

*The call centre does **not** operate 24 hours a day.*

***Not** all the students knew about the meeting.*

Довольно распространенный лексический метод отрицания основан на использовании слов, имеющих значение с отрицательным оттенком. В качестве отрицательных слов могут использоваться местоимения (*no, none, nobody, nothing, neither, no one*) наречия (*never, not once, nowhere, at no time* и др.), глаголы (*oppose, negate, deny* и др.) существительные (*shortage, absence, deficiency, failure* и др.) и предлоги (*without*).

Таким образом, в данной статье были рассмотрены основные средства и выявлены актуальные способы отрицания в английском языке.

ПУТИ КОРРЕКЦИИ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

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

В методике организации контроля переход на коммуникативную стратегию обучения проявился в переходе от оценки языковой коммуникации (число ошибок) к оценке речевой коммуникации, а от них к оценке коммуникативной компетенции. Уровень коммуникативных умений становится главным критерием учебных успехов. В системе организации текущего и итогового контроля выделяют субъективный контроль, состоящий из экспертных оценок и объективный контроль, осуществляющийся через тестирование. В ходе обучения языку студенты могут допускать грамматические, лексические, стилистические ошибки. Это является естественной, логичной и неотъемлемой частью данного процесса. Серьезная работа по коррекции этих ошибок является одной из ключевых функций преподавателя. Основная цель, которая стоит перед преподавателем иностранного языка — научить студентов грамотно говорить. Студенты часто теряются, чувствуют неуверенность и скованность, когда им приходится излагать свои мысли на иностранном языке. Все это происходит из-за боязни студента совершить ошибку. Неоднократное прерывание преподавателем речи студента для коррекции ошибок делает процесс обучения нерезультативным.

Однако без грамотного, с точки зрения методики, исправления ошибок студентов невозможно получить положительного результата. Но мы порой уделяем недостаточно внимания и времени исправлению ошибок студентов, их анализу, продумыванию и организации дополнительной работы с целью их дальнейшего недопущения. И вот, почему. В некоторых случаях работа по коррекции ошибок приводит к хорошим результатам, например, при постановке звука на начальном этапе. Но иногда используемые нами методы исправления ошибок не эффективны: нам кажется, что студенты реагируют на исправление ошибок в процессе занятия, но, однако, ошибки в речи студентов повторяются вновь и вновь.

Большинство источников указывают на следующие способы исправления ошибок:

1. *Explicit correction*. Явное исправление, когда преподаватель прерывает студента, указывает на совершенную им ошибку, объясняет ее суть и сам же дает правильный ответ.

2. *Recast*. Перифраз, когда преподаватель останавливает студента в процессе его речи, произносит или пишет неверный вариант высказывания уже без ошибки, но, при этом, без своих комментариев по ее анализу.

3. *Clarification request*. Просьба о пояснении, когда преподаватель только после высказывания студента дает знать, что не понял фразу или, что была допущена ошибка в речи и предлагает студенту самому исправить ее или привлекает к этому других студентов группы.

4. *Metalinguistic cues*. Преподаватель использует терминологию (например, грамматическую). В процессе работы со студентами преподаватель употребляет вслух термины: артикль, время и т.д.

5. *Repetition*. Преподаватель повторяет неверную по форме фразу, акцентируя внимание студента на то место, где была совершена ошибка, но сам ее не исправляет.

Мы считаем, что наиболее действенным способом работы со студентами по коррекции ошибок в речи является 3-й пункт так как преподаватель дает установку студентам самим анализировать свою речь и исправлять ошибки. Данный способ применяется нами чаще всего в аудиторной работе для коррекции допущенных студентами ошибок.

При проверке письменных работ мы не исправляем допущенную ошибку, а лишь обозначаем ее характер на полях, например, «*art.*»(артикль), «*sp.*»(правописание). Этим мы нацеливаем студентов самим определить ошибку и исправить ее, а преподаватель должен быть только инициатором данного процесса.

Одной из наиболее актуальных задач контроля уровня знаний студентов является создание системы универсального тестового контроля, что будет служить достаточно точным, объективным и независимым средством контроля уровня обучения и инструментом для коррекции ошибок и оптимизации учебного процесса и средств обучения.

**САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ
ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СПЕЦИАЛИСТА—МЕЖДУНАРОДНИКА**

*Назарова Г. П., старший преподаватель,
Ахраменко Л. С., преподаватель*

Присоединение Беларуси к Болонскому процессу привело к реформированию всей системы высшего образования. Белорусские вузы начинают осуществлять учебный процесс в соответствии с европейскими стандартами.

В контексте расширения международных связей Беларуси с европейскими странами значительно возрастают требования к уровню знания иностранных языков для студентов и выпускников. Курс иностранного языка приобрел профессионально-коммуникативный характер, а его цели определяются, прежде всего, коммуникативными и когнитивными потребностями специалиста.

Программа любой дисциплины, в том числе иностранного, является одним из основных элементов программы высшего образования по определенной специальности. С помощью программы реализуются определенные задачи по внедрению компетентного подхода в образовательный процесс. Этот подход предполагает набор компетенций, сформированных академической дисциплиной, которые необходимы для дальнейшего успеха обучения, а также для последующей профессиональной деятельности обучаемого. Важной задачей в разработке программ по иностранным языкам является оптимизация структуры и содержания учебной дисциплины, для обеспечения ее связи с другими академическими дисциплинами на выпускающих кафедрах факультета.

Спорными вопросами преподавания иностранных языков в Болонском процессе являются мониторинг и оценка знаний учащихся, организация самостоятельной работы и индивидуальность преподавания.

Развитие науки, быстрое обновление информации подразумевают невозможность, которая вполне понятна, научить студента всему на всю оставшуюся жизнь. Важно заинтересовать обучаемого в накоплении новых знаний, прививая ему желание продолжить процесс познания. Целью университета является формирование личности студента, способного к самообразованию, особенно в области непрерывного образования.

Для обучения специалистов-международников, владеющих несколькими иностранными языками, необходимо сформировать *самообразовательную компетенцию* у студентов, которая выражается в способности студентов, а затем и выпускников, поддерживать и постоянно совершенствовать свой уровень иностранного языка.

Актуальность этой проблемы связана с возрастающей интеграцией образовательных учреждений Беларуси в мировую систему образования, что отражается на возрастающей роли мотивации в изучении иностранных языков и совершенствовании существующих методов. Это привело к резкому увеличению объема часов самостоятельной работы в учебном процессе. Теперь количество часов, отведенных на самостоятельную работу студентов-международников для изучения дисциплины, увеличено до 50 % от общего количества часов, которые отводятся на весь курс обучения. Поэтому, чтобы решить проблему формирования *самообразовательной компетенции*, необходимо вернуться к вопросам организации самостоятельной работы обучаемых, ее совершенствованию и систематизации.

Умеют ли большинство студентов первого курса работать самостоятельно? Как показывают материалы многих исследований, ответ на этот вопрос по существу отрицателен. Даже способность студента организовать свою работу создает трудности, а анализ и синтез полученной информации часто проблематичны. Следовательно, необходимо, чтобы учащиеся первого курса развивали навыки самостоятельной работе. Решение этой проблемы заключается в повышении мотивации образования путем стимулирования интереса к обучению.

Говоря о систематизации самостоятельной работы студентов и, следовательно, о системе формирования *самообразовательной компетенции*, следует подчеркнуть, что основными факторами формирования системы являются цели образования.

Основными целями самостоятельной работы с точки зрения практического владения иностранным языком являются:

— овладение иностранными коммуникативными навыками во время учебы в университете;

— способность выпускников к самообразованию, постоянное совершенствование иностранного языка после окончания учебы.

Формирование *самообразовательной компетенции* может быть достигнуто только непосредственно в самостоятельной работе студентов в соответствии с этими целями, что также относится и к *самообразовательной компетенции*.

Самообразовательная компетенция может быть приобретена в результате следующих видов самостоятельной работы:

- 1) работа с различными текстами образовательного характера с блоком различных задач;
- 2) освоение лингвистического и устного материала учебной программы;
- 3) работа с аудио и видео материалами с упражнениями;
- 4) чтение аутентичных текстов на языке профессиональной деятельности;
- 5) самостоятельная работа с компьютерными программами;
- 6) индивидуальное (домашнее) чтение с комплексом индивидуальных заданий;
- 7) работа над различными проектами;
- 8) подготовка, организация и проведение различных ролевых, деловых игр и пр.;
- 9) подготовка, организация и проведение олимпиад, фестивалей, конкурсов;
- 10) самостоятельная работа по подготовке презентаций;
- 11) подготовка и проведение телеконференций;
- 12) участие в работе клубов и т. д.

Все чаще основное внимание уделяется методологии, позволяющей самостоятельно извлекать дополнительные материалы, делать выводы, критически понимать информацию, полученную в Интернете, формировать механизмы *самообразовательной компетенции*, которые будут связаны с будущей профессией. На ФМО созданы все условия для формирования иноязычной профессиональной компетенции у специалистов-международников, *самообразовательной компетенции*, в частности.

ДЕБАТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО
О МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Пасейшвили И. Н., старший преподаватель,
Шмидт Т. В., старший преподаватель*

Использование метода дебатов развивает критическое мышление студентов, заставляет их общаться и взаимодействовать, улучшает навыки презентации, исследования, командной работы и ораторского искусства.

Дебаты на занятиях по английскому языку представляют собой дискуссию, в течение которой участники двух команд отстаивают свои взгляды по поводу обозначенной проблемы. Во время дебатов студенты, как правило, взволнованы, возбуждены, заинтересованы. Умение отстаивать свое мнение, не принижая позицию противников, не всегда удается в процессе горячих споров, как и способность выслушать оппонентов, не перебивая, понять и принять их точку зрения. Одним из условий для проведения дебатов является готовность участников найти компромисс. Как правило, студенты охотно поддерживают инициативу провести дебаты, так как это дает им возможность высказаться и быть услышанными, показать свои способности, осведомленность, а также напоминает игру, что всегда интересно.

Подготовка к дебатам и процедура их проведения зависят от темы и цели занятия, уровня владения студентами английским языком. Дебаты — достаточно гибкая и удобная форма, так как в них может участвовать разное число студентов, а высказывания распределяются между участниками в соответствии с их способностями и возможностями. Более активные и инициативные студенты охотно выбирают роль спикера; студенты, не склонные к ярким публичным выступлениям или недостаточно уверенные в своем знании языка, могут участвовать в подготовке к дебатам, исследовать проблему, или занять места в зрительном зале, быть той частью группы, которую одна из команд пытается убедить в своей правоте.

К выбору темы следует подходить особенно внимательно, так как она должна быть актуальной и интересной для студентов и в тоже время связана с общей темой занятия. Во время занятий становится понятно, какие темы студенты находят более интересными, какие темы их волнуют, какие разногласия существуют между участниками споров. Студенты зачастую сами предлагают тему дебатов. Таким образом, можно определить тезис или мнение, которое часть студентов в группе определенно поддержит, в то время как другая часть, скорее всего будет отрицать.

Необходимым условием при выборе темы является неоднозначность тезиса, так как общепринятые нормы, мнения не вызывают спора и могут завести дебаты в тупик. Не обязательно определять студентов в те группы участников, которые поддерживают их точку зрения, ведь в реальной жизни иногда приходится отстаивать мнение других людей, отличное от собственного. В этом и заключается сложность дебатов: анализируя информацию, формируя аргументы, найти компромисс как с оппонентами, так и с участниками в своей команде.

Студенты 3 и 4 курсов отделения «Мировая экономика» охотно выбирают темы дебатов, связанные с обсуждаемыми на занятиях вопросами, такими как «*Does the world need the United Nations?*» — «Нужна ли миру Организация Объединенных наций?», «*Leadership and management should be linked together, not separated.*» — «Лидерство и менеджмент должны быть соединены, не разделены.», «*Advertising is a good thing for society.*» — «Реклама полезна для общества.». В рамках изучения темы «Медицина» предлагаются такие темы дебатов как «*Health care should be free.*» — «Медицинское обслуживание должно быть бесплатным.», «*Should experiments on animals be banned?*» — «Должны ли эксперименты над животными быть запрещены?». В процессе обсуждения перспектив трудоустройства возникают вопросы: «*Are teaching machines good?*» — «Могут ли машины заменить учителей?», «*The only thing people are interested in today is earning more money*» — «В наше время людей больше всего интересует, как заработать больше денег.», «*Knowledge is power but money talks.*» — «Знание — сила, но все решают деньги.».

Как правило, дебаты требуют серьезной подготовки, во время которой студенты распределяют роли в команде, изучают и анализируют материал, формируют аргументы и составляют их презентацию. Некоторые дебаты могут проводиться спонтанно, в момент возникновения противоречий и споров по поводу обсуждаемого вопроса.

Следует придерживаться общепринятых правил проведения дебатов и использовать фразы, соответствующие определенным этапам. Например, председатель начинает дебаты фразами «*Ladies and Gentlemen, welcome to this debate.*», «*Welcome from this side of the house...*», «*The motion for debate today is: ...*». Представляя аргументы, спикеры используют фразы «*Let me come to my first/second/.../next argument: ...*», «*My first/... argument is: ...*», «*The first/... reason why we're prop/opposing this motion is: ...*». Участники должны проявлять уважение к оппонентам, выслушивать их до конца (при условии ограничения времени выступления) и, возражая, использовать подобные формулировки: «*I see your point, but I think...*», «*Yes, I understand, but my opinion is that...*», «*That's all very interesting, but the problem is that...*», «*I'm afraid I can't quite agree with your point.*», «*I think I've got your point, now let me respond to it.*»

Кроме участников в дебатах есть роль председательствующего и студент, который следит за временем выступлений. Остальные выполняют роль аудитории. Однако все студенты в группе принимают участие в дебатах, когда голосуют за принятие резолюции или выбирают победителя и обеспечивают обратную связь — высказывают свою точку зрения по обсуждаемому вопросу и говорят о том, как аргументы команд повлияли на их мнение.

Дебаты являются отличным инструментом для вовлечения студентов в учебный процесс, вносят оживление в процесс изучения английского языка, помогают студентам освоить навыки критического мышления и презентации.

ГРАММАТИКА МОЖЕТ БЫТЬ ИНТЕРЕСНОЙ

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

Грамматика является важнейшим компонентом языка. Именно грамматика помогает придать смысл отдельным словам, помогает правильно излагать свои мысли и понимать собеседника, поэтому грамматике уделяется большое внимание как в школе, так и в ВУЗе.

К сожалению, грамматика традиционно считается очень сложным и скучным предметом, основанным на изучении и зубрежке правил.

Но грамматика английского языка сложная, и выучить ее просто механически заучивая правила невозможно, ее надо понимать. Понимание и запоминание легче всего происходит, когда учащиеся вовлечены в процесс изучения, когда они заинтересованы и, когда им не скучно. Задача преподавателя и состоит в том, чтобы обеспечить все эти составляющие учебного процесса.

Чтобы увлечь учащихся и сделать свой урок более интересным и разнообразным, преподаватели часто в своей работе используют учебные игры. Игра увлекает не только школьников. Студентам и более взрослым учащимся тоже нравится играть. Во время игры отрабатываются грамматические явления в интерактивной форме, поэтому они лучше запоминаются, и сам процесс изучения больше не кажется скучным. Если в игре присутствует соревновательный компонент, то это вызывает оживление, желание быть лучшим, в результате ускоряется мыслительная деятельность и улучшается результат всего процесса обучения.

Использование рисунков на уроке также вносит разнообразие и вызывает интерес у учащихся разных возрастов. Но подобрать рисунки с определенным сюжетом к конкретным грамматическим темам самому не просто. Хороший подбор рисунков для изучения английской грамматики в средней школе есть в книге *Timesaver Picture Prompts* авторов *Gwen Berwick* и *Sydney Thorne*. Эти рисунки также можно успешно использовать для работы с начинающими студентами в ВУЗе.

Объясняя новое грамматическое явление, полезно использовать индуктивный метод обучения. При таком методе преподаватель не формулирует правило, а умело подводит учащихся к тому, чтобы они сделали это сами. Проанализировав все примеры и сделав выводы, учащиеся гораздо лучше начинают понимать материал и дольше удерживают его в памяти. При таком подходе важен не только результат, но и сам процесс обучения. Каждый учащийся ощущает себя вовлеченным в интересную работу по решению поставленной задачи и получает от этого удовольствие.

Для того, чтобы сделать процесс изучения личностно ориентированным, следует побуждать учащихся использовать новые грамматические структуры в предложениях о себе. Используя новые грамматические явления в таких высказываниях, учащиеся запоминают их в определенном контексте. В дальнейшем они намного быстрее вспомнят, что и как они говорили о себе, чем о чем-то абстрактном, не касающемся их лично.

В учебном процессе важно задействовать все виды памяти, в том числе, и моторную. Это значит, что письмо, как один из видов речевой деятельности, надо использовать и на уроках грамматики. Записывать можно как отдельные предложения, так и целые высказывания. Письмо активно используется в играх. Иногда приносит пользу и краткая запись основных правил, особенно построение схем и таблиц. Это структурирует знания, а также дает учащимся возможность вернуться позже к своим записям и, при необходимости, еще раз их перечитать. Кроме того, письмо и устная речь взаимосвязаны. Продуманная и записанная мысль облегчает устное высказывание.

Следует также обратить внимание студентов на сходство и различие в грамматических структурах родного языка и английского. Это сравнение и анализ также способствуют лучшему пониманию и запоминанию и предотвращают многие ошибки. Типичные ошибки можно представить в смешном виде так, что это не только позабавит студентов, но и, благодаря комичности ситуации, примеры лучше останутся в памяти. Можно показать студентам, как неправильное употребление грамматики может привести к непониманию или даже к искажению смысла предложения. Иногда один такой отрицательный пример приносит больше пользы, чем несколько положительных. То, что смешно или грустно, т. е. то, что вызывает эмоции, надолго врезается в память.

Изучать грамматику необходимо. Но еще надо понять, что грамматика может быть не скучным и утомительным занятием, а увлекательным. И задача преподавателя сделать свои уроки интересными, на которых студенты активно и с удовольствием работают. Когда у студентов есть интерес к изучаемому материалу, то процесс обучения облегчается и для преподавателя. Студенты качественнее и быстрее усваивают материал и показывают хорошие результаты. А мы знаем, что ничто не мотивирует лучше, чем успех.

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВВОДНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (тема «Экономика»)

Сухоренко Е. А., преподаватель

Одной из основных задач дисциплины «Иностранный язык профессиональной деятельности» для экономических специальностей является овладение английским языком в сфере делового общения, которое осуществляется в ходе обучения с опорой на такие всемирно признанные учебно-методические комплексы, как *Market Leader. Business Result, New English File* и др.

Одновременно с широким кругом литературы и ресурсов, доступных как для студента, так и для преподавателя, работа в рамках тем, связанных с экономической теорией, а также такими вопросами, как финансы и кредит, банковское дело и т.п., — зачастую вызывает сложности у студентов, основной специальностью которых является, например, «Менеджмент в сфере международного туризма» или же «Таможенное дело». В то время как студенты этих специальностей не являются в прямом смысле экономистами, важно дать им прочную основу знаний об экономике, ознакомить и научить оперировать основной терминологией, разграничивать сходные по звучанию слова.

Начиная курс делового английского языка, можно не приступать сразу же к базовому учебнику, который предполагает, что студенты уже владеют основными понятиями, а организовать несколько вводных занятий на тему «Экономика». Так, на первом занятии можно начать беседу с вопроса «Что такое экономика?». Студенты могут работать в группах и подготовить свои определения, затем можно предложить им воспользоваться интернет-ресурсами и подобрать наиболее четкое, лаконичное определение.

Следующим заданием можно предложить разграничение терминов-паронимов *economics, economy, economic, economical*, которые вызывают значительные трудности на первых этапах знакомства с деловым английским. Для этого можно предложить следующие задания: работа со словарными дефинициями, подстановочные упражнения, перевод.

Сначала предлагается выявить различия понятий *экономика, экономия, экономически, экономный, экономичный* на русском языке. Только после этого возможно переходить к английскому языку. Для **работы со словарными дефинициями** студентам предлагаются четыре блока, к которым они должны подобрать заголовочное слово. Также можно предложить затем написать по небольшому примеру (словосочетанию) на каждый из пунктов словарной статьи. Приведем блоки-определения:

блок 1: 1. *the study of the production, distribution, selling and use of goods and services; the branch of knowledge concerned with the production, consumption, and transfer of wealth (takes singular verb)*. 2. *the study of financial structures to show how a product or service is costed and what returns it produces*. 3. *the condition of a region or group as regards material prosperity*;

блок 2: 1. *the financial state of a country, and the way in which a country makes and uses its money; the state of a country or region in terms of the production and consumption of goods and services and the supply of money*. 2. *the practice of being careful not to waste money or materials; careful management of available resources*;

блок 3: 1. *relating to economics or the economy*. 2. *justified in terms of profitability*. 3. *requiring fewer resources or costing less money*. 4. *(of a subject) considered in relation to trade, industry, and the creation of wealth*;

блок 4: 1. *giving good value or return in relation to the money, time, or effort expended*. 2. *(of a person or lifestyle) careful not to waste money or resources*. 3. *using no more of something than is necessary*.

Для установления связей на уровне **переводческой эквивалентности** рекомендуется следующее задание, где заголовочное слово на английском языке следует подобрать к русским дефиниционным блокам (возможно более одного варианта перевода):

блок 1: 1. Совокупность производственных отношений, соответствующих определенной ступени развития производительных сил. 2. Состояние хозяйства страны или его части. Структура и финансово-материальное состояние какой-либо области хозяйственной деятельности. 3. Раздел научной дисциплины, изучающий функциональные или отраслевые аспекты экономических отношений;

блок 2: 1. Связанный с экономикой, определяющийся характером отношений производства и распределения, существующими в обществе, порождающийся такими отношениями. 2. Связанный с экономикой, определяющийся состоянием и развитием экономики; хозяйственный. 3. Связанный с изучением экономики, основанный на этом изучении;

блок 3: 1. Бережливость, расчетливость при расходовании чего-либо. 2. Выгода, получающаяся в результате такой бережливости, расчетливости;

блок 4: 1. Связанный с экономией. 2. Дающий возможность сэкономить что-либо;

блок 5: 1. Связанный с экономией. 2. Бережливо расходующий что-либо. 3. Такой, который не содержит ничего лишнего. 4. Требующий умеренных затрат, позволяющий обходиться небольшим количеством чего-либо.

Далее студентам можно предложить перевести определения из последнего задания с русского на английский язык, используя в качестве опоры первое задание (англоязычные дефиниции), а также проиллюстрировать каждое из них примером на английском языке.

В качестве домашнего задания можно предложить студентам составить викторину с использованием изученных терминов, а также выполнить **подстановочные упражнения**, например: *Tax cuts to stimulate the ...; a small, ... car; a free-market ...; to study the methods of ...; many organizations must become larger if they are to remain ...; a technique based on ... of effort; he is responsible for the island's modest ...; an ... pack of washing powder; ... class of air or rail travel; the cast are ... with their actions; the government's ... policy; ... history; solar power may provide a more ... solution.*

Обычно применение описанных выше заданий приводит к четкому усвоению студентами терминов *economy*, *economics* и умению разграничивать семантику и употребление прилагательных *economic* / *economical*, что в дальнейшем не только способствует более упорядоченному усвоению дальнейшего материала, предупреждает речевые ошибки, но и кроме того создает у студентов «ситуацию успеха»: имея четкие знания о базовых терминах, они более уверены в своих силах, в способности усваивать дальнейшие экономические понятия и явления, что способствует повышению качества овладения языком и формированию профессионально-языковых компетенций.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Тамарина А. С., старший преподаватель,
Говорова Н. И., кандидат педагогических наук, доцент*

Английский язык в профессиональных целях (*ESP*) имеет особое значение для студентов-международников, поэтому очень важно развить такие языковые навыки у студентов, чтобы они могли использовать английский язык не только в академических, но и в профессиональных целях. Действительно, *ESP* объединяет предмет специальности и преподавание английского языка. Такая комбинация высоко мотивирует, потому что студенты в состоянии применить то, что они изучают на занятиях по английскому языку в своей основной области исследования, будь то таможенное дело, управление бизнесом, экономика или туризм. Способность использовать словарный запас и изучаемые языковые структуры в значимом контексте дает возможность успешно закрепить преподаваемый материал и увеличивает мотивацию. Знания студентов в своих областях приобретаемой профессии несомненно значительно улучшают способность обучающихся усовершенствоваться и знание английского языка. Поскольку знание предмета дает им контекст, они должны понять и материал на английском языке. Занятия *ESP* показывают студентам, как содержание предмета помогает им выучить английский язык быстрее, а преподаватель может, таким образом, максимально использовать эти знания предмета студентами. Студенты улучшают познания в английском языке через сферу, которая известна и понятна им. Это означает, что они могут также использовать то, что они изучают на занятиях *ESP* и на занятиях по специальности. Для этого программы по английскому языку в профессиональной деятельности, например, для специальности «Таможенное дело» были составлены в соответствии с программой курса подготовки специалистов-таможенников. Такой подход увеличивает заинтересованность студентов в материале, изучаемом при прохождении курса обучения, и позволяет им использовать английский, который они уже знают, для того, чтобы выучить еще больше английского языка, так как их интерес к своей будущей профессии даст им возможность взаимодействовать в подлинных ситуациях.

Но порой у студентов могут возникать некоторые трудности в изучении материалов *ESP* из-за лексической сложности научных текстов по специальности. При затруднении понимания студенты пытаются найти незнакомые слова в двуязычном словаре, хотя правильным было бы практиковать словарные стратегии и методы. У некоторых слов в научных областях нет русского эквивалента, и поэтому они не перечислены в двуязычных словарях. И тогда решающую роль в правильном понимании играют текстовые фоновые знания. Преподаватели английского языка не всегда смогут определить значение незнакомых лексических единиц из-за отсутствия у них фонового знания о специальных текстах. Следовательно, преподаватели *ESP* должны быть хорошо осведомлены о содержании специальности, чтобы обучение английскому языку в профессиональных целях достигало поставленных задач, которые состоят в том, чтобы подготовить студентов к свободному использованию английского языка в их профессиональном будущем. В то же время преподаватели *ESP* не отрицают, что они преподают язык, а не содержание. Кроме того, они могут и не быть хорошо осведомлены о текстах, с которыми имеют дело на занятиях *ESP*, поскольку преподаются, в первую очередь, лингвистические аспекты этих текстов. Тогда целесообразно использовать фоновые знания своих студентов, что также может помочь уменьшить барьер при обучении и построить результативные обучающие ситуации. С помощью простых вопросов по теме специальности преподаватель может активизировать коммуникативные навыки студентов, развитие их лексического потенциала. Но еще также следует помнить, что с самого начала любого курса *ESP* надо ясно дать понять, что студентам преподают, в первую очередь, английский язык, а не конкретно предмет специальности. Это ограничит проблему выбора обучающих материалов *ESP*, поможет взаимопониманию между преподавателем и студентами относительно текстовых специализированных знаний.

Необходимо еще отметить взаимодействие и коллегиальные отношения между языковыми преподавателями и преподавателями специальности. Если есть взаимное сотрудничество между ними, преподаватель *ESP* всегда может получить консультацию по профессиональным темам от специалиста. Кроме того, очень важно консультироваться с преподавателями выпускающей кафедры, чтобы выбрать надлежащие материалы *ESP* и правильно определить цели

занятий по английскому языку. В свою очередь, и преподавателям предметов по специальности нужна лингвистическая компетентность, чтобы они эффективно могли иметь дело с английскими текстами в случае необходимости. Это, фактически, может способствовать успешному решению проблем *ESP* и для преподавателя, и для студентов, чтобы достигнуть гармонизации и успешного изучения материала по специальности.

Таким образом, *ESP* оценивает потребности и объединяет мотивацию, предмет и содержание для обучения соответствующих навыков. В *ESP* английский язык должен быть представлен не как предмет, который будет изучен в изоляции от реального использования, ни как механическое умение или навык, которые надо развить. Наоборот, английский язык должен быть представлен в подлинных контекстах, чтобы использовать его в тех функциях, которые должны будут выполняться при изучении специальности или в дальнейшем на рабочих местах.

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК В РЕЧИ ИНОФОНОВ,
ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Тихонович Т. И., преподаватель

Для того чтобы предупредить речевые ошибки, необходимо знать их причины. В речи инофонов встречаются различные нарушения языковых норм. Причиной является так называемое «давление» языковой системы.

Каждая речевая ошибка, совершенная инофонами, связана с подсознательным или сознательным сравнением слов, словосочетаний и предложений с родным языком студента. Зачастую иностранные студенты, например из Туркменистана, Таджикистана, Ирана и др., пытаются подстроить английский язык под систему своего языка или языка, носителем которого они являются.

В этом случае, речевую ошибку рассматривают как «специфический тип экспликации средствами иностранного языка своей картины мира, калькирование которой приводит к нарушению законов построения и правил функционирования языковой системы изучаемого языка». [1] Каждая речевая ошибка свидетельствует о коммуникативных неудачах, о речемыслительных действиях студента, о когнитивных механизмах и т. д. Следовательно, рассмотрение явлений английского языка сквозь призму неанглийского языкового сознания позволяет выявить принципы организации и подачи языкового материала в иноязычной аудитории и тем самым дает возможность преподавателю выбрать правильный путь формирования у инофонов вторичной языковой компетенции.

В. Г. Касарова выделила основные типы системных ошибок, которые встречаются как письменной, так и в устной речи у иностранных студентов.

1. «Ошибки типа "заполнение пустых клеток"». [2] Словообразование является ярким примером таких ошибок, когда студенты потенциальные формы и слова превращают в реальные.

2. «Ошибки типа "выбор ненормативного варианта из числа предлагаемых языковой системой"» [2]. Примером таких ошибок можно назвать выбор предлога *in* и *at* для обозначения места, также слова, которые являются одинаковыми в родном языке студента, но в английском языке они представлены разными словами. Пример: *рус. красить волосы, забор* — *англ. to dye and to paint; фар. (высокий и о человеке, и о предмете)* — *англ. tall and high*.

3. «Ошибки типа "устранение фактов, чуждых языковой системе"» [2]. Под этот тип ошибок попадают все грамматические исключения, то есть какие-либо аномалии в формообразовании и словообразовании (*woman* — *womans* вместо *woman* — *women*).

В речи инофонов распространены случаи "композиционного сбоя", который проявляется в нарушении синтаксической и лексической сочетаемости. Например, неверно построенное предложение — *I has a lot of things done*; местоименное дублирование одного из членов предложения — *Ann, she is Ann always late*; лексический повтор — *I have a sister Ann. Ann is a student. I love Ann very much*.

Все ошибки могут быть условно разделены на два типа: ошибки в говорении и ошибки в понимании. Первый тип ошибок — более очевиден, так как эти отклонения поддаются наблюдению и фиксации. Второй тип — требует проведения определенных экспериментов. Иногда из-за неправильного понимания значения слова студенты совершают ошибки в говорении. Пример: тавтология — *if all of us cooperate together, we will win*.

Зная и умея классифицировать речевые ошибки, преподаватель может предупреждать и устранять ошибки в речи иностранных студентов, что является залогом успешного освоения языка.

Литература

1. Вараксина, В. А. Речевые ошибки иностранных студентов и их причины их возникновения / В. А. Вараксина [Электронный ресурс] // Портал психологических изданий. — Режим доступа: <https://psyjournals.ru/files/67285/yazik_i_text_varaksina.pdf>. — Дата доступа: 22.11.2017.
2. Касаров, В. Г. Речевые ошибки иностранных студентов и их причины [Электронный ресурс] // Русский филологический портал. — Режим доступа: <<http://www.philology.ru/linguistics2/kasarova-03.htm>>. — Дата доступа: 22.11.2017.

РОЛЬ ЧТЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

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

В настоящее время концепция высшего профессионального образования в области иностранных языков включает в себя такие требования, как умение вести профессиональную деятельность в иноязычной среде, способность выражать и обосновывать свою позицию, уметь грамотно использовать в своей деятельности профессиональную лексику.

Современный специалист должен не только уметь адаптироваться к условиям современной жизни, но и стать их преобразователем. Выполнение такой задачи требует социальной грамотности, включение обучаемых в инновационную деятельность, развитие нестандартного мышления и творческой активности.

В процессе обучения иностранному языку необходимо сформировать целый комплекс иноязычных навыков и умений для использования языка как средства общения. Текст на иностранном языке как сложное единство лингвистического, логического и прагматического содержания является непосредственным материалом для обучения языку.

При работе с текстом преподаватель должен учитывать тот факт, что студенты нередко подходят к тексту не с позиции ценностного осмысления, а как к очередной информации, с которой нужно ознакомиться. В этой связи преподавателю необходимо подбирать тексты, которые апеллируют к чувствам и эмоциям студентов, побуждают их к выражению собственного мнения, способствуют осмыслению текста и явлений действительности.

Однако некоторые тексты не всегда дают возможность найти в них проблему, подыскать подходящий аргумент для ее оценки. В этом случае текст можно использовать для исследования и анализа языковых единиц и грамматических структур.

Организуя работу с текстом, преподаватель учит студентов понимать на основе языковой догадки незнакомые слова и знакомые, которые употребляются в другом контексте, а также понимать языковые средства связи, которые обеспечивают целостность текста. Студенты учатся понимать не только главную мысль текста, но и коммуникативную задачу автора. Работая с текстом, они развивают также навыки и умения говорения, способность строить высказывания монологического и диалогического характера в ситуации повседневного и профессионального общения.

Отбирая учебный материал преподавателю необходимо организовать его в виде ситуативно-тематических комплексов. Основным критерием отбора лексических единиц должна являться их коммуникативная ценность, а выбор тематики предопределяется сферами общения и профессиональными задачами обучения.

Нельзя забывать, что чтение текста на иностранном языке предоставляет также огромные воспитательные возможности. Иностранный язык используется в них как способ познавательной деятельности, самовыражения, а также как средство приобщения к культуре других народов.

Чтение представляет собой деятельность, которая изменяет, воспитывает и формирует личность. Немаловажное значение с образовательной и воспитательной точки зрения имеют приобретаемые студентами навыки самостоятельной работы с текстом. Правильно организованная работа с текстами на иностранном языке способствует языковому и речевому развитию студентов, повышает их общую культуру чтения.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ЧАСТЬ
УНИВЕРСИТЕТСКОГО КУРСА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Фомичёва Н. В., старший преподаватель,
Денисова Г. Г., старший преподаватель*

Термин критическое мышление стал очень популярным в образовании в последние годы. Несмотря на разнообразие определений термина, большинство авторов сходятся во мнении, что критическое мышление — это мышление, обладающее оценочными и рефлексивными свойствами. Критическое мышление не означает негативизм и критику, оно подразумевает стремление к объективной оценке информации с целью ее эффективного использования для достижения оптимальных результатов. Особенно актуальным является развитие навыков критического мышления в обучении иностранным языкам, поскольку решение коммуникативных задач требует применения навыков критического мышления. Успех в решении таких задач, условия которых максимально приближены к реальным жизненным ситуациям, требует эффективного использования как языковых навыков, так и навыков критического мышления.

Также критическое мышление является необходимым при работе с аутентичными текстами, которые кроме фактической информации нередко содержат субъективный компонент. По предъявлению письменного текста или устного сообщения (например, текст новостей или сообщение в блоге), студент должен не только понять смысл услышанного или прочитанного, он также должен уметь отделить фактуальную и субъективную информацию, сопоставить аргументы автора с аргументами из других источников, выразить свое мнение, привести аргументы в логической последовательности, опираясь на обсуждаемый текст и другие источники.

Развитие критического мышления ведет к медийной грамотности, которая позволяет студентам производить отбор достоверной информации. Студент, как любой медиапользователь, должен обладать способностью оценивать документы путем формирования правильных запросов, определения достоверности и сравнения источников.

Важность навыка критического мышления в жизни современного человека находит свое отражение в экзаменационных требованиях на знание языка. Международные системы оценки знаний, такие как Кембриджский сертификат и многие другие предполагают написание письменной работы в виде эссе, где экзаменуемый должен выразить свое мнение по поводу той или иной проблемы. Кроме владения речевыми формулами, данная работа также направлена на оценку навыков критического мышления студента.

Навыки критического мышления, полученные на уроках иностранного языка в университете, широко востребованы в последующей профессиональной деятельности на иностранном и на родном языке, когда необходимо убедить аудиторию в своей точке зрения или проанализировать большой объем информации в отчете.

Развитие критических навыков при изучении английского языка, как правило, интегрировано в курс обучения. Основным инструментом развития навыков являются тексты различной направленности, соответствующие содержанию учебной программы.

Навык критического мышления состоит из набора умений, которые ведут индивидуума от простейших навыков к навыкам более высокого уровня. Эти навыки включают в себя понимание информации, ее использование и обработку, анализ информации с поиском доказательств и аргументов в тексте, оценку, которая предполагает разделение оценочной и фактуальной части текста, создание собственных текстов, в которых студент выражает мнение и приводит аргументы за и против.

Такая модель позволяет рассматривать курс развития навыков критического мышления как последовательность задач, каждая из которых соответствует определенному этапу. Однако важно помнить, что изучение иностранного языка не всегда является симметричным и последовательным процессом. Студент может прочесть и понять текст, затем на этапе анализа прийти к выводу, что текст имел иное значение. На завершающих этапах при подготовке презентаций или написании эссе, студенты активно работают с источниками, производя их отбор и анализ.

Уже на начальном этапе следует поощрять учащихся к рассмотрению способов, при помощи которых они могут более глубоко подходить к текстам и подвергать сомнению предположения. На этом этапе следует познакомить студентов с понятием критического мышления, на-

учить их выражать свое согласие и несогласие на иностранном языке, подкреплять свое мнение аргументами и фактами. Студенты также учатся использовать вопросы для достижения своих прагматических целей, учитывать контекст речевого события для правильной его интерпретации, находить внутритекстовые и межтекстовые связи между различными фрагментами дискурса. Средний этап направлен на развитие аналитических навыков критического мышления. Студенты 2—3 курса учатся оценивать надежность источников, определять позицию автора текста к рассматриваемому явлению, отделять факты от субъективного мнения автора статьи, отличать средства выражения денотативного и коннотативного значения, определять особенности текстов разных стилей на одну тему, уметь производить отбор информации, значимой для исследования. Заключительный этап призван поощрять учащихся использовать аргументы и мнения для выражения своих собственных взглядов в письменной и устной формах. Студенты 3—4 курса используют полученные навыки и знания для проведения исследовательских работ, развивают навыки чтения между строк с выявлением имплицитного смысла высказывания, совершенствуют навыки определения основного содержания текста, написания аннотаций, рефератов по содержанию одного или нескольких текстов/книг, написания эссе, подготовки презентаций.

В заключение хотелось бы отметить, что навык критического мышления является одним из самых востребованных навыков нашего времени, наряду с умением сотрудничать и решать сложные проблемы. Развитие навыков критического мышления органично вписывается в курс изучения иностранного языка в университете и способствует развитию как личностных, профессиональных, так и языковых компетенций студентов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОКУРСА «VOICES»
В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

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

Межкультурная коммуникация предполагает наличие межкультурной компетенции. Формирование межкультурной компетенции — важнейшая задача в преподавании иностранного языка. Мощнейшим средством для ее формирования является просмотр аутентичных видеофильмов и видеосюжетов с их последующим обсуждением в аудитории. Это расширяет кругозор, знакомит обучающихся с культурой страны изучаемого языка, позволяет обменяться мнениями с другими насчет увиденного.

Видеокурс «Voices» включает семь документальных фильмов для обучения пониманию устной речи, закрепления лексического материала и проведения дискуссии. 1. *Language and national identity. Language learning in Wales*; 2. *A wedding*; 3. *Dartmoor. A national park*; 4. *Get in shape! A morning at a leisure centre*; 5. *St. Ives. Holidaymakers, artists and surfers*; 6. *Enjoy your meal!* 7. *A family airline*. Каждый видеофильм представляет собой законченное целое и фильмы можно просматривать в любой последовательности, что удобно для учебного процесса. Важной особенностью видеокурса является то, что интервью берутся у реальных людей в естественной обстановке. Если это интервью тренера, то снимается видеосюжет в спортивном зале или у бассейна. Если интервью дает преподаватель, то интервью берется в кабинете у директора или школьном классе. Таким образом, обучающиеся знакомятся с реалиями чужой культуры.

Каждый видеофильм состоит из нескольких частей. Преподаватель выбирает нужный раздел и выполняет предложенные упражнения. Цель заданий — не только тестировать понимание и выявить, что не понял обучаемый, а помочь обучаемому лучше понять смысл сказанного [1, р. 5]. Видеосюжет можно повторять несколько раз. В результате обучаемый будет все лучше и лучше понимать сказанное.

Задания делятся на три вида: задания до просмотра видео, во время просмотра и после просмотра. Задания до просмотра видео предполагают следующие виды: ответы на вопросы и выбор правильного варианта; ответы на вопросы и обсуждение ответов; заполнение пропусков в тексте и выбор подходящего слова из приведенного ниже перечня слов; просмотр картинок и формулировка вопросов о каком-либо объекте (компании, городке, местности и т.д.); определение типично английских блюд.

Задания во время просмотра видео предполагают выполнение следующих упражнений: выбор правильного ответа; заполнение пропусков в тексте, предложении т.д. Задания после просмотра видеофильма включают как задания, стимулирующие дискуссию, так и задания направленные на развитие письменной речи (обсуждение ответов на вопросы, чтение текста и ответы на заданные вопросы, описание области, района, городка, какого-нибудь объекта, работа с таблицей, ответы на вопросы, составление вопросов, составление письма, описание какого-либо события или обычая).

В современном мире как никогда актуальна тема национального самосознания. Именно эта тема поднимается в фильме видеокурса о Уэльсе («*Language and national identity. Language learning in Wales*») дополняет высказывания студентов о различных народах мира, государственных языках в разных странах. Являясь частью Великобритании, Уэльс сохраняет национальные традиции и язык. Слушая о том, с какой гордостью уэльсцы говорят о своей культуре и языке, студенты начинают сознавать, что проблема билингвизма актуальна не только для белорусов, но и для многих других народов Европы. После выполнения заданий до просмотра фильма и во время просмотра фильма студенты отвечают на предложенные вопросы: *What languages are spoken in your country? If you speak more than one language, what situations do you use each language in? If you speak a dialect, when do you use the dialect? Do you know any people who are bilingual? Do you envy them?*

Не менее интересны и актуальны для студентов истории из повседневной жизни англоязычных стран. Видеофильм «*A Wedding*» состоит из трех видеосюжетов: «*Saturday morning. Preparations*», «*The Registry Office*», «*Saturday evening. The reception*». Данный фильм прекрасно иллюстрирует свадебные церемонии в Великобритании, а предложенные задания помогают

усвоить изучаемый материал и закрепить нужную лексику. При изучении темы «Обычаи и традиции. Свадьба» оказываются полезными и тексты-описания свадьбы в разных странах, приведенные в задании после просмотра видеофильма.

Тема «Спорт. Здоровый образ жизни» тесно связана с реалиями жизни в нашей стране. Студенты говорят о работе оздоровительных центров, фитнес залов, спортивных клубов Беларуси, рассказывают о своем участии в спортивной жизни университета, занятиях различными видами спорта. При проведении занятий по данной теме активно используются видеосюжеты из фильма «*Get in shape! A morning at a leisure centre*». Просмотрев видеосюжеты «*Bournemouth Swimming Club*», «*Swimming lessons*», «*Swimming needn't be boring*» и выполнив ряд заданий, обучаемые рассказывают о занятиях плаванием, используя новые выражения из текста. Видеосюжеты делают занятия интересными и мотивируют студентов на неподготовленные высказывания. После просмотра видеосюжета «*Aerobics*» обучаемые охотно делают рекомендованные преподавателем упражнения. В частности, студенты по очереди играют роль «тренера», составляют диалоги.

Таким образом, использование видеоматериалов вносит разнообразие в учебный процесс, повышает активность и мотивацию обучаемого, заинтересованность студентов в самостоятельном совершенствовании своих навыков. Видеокурс «*Voices*» является прекрасным учебным пособием, которое помогает обучаемому лучше понимать носителей языка, знакомит с реалиями Великобритании, помогает формировать межкультурную компетенцию. В соответствии с темой занятия преподаватель выбирает определенные видеофильмы и видеосюжеты, предлагает студентам выполнить соответствующие задания и определяет перечень материалов, необходимых для последующей дискуссии.

СЛОВАРНОЕ ЛОТО НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Шиманская О. Ю., кандидат филологических наук, доцент

При изучении деловой и специализированной лексики на занятиях по иностранному языку в вузе часто возникает необходимость отработки значительного объема словарного материала в довольно сжатые сроки. Одной из методик, которая может способствовать эффективно и быстро усвоению новой лексики, является словарное лото.

Основой предлагаемой методики является игра *Buzzword bingo*. Эта игра, напоминающая, по сути, лото, заключается в том, что накануне предстоящего совещания или доклада, сотрудники какой-либо организации готовят таблицу с наиболее часто встречающимися в речи оратора словами, «*buzzwords*», причем часто такие слова не имеют особого смысла, но придают выступлению внушительность, например: *optimization, acceleration, implementation, reach out, positioning*. В течение выступления слушатели вычеркивают в карточке слова, и когда вычеркнут целый столбец или строку, участники игры каким-либо образом подают сигнал остальным, например, открыто говорят «*Bingo!*», или же задают какой-то вопрос, в котором скрыто содержится слово «*Bingo!*», или просто шепотом говорят это слово окружающим.

В то время как описанная выше игра не может быть охарактеризована положительно с точки зрения корпоративной культуры, сама идея ее организации как нельзя лучше подходит для применения в процессе изучения деловой и специализированной лексики.

Рассмотрим конкретный пример использования методики словарного лото при изучении темы «Коррупция» со студентами экономических и юридических специальностей.

Начальный этап работы предполагает знакомство с новой лексикой, отработку произношения терминов, тренировку слухового восприятия и иные тренировочные упражнения. Дома студентам может быть предложено посмотреть информационное видео по следующей ссылке: <https://www.youtube.com/watch?v=vXdN8vjH7GM&t=317s>. Также студентам предоставляется вокабуляр, который позднее будет включен в карточки, например: *abuse of power / discretion, assets, conflict of interests, embezzlement, erosion of confidence, evasion / avoiding of tax, extortion, facilitation (grease / speed) payments, favoritism, fraud, grand / petty corruption, illegitimate, intermediary / middleman, money laundering, nepotism, personal gain, preferential treatment / personal affiliations*.

Преподаватель готовит к занятию видео (то же самое, которое давалось для домашнего просмотра, или иное на эту же тематику), предварительно скачав его, например, при помощи ресурса <https://ru.savefrom.net/>. Удобно также использовать не видео, а аудио-версию речи, для чего после скачивания видео можно воспользоваться онлайн конвертером, который преобразует видео-файл в аудио-трек: <https://convertio.co/ru/mp4-mp3/>.

Далее преподаватель готовит карточки для словарного лото. В оригинале игра *Buzzword bingo* включает 24 слова, заполняющих таблицу из 25 клеток, причем центральная клетка не содержит слово, но название самой игры в зависимости от тематики выступления. Поскольку такой объем карточки слишком велик для быстрого восприятия информации, а многие слова встречаются в тексте не более одного раза (т. е. по сути, они не являются навязчивыми словами), то рекомендуется сократить объем карточки до 14 слов, разместив их в таблице 3x5 (чтобы среднее поле осталось свободным для названия игры). Примеры карточек.

benefit	nepotism	entity		affiliations	conceal	assets
erosion	evasion of tax	facilitation		objective evaluation	benefit	discretion
favoritism	CORRUPTION BINGO	grand corruption		bribery	CORRUPTION BINGO	government
minor favors	provision	money laundering		intermediary	economic stability	embezzlement
preferential	innovative	private interests		favoritism	petty corruption	employment

На занятии студентам раздаются карточки; при невозможности обеспечить всех студентов раздаточным материалом рекомендуется предложить студентам переписать свою карточку в тетрадь, что поможет им не только еще раз повторить написание слов, но и запомнить слова в своей карточке. Далее преподаватель объясняет правила игры и включает запись выступления. Студенты вычеркивают слова в карточке по мере их появления в тексте, первый, вычеркнувший ряд или столбец, должен сказать «Бинго!». Далее игра продолжается до того момента, пока кто-либо из участников не вычеркивает все слова в карточке. Этот студент считается победителем игры.

Если оказывается, что после окончания речи (рекомендуемая продолжительность — до 5 минут, в названной выше записи можно остановить воспроизведение после 4 минут) у студентов осталось много не вычеркнутых слов, преподаватель может предложить прослушать запись повторно, а в последствии либо усилить предварительную работу с лексикой (если причина в недостаточном усвоении новой лексики), либо подобрать запись с речью, более удобной для восприятия (если уровень восприятия речи на слух не достаточен).

Таким образом, предлагаемая методика словарного лото может эффективно использоваться на занятии по иностранному языку для интегрированного освоения лексики в рамках аудирования. Помимо очевидной пользы для расширения вокабуляра, сама форма игры способствует повышению мотивации к словарной работе и аудированию, развивает внимательность и память.

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «*LEADERSHIP STYLES*» НА ЗАНЯТИИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Шиманская О. Ю., кандидат филологических наук, доцент,
Белусова Е. О., преподаватель

В рамках изучения темы «Менеджмент» со студентами экономических специальностей, согласно рекомендациям учебных программ, предполагается ознакомление с такой подтемой, как «*Leadership styles*» («лидерские стили управления»). В учебных пособиях, а также в материалах интернет можно найти много материала, который поможет организовать изучение названной темы наиболее эффективно. В данной статье предлагаются методические рекомендации по ее изучению со студентами, владеющими английским языком на уровне B1.

Существует множество классификаций стилей управления, причем зачастую стили управления и лидерские стили разграничиваются, поскольку считается, что управленцы (менеджеры, *managers*) — это понятие, связанное с должностью и определенными полномочиями, в то время как лидер — это не обязательно облеченный властью человек, но имеющий влияние на решения, принимаемые коллективом.

Одной из возможных классификаций можно избрать следующую: *pacesetting* (образцовый), *authoritative* (авторитетный), *affiliative* (понимающий), *coaching* (наставнический), *coercive* (авторитарный), *democratic* (демократический). Подробное описание названных стилей, сделанное хорошим языком и изобилующее тематическим вокабуляром, можно найти по ссылке: <https://www.fastcompany.com/1838481/6-leadership-styles-and-when-you-should-use-them>.

Для закрепления новой лексики рекомендуется построение цепочек синонимичных выражений, например: *to create emotional bonds / connections, to connect emotionally, to be empathetic* «устанавливать эмоциональный контакт», *visionary, forecaster* «визионер, провидец», *kick in the bike shorts, kick in the pants* «волшебный пендель», *bottom-line, profitability* «прибыль», *squelch, stifle, overwhelm* «подавлять», *feeling of belonging to the organization, loyalty* «чувство принадлежности коллективу».

В аудиторной работе рекомендуются следующие виды заданий: описать каждый стиль руководства, в парах студенты приводят примеры из собственного опыта на каждый стиль, определяют стили руководства в своих учебных и рабочих коллективах. Довольно интересным заданием является разыграть краткий монолог (например, выступление начальника по поводу реорганизации компании) от лица определенного лидера, остальные студенты должны отгадать тип руководства и объяснить свое решение.

Еще одним важным этапом работы над темой является разбор практических ситуаций и предложение решений (иногда называется ситуативный менеджмент). Такие задания носят характер кейсов и всегда заинтересовывают студентов, побуждают к дискуссии, стимулируют использование активной лексики.

Вот пример ситуации, которую можно использовать на занятии: *Mary has joined an IT company as a manager, leading a team of 15 staff. The majority of the workers in her team have been with the organisation for over 6 years. Staff turnover is very low within the team and within the organisation as a whole. Employees regularly attend training courses to update their skills and are always keen to take on new challenges and responsibilities. Which management style would be most appropriate for Mary in her new role?* Студентам предлагается обсудить в парах или группах ситуацию, предложить вариант решения и мотивировать свой выбор.

Для групповой работы можно использовать игровую таблицу, скачать которую можно по ссылке: *Tutor2U* <https://www.tutor2u.net/business/reference/management-styles-in-a-business>). На занятии студентам выдается пустая таблица, где указаны только три вида управления — авторитарный, покровительственный (отеческий) и демократический, а также выделены плюсы и минусы каждого из стилей (относительно скорости и правильности принятия решений, взаимоотношений руководства и коллектива). Студентам предлагается разложить карточки (выдаются отдельно) в нужные ячейки. Затем ответы обсуждаются, приводятся примеры и пояснения.

Для домашней работы студентам предлагается комплексное задание. Для отработки навыков чтения и понимания аутентичных письменных текстов предлагается прочитать статью «*6 Leadership styles we can learn from Game of Thrones*» по ссылке <http://www.businessinsider.com/game-of-thrones-leadership-lessons-2016-6/#the-visionary-leadership-style-done-right-1>.

Для совершенствования навыков перевода и письменной речи на основе прочитанного студентам рекомендуется: 1) выписать 10 интересных с точки зрения лексики предложений, выполнить их письменный перевод; 2) написать сочинение (300 — 400 слов) о стилях руководства с примерами из собственной жизни и опыта «*Leadership Styles in My Life*» с использованием лексики из статьи и базового текста о стилях управления.

Для отработки навыков восприятия речи на слух студентам предлагается просмотреть небольшое видео с интервью известного американского психолога, эксперта в области эмоционального интеллекта Дэниела Гоулмана, составить краткий конспект: <https://www.youtube.com/watch?v=vCjexQzsreY>.

На следующем занятии студенты, уже достаточно хорошо закрепившие новую лексику, обсуждают ситуации, о которых они писали в сочинениях, делают выводы о плюсах и минусах различных стилей руководства, практикуются в диалогической и монологической речи по теме.

ДВА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ *ESP*

*Шмидт Т. В., старший преподаватель,
Пасейшвили И. Н., старший преподаватель*

Традиционно, многие преподаватели *ESP* при планировании и проведении своих занятий отдают предпочтение традиционной методике ППГ (Презентация, Практика, Говорение). Данная методика позволяет охватить все лексическое и грамматическое содержание учебника и программы. Проблема же заключается в том, что данный подход обслуживает потребности преподавателя, но возникает сомнение, в полной ли мере он удовлетворяет потребности обучающегося. Не всегда учитываются индивидуальные потребности каждого обучающегося, и содержание разделов предлагается учебным пособием и программой. Существуют, однако, более ориентированные на учащегося подходы, в которых потребности студента играют центральную роль в содержании обучения. Двумя такими подходами являются *TBL (Task-Based Learning)* и *PBL (Project-Based Learning)*.

Что такое *TBL (Task-Based Learning)*? В учебном процессе, ориентированном на задачу, целью и центром обучения является сама задача, а не грамматика или вокабуляр, а целью является не «изучать структуру», а «выполнять задание». Конечно, для успешного выполнения задачи студенты должны использовать правильный язык и выражать свои мысли. Поэтому язык становится средством общения, целью которого является успешное выполнение задания. Обычно не существует «правильного ответа» на задание. Студенты сами решают, каким образом его выполнить, используя те языковые средства, которые они считают уместными.

Различные преподаватели используют *TBL* по-разному. Некоторые интегрируют его в существующую программу, некоторые используют его, чтобы заменить программу в целом, некоторые используют ее в качестве дополнения для своих традиционных аудиторных занятий. Но в целом учителя, использующие подход *TBL*, разделяют свои классы на основе задач на три этапа.

Первый этап — предварительный. Преподаватель представляет тему и знакомит студентов со словарем, затем объясняет задание.

Второй этап — выполнение студентами заданий в ходе парной работы, представляя затем выводы и результаты остальной группе учащихся. Задача преподавателя на данном этапе — следить за ходом выполнения задания и оказывать необходимую поддержку. Основная цель здесь — коммуникация, возможно, в ущерб некоторым грамматическим и лексическим моментам, над которыми предстоит поработать на следующем этапе.

Третий этап — отработка отдельных грамматических и лексических моментов, встречавшихся при выполнении задания второго этапа. Преподаватель обращает внимание студентов на допущенные ими грамматические ошибки и лексические неточности.

Подобный подход используется на нашем факультете при преподавании английского в сфере профессионального общения, а именно — для решения *Case Studies*. Задания при этом могут быть достаточно сложными и по-разному сформулированными. Независимо от их характера, в задании всегда присутствует элемент соревновательности, что мотивирует студентов к более активному и заинтересованному участию в ходе разрешения проблемы. Преимущество *TBL* над более традиционными методами заключается в том, что оно позволяет студентам сосредоточиться на реальном общении, прежде чем приступить к серьезному анализу языка. Он фокусируется на потребностях студентов, помещая их в аутентичные коммуникативные ситуации и позволяя им использовать все свои языковые ресурсы, чтобы выйти из них.

Что же такое *PBL (Project-Based Learning)*? Подход *PBL* поднимает внимание к нуждам обучающихся на более высокий уровень. Он имеет много общего с *TBL*, но, если угодно, он еще более амбициозен. В то время как *TBL* делает решение задачи центром занятия, *PBL* часто делает реализацию проекта целью всего семестра или учебного года. Применение такого подхода преподавателями может различаться в зависимости от длительности и целей проекта. В целом же, студенты при реализации проекта пользуются полной свободой выбора подхода к решению задач, и отбора и обмена информацией. Роль преподавателя — помощь и поддержка, установка конкретных сроков реализации, обеспечение доступа к информации и условий презентации окончательного результата работы. Как и в предыдущем случае, преподаватель контролирует, но не вмешивается в ход осуществления проекта.

Преимущества *TBL* еще привлекательнее — помимо элемента удовлетворения от самореализации при его осуществлении, работа над проектом связана с реалистичными коммуникативными ситуациями (анализ, принятие решений, редактирование, отклонение, организация, делегирование ...) и часто требует междисциплинарных знаний, которые могут быть взяты из других предметов. В целом, это способствует более высокому уровню мышления, чем просто изучению лексики и структур.

Как и в *TBL*, преподаватель контролирует взаимодействие, но не прерывает работу с проблемами языка в другой момент. И *TBL*, и *PBL* сфокусированы, прежде всего, на достижении реалистичных целей, а затем на языке, который необходим для достижения этих целей. Эти подходы рассматривают язык как инструмент для выполнения намеченной цели, а не отдельный аспект грамматики или набор лексики для изучения и дальнейшего употребления. Они дают много возможностей для общения в аутентичных контекстах и предоставляют студенту свободу выбора тех языковых ресурсов, которыми он уже обладает, а затем задуматься над тем, чему они уже научились и что им еще предстоит изучить. Наконец, преподаватели часто используют комбинацию *TBL*, *PBL* и традиционных методов, таких как *PPP*. В целом же, резюмируя, важнее всего использовать то, что лучше всего подходит для вас и ваших студентов.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОБУЧЕНИЮ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ШВЕДСКОМ ЯЗЫКЕ

Василевич В. М., преподаватель

Целью данной работы является описание наиболее эффективных техник и стратегий, которые могут быть использованы с целью улучшения устного общения в процессе аудиторной работы. Результаты, на основании которых написана данная работа, получены благодаря исследованию «Шведский язык в Беларуси», проводимому Центром шведских исследований в Минске в 2017 г. В ходе исследования респондентам было предложено, помимо всего прочего, ответить на следующие вопросы:

- на что следует обратить большее внимание при преподавании шведского языка;
- как вы оцениваете ваш уровень владения шведским языком в настоящее время и что бы вы хотели в нем улучшить;
- как вы поддерживаете уровень владения шведским языком в настоящее время.

Согласно исследованию, 121 (88%) подчеркивают роль устного общения при обучении шведскому языку, 102 (74%) хотели бы значительно улучшить свою коммуникативную компетенцию. 94 (68%) высказали пожелание увеличить свой словарный запас, а 79 (57%) — улучшить навыки восприятия речи на слух.

Большинство респондентов поддерживают уровень своего языка за счет просмотра шведских фильмов, чтения книг и новостей, просмотра каналов на шведском языке на *Youtube*. Тем не менее, становится очевидным, что большинство владеют шведским, в основном, пассивно или рецептивно. В рамках неязыковой среды обучающиеся шведскому языку должны по максимуму использовать любую возможность практики устной шведской речи. О том, как это сделать, и будет описано ниже.

Для развития устного иноязычного общения необходимо, в первую очередь, отводить значительную часть аудиторных занятий для практики речи. Ведь зачастую большую часть урока занимают грамматические упражнения и чтение. Помимо улучшения речевых навыков, коммуникация на занятиях сплочает обучающихся друг с другом, способствует более приятной учебной обстановке. Изучающие шведский язык чувствуют себя более уверенно за счет того, что могут выразить свои мысли и идеи на изучаемом языке. Именно поэтому важно знать некоторые практические советы по улучшению устного общения и умело применять их.

В первую очередь, преподавателям стоит ознакомить студентов с основными коммуникативными и функциональными единицами. Например, как студенты выражают удивление, согласие и несогласие, мнение и т. д. Отличным способом является **использование плакатов или схем в классной комнате**. В процессе речи студенты всегда имеют коммуникативную визуальную поддержку и имеют возможность с самого начального уровня учиться вести беседу по всем правилам коммуникации.

Задачей преподавателей является также **организация контролируемой парной или групповой работы**. Большинство заданий можно реализовывать в парах и небольших группах. Именно такая форма общения является наиболее распространенной в жизни и именно такой интеракции необходимо обучать уже на начальных этапах. За счет совместной работы, обучающиеся учатся взаимодействовать друг с другой, слушать друг друга, тем самым развивая свою коммуникативную и социальную компетенции.

Важным моментом, который легко можно реализовать в классе, является **наличие коммуникативных задач со стороны преподавателя**. Согласно Е. И. Пассову, обучение устному иноязычному общению необходимо осуществлять в условиях, максимально приближенных к реальной коммуникации, что реализуется с помощью обобщенных видов коммуникативных задач (сообщение, объяснение, одобрение, осуждение, убеждение) и их подвидов (уведомить, объявить; показать, уточнить; поддержать, посоветовать; похвалить, обвинить; доказать, уговорить и т. д.) [1]. Так, в рамках темы «Внешний вид» студентам предлагалось посмотреть на изображение девушки-модели и ответить на вопрос «Как она выглядит?» с учетом их роли и заданной им коммуникативной задачи (Вы модный эксперт. Докажите, что девушка выглядит модно и стильно; Вы фанат этой модели. Похвалите ее; Вы пожилой человек, который не понимает нынешней моды. Похвалите и постыдите модель за ее внешний вид.). Данный при-

ем называется приемом ролевого проигрывания, и он ставит студента в ситуацию, существующую в реальном мире; ситуацию, когда устное общение имеет принципиальное значение для выполнения конкретной задачи.

Использование настольных игр — еще один прием обучения устному иноязычному общению, так как он позволяет совершенствовать речевые навыки построения вопросов, реплицирования, реагирования, завершения беседы и т.д. Для многих наиболее часто изучаемых языков (английский, немецкий, французский) в сети Интернет можно найти большой выбор как грамматических, так и тематических настольных игр, которые доступны для скачивания. Однако, в связи с ограниченностью дидактических онлайн материалов и ресурсов на шведском языке, приходится создавать их самостоятельно. С этой целью могут быть использованы шаблоны настольных игр (<http://www.mes-english.com/>), которые доступны в различных форматах и формах, могут быть распечатаны, а вопросы или ситуации в рамках темы могут писаться от руки.

Социальные сети также являются эффективным инструментом развития устного иноязычного общения. Визуальные приложения, такие как *Instagram*, например, предлагают большое количество визуальной информации, которая может быть использована в учебных целях. Так, например, аккаунт *@swedense* ежедневно публикуют изображения с новым шведским словом или устойчивым выражением. Преподаватель может сделать скриншот изображения, распечатать и раздать обучающимся, задача которых может быть ответить на поставленные преподавателем вопросы, с использованием написанного слова или фразы на изображении.

И, наконец, великолепным подспорьем являются **цитаты, поговорки, идиомы**. Цитаты, поговорки, а также афоризмы, высказывания, пословицы, максимы, трюизмы и, говоря о социальных сетях, статусы представляют собой короткий текст и обладают большим количеством методических преимуществ. Говоря о преимуществах использования коротких текстов, следуют упомянуть их универсальный характер или нередко национально-культурную окрашенность, что несомненно способствует развитию межкультурной компетенции студентов, так как они знакомятся с особенностями культуры той или иной страны и глубже понимают национальный характер ее народа; адаптивный характер, а именно способность быть переведенными на разные языки; доступность и поисковой характер, так как любой преподаватель может найти необходимые ему цитаты или поговорки в сети интернет, осуществив поиск в соответствии с целью и темой (например, *pengar citat*). Короткие тексты могут использоваться в качестве тренировки языкового материала (произношения, лексики и грамматики), а также для развития творческого мышления и догадки студентов. Несомненно и то, что применение цитат, поговорок и т. д. является также прекрасным способом развития устной и письменной речи студентов.

Итак, как же преподаватель может использовать короткие тексты на своих занятиях наиболее интересно и полезно с точки зрения методики?

А. Преподаватель может распечатать и разрезать цитаты на две части. Одну часть получает один студент, а вторую — другой. Задача обучающихся является найти пару.

Б. Преподаватель может использовать цитаты или поговорки с целью практики согласия и несогласия. Студенты должны выразить согласие, несогласие, опровергнуть или поставить под сомнение содержание короткого текста.

В. Наконец, преподаватель может использовать цитаты и поговорки параллельно с практикой речи как средство знакомства студентов с культурой страны изучаемого языка.

Таким образом, говоря об аудиторных занятиях, преподавателю важно отводить время на практику устной речи обучающихся. Это можно делать естественно, за счет большого разнообразия коммуникативных заданий и установок. При этом речь самого преподавателя должна быть грамотной, показательной и служить, своего рода, образцом.

Тем не менее, следует помнить, что обучение всем аспектам шведского языка будет значительно эффективнее, если не только преподаватели будут использовать методически грамотные техники, но и изучающие язык нести персональную ответственность за процесс обучения. Успех будет обеспечен при всесторонне грамотной работе и целенаправленных усилиях как со стороны преподавателей, так и со стороны обучающихся.

Литература

1. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. — Ростов н/Д : Изд-во Феникс: Изд-во Глосса-Пресс, 2010. — 640 с.

ПРИМЕНЕНИЕ СОКРАТОВСКИХ БЕСЕД
НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Воловикова И. П., старший преподаватель

Швайба О. Г., старший преподаватель

Как известно, Сократовский метод ведения бесед уходит своими корнями в Древнюю Грецию и основывается на ведении диалога с целью познания истины. В XX в. он был модернизирован и с успехом применялся при подготовке учителей и представителей других профессий, где требуется умение ясного и точного выражения своих мыслей. Как показывает опыт, элементы сократовских бесед могут успешно применяться и на занятиях иностранного языка, особенно при подготовке будущих дипломатов и юристов. Беседа как способ обучения предполагает поиск решения за счет самостоятельного размышления. Этот метод не подходит для студентов с начальным уровнем знаний, но с успехом может применяться для студентов с уровнем владения языком *B1* и выше. Рекомендуемый состав группы 6—10 человек.

Алгоритм проведения сократовской беседы включает несколько этапов:

— в начале определяется тема. Лучше всего подходят те темы, где каждый участник будет готов к тщательному анализу своих переживаний, опираясь на собственный опыт. В рамках преподавания иностранного языка на ФМО такими темами могут быть «Что значит демократия?», «Что такое дискриминация?», «Что значит враждебность к мигрантам?», «Что такое справедливость?», «Зачем нужен закон?» и т. д.;

— далее студенты приводят примеры из собственной жизни или жизни своих знакомых. В качестве примеров они могут также использовать картинки, литературные произведения или фильмы;

— затем выбирается наиболее удачный пример, который письменно фиксируется на доске. Студент, приведший его, отвечает на дополнительные вопросы группы с целью уточнения деталей. Затем вопросы закрытого типа, предполагающие «Да/Нет» ответы, задаются преподавателем с целью отфильтровывания избыточной информации. Так, например, в рамках работы над темой «Что такое дискриминация?» можно задать следующие вопросы: «Является ли дискриминацией по гендерному принципу предложение места в общественном транспорте женщине?», «Является ли дискриминацией более низкая оплата труда женщин по сравнению с мужчинами?», «Является ли дискриминацией запрет на определенную одежду и макияж на рабочем месте?». На данном этапе вопросы могут сопровождаться демонстрацией карикатур, картинок и видеороликов;

— в ходе тщательного изучения и анализа примера выделяется главный вопрос, и затем во время рассуждений студенты шаг за шагом приближаются к ответу. Следует заметить, что все начальные, промежуточные и заключительные суждения закрепляются письменно. В данном контексте выбор слов является чрезвычайно важным, так как формулировки должны быть точными и уместными. Поэтому преподаватель может оказать помощь студентам в подборе наиболее удачного варианта. В остальном преподаватель помогает соблюсти структуру разговора, чтобы студенты оставались в области конкретно заданной темы, следит, чтобы при переходе к обобщающим точкам зрения связь с конкретным оставалась осознанной. Важно, чтобы все участники беседы точно понимали друг друга. Ведение беседы предполагает и допускает постановку уточняющих и даже провокационных вопросов; утверждения могут подвергаться сомнению;

— в ходе беседы путем развязывания «узлов» в идеальном случае достигается консенсус;

— обязательной фазой сократовской беседы является ее оценка, т. е. рефлексия. После завершения беседы ее участники высказывают свою точку зрения: как они чувствовали себя в разговоре. Это своего рода критический взгляд на поведение (речевое и неречевое) остальных участников и руководителя.

Следует заметить, что сократовские беседы, по своей сути, не ограничены во времени и происходят без вмешательства наставника, предполагают апелляцию не к чувствам, а фактам. Безусловно, перенести данный вид беседы в современную реальность не представляется целесообразным, а соблюсти все правила ведения сократовской беседы в рамках обучения иностранному языку в вузе практически невозможно. Однако некоторые элементы сократовской беседы представляют интерес в сфере развития инноваций и могут успешно использоваться на занятиях иностранного языка.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ
С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

Гирина Е. Ю., преподаватель

В настоящее время в рамках Болонского процесса образование начинает приобретать практико-ориентированный характер, осуществляется переход от знаниево-ориентированной к компетентностной модели образования, основной целью которой является овладение обучающимися ключевым набором компетенций, необходимых для успешного осуществления будущей профессиональной деятельности. При этом особая роль в данном процессе отводится дисциплине «Иностранный язык», которая в контексте современной парадигмы образования подразумевает овладение иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией (ИПКК), обеспечивающей реализацию образовательной, воспитательной и развивающей задач обучения посредством использования современных образовательных технологий.

Особое место среди образовательных технологий занимают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), применение которых, согласно М. Г. Гез, позволяет создать благоприятную образовательную среду с комфортными условиями для взаимодействия. Наиболее эффективной для организации самостоятельной деятельности обучающихся является технология веб-квест, разработанная в 1995 г. профессором Университета Сан-Диего Б. Доджем и Т. Марчем. На основе анализа существующих определений можно утверждать, что образовательный веб-квест — это проблемное комплексное задание, часто с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные Интернет-ресурсы.

Данная технология обладает широким спектром дидактических возможностей в контексте междисциплинарного подхода в образовании, вследствие чего широко используется в настоящее время при обучении профессионально ориентированному иноязычному общению.

Согласно О. Ю. Пестрецовой, веб-квест может использоваться в качестве проблемного задания с элементами ролевой игры; Г. А. Воробьев рассматривает веб-квесты в качестве обучающих проектов с целью развития иноязычной социально-культурной компетенции студентов; Ж. И. Садовская — как средство повышения мотивации обучающихся.

Безусловным преимуществом технологии веб-квест является ее четкая структурированность и поэтапная реализация. Неотъемлемыми компонентами структуры данной технологии являются «Введение» (формулирование темы проекта), «Задание» (постановка целей проекта и способов их достижения), «Процесс» (описание процесса реализации проекта), «Ресурсы» (предоставление списка ссылок на Интернет-источники для работы над проектом), «Обсуждение» (параметры и критерии оценки веб-квеста), «Заключение» (подведение итогов, презентация конечного продукта). По мнению Е. М. Шульгиной, ввиду сложности и комплексности данной структуры, для работы с веб-квестом необходим четкий алгоритм действий, как для преподавателя, так и для обучающихся. На начальном, подготовительном этапе преподаватель выбирает проблемную ситуацию, определяет цели, задачи проекта, временные рамки, критерии оценивания, Интернет-ресурсы, в соответствии с уровнем владения ИКК обучающихся. На следующем, основном этапе преподаватель выступает в роли модератора, направляет, контролирует и оценивает самостоятельную поисково-познавательную деятельность обучающихся в ознакомительной, исследовательской и презентативной фазах работы над проектом. На всех этапах проекта преподаватель и студенты взаимодействуют, начиная с выбора проблемной ситуации, заканчивая оцениванием результатов.

Как правило, веб-квесты классифицируют по двум признакам: длительности выполнения и предметному содержанию. По длительности выполнения выделяют краткосрочные и долгосрочные веб-квесты, по предметному содержанию — моно-проекты или междисциплинарные веб-квесты. Наибольший интерес в контексте обучения профессионально ориентированному иноязычному общению представляют междисциплинарные веб-квесты, в рамках которых в качестве исследования подбираются проблемные ситуации, непосредственно связанные с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Таким образом, в процессе выполнения данного типа веб-квестов студенты получают возможность использовать свои фоновые знания; работать с аутентичным профессионально-ориентированным лексическим и грамматическим материалом, включая узкоспециализированную лексику; «погрузиться» в иноязыч-

ную профессиональную среду; усовершенствовать навыки самостоятельной работы и работы в группах; приобрести необходимые умения для эффективного осуществления будущей профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации.

Принимая во внимание преимущества и недостатки технологии веб-квест, можно утверждать, что она соответствует требованиям современной парадигмы образования, обладает значительным дидактическим потенциалом и способствует формированию поликультурной личности, специалиста, способного осуществлять профессиональную деятельность в контексте диалога культур. Эффективность использования данной технологии зависит, прежде всего, от профессиональной компетенции преподавателя: умения подобрать актуальную, интересную и посильную для обучающихся проблемную ситуацию, правильно организовать процесс работы над проектом, установить адекватные временные рамки, осуществлять контроль на всех этапах работы.

Чтобы избежать технических проблем в процессе работы с технологией, преподавателю следует уделить особое внимание выбору интернет-платформы, которая будет использоваться для создания веб-квеста. На данный момент с этой целью можно эффективно использовать следующие интернет-ресурсы: www.theproblemsite.com, www.jimdo.com, <http://zunal.com>, <http://webquest.org>.

Современные исследования в сфере применения веб-квестов с целью формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов подтверждают эффективность применения данной технологии как средства развития и совершенствования профессиональных и личностных характеристик обучающихся, а также их готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению. Однако, по мнению исследователей, несмотря на широкий спектр дидактических возможностей, процесс интеграции данной технологии в образовательный процесс не до конца изучен и требует дальнейшего исследования с методической точки зрения.

ВЕБ-РЕСУРСЫ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Казанкова Е. А., кандидат филологических наук, доцент

Развитие информационного общества и появление новых технологий накладывает отпечаток на подготовку к занятиям по немецкому языку. Все чаще преподаватель вынужден обращаться к использованию тех ресурсов, которые представлены в интернете. Можно выделить несколько причин использования веб-ресурсов на занятиях по немецкому языку. Во-первых, даже самые новые коммуникативные учебники не предлагают в полной мере аутентичный и необходимый для конкретной группы студентов материал. Во-вторых, современные студенты принадлежат к «поколению Z», для представителей которого цифровые технологии и интернет стали неотъемлемой частью их повседневной жизни. Данную особенность, на мой взгляд, просто необходимо учитывать преподавателю иностранного языка.

Поскольку в интернете представлено множество различных и не всегда качественных с точки зрения дидактизации материалов, в данной статье мне хотелось бы привести перечень веб-ресурсов, которые разработал Институт имени Гете и представил для открытого доступа на своей странице.

Отличный материал для автономного обучения представляет собой приложение «*Unsere Straße*» (<http://www.goethe.de/lrn/pro/str/index.html>). Указанное бесплатное приложение подходит для использования как на компьютере, так и на планшете и предназначено для уровня элементарного владения немецким языком A1—A2. Интерактивные задания, затрагивающие повседневное общение, способствуют тренировке навыков аудирования, чтения, лексики и грамматики.

Для уровня A2 Институт им. Гете предлагает серию из 20 коротких видеофильмов «*Deutschlandlabor*» (<http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/das-deutschlandlabor/s-32379>), которые посвящены таким темам, как «Мода», «Футбол», «Автомобиль», «Жилье», «Миграция», «Искусство», «Мусор» и т. д. К каждому фильму представлены онлайн-упражнения, транскрипт, глоссарий, дидактизация для работы на занятии, а также пояснения для преподавателя. При помощи данных видеоуроков можно достичь не только тренировки аудирования, чтения, грамматики, лексики, но и развития межкультурной компетенции.

По такой же модели разработаны 18 видеоуроков для студентов с уровнем B1—B2 под названием «*Ticket nach Berlin*» (<https://www.goethe.de/de/spr/ueb/tnb.html>). Преимуществом этих видеофильмов является аутентичность материала, что способствует формированию межкультурной компетенции.

Для развития навыков профессионального общения на сайте Института им. Гете представлены коммуникативные онлайн-упражнения «*Deutsch am Arbeitsplatz*» (<https://www.goethe.de/de/spr/ueb/daa.html>). Данные упражнения подходят для студентов с уровнем владения языком от A1 до B2. На сайте представлены 45 общих упражнений по каждому уровню. Тематически они затрагивают такие аспекты, как «Собеседование», «Деловая корреспонденция», «Деятельность на рабочем месте» и др. Кроме того, на упомянутом сайте имеются упражнения для разных профессиональных сфер: «Немецкий для социальных профессий», «Немецкий для науки и техники», «Немецкий для сферы услуг», «Немецкий в офисе», «Немецкий для работников сферы культуры». Также здесь имеются видео, представляющие типичные ситуации в профессиональной сфере, например, «Собеседование», «Первый рабочий день», «Пунктуальность», «Больничный», «Презентация», «Конец рабочего дня», «Загородная экскурсия для работников предприятия» и др. Использование ресурса «*Deutsch am Arbeitsplatz*» способствует достижению навыков профессионального общения посредством тренировки лексики и грамматики.

В заключение хотелось бы представить еще один веб-ресурс под названием «*Deutsch für dich*» (<https://www.goethe.de/prj/dfd/de/home.cfm>). Это так называемое сообщество из 332 421 изучающих немецкий язык с уровнем знаний от A1 до C2 со всего мира. В данном сообществе имеется более 200 упражнений и 41 933 статьи. Указанный ресурс можно использовать на компьютере, смартфоне и планшете. Здесь можно развивать различные навыки: лексику, грамматику, аудирование, чтение, письмо, страноведческую компетенцию. Кроме того, данное сообщество предполагает реальное общение и получение необходимой консультации по разным вопросам, касающимся изучения немецкого языка.

Таким образом, указанные бесплатные веб-ресурсы, разработанные Институтом им. Гете, являются отличной возможностью повысить мотивацию у студентов к изучению немецкого языка. Данные ресурсы содержат современный аутентичный материал, который предлагает разные формы работы и подходит для всех уровней. Самое важное преимущество разработанных материалов в том, что студенты могут заниматься немецким языком при помощи своих мобильных устройств автономно в любое удобное им время и в любом месте.

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА СТАРШИХ КУРСАХ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТАМОЖЕННОЕ ДЕЛО»

Коротюк Т. С., старший преподаватель

Обучение переводу на факультете международных отношений Белорусского государственного университета для специальности «Международное право» начинается с 3 курса. Весь курс рассчитан на 76 часов, из которых 36 — практические и 40 часов — лекционные занятия. Он включает в себя 18 лекций, каждая по 2 академических часа.

Обучение переводческой компетенции не является целью данного курса. Однако без представления студентам принципа разработки наиболее оптимальной для каждого отдельного студента модели переводческой компетентности данный курс теряет свою актуальность. Разработку индивидуальной модели переводческой компетентности, применительно к различным видам перевода, имеет своей целью дидактика перевода в качестве самостоятельного раздела переводоведения. Дидактика перевода тесно связана с теоретическими положениями психологии, методики преподавания иностранных языков, с данными сравнительного языкознания, лингвopsихологии, лингвистики текста и т. д. В основном выделяют два направления в дидактике перевода:

- теоретические разработки по методике преподавания перевода,
- разработку комплекса упражнений и методических пособий для специальных видов перевода (устный, письменный, односторонний, двусторонний и др.).

Под *переводческой компетентностью* понимают комплекс из языковой и речевой компетенций, а также из фоновых экстралингвистических знаний, которые относятся к культуре исходного и переводящего языков. Речевую компетентность переводчика невозможно представить без формирования таких навыков и умений как: речевая реактивность, гибкая переводческая память, способность быстро переключаться, синхронизация восприятия на слух и речи, психологическая устойчивость и т. д. Все эти навыки и умения необходимо формировать у студентов, исходя как из конкретных требований при обучении переводу, так и из индивидуальных особенностей студента.

Переводчик должен владеть грамматикой и лексикой иностранного языка в объеме, который позволяет ему ясно и четко выражать свои мысли, различать тексты в зависимости от их функционального стиля, владеть приемами переводческих трансформаций. Под переводческой компетентностью подразумевается способность переводчика понять оригинал и создать на его основе этого оригинала вторичный текст на языке перевода.

Содержание учебной программы предполагает прохождение студентами базового курса, при прохождении которого важно учитывать следующее:

— письменный перевод в рамках данного курса следует предпочесть устному, поскольку он проще в отношении восприятия оригинала: чтение текстов проще аудирования, однако, письменный перевод сложнее аудирования, поскольку требует не просто свободного восприятия и реакции на текст, а его определенной обработки и воспроизведения на другом языке.

— начинать всегда следует с письменного перевода, при котором студент имеет возможность несколько раз обращаться к оригиналу или его фрагменту, чего нельзя делать при устном переводе.

Далее следуют более сложные этапы: устный перевод; письменный перевод по определенной тематике (в нашем случае текстов юридической направленности).

В качестве средства обучения переводческой компетенции может быть использована «критика перевода». Студентам на занятии предлагается выполнить сопоставительный анализ оригинального и переводного текстов, для того, чтобы определить стратегию перевода, несоответствия между оригинальным и переводным текстом т.д. Объектом «критики» могут выступать также собственные переводы студентов, сопоставляемые с переводами, выполненными профессиональными переводчиками. Дидактическим материалом при обучении переводу на данном курсе могут служить любые оригинальные тексты, однако преимущество отдается современным текстам юридической направленности, что отвечает задаче подготовки специалистов для последующей работы с оригинальными иноязычными текстами. Так, в рамках данного курса в качестве примера для «критики перевода» были выбраны аутентичные материалы реального судебного решения. Одно из предложений для анализа выглядело следующим

образом: *«Im Übrigen darf darauf verwiesen werden, dass es im Transportgeschäft absolut üblich ist, dass der volle Betrag für den Transport vor ab bezahlt wird. Dementsprechend hätte die Firma xxx den Transport nicht durchführen, wenn nicht vorab sämtliche Transportkosten bezahlt worden wären»*. У большинства студентов наибольшую трудность вызвало различное написание немецкого наречия *vorab*: *vor ab* в первом предложении и *vorab* во втором. Посчитав, что это разные слова, студенты перевели второе слово как наречие «заранее», а первое как два предлога *vor-* до и *ab-* начиная с.

Для того, чтобы в дальнейшем избежать таких «переводческих перекосов», необходимо в рамках курса перевода уделять внимание обучению студентов переводческой компетенции, которая позволит им в дальнейшем прогнозировать весь процесс перевода и выработать свой собственный стиль.

КАТЕГОРИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

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

Базовым университетским навыком сегодня является владение иностранным языком.

Существенные экономические и политические изменения в обществе в последнее время предъявляют новые требования к обучению иностранным языкам. Возрастает потребность в способных свободно общаться на иностранном языке специалистах. Это обуславливает приоритетную цель в преподавании иностранного языка — формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Формирование данной коммуникативной компетенции предполагает наличие в моделируемых ситуациях таких категорий, как эмоциональность и коммуникативная актуальность.

Языковые единицы, которые обеспечивают передачу субъективного отношения говорящего к содержанию, формируют категорию эмоциональности, эмоциональный фактор.

Общей задачей эмоциональности является выражение субъективного отношения к сказанному, что проявляется в акцентировании высказывания, оценивания и достижения образности. Для говорящего — это отступление от стандарта и нормы, выражение эмоций, а для слушателя — это усиление и удержание внимания, возникновение чувств и эмоций, повышение рефлексии. Поэтому главной функцией эмоциональности является как оценка объекта действительности, так и воздействие с точки зрения выразительности.

Исходя из этого, роль эмоционального фактора в процессе преподавания и усвоения иностранного языка велика, а категория эмоциональности все более интегрируется в практику. Эмоциональность включает в себя психологическую характеристику лиц, участвующих в коммуникативном процессе. Эмоциональность, как сочетание языковых единиц, является характеристикой речемыслительного акта и вызывает у участников коммуникации, как указано выше, соответствующие эмоции.

Роль эмоционального фактора как необходимого компонента процесса обучения отражена в определении, что это объединение когнитивных и эмоциональных сил обучающего и обучающихся. В учебном процессе должны находить приложение как опыт и интересы обучающегося, так и его чувства. Категория эмоциональности не может быть изолирована от когнитивной и психомоторной сфер, помогает преодолевать шаблоны и стандарты, несет функцию нетипичности и выразительности.

Необходимо создавать условия для стимулирования эмоциональной сферы обучающихся. Этому способствуют единство принципов психомоторного, когнитивного и эмоционального, отсутствие страха и напряжения на занятии, а также принцип сопровождения собственно учебного материала позитивной фоновой информацией. Важным также является принцип сознательного включения чувств в процесс обучения и принцип хороших взаимоотношений среди обучающихся на занятии. Данные принципы определяют эмоциональность форм работы с учебным материалом и организации занятия в целом.

Эмоциональность урока обеспечивается содержательной стороной учебного материала, а также ассоциативными связями учебного материала с переживаемыми на занятии позитивными эмоциональными состояниями.

Учитывая роль эмоционального фактора в процессе коммуникации, эффективность и открытый характер целостного обучения целесообразно ориентировать практику преподавания в вузе на идеи и принципы целостного обучения, и прежде всего на его эмоциональность.

Следует отметить, что эмоциональность является необходимым компонентом коммуникативного метода обучения, отличительной чертой которого является максимальная схожесть процессов обучения и коммуникации. Основными признаками коммуникативного метода являются коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и обучающихся. Это достигается в результате моделирования ситуаций общения, совокупностью различных факторов, в том числе и эмоционального, влияющих на ход коммуникативного обмена, предметностью процесса коммуникации, в тщательности отбора ситуаций общения, аутентичностью учебного материала.

Речевая деятельность на занятии должна быть организована с учетом всего многообразия ее социальных характеристик — темы разговора, обстановки, сферы использования языка и эмоциональности, что явно способствует приближению процесса обучения к реальной жизни.

ДИСКУССИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Матвеева Е.Е., старший преподаватель

Что такое дискуссия? Согласно энциклопедическому словарю, дискуссия (лат. *discussio* — рассмотрение, исследование) — это «спор, направленный на достижение истины и использующий только корректные приемы убеждения». Дискуссия имеет целью достичь некую истину, и эта истина в той или иной мере становится «общей победой» двух сторон. Однозначных победителей дискуссия не выявляет. В ходе дискуссии неясные до этого моменты объясняются глубже и точнее. И даже если стороны «не приходят к согласию, они ... достигают в ходе дискуссии лучшего взаимопонимания».

Умение корректно дискутировать востребовано и актуально в современном мире. Обучая студентов ФМО дискуссии, а особенно таких специальностей, как Международное право, Международные отношения и Мировая экономика, мы помогаем будущим специалистам в этих сферах прочно стоять на ногах и уметь в своей профессиональной деятельности продуктивно взаимодействовать с коллегами на рабочем месте, вести диалог, переговоры, конструктивно действовать в конфликтных ситуациях и прочее.

Процесс обучения иностранному языку должен быть эффективным. Для этого его можно «проблематизировать». Проблемное обучение — это такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению.

Метод дискуссии — это один из методов проблемного обучения. Он помогает формировать у студентов такие умения как:

- 1) формировать свое мнение по данной теме,
- 2) правильно излагать и отстаивать свое мнение,
- 3) слышать оппонента,
- 4) видеть рациональное зерно в аргументах оппонента,
- 5) чувствовать себя частью команды.

Метод дискуссии формирует также и навыки для ведения диалога, развивает критическое мышление, коммуникативную культуру, формирует исследовательские навыки (на стадии изучения предмета дискуссии и вычленения из всей имеющейся информации нужной для формулирования своих аргументов), организационные навыки, а также навыки слушания и ведения записей.

Дискуссии, используемые на уроках иностранного языка, бывают разных видов.

1. Дебаты (*Pro— und Contra— Diskussion*) (формализованное обсуждение, построенное на основе выступлений участников, представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), и опровержений. Вариантом этого обсуждения являются парламентские дебаты.)

2. Круглый стол (беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа обучающихся (обычно около 5 человек), во время которой происходит обмен мнениями, как между ними, так и с остальной аудиторией.)

3. Форум обсуждение, сходное с заседанием экспертной группы, в ходе которого эта группа вступает в обмен мнениями с аудиторией (классом, группой).

4. Симпозиум — формализованное обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории.

5. Судебное заседание (обсуждение, имитирующее судебное разбирательство.)

6. Техника аквариума (*Fish—Bowl—Diskussion*) (особый вариант организации обсуждения, при котором после непродолжительного группового обмена мнениями по одному представителю от команды участвуют в публичной дискуссии. Члены команды могут помогать своему представителю советами, передаваемыми в записках или во время тайм-аута.)

7. Мозговой штурм (один из наиболее известных методов поиска оригинальных решений различных задач, продуцирования новых идей.)

8. Заседание экспертной группы («панельная дискуссия»), на которой вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы (четыре-шесть участников с заранее назначенным председателем), а затем они излагают свои позиции всей аудитории.

9. Метод 66 (дискуссия в небольших группах, например 6 человек по 6 минут. Все группы находятся в одном помещении и дискутируют по одной теме. Каждая группа по окончании дискуссии представляет свой результат)

10. Дискуссия «От атома к молекуле» (*Atom—Moleküle—Diskussion*) (Сначала дискутируют в парах, потом по 4 человека, потом по 8, по 16 и т. д., в зависимости от размера студенческой группы. Две конечные группы собирают воедино все имевшиеся аргументы и представляют свой результат в трех предложениях.) и многие другие.

Мы остановимся подробнее на самом распространенном методе — дебатах. Дебаты — это обмен мнениями двух сторон с целью убедить в своей правоте третью сторону. На подготовительном этапе студенты изучают тему дискуссии, прорабатывают дома или на занятии тексты по данной теме, прослушивают аудиоматериалы, продумывают аргументы, отвечают на вопросы учителя, знакомятся с речевыми клише, заполняют пробелы в тексте, подбирают подходящие ответы к заданным вопросам.

Если студенческая группа первый раз сталкивается с таким методом, то уместно провести небольшую «тренировку». На доске учитель пишет речевые формулы согласия и несогласия с мнением другого человека:

Ich bin mit ... einverstanden/nicht einverstanden.

Ich bin anderer Meinung.

Ich stimme ... zu/nicht zu.

Ich bin vollkommen (völlig) mit ... einverstanden/nicht einverstanden.

Meiner Meinung nach... и так далее.

На обсуждение выносится простая тема, по которой у каждого есть свое мнение. Студенты высказываются по цепочке: первый студент формулирует свой аргумент. Второй студент сообщает, согласен ли он с мнением товарища или нет, и высказывает свою точку зрения. У следующих студентов уже есть выбор, мнений становится больше. Студенты должны внимательно слушать, делать пометки и обязательно соглашаться или не соглашаться. Такая линейная форма проведения тренировочной дискуссии позволяет студентам в спокойной обстановке потренироваться высказывать свое мнение. Пока нет необходимости спорить и доказывать свою точку зрения. Второе упражнение: группа делится на две подгруппы. Студенты делятся на две группы, прослушивают или прочитывают маленький текст по теме и должны сформулировать свой аргумент за или против. Вторая группа — это оппоненты. Их задание — отреагировать контраргументом, на который тоже должен последовать ответ.

На этапе подготовки студентам необходимо упражняться и в роли модератора, спикера и наблюдателя. Спикер должен уметь представить свою команду и ее точку зрения, реагировать на контраргументы и вопросы противников. Модератор должен уметь приветствовать аудиторию, представлять команды, тему и ее актуальность, руководить обменом мнениями, обобщать аргументы, задавать провокационные вопросы и делать адекватные выводы. Роль наблюдателей — оценка аргументов сторон, умения вести дискуссии, слушать и слышать оппонентов. Для каждой из ролей есть свои речевые обороты и свое построение выступления, которые тоже нужно отдельно тренировать.

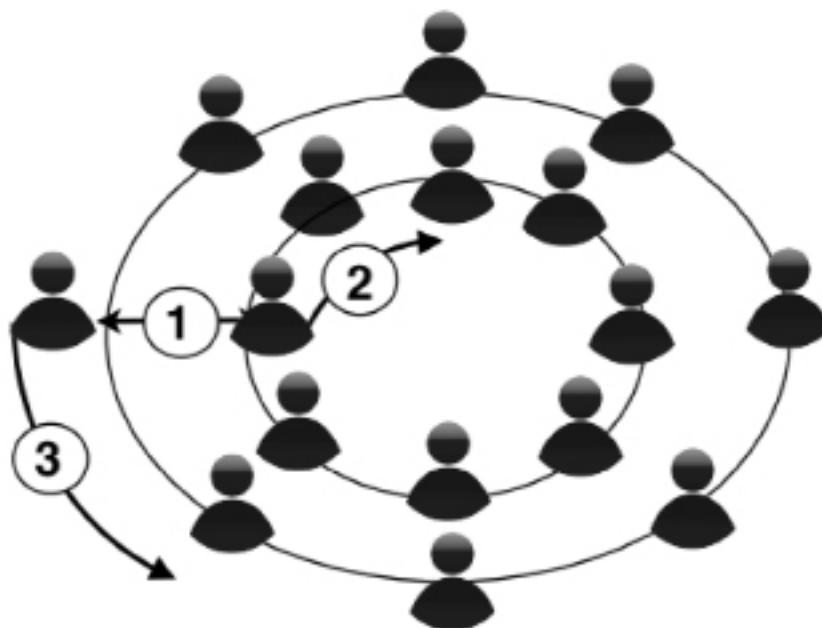
Тема дебатов должна быть известна заранее и очень тщательно проработана дома. Причем студенты должны не только подготовить свои аргументы, но и предположить возможную реакцию своих соперников и продумать свой ответ на нее.

Вначале модератор открывает дебаты по теме. Озвучивается тезис, утверждение одной из команд, которой предоставляется слово для аргументации в доказательство своей правоты. Определяется время, в которое спикер должен уложиться. Вторая команда обсуждает и задает вопросы. Первая команда отвечает. Потом слово передается второй команде. Она опровергает мнение первой, в чем-то может согласиться. Но, в целом, представляет на суд слушателей целый ряд своих контраргументов. Первая команда имеет шанс задать свои вопросы. За регламентом следит модератор. Так как цель дебатов — убедить третью сторону, слушателей, в своей правоте, то после завершения дискуссии слово должно быть предоставлено третьей группе студентов, которые выступали в роли наблюдателей. Это подведение итога дискуссий. Оценка аргументов с точки зрения убедительности, логики, правдивости и актуальности, а также оценка ведения дискуссии в целом.

Оценка грамотности высказываний, считаем, должна быть проведена после окончания дебатов. Ошибки, которые препятствуют пониманию, должны быть исправлены сразу. Другие ошибки фиксируются учителем, а после завершения дискуссии к ним возвращаются и в спокойной обстановке исправляют и анализируют.

Очень важной является роль учителя, на плечах которого лежит выбор актуальной темы, соответствующей возрасту и интересам учащихся. Учитель организует, направляет и контролирует ведение дискуссии.

Метод дебатов подходит для активных студентов. В более пассивных группах можно провести дискуссию, которая в немецкой литературе называется «Подшипник» (Kugellager). Студенты образуют в большом помещении два круга — внутренний и внешний. Становятся лицом друг к другу. Начинается дискуссия. Студенты дискутируют в парах (один стоит во внешнем кругу, другой — во внутреннем). Через 5 минут учитель дает сигнал и внутренний круг перемещается по часовой стрелке на два места. Дискуссия начинается заново с другим партнером. Тема не меняется. Через пять минут, после очередного сигнала, внешний круг смещается против часовой стрелки на два места и дискуссия возобновляется.



Преимущество этого вида дискуссии состоит в том, что все студенты вовлечены в ее процесс, тема освящается с разных перспектив, студенты знакомятся с разными точками зрения.

Метод дискуссии — это один из самых продуктивных методов в обучении говорению. Он позволяет на практике применить все знания, накопленные во время занятий. Дискуссия также развивает у студентов способности к общению, обмену мнениями и, что очень важно, к формированию своего мнения по разным вопросам, развивает мышление. Дискуссия позволяет студентам активно взаимодействовать на иностранном языке. В современном мире ценятся не только профессиональные навыки и умения, но и коммуникативные способности. И дискуссия помогает продуктивно их развивать.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАТЕКСТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Тарасевич Е. В., старший преподаватель

Основной целью обучения иностранному языку в вузе на сегодняшний день является развитие коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция подразумевает знание основных понятий лингвистики, умения и навыки анализа текста, а так же все необходимые знания, умения и навыки для понимания иноязычного диалога и участия в нем. Из этого следует, что развитие коммуникативной компетенции требует комплексного подхода и включает в себя такие компетенции, как **лингвистическая, дискурсная и переводческая**.

Достижению этой цели на занятиях по иностранному языку способствует использование средств массовой информации, отвечающих следующим критериям:

- актуальность (отражение актуальных событий)
- аутентичность
- информативность
- лингвистический и дидактический потенциал
- доступность

Основной единицей СМИ является медиатекст, который включает в себя такие понятия, как газетная статья, радиопередача, телевизионные новости и другие виды продукции средств массовой информации.

С лингвистической точки зрения текст является коммуникативным элементом, который соответствует следующим критериям: когезия, когерентность, интенциональность, информативность, ситуативность, интертекстуальность. Известный исследователь языка средств массовой информации Алан Белл в книге «*Approaches to Media Discourse*» отмечает, что понятие медиатекста гораздо шире: оно включает голосовые качества, гиперссылки, звуковые эффекты и визуальные образы.

В теории медиалингвистики выделяют четыре основных типа медиатекстов: новости, информационная аналитика, текст-очерк, реклама. Эти типы текстов массовой информации характеризуются наличием определенного набора признаков. Более подробно остановимся на текстах новостей, которые относятся к базовым текстам массовой информации. Эти тексты отвечают следующим характеристикам:

- реализуют информативную функцию
- структурируются на основе постоянного списка тем, которые освещаются СМИ
- обладают устойчивыми лингвистическими признаками: определенные структурные типы словосочетаний, клише и тематические словосочетания, ссылки на источники информации, гиперссылки
- характеризуются определенной идеологической «интонацией», которая отражает ту или иную систему ценностей и ориентиров.

Большинство новостных текстов в таких немецкоязычных электронных СМИ, как «*Deutsche Welle*» (рубрика «*Deutsch lernen/Top-Thema u Langsam gesprochenen Nachrichten*») или интернет-портал «*Euronews*» представлены как в кратком, так и в развернутом виде и строятся по принципу «перевернутой пирамиды». Вся самая важная информация сообщается в начале текста, далее идут пояснения, факты и цитаты.

Проанализировав немецкие новостные тексты в прессе, можно выделить их следующие основные признаки:

1. Большое количество глагольных словосочетаний.
2. Распространенность пассивных форм и безличных конструкций.
3. Большинство синтаксических соединений, встречающихся в новостных текстах, состоят из двух или трех компонентов.

Выбор новостей в качестве учебного текста обусловлен формированием набора компетенций, необходимых специалисту-международнику: **лингвистической компетенции, дискурсной компетенции, методической компетенции** работы с новостями, **переводческой компетенции**. Формирование этих компетенций предполагает разработку системы заданий и упражнений к новостным текстам и организацию самостоятельной работы студентов. Для

формирования методической компетенции работы с новостями могут быть использованы следующие задания: постановка вопросов к содержанию текста до его прочтения, исходя из заголовка; поиск дополнительной информации; составление глоссария. Формирование дискурсивной компетенции может основываться на следующих заданиях: выделение главной и второстепенной информации, внесение информации текста в «перевернутую пирамиду»; составление карты текста; постановка основных *W-Fragen* к новостному тексту/поиск ответов на *W-Fragen* в тексте и выделение этих ответов разными цветами; соотнесение названий новостных текстов и информации, которая в них содержится; сокращение развернутого новостного текста и составление краткого новостного текста; сравнение отображения одного актуального события в новостных текстах разных источников. Для формирования лингвистической компетенции подходят такие задания, как языковой анализ текста, включающий следующие пункты и обоснование к ним: какие временные формы употребляются и почему, какой залог используется и с какой целью, какие виды предложений преобладают и почему; поиск синонимов/антонимов; дать определение словам/ понятиям из текста. Формирование переводческой компетенции осуществляется посредством таких заданий, как составление резюме почитанного на иностранном языке и составление тематических глоссариев к новостным текстам.

В заключение следует сказать, что использование медиатекстов в учебном процессе позволяет научить студентов эффективно работать с ними и обеспечить успешное формирование коммуникативной компетенции в социокультурной и общественно-политической сферах.

Как показывает практика, использование методов кооперативного обучения в формировании компетенции чтения на занятиях по иностранному языку имеет ряд преимуществ, так как способствует не только обучению основным видам чтения, но и формированию таких общих коммуникативных умений, как определять тему текста, устанавливать отношения между логическими частями текста, различать главную и второстепенную информацию. Одним из важнейших преимуществ является также обучение таким стратегиям чтения, как раскрытие содержания текста, извлечение и обработка информации. Применение стратегий чтения позволит учащимся не только успешно овладеть иностранным языком, но и повысить эффективность процесса обучения в целом.

ОБУЧЕНИЕ ДИСКУССИИ И АРГУМЕНТАЦИИ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР

Чернявский А. А., старший преподаватель

Неотъемлемой составляющей современного практического занятия по иностранному языку должно стать использование комплекса упражнений и заданий, целенаправленно развивающих коммуникативную компетенцию. С нашей точки зрения, продуктивные умения обучаемых непосредственно влияют на успешность их будущей профессиональной деятельности. Методика преподавания включает в себя множество приемов и методов, позволяющих сделать обучение более увлекательным и, главное, эффективным. Например, формированию и развитию у студентов умения вести дискуссию, высказывать и аргументировать свою точку зрения, интерпретировать высказывания других может способствовать включение в учебный процесс различных интерактивных игр.

Интерактивные игры можно удачно использовать в качестве вступления, разминки перед тем, как занятие вступит в свою основную фазу. При проведении таких игр важно, чтобы обучаемые были расслаблены, смогли абстрагироваться от повседневных проблем и забыли плохое настроение за стенами аудитории, были готовы к новым впечатлениям.

Игр, обучающих дискуссии и аргументации, существует достаточно много, в данной статье речь пойдет о тех из них, которые прошли успешную апробацию в собственной практической деятельности и используются наиболее часто.

Игра «Что же случилось?» учит распознавать и анализировать ситуативные выражения эмоций, а также тренирует навыки использования *Perfekt*. Преподаватель записывает на доске ситуации (не больше десяти), работающие в паре или в маленьких группах студенты выбирают сначала одну из списка и размышляют, какое событие могло стать поводом для произнесения этой фразы. Необходимо дать краткое письменное обоснование ситуации, используя *Perfekt*. Например, вопрос *Wie bitte?* можно трактовать так: *Jemand hat nicht richtig verstanden, was man ihm gesagt hat. На обсуждение можно вынести следующие ситуации: Mach dir keine Sorgen! / Niemals! / Viel Glück / Das kann doch nicht wahr sein / Herzliches Beileid / Wie peinlich / Kommt nicht in Frage! / Schon? / Das ist doch selbstverständlich / Es tut mir leid* и т. д. Преподаватель просит выбрать несколько (4—6) выражений и разъяснить их. Примерно через 3—5 минут студенты зачитывают вслух свои предложения, не называя, с какой ситуацией они соотносятся, остальные участники должны отгадать их.

Игра «О чем, собственно говоря, речь?» развивает навыки свободного, импровизированного говорения с опорой на контекст. Преподаватель записывает на доске предложение в виде высказывания от первого лица (например, *Ich bin nicht überzeugt, aber wenn du möchtest, mach es*). Это высказывание является отрывком из разговора, контекст которого не известен. Студенты пытаются выяснить, о чем идет речь и какая конкретная ситуация имеется в виду, высказывают предположения о том, отношения какого рода связывают действующих лиц разговора. Они могут предположить «правильный» ответ, могут попытаться найти совместное решение со всеми участниками учебной группы. Чем больше вариантов будет названо студентами, тем лучше. Найденные решения можно затем представить в виде сценок, где обыгрывается данное выражение. Ситуации для этой игры могут выглядеть следующим образом: *Das ist eine Schande! Wir fragen, ob sie uns das Geld zurückgeben / An deiner Stelle würde ich nicht zögern. So eine Gelegenheit kommt nicht wieder / Ich traue mich nicht allein. Kannst du mir die Hand geben? / Welch eine Überraschung! Wer hätte das gedacht! / Wir sind gerade zur rechten Zeit gekommen. Eine Minute länger und ... / Daran hättest du früher denken müssen. Jetzt ist es zu spät / Also, du kannst nicht. Dann müssen wir sehen, wie wir es lösen.*

Игра «Вы согласны с этим?» может проводиться в рамках изучения практически любой темы, она учит формулировать и отстаивать свою точку зрения, развивает навыки ведения дискуссии. В ее основе — спорные, дискуссионные утверждения, которые преподаватель выносит на обсуждение. В качестве примера можно привести следующие: *Schönheit ist eine Geschmacksfrage / Jedes Volk hat die Regierung, die es verdient / Der Mensch ist von Natur Egoist / Die Höchstgeschwindigkeit auf Autobahnen sollte 120 km/h betragen / Man müsste den Konsum von Drogen legalisieren*. Студенты записывают эти высказывания, отмечают, согласны они с ними или нет. Затем идет обсуждение в маленьких группах. Заключительный этап — совместное обсуждение с участием всех студентов.

Суть игры «Это мне очень нужно» заключается в следующем: преподаватель говорит студентам, что они должны подарить что-нибудь своим одноклассникам, но получить это «презент» сможет только тот, кто наиболее убедительно объяснит и убедит, почему этот предмет или вещь ему (или ей) так необходимы. «Предмет» должен быть действительно достойным того, чтобы стремиться его заполучить (напр., *ein neues Auto, ein schicker Wintermantel, ein 3D-Fernseher, ein Schaukelstuhl, ein Goldarmband*) или же чем-то абсолютно другим (напр., *ein Krokodilbaby, eine leere Konservendose, eine entwertete Fahrkarte, ein gebrauchter Briefumschlag, ein einzelner Schuh*), что позволило бы студентам проявить свою находчивость и фантазию во время поиска аргументации. Если в распоряжении есть больше времени, то можно организовать игру с двумя командами. Каждой команде необходимо в отношении каждого предмета называть как можно больше причин для его получения. Решение о том, чьи доводы были наиболее убедительными, принимает преподаватель. Победителем объявляется та команда, у которой выигрышей в сумме больше.

Игра «Продажа холодильной камеры эскимосу» развивает навыки аудирования и свободного говорения. Преподавателю заранее необходимо найти изображение того или иного предмета. На занятии преподаватель вручает эту картинку одному из студентов с просьбой продать этот предмет участникам группы и привести убедительные аргументы, для чего этот предмет им необходим. Игру можно проводить как в серьезной, так и в шуточной форме. Например, студент получил изображение вязальной машины, его доводы могут быть такими: *Nach einem sehr anstrengenden Tag sind wir müde. Gewöhnlich sehen wir dann fern oder gehen mit Freunden etwas trinken. Aber wenn wir jeden Abend etwas trinken gehen, kostet das viel Geld. Stricken heißt die Lösung. Stricken entspannt. Wir können die Strickwaren verkaufen oder sie unseren Freunden schenken. So entspannen wir uns, entwickeln unsere Kreativität und verdienen sogar noch Geld. Wer möchte eine Strickmaschine?* Участники группы решают, убедительным ли было его выступление.

Важнейшими элементами во время обучения являются целостность, непрерывность, неразрывная связь всех видов речевой деятельности. Тренировать определенные навыки (например, аудирование, письменное или устное выражение / отзыв) можно и с помощью интерактивных игр, их формат (непродолжительные отрезки времени, но очень тщательная, требующая терпения и выдержки, проработка задания) при условии регулярного использования и грамотной содержательной наполняемости позволяет рассчитывать на заметные успехи и мотивировать студентов на дальнейшее изучение языка.

СОЗДАНИЕ РАДИОРЕПОРТАЖА В ПРАКТИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

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

В настоящее время в преподавании иностранного языка существуют разнообразные формы работы, активизирующие внимание студентов и тем самым повышающие их интерес к изучаемому языку. Одной из таких форм работ, используемых в практике преподавания немецкого языка на ФМО, является радиорепортаж.

Как показывает опыт, данный вид работы хорошо воспринимается студентами. Согласно проведенному опросу большинство студентов считают, что создание собственных радиорепортажей способствует улучшению произношения и развитию речи. Задания такого типа доставляют удовольствие, так как студенты в спокойной обстановке, без суеты, шаг за шагом выполняют упражнения по понравившейся им теме. Многие студенты находят забавным, но в то же время очень полезным слышать свой голос и, таким образом, самостоятельно распознавать свои ошибки и корректировать их. Очевиден тот факт, что выявление собственных дефектов в произношении приводит к желанию его улучшить. Записывая собственные радиорепортажи, студенты могут очень тщательно отрабатывать произношение и интонацию предложений столь долго, пока не достигнут удовлетворительного качества произношения. Многократное проговаривание текста положительно влияет на развитие речи: слова и выражения остаются в памяти, а ударение в словах, интонация предложений и ритм говорения доводятся до совершенства.

В методике преподавания немецкого языка наиболее часто используется создание радиорепортажа на базе «радио-опроса» и написания кратких новостей с помощью имеющихся вырезок из текста с их последующей записью.

«Радио-опрос» можно проводить в группах на любом уровне усвоения языка. Для этого необходимо разбить группу на несколько подгрупп по 3—5 человек в каждой. Правильно сформулированный вопрос является залогом успешного «радио-опроса». Вопросы закрытого типа, предполагающие «Да/Нет» ответ, не подходят для этого задания. Каждой группе дается 10—15 минут времени, чтобы придумать интересный вопрос, соответствующий заданной теме. Так, например, по теме «*Reisen und Urlaub*» возможные вопросы могут быть следующими: «*Wo haben Sie ihren letzten Urlaub verbracht?*», «*Wohin würden Sie fahren, wenn Sie viel Geld hätten?*» и др. Как только студенты придут к единому мнению и сформулируют вопрос, они записывают его на смартфон или любое другое медиа-устройство, соблюдая правила интонации вопросительных предложений. Вопрос дается на прослушивание преподавателю, и, если он считает, что предложение составлено правильно, студенты могут начинать опрос. Они опрашивают участников из других групп и записывают их ответы на смартфоны. С помощью аудио редактора *Audacity* студенты дома обрабатывают записанные ответы, добавляя музыку, вводные предложения с названием темы репортажа, вырезая повторения и посторонние звуки. Таким образом, обучающие готовят репортаж. На следующем занятии студенты представляют его. По итогу прослушанных материалов составляются графики, проводятся дискуссии.

Еще одним интересным заданием является написание кратких сообщений. Этот вид работы можно также проводить в группах на разных этапах обучения.

Студенты делятся на группы. Преподаватель заранее подбирает несколько кратких сообщений, которые соответствуют изучаемому материалу и интересу студентов. Текст сообщения разрезается на пазлы. Студенты из пазлов должны с помощью 5—10 предложений написать сообщение. Цель этого задания заключается не в дословной передаче исходного текста, а в написании близко схожего по содержанию сообщения, используя активный словарный запас и креативные идеи. Учащиеся могут добавлять свои подходящие по смыслу предложения, а некоторые места оригинального текста опускать. После этого в каждой группе выбирается «диктор», который в течение 10—15 минут тренируется в произношении текста. В это время остальные студенты придумывают название радиопередачи, радиостанции, на которой будет транслироваться репортаж, и краткий вступительный текст. Например, «*Schönen guten Abend, liebe Zuhörerinnen und Zuhörer. Ich möchte Sie zu Radiosendung ... begrüßen*».

Выступление каждой группы также записывается на смартфон и обрабатывается дома с помощью аудиоредактора.

В качестве домашнего задания студентам предлагается придумать несколько вопросов к своему сообщению. На следующем занятии все отредактированные репортажи прослушиваются, обсуждаются и оцениваются.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что радиорепортаж представляет язык в живом контексте. Он связывает занятие с актуальной реальностью и показывает язык в действии. Кроме всего прочего, создание радиорепортажей при обучении немецкому языку помогает преодолевать культурный барьер.

КОГДА ОШИБКИ СТАНОВЯТСЯ НОРМОЙ: К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ШВЕДСКОГО ЯЗЫКА

Шпаковская Н. Г., старший преподаватель

В процессе обучения студентов иностранному языку мы руководствуемся теми языковыми нормами, что зафиксированы в словарях и учебных пособиях. Однако язык находится в постоянном процессе трансформации, и постепенно одна языковая норма сменяет другую, пройдя стадию вариантности языковых средств.

Говоря о развитии шведского языка, следует упомянуть, что его история насчитывает несколько этапов: рунический шведский (прим. 800 — прим. 1225 гг.), древний шведский (прим. 1225 — 1526 гг.), ранний вариант нового шведского языка (1525 — 1732 гг.), более поздний вариант нового шведского языка (1732 — 1900 гг.), современный шведский (1900 г. — наше время) [1]. Последняя масштабная реформа правописания была проведена в 1906 г., после этого изменений на официальном уровне не происходило. Однако это, конечно, не значит, что на протяжении более, чем ста лет шведский язык оставался в неизменном состоянии. Речь идет не только о появлении множества новых слов, но и о трансформации грамматической системы.

Ниже представлен ряд случаев, когда употребление той или иной формы противоречит актуальным грамматическим правилам, но уже не может рассматриваться как грамматическая ошибка, т.к. большинство шведов (в том числе средства массовой информации и книжные издательства) употребляют именно ненормированный вариант. Необходимость следить за подобными изменениями в языке обусловлена стоящей перед педагогом задачей обучить студентов «живому» языку, а не его устаревшей форме.

Первый пример касается использования местоимения *de* (*они*). Данное местоимение читается как [*dom*], то есть традиционное написание не соответствует произношению. Не удивительно, что популярной (особенно в художественной литературе и неформальной переписке) стала форма *dom*, соответствующая норме произношения. Употребление этой формы насчитывает не одно десятилетие, к ней прибегал даже классик шведской драматургии Август Стриндберг в конце XIX в., однако исключительно в репликах своих героев для создания эффекта разговорно-бытового стиля. Форма *dom* считается диалектной, однако постепенно ее стали употреблять во всей Швеции.

Подобную трансформацию прошли также местоимения *dig* (объектная форма местоимения *ты*), *mig* (объектная форма местоимения *я*), *sig* (*себя, себе*). Несмотря на написание, читаются эти местоимения следующим образом: [*dej*], [*mej*], [*sej*]. В издаваемой сегодня художественной литературе написание этих местоимений совпадает с произношением: *dej, mej, sej*.

Следующее изменение нормы связано с одним из вариантов образования будущего времени в шведском языке. Чтобы сказать «я поеду/я собираюсь поехать» можно использовать конструкцию *kommer att åka, где kommer* выступает в качестве вспомогательного глагола, а артикль *att* является артиклем инфинитива, следующего за *kommer*. Однако в средствах массовой информации, например, сегодня не употребляется артикль в данной фразе — *kommer åka*.

Не считается ошибкой также нарушение правила согласования прилагательных во множественном числе в случае, если прилагательное заканчивается на гласную букву. Например, одинаково корректно будет сказать *gråa ögon u grå ögon* (серые глаза). Во втором случае прилагательное остается в своей начальной форме. Именно этот вариант характерен для языка книг и газет.

В официальных текстах наблюдается нивелирование разницы между модальными глаголами *ska* и *skall*, обозначающими долженствование. Результатом этого становится преобладающее употребление глагола *ska* даже в том контексте, который несколько десятков лет назад было не возможно представить без *skall* (юридические тексты).

Подводя итог, следует добавить, что одна из основных тенденций развития шведского языка сегодня связана с привнесением в письменную речь элементов устного общения. При помощи прописных букв или повторения гласных в слове можно выразить на письме эмоции и интонацию говорящего: *lääångt* (*дооолго*). С другой стороны, письменный текст может отражать особенности произношения: *högtu*, что является, по сути, транскрипцией фразы *hör du* (послушай). Подобное написание характерно для текстов, составленных в разговорном стиле.

Во время ознакомления студентов с изменениями, наблюдаемыми в шведском языке, следует делать акцент на том, что использовать новые формы следует с осторожностью, так как, не зная лингвистических тонкостей иностранного языка и еще не развив чувство контекста, можно допустить много ошибок и, незаметно для себя, начать употреблять просторечия. Литературная норма, в свою очередь, возможно, и будет звучать несколько более официально, чем следовало бы, во время дружеской беседы со шведом, однако этот вариант наиболее оптимален в рамках деловой коммуникации.

РАБОТА С РЕЧЕВЫМИ ОШИБКАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ядченко Е. И., старший преподаватель

Феномен речевой ошибки занимает ученых уже на протяжении нескольких десятилетий. До 1960-х гг. взгляд на иноязычные речевые ошибки формировался в русле контрастивной лингвистики, где они рассматривались как продукт несовпадений родного и изучаемого иностранного языка в сознании учащегося. В рамках теорий бихевиоризма возникает представление о речевой ошибке как неотъемлемой части когнитивной работы учащегося, его развития как языкового индивида в процессе овладения им иностранным языком. Так, С. Кордер выделяет грубые систематические ошибки (*errors*) и единичные несистематические ошибки (*mistakes*). При этом только первые, на его взгляд, могут объективно свидетельствовать о проблемах в языковой компетенции учащегося и служить основой анализа и коррекции [2]. На базе этого постулата строится и концепт Л. Селинкера «усвоение второго языка» (*interlanguage*), который наделяет учащегося активной позицией в процессе овладения иностранным языком. Так, Л. Селинкер выделяет ментальные языковые конструкторы, на которые учащийся опирается при восприятии и производстве речи. Эти конструкции динамичны и находятся в постоянной трансформации, а сам процесс овладения языком рассматривается как непрерывный процесс создания и видоизменения данных конструкций [8].

На сегодняшний день уже не вызывает сомнения тот факт, что речевые ошибки являются неотъемлемой частью самого процесса овладения иностранным языком. Для эффективной работы с речевыми ошибками необходимо, на мой взгляд, сосредоточиться на следующих вопросах: 1) в чем кроется причина возникновения ошибок? 2) как необходимо правильно анализировать речевые ошибки — как негативный феномен либо как полезный сигнал, который может быть конструктивно использован в процессе обучения? 3) каковы наиболее эффективные методы работы над ошибками и как их правильно применять?

Под *речевой ошибкой* мы понимаем нарушения системы языка на фонетическом, лексическом, грамматическом, морфо-синтаксическом и прагма-стилистическом уровне в процессе устного либо письменного производства учащимся иноязычного текста. При этом все ошибки мы будем рассматривать с позиции их влияния на процесс восприятия производимого текста адресатом — оказывающие негативное влияние на коммуникативный акт и не оказывающие негативного влияния на коммуникативный акт [5]. Исследования, посвященные количественному и качественному анализу речевых ошибок учащихся, изучающих языки индоевропейской группы, демонстрируют следующие результаты:

а) наибольшие сбои в иноязычной коммуникации вызваны ошибками лексического плана, поскольку здесь происходит нарушение «привязки» языковых форм (*лексема*) к содержанию (*значение*);

б) степень влияния грамматических ошибок на коммуникативный процесс зависит от типа грамматической категории, в рамках которой эта ошибка осуществляется. Наиболее проблемными являются ошибки в рамках базовых логических категорий, репрезентированных в грамматической системе языка (время, пространство, принадлежность, действие и пр.), поскольку в этом случае происходит нарушение логических связей;

в) фонетические ошибки могут провоцировать нарушение коммуникации, если в данном языке некорректно использованные фонемы обладают дифференциальными признаками (например, долгие-краткие гласные в немецком языке). В случае если фонема такими признаками не обладает, говорящий индивид может восприниматься носителями языка в коммуникации как «иноязычный» (иностранец, мигрант), что не обязательно может негативно воздействовать на коммуникацию;

г) поскольку прагматика является самым подвижным языковым аспектом, наиболее гибко реагирующим на социокультурные и геополитические изменения окружающей среды, прагма-стилистические ошибки максимально сопряжены с актуальным состоянием языка и наиболее эффективно могут устраняться в аутентичной языковой среде [3; 4; 6; 7].

Достижения коммуникативной дидактики, рассматривающие учащегося как самостоятельного творческого языкового индивида с определенными психокогнитивными особенностями, позволили включить в процесс работы над иноязычными речевыми ошибками учаще-

гося также психоэмоциональные характеристики. Иначе, корректура ошибок должна быть максимально конструктивной и не должна травмировать учащегося, а помогать ему находить свой самостоятельный путь решения проблемы (проблемное обучение).

Таким образом, мы можем сформулировать основные принципы работы над речевыми ошибками в процессе обучения немецкому языку как иностранному.

Принцип типизации. Работа над ошибками является более эффективной, если ошибки исправляются не по отдельности с последующим подсчетом их количества, а категоризируются и выносятся на обсуждение в виде наиболее репрезентированных типов. Каждый из представленных типов ошибок, как правило, соответствует одному языковому аспекту, который может быть впоследствии проработан через определенную тему.

Принцип пост-коррекции. Учитывая психокогнитивные особенности учащегося, коррекция ошибок рассматривается крайне негативно, если она осуществляется в момент речевого производства (устного высказывания, монолога). Правильнее пометать ошибки и переходить к их обсуждению после завершения учащимся высказывания.

Принцип объективации типичных ошибок посредством наглядности. Данный принцип может рассматриваться в рамках более широкого процесса визуализации языковых аспектов, в частности, грамматических структур, через образы [1]. Посредством визуализации возможно достижение наиболее эффективного запоминания и последующей мысленной репродукции образов при новом производстве текста.

Принцип «подсказки, вместо исправления». Данный принцип продолжает предыдущий. Если исходить из того, что ошибки учащихся могут быть типизированы и представлены посредством образа (картинка, изображение, знак, жест), значит, становится возможным использование данных образов и в процессе корректуры, не прерывая процесс говорения учащегося.

Принцип коллективной работы над ошибками. Данный принцип исходит из представления о социальности познания. Подобно говорению и обсуждению актуальных тем, коллективное исправление ошибок способствует активированию мыслительных процессов всех учащихся, направленных на выявление ошибки, то есть на мобилизацию коллективного потенциала.

Принцип анонимности. Этот принцип выступает педагогическим противовесом предыдущего. С одной стороны, коллективное выявление и обсуждение ошибки помогает учащимся лучше актуализировать свои аналитические процессы. С другой стороны, публичное обсуждение индивидуальной ошибки может быть воспринято как публичное обсуждение личности и повлечь за собой психическую травму. Поэтому ошибки следует обсуждать в отрыве от их автора.

Принцип мотивации к обучению через ошибку. Пожалуй, данный принцип является основополагающим в нашей образовательной культуре, в которой ошибка долгое время рассматривалась как индикатор несостоятельности учащегося. Мотивирование учащихся не бояться (а иногда даже желать) допускать ошибки, на которых возможно построить глубокий анализ, систематизацию и коррекцию — это, на мой взгляд, самое эффективное превентивное средство в процессе дальнейшего изучения иностранного языка.

Литература

1. Ядченко, Е. И. Целесообразность визуализации грамматики на занятии иностранного языка / Е. И. Ядченко // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы VIII-ой Международной научной конференции, посвященной 93-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 30 окт. 2014 г. / редкол.: В. Г. Шадульский [и др.]. — Минск: Издательский центр БГУ, 2014. — С. 183—185.
2. Corder, S. P. The significance of learner's errors / S.P. Corder // IRAL. — 1967. — N 5. — 161—169.
3. Galloway, V. Perceptions of the communicative efforts of American students of Spanish / V. Galloway // Modern Language Journal. — 1980. — N 64. — 428—433.
4. Guntermann, G. A study of the frequency and communicative effects of errors in Spanish / G. Guntermann // Modern Language Journal. — 1968. — N 62. — 249—253.
5. Olsson, M. The effects of different types of errors in the communication situation / M. Olson // Svartvik. — 1973. — 153—160.
6. Piazza, L. French tolerance for grammatical errors made by Americans / L. Piazza // Modern Language Journal. — 1980. — N 64. — P. 422—427.
7. Politzer, R. Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German natives / R. Politzer // Modern Language Journal. — 1968. — N 62. — 253—261.
8. Selinker, L. Interlanguage / L. Selinker // IRAL. — 1972. — N 10. — 209—231.

ИТАЛЬЯНСКИЙ ЯЗЫК: ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ СТУДЕНТОВ

Долидович О. В., старший преподаватель
Литвиненко О. Л., старший преподаватель

В процессе изучения любого языка студенты допускают ошибки. Итальянский язык, несмотря на кажущуюся простоту, не является исключением.

Среди наиболее типичных ошибок русскоговорящих студентов, осваивающих итальянский язык, можно выделить ошибки лексические и грамматические.

Лексические ошибки чаще всего возникают под влиянием интерференции, когда слова в русском и итальянском языках звучат похоже, но имеют разные значения: *im. firma* (рус. подпись), *im. famiglia* (рус. семья), *cravatta* (рус. галстук), *stirare* (рус. утюжить), *maestro* (рус. учитель), *banca* (рус. банк), *camera* (рус. комната), *im. mai* (рус. никогда) и др. Одной из причин лексических ошибок в употреблении глаголов является отсутствие категории вида в итальянском языке и использование разных глаголов для выражения совершенного и несовершенного вида: *dire* (сказать) — *parlare* (говорить), *sentire* (слышать) — *ascoltare* (слушать), *andare* (идти) — *venire* (приходить).

Грамматические ошибки являются самыми распространенными. Среди них можно выделить ошибки, вызванные влиянием родного или другого иностранного языка (*vado in Milano* вместо *vado a Milano*), и ошибки, возникающие в процессе изучения грамматических форм (*ho scrivuto* вместо *ho scritto*).

Ошибки в употреблении артикля: это отсутствие артикля там, где он необходим, присутствие там, где не употребляется, определенный артикль вместо неопределенного, на начальном этапе — неправильные формы артикля (*il zucchero* вместо *lo zucchero*, *il appartamento* вместо *l'appartamento*). Часто эти ошибки вызваны тем фактом, что в русском языке отсутствует артикль и студентам часто сложно усвоить все особенности выбора и употребления артикля.

Ошибки в употреблении существительных: чаще всего это неправильный род в существительных, являющихся исключением из правила: *la problema*, *il tema*, *la radio*, *la mano*. Трудности вызывает и образование множественного числа некоторых существительных: *i filmi* вместо *i film*, *le città* вместо *le città*, *i bari* вместо *i bar*.

Ошибки в употреблении глаголов можно разделить на ошибки употребления и ошибки образования. Чаще всего ошибки в употреблении глаголов связаны с тем, что в итальянском языке система времен и наклонений более сложная, чем в русском, что влечет неправильное употребление временных форм: *Ieri dormivo* вместо *Ieri ho dormito*, наклонений *Penso che lui viene* вместо *Penso che lui venga*, неправильное согласование времен *Disse che verrà* вместо *Disse che sarebbe venuto*.

Ошибки в образовании глагольных форм вызваны неправильным выбором вспомогательного глагола при образовании сложных форм: *ho uscito* вместо *sono uscito*, неправильным образованием причастия в сложных формах *hai scrivuto* вместо *hai scritto*, неправильным образованием глагольной формы *rimanerà* вместо *rimarrà*.

Помимо собственно ошибок в речи студентов встречаются фонетические особенности, которые не являются ошибками, но портят общее впечатление. Это, прежде всего, нечеткое произношение гласных звуков (редукция), отсутствие удвоенных согласных там, где они должны быть, излишнее смягчение итальянских звуков $|d'|$ — $|t'|$, интонация, не характерная для итальянской речи.

Анализ ошибок представляется важным для оптимального построения процесса обучения, обоснованного отбора материала, последовательности и темпа его введения, выявления трудностей усвоения языковых явлений, а также стратегии и их преодоления. У каждого преподавателя свой арсенал профессиональных наработок в борьбе с ошибками, который постоянно пополняется с учетом новых образовательных технологий и тенденций.

ВЛИЯНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ЛИЧНОСТЬ

Лосева С. А., старший преподаватель

Чуприна Е. А., преподаватель кафедры романских языков

Вопросы, которые рассматриваются в данной статье, заданы еще столетия назад, но ответы на них исследователи получают только сейчас.

Обычно мы считаем, что язык лишь отражает наши мысли и чувства. Однако за последние десятилетия современные психолингвисты провели множество исследований на тему влияния языка на сознание и мышление человека. Результаты этих исследований удивительны и неоднозначны. Опираясь на свидетельства языка, лингвисты доказывают, что культурные условности нашего общества влияют на основные аспекты нашего мышления гораздо сильнее, чем принято считать. Способ, который делит мир на понятия, не определен исключительно лишь природой — то, что мы считаем естественным, сильно зависит от условностей, на которых мы воспитаны. Это не говорит о том, что каждый язык может делить мир на понятия по своей прихоти, но способы, которыми передаются даже простые понятия, могут сильно отличаться в разных языках.

Самая шумевшая тема в науке о влиянии языка на мышление — это то, как язык влияет на восприятие цвета. Мы можем легко дать названия цветам, которые мы видим на радуге. Однако, помимо основных цветов, есть еще и оттенки. Оказывается, носители русского языка быстрее выделяют оттенки цветов. В качестве примера можно привести синий и голубой цвета — в нашем языке для них есть отдельные названия, а для носителей английского и немецкого языков это будет один цвет. Это доказательство того, что в мозге информация обрабатывается быстрее, если для нее есть отдельные понятия. Есть результаты исследований, касающиеся и других аспектов восприятия. Существуют языки, которые по-разному определяют движение. Например, в немецком языке, если мы хотим сказать, что «кто-то идет», нужно указать и направление движения. В английском языке можно просто сказать, что кто-то движется. Результаты экспериментов доказывают, что в языках, где нужно определить конечную цель движения, его носители больше обращают внимания на тот предмет или цель, куда предмет направляется. То есть наше восприятие зависит от того, какие слова мы употребляем.

Во многих языках существуют разные роды предметов — мужской и женский. Слово, которое в одном языке женского рода, может быть мужского рода в другом. Недавно ученые проанализировали большое количество произведений изобразительного искусства, созданных за последнюю тысячу лет. Их интересовали физические воплощения разных явлений, таких, например, как свобода, грех, смерть. Оказалось, что выбор символа на полотне художника зависел от рода, к которому принадлежит существительное в языке автора: итальянцы рисуют зиму в образе мужчины, а у немцев смерть мужского рода. Ассоциации людей меняются в зависимости от того, к какому роду относится существительное в языке, на котором они говорят.

Пространство — еще одна фундаментальная сфера нашего мышления. В большинстве языков пространство обозначается относительно собственного тела — право и лево. Однако существуют языки, в которых расположение всех предметов связано с географическими координатами. Носители этих языков говорят о расположении предметов и рассказывают о любых событиях с привязкой к сторонам света.

Приведенные выше примеры: пространство, род и цвет — это те области, где влияние языка продемонстрировано на сегодняшний день наиболее убедительно. Установлено влияние родного языка на такие стороны мышления, как память, восприятие и ассоциации, а также на практические навыки, такие как ориентирование. Меняет ли новый язык личность человека?

Изучая новый язык, мы обретаем новый способ выражать свои мысли, но осваиваем ли новый способ мыслить? Психологи утверждают, что до трех лет мы как личности уже сформированы, а вновь приобретенные лингвистические привычки меняют не суть личности, а лишь ее оттенок. Но результаты психолингвистических исследований показывают, что между языком и психикой человека существует более глубокая связь. Ученые проводили исследования, над теми, кто говорит на нескольких языках. Выяснилось, что при переходе на другой язык менялось поведение человека и стиль его общения. Участников эксперимента просили оценить, чувствуют ли они себя другими людьми, когда говорят на языке, выученном позже. Выяснилось, что многие проявляют некоторые черты своего характера, открытость, эмоциональность

и способность понимать, что ощущают другие люди, только тогда, когда переходят на вновь приобретенный язык. Свободное владение иностранным языком расширяет наше сознание и дает возможность взглянуть на мир иначе. Язык, на котором мы говорим, создает пути нашего мышления, но не только языковые процессы влияют на наше сознание, но и культурные факторы. Язык неразрывно связан с культурой, а значит любой язык, который мы изучаем, дает нам представление о мире, обществе, о системе ценностей, поведении его носителей. Не имея этих знаний или не учитывая их, мы не сможем создать адекватное коммуникативное пространство с представителями других культур. Владение иностранным языком предполагает погружение в языковую картину мира его носителей. Через призму языка мы познаем национальный характер народа и в некотором смысле становимся частью иной культуры. Изучение иностранного языка развивает личность, учит ее мыслить и сравнивать, понимать многообразие человеческой природы, тренирует чуткость и эмпатию, а также способствует духовному росту.

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
УПОТРЕБЛЕНИЯ АБСОЛЮТНЫХ МОТИВИРОВАННЫХ ЕДИНИЦ
БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ
(из опыта работы)**

Тучинский А. В., старший преподаватель

I. Формирование навыков восприятия и понимания устного сообщения, включающего безэквивалентную лексику

1.1. *Une délégation du Conseil municipal de Minsk se rend dans la ville de Lyon. Le maire accueille cette délégation à la mairie. Une discussion s'engage sur les grandes étapes de l'histoire de la France et du Bélarus, le rôle des facteurs objectifs et subjectifs dans l'histoire, la formation et le développement des Etats nationaux. Le discours du maire de Lyon regorge de concepts propres à la vie et à la culture française. Faites en le relevé.*

1.2. *En vous basant sur plusieurs des termes entendus, qui ne présentent pas d'équivalents dans la langue cible, imaginez la suite du discours. Est-ce que ces suppositions correspondent aux informations figurant dans le texte ?*

— Ce musée abrite la plus fabuleuse collection d'art qui soit au monde (*la Sorbonne*).

— L'obélisque de Louksor marque cette place (*Place de la Concorde*).

— Au moment de la mort de Mirabeau, l'Assemblée décida de lui donner pour tombeau ce temple, bâti sous Louis XV, et de le consacrer aux grands hommes (*le Panthéon*).

1.3. *Faites le résumé de cet extrait en conservant la composante nationale et culturelle du lexique spécifique (intraduisible) qui y est utilisé.*

1. Le Louvre vous est aussi familier que Notre-Dame, et vous le visiterez avec soin, tant pour la palais que pour le musée. Il a été la demeure des rois de France jusqu'au moment où Louis XIV décida de transporter la Cour à Versailles. Il porte donc trace des goûts et des efforts de nombreux souverains.

2. Créée pour recevoir le monument équestre de Louis XV, la place s'appelle à l'origine Place Louis XV. Mais sous la Révolution, la statue du roi Louis XV est abattue et remplacée par la sinistre guillotine; la place est rebaptisée Place de la Révolution. Des centaines d'hommes et de femmes montent à l'échafaud, dont Danton et la Reine Marie-Antoinette. Sous le Directoire, la place prend son nom actuel: Place de la Concorde, en signe de réconciliation.

II. Формирование навыков употребления абсолютных мотивированных единиц безэквивалентной лексики

2.1. *Traduisez les mots suivants en précisant tous les équivalents possibles.*

Arc de Triomphe de l'Etoile, belle Epoque, Café de Fleur, Cathédrale Notre-Dame de Paris, Centre National d'Art et de Culture Georges-Pompidou, championnat du monde d'orthographe, Charte de Paris pour la nouvelle Europe, Comédie-Française, Déclaration universelle des droits de l'homme, Dé d'or, Francophonie, haute couture, Panthéon.

2.2. *Traduisez les unités lexicales suivantes en ayant soin de conserver leur spécificité nationale dans la langue cible. Utilisez des procédés combinés de traduction.*

César, dénonciation de l'OTAN, Départements d'outre-mer (DOM), conception Chanel, Galerie Lafayette, nouvelle vague, Olympia, Prix Goncourt, Quartier Latin, Ve République, Tour Eiffel, 41e fauteuil.

2.3. *Expliquez pourquoi un calque peut demeurer incompréhensible ou générer une équivalence fallacieuse. Traduisez en français: Российское космическое агентство; Управление делами Президента.*

2.4. *Traduisez en utilisant le procédé de concrétisation. Souvenez-vous que la concrétisation peut s'avérer nécessaire en raison des différences de collocations lexicales dans les langues comparées et que le choix correct du composant sémantique abandonné et rajouté dans la traduction exige fréquemment une connaissance de facteurs extralinguistiques.*

Basilique du Sacré-Coeur, Cathédrale Notre-Dame de Paris, Hôtel des Invalides, Mur des Fédérés, Palais de l'Elysée, Pont-Neuf, Tombeau du Soldat inconnu, château d'If, Territoires d'outre-mer, Théâtre National de l'Odéon, Prix Goncourt, le Quatorze Juillet, «Carmagnole», Commune de Paris, Fleurs de lis, Roi-Soleil, Toussaint, colucherie, bande dessinée, Bête politique, quai des Orfèvres, «Le Nouvel observateur», TF1, dictée de Mérimée, sans-abri.

2.5. *Faites le résumé de l'enregistrement, en recourant au procédé de compression discursive. Faites preuve de prudence en laissant de côté une partie de l'information considérée comme secondaire, dans la mesure où dans un communiqué ce sont justement les détails et les précisions qui s'avèrent importants et que tout raccourci devient dangereux. Tous les noms, dates, toponymes, données chiffrées sont importants.*

1. Georges Pompidou voulait «un centre culturel qui soit à la fois un musée et un centre de création». En 1977, trois ans après sa mort, on inaugure un centre d'avant-garde, une oeuvre audacieuse dont l'aspect «industriel» au coeur d'un quartier ancien a choqué bien des gens. Mais la conception architecturale du projet est originale et convaincante: rejeter à l'extérieur les parties fonctionnelles pour une meilleure exploitation de l'espace intérieur. Ainsi ascenseurs, escaliers, conduites d'air et d'eau sont placés sur les façades et chaque couleur correspond à une fonction bien précise: le bleu pour l'air conditionné, le vert pour les conduites d'eau, le rouge pour les voies de circulation, le jaune pour l'électricité.

2. Souvent comparée à un vaisseau flottant sur la Seine, Notre-Dame veille depuis presque un millénaire sur l'île de la Cité et sur Paris. Un temple gallo-romain, puis une basilique chrétienne, enfin une église romane, se sont succédé sur le futur emplacement de la cathédrale. On peut en voir les vestiges en visitant la crypte archéologique, sous le parvis. Notre-Dame a inspiré une des plus grandes oeuvres du romantisme français: **Notre-Dame de Paris**. Victor Hugo y fait revivre le Moyen-Âge et raconte l'amour tragique du bossu Quasimodo pour la belle gitane Esmeralda.

3. Il n'est pas de plus grand honneur, pour tout peintre, que de figurer dans les collections du Louvre. Hélas, c'est surtout à titre posthume qu'ils y ont accédés, et peu de peintre, dont David, Delacroix, Picasso ont pu jouir de ce prestige de leur vivant. Des mois et des mois ne suffiraient pas pour voir en détail les trésors artistiques du Louvre. Mais quoi qu'il en soit, il est des chefs-d'oeuvre qui attireront l'attention du visiteur le plus pressé: **La Vierge** de Botticelli, **La Sainte Famille** de Raphaël, **François Premier** de Titien, **Anne d'Autriche** de Rubens, **la Tête de vieillard** de Rembrandt et tant et tant d'autres. Unique au monde, le Louvre n'est pas l'unique collection artistique de Paris: enrichi de nombreuses acquisitions et donations, il a déversé en 1947 sa collection d'impressionnistes au Musée du Jeu de Paume: on y trouvera le célèbre **Déjeuner sur l'herbe** de Manet, sa belle **Olympia**, **la Jeune fille au piano** de Renoir, les natures mortes de Cézanne, les séries de danseuses de Degas, les panneaux décoratifs de Toulouse-Lautrec.

2.6. *Traduisez en ayant recours à différents types de transformations lexicales (ajouts; omissions; remplacements contextuels: concrétisation, généralisation, traduction antonymique, réinterprétation intégrale).*

Café de Fleur, Cathédrale Notre-Dame de Paris, César, Championnat du monde d'orthographe, Charte de Paris pour la nouvelle Europe, Cimetière du Père-Lachaise, Codes napoléoniens, Colonne Vendôme, Comédie-Française, culotte, drapeau tricolore, Eclaireuses et Eclaireurs de France, Ecole polytechnique, Eglise Saint-Germain-des-Prés, Fête des vendanges de Montmartre, Forum des Halles, Loi Debré, Molières.

2.7. *Comparez les originaux et les traductions et placez les traductions en ordre décroissant par rapport à leur conformité sémantique et structurelle avec le texte source. Recherchez les transformations opérées par les traducteurs et expliquez-en les procédés: différences des systèmes linguistiques, des normes ou des usages (ou combinaisons de ces facteurs).*

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА: КАУЗАТИВНОСТЬ

Черкас В. В., кандидат филологических наук, доцент

Адекватность перевода с иностранного языка (в нашем случае — французского) на родной (русский, белорусский) во многом зависит от того, насколько обучающийся понимает причинно-следственные отношения в переводимом тексте, знаком с многообразием различных способов и средств выражения категорий причины и следствия.

В случае, когда эта логическая зависимость выражена эксплицитно, то есть с помощью формальных показателей каузативных связей, присутствующих в структуре высказывания (чаще всего грамматических языковых единиц, таких как *parce que, car, puisque que, en effet, en raison de, du fait que, grâce à, à cause de* и др.), особых затруднений у студентов при переводе не возникает:

J'ai pris mon parapluie parce qu'il pleuvait.

Я взял свой зонт, так как шел дождь.

Il a guéri grâce à ce médicament.

Он выздоровел благодаря этому лекарству.

Le match est annulé en raison de la pluie.

Матч аннулирован из-за дождя.

Некоторые трудности студенты испытывают при переводе предложений с оборотами типа *faute de, à force de, étant donné, vu, compte tenu de, par suite de, sous prétexte de* и др., что объясняется частично непониманием значения данных языковых единиц и неумением логически сконструировать предложение, выражающее причинно-следственные отношения:

Faute de temps, il n'a pas pu aller chez Pierre.

Ввиду нехватки времени он не смог пойти к Пьеру.

Étant donné (vu) la situation, il a démissionné.

Учитывая сложившуюся ситуацию, он подал в отставку.

Elle a refusé de lui parler sous prétexte d'être occupée.

Она отказалась с ним разговаривать под предлогом, что очень занята.

Основную сложность при переводе для студентов представляют те случаи, в которых причинно-следственная связь не оформлена с помощью языковых единиц, то есть без определенного маркера, где каузативные отношения выражены имплицитно, но существуют логически, так как следствие всегда находится в зависимости от причины, и их взаимосвязь обусловлена фактами языковой действительности.

Для определения причинно-следственных отношений, не маркированных языковыми средствами, вполне достаточно соположения двух простых предложений, причем как в порядке «причина/следствие», так и «следствие/причина»:

Malade, il ne pourra pas aller au travail aujourd'hui.

Он не сможет сегодня пойти на работу, так как болен.

Il fait froid, mets ta veste.

Холодно, одень куртку.

Plus (moins) il travaille et plus il est content.

Чем больше (меньше) он работает, тем более доволен.

Эти отношения могут реализовываться как в минимальных образованиях (слова, словосочетания), так и на уровне текстовых структур.

Таким образом, выразить каузативные отношения — это значит установить причины (основание) события, ситуации, определить следствие (результат, проявление) этого события, найти логическую связь между ними на основе формальных языковых показателей, присутствующих в тексте, или путем логического сопоставления фактов на основе жизненного опыта.

Анализируя ту или иную ситуацию, то или иное событие, обучающиеся должны четко представлять, что все рассматриваемые действия пронизаны, связаны между собой причинно-следственными отношениями и без отражения этих связей невозможно логично, аргументировано передать содержание текста.

МЕТОД ПРОЕКТОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Чуприна Е. А., преподаватель

Лосева С. А., старший преподаватель

Использование видеоматериалов значительно повышает эффективность обучения иностранному языку на всех его этапах. Владая определенными знаниями культурно-исторических реалий, студенты способны достаточно свободно воспринимать и обсуждать национально-культурную специфику видеоматериалов как в лингвистическом, так и в экстралингвистическом аспектах. Преподаватель же имеет возможность использовать аутентичные материалы различных типов и жанров: документальные и художественные фильмы, интервью, политические и бытовые шоу, образовательные и информационные телепрограммы и т.п. Эти материалы позволяют разнообразить и цели их использования. Наряду с более узкими, специфическими, такими как отработка определенного вокабуляра или грамматических структур, можно предусматривать знакомство с аутентичной речью носителей языка в реальных или приближенных к ним ситуациях общения и с нормами невербальной коммуникации, принятой в данной языковой среде; с образом жизни, с традициями людей, принадлежащих к другой культуре и т. п.

На завершающем этапе обучения иностранному языку студенты способны отказаться от роли пассивных обучаемых и стать актерами, творцами своего собственного обучения. Поручая студентам подготовку видеоматериала к публичной презентации и ставя перед ними созидательные цели, мы осуществляем методику проектов, которая помогает научить студентов самим добывать знания и самостоятельно принимать решения, критически мыслить.

Разработка педагогического проекта начинается с формулирования его основной идеи, проблемы, цели; определения формы представления, этапов подготовки к нему; распределения обязанностей по его реализации при обязательном соблюдении принципа совмещения индивидуальной и групповой работы.

Методика работы с видеоматериалами предусматривает три этапа: *подготовительный* (допросмотровый), *активный* (просмотровый) и *закрепляющий* (послесмотровый), каждый из которых предполагает применение определенных видов работы. Студенты распределяются на три малые группы, каждой из них поручается подготовка одного этапа. Преподаватель выступает в качестве консультанта, посредника. Руководство проектом требует от него владения технологией обучения, умения организовать себя и других, готовности в любой момент оставить свою роль руководителя, чтобы стать участником процесса.

Студенты заранее знакомятся с содержанием видеоматериала, проводят самостоятельный анализ лексических и грамматических трудностей, значения культурных реалий. Планируют допросмотровые виды работы, например, проведение дискуссии по поводу названия или проблематики предлагаемого видеоматериала, обсуждение вопросов, предвосхищающих его содержание и т. п. Для лучшего понимания или привлечения внимания к определенному языковому материалу могут привести переводные эквиваленты идиоматических выражений, фразеологизмов, предложных конструкций и др.

Во время просмотра видеоматериала обычно делаются паузы для текущей проверки понимания того или иного эпизода, для узнавания лексических и грамматических структур, идиоматических выражений и т. п. После просмотра необходимо убедиться в адекватном понимании содержания просмотренного, для чего используются вопросы различного характера, пересказ содержания с использованием активного вокабуляра, общее обсуждение проблем и т.п. Довольно часто требуется повторный просмотр всего материала или его фрагментов со специфическими видами работы, например, воспроизведения диалогов, устный перевод того или иного фрагмента и др.

Для послесмотрового этапа предусматриваются обычно творческие устные и письменные виды работы: ролевые игры, драматизация, написание пересказа, письма и т. п.

Для повышения мотивации студентов при подготовке проекта в качестве обучаемых приглашаются студенты другой группы, которые, в свою очередь, готовят свой проект по другому видеоматериалу.

Работа над проектом заканчивается осмыслением проделанной работы на двух уровнях (преподавательском и студенческом), самооценкой результатов индивидуального и коллективного творчества, анализом личностного отношения к проектной работе.

В заключение следует отметить, что проектное обучение помогает развить инициативность и самостоятельность обучаемых, расширить кругозор при решении разнообразных познавательных заданий, дает реальную возможность формировать не только коммуникативную, но и лингвострановедческую и методическую компетенцию обучающихся.

ПРОБЛЕМА СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Астапенко В. А., старший преподаватель

Качество владения иностранным языком во многом определяется степенью сформированности лексических знаний и умений, т. к. лексика — это наиболее информативный аспект языка. На неверное употребление лексических единиц приходится большой процент ошибок на всех этапах обучения. На наш взгляд, одна из причин этого заключается в недостаточной разработанности некоторых вопросов презентации лексики.

Презентация включает в себя несколько этапов: предъявление, закрепление и контроль усвоения нового лексического материала. Проблема семантизации является ключевой в этом процессе. Очевидно, что ни один из возможных способов семантизации (перевод, наглядность, контекст, включение в парадигматические и синтагматические ряды, толкование, определение внутренней формы слова и др.) не обеспечивает раскрытия всех компонентов структуры значения, поэтому актуально комбинированное применение способов семантизации.

В практике преподавания русского языка как иностранного постоянно возникают ситуации, при которых нужно объяснить значение того или иного слова, уточнить его значение, однако известно, что даже носители языка испытывают трудности при семантизации лексики. Такие навыки не возникают автоматически, спонтанно, они могут быть только сформированы. Напомним, что эксперименты по экспликации субъективного содержания занимают одно из ведущих мест в психолингвистических экспериментальных методиках, демонстрируя существенные различия в использовании стратегий определения значений слов в зависимости от ряда параметров. Будучи эффективным средством выявления смысловой структуры слова, сформированной в языковом сознании индивида, экспликация значения слова дает важную информацию о психологической структуре значения, позволяет выявить, с чем ассоциируется слово в языковом сознании, обнаружить существенные недостатки в понимании слова.

Учащиеся интуитивно используют те же способы семантизации, которые методика преподавания русского языка как иностранного предлагает для введения новой лексики. Задача преподавателя при обучении студентов-иностранцев — использовать оптимальный способ в каждом конкретном случае.

Выбор студентом способа семантизации в определенной степени характеризует общую языковую компетенцию учащихся: чем выше знание языка, тем адекватнее и информативнее представление о лексическом понятии, которое учащийся способен выразить в речи. Однако даже при хорошем владении языком у иностранных студентов продвинутого этапа возникают значительные затруднения при семантизации: подбираются неточные синонимы, толкование оказывается слишком широким и абстрактным, не называются отличительные признаки семантизируемой единицы, приводится неэквивалентный перевод, выбирается контекст, в котором значение слова абсолютно не раскрывается и др.

Использование внешней наглядности, как правило, не вызывает больших трудностей, но правильное, логически и грамматически корректное толкование могут составить немногие студенты. Также использовать контекст как способ семантизации могут далеко не все, и семантизирующая сила его невелика, например: *старший брат — у меня есть старший брат; драники — я люблю драники*. Поэтому обучение навыкам семантизации, на наш взгляд, является важным элементом при работе со студентами-инофонами, обучающимися на гуманитарных специальностях. По нашему мнению, следует разрабатывать комплексы заданий и упражнений, направленные на обучение семантизации иноязычной лексики, куда должны быть включены упражнения, подводящие учащихся к умению самостоятельно определять значения слов.

Среди студентов-иностранцев, изучающих русский язык, довольно популярно использование словарей, но следует отметить, что учащиеся далеко не всегда могут извлечь необходимую информацию из словарных дефиниций. Исходя из того, что толкование слова в словаре имеет форму текста с определенной структурой и лексическим наполнением, то, на наш взгляд, необходимо составить список наиболее употребительных слов и выражений, которые используются при семантизации различных частей речи, а также синтаксических конструкций, часто используемых в словарных статьях. Студенты должны научиться анализировать словарные дефиниции, извлекать из них необходимую информацию, самостоятельно находить

родовидовую соотнесенность слов, дополнять ее необходимыми уточняющими характеристиками, группировать слова по определенным признакам подбирать сильные контексты.

Таким образом, в результате ориентации учащихся на сознательный, а не интуитивный подход к семантизации, путем целенаправленного обучения у них могут быть сформированы навыки адекватной семантизации, умение более точно формулировать свои мысли, что, безусловно, очень важно при освоении иностранцами русского языка.

Кроме того, задания по семантизации, составленные с учетом интересов и потребностей учащихся, как то: совместное составление игровых заданий, загадок, кроссвордов по определенным темам или для определенного этапа обучения; анализ ошибок, возникающих при семантизации и объяснение их причин с необходимыми экскурсами в фонетику, грамматику, словообразование, стилистику, сопоставление изучаемого и родного языков — расширяют лингвистический кругозор учащихся, обогащают их словарный запас, воспитывают внимательное отношение к слову, стимулируют мотивацию и повышают интерес к изучаемому языку.

К ВОПРОСУ ОБ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ЦВЕТОЛЕКСЕМЫ 黄 «ЖЕЛТЫЙ»)

Чекулаева А. С., старший преподаватель

В лексической системе любого естественного языка существуют определенные классы знаков, которые «в силу своей дискретности, обладают разноплановыми переносными значениями» [6, с. 36]. К такому типу можно отнести и цветолексемы, способные формировать вокруг себя множество устойчивых сочетаний. Как справедливо заметила Е. В. Шевченко, «наиболее наглядно символику цвета и процесс наделения цветообозначений символическим значением можно проследить именно во фразеологии, поскольку устойчивость, воспроизводимость, национально-культурная специфика цвета создают предпосылки для закрепления его символического значения в идиомах» [7, с. 6].

Наличие национально-культурной специфики проявляется в возникновении так называемых «этнографических лакун», исследованием которых занимался В. Л. Муравьев, выделяя абсолютные и относительные лакуны: «мы говорим об абсолютных лакунах языка А относительно языка Б, если в языке А нет слова (или фразеологизма), соответствующего слову (или фразеологизму) языка Б» [3, с. 5]. Рассмотрим примеры абсолютных фразеологических лакун китайского языка, не имеющих аналогов в русском языке.

К примеру, при переводе китайского чэньюя 青黄不接 на русский язык не представляется возможным подобрать полноценный эквивалент, соответствующий синтаксическим и семантическим характеристикам оригинала. «Учебный словарь современного китайского языка» дает следующее толкование выше указанному фразеологизму: «青: 未成熟的嫩绿庄稼; 黄: 已经黄熟的庄稼。常用来比喻人力、物力暂时缺乏, 新旧承接不上» (то есть. «зеленый: незрелые посевы нежно—зеленого цвета; желтый: созревшие до желтой (восковой) спелости посевы») [4, с. 1020]. «Большой китайско-русский словарь» (под ред. И.М. Ошанина) предлагает описательный вариант перевода: «зеленое (*новый урожай*) и желтое (*старые хлеба*) не сходятся; хлеба не хватило до нового урожая (*обр. в знач.: не сводит концы с концами; оказаться в тяжелом материальном положении*)» [1, т. 3, с. 200]. Мы полагаем, что при переводе данного устойчивого выражения необходимо опираться на общепринятый в русском языке эквивалент не сводить концы с концами.

Интересным примером безэквивалентного (с точки зрения передачи семантики цветолексем) перевода устойчивых сочетаний может служить чэньюй 黄袍加身 «надеть на себя желтый халат (*обр. в знач.: стать царем, попасть в князья*)» [1, т. 4, с. 759]. В «Учебном словаре современного китайского языка» содержится ссылка на историю происхождения данного выражения: во время династии Поздняя Чжоу военачальник Чжао Куаньинь в результате военного переворота пришел к власти, и подчиненные ему войска надели на него желтый халат, провозгласив императором. Так Чжао Куаньинь (927—976 гг.) стал первым императором династии Сун (宋), получив имя Сун Тайцзу (宋太祖). Впоследствии выражение «надеть желтый халат» приобрело семантическую периферию — «завоевать политическую власть в результате успешного государственного переворота» [4, с. 537].

Примером частичного эквивалентного совпадения может служить уже устаревшее на данный момент выражение 黄衫 «желтая рубашка (*у молодых щеголей—аристократов; обр. в знач.: щеголь, молодой барич, ср. русск.: белоподкладочник*)» [1, т. 4, с. 757]. Несмотря на то, что в предложенном варианте перевода «белоподкладочник» отсутствует отсылка к желтому цвету, переводной эквивалент, тем не менее, содержит стереотип со значением цвета: белый, то есть «человек, который носит определенного цвета одежду». В целом, можно сказать, что отраженные в подобном рода устойчивых выражениях цветовые характеристики одеяния прямо указывают на социальную принадлежность обозначаемого лица: «терминология цвета становилась символикой государственной идеологии, а цветом костюма определялись как место человека, его ранг в обществе и строго закреплялись соответствующими законами» [5, с. 129].

Китайское выражение 黄口小儿 («желторотый юнец» [1, т. 4, с. 756]) представляет собой наиболее удачный и достаточно редкий пример полного эквивалентного совпадения при переводе на русский язык, поскольку в картинах мира носителей обоих языков был избран желтый цвет клюва птенца в качестве эталона незрелости (неопытности) молодого человека [4, с. 536].

Факты полного эквивалентного совпадения следует отличать от эквивалентов-интернационализмов, которые, по сути, являются заимствованиями из единого языка-источника: например, выражение 黄色报刊 «желтая пресса» [4, с. 537].

Таким образом, фразеологизмы и устойчивые сочетания, содержащие цветолексемы, являются своего рода «сосредоточением» национально-культурной специфики, находящей свое отражение в языке. Иными словами, «национальное своеобразие обнаруживается в переносных значениях исследуемых единиц и устойчивых сочетаний, большинство из которых требует обязательного лингвострановедческого комментария» [2, с. 138].

Литература

1. Большой китайско-русский словарь: в 4 т. / под ред. И. М. Ошанина. — М.: Наука, 1983—1984.
2. Гао, Х. Лингвострановедческий анализ русской лексики цветообозначений: на фоне китайского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Х. Гао. — СПб., 1999. — 165 л.
3. Муравьев, В. Л. Проблемы возникновения этнографических лакун / В. Л. Муравьев. — Владимир: ВГПИ, 1980. — 106 с.
4. 现代汉语学习词典. - 北京: 商务印书馆, 2010. — 1740页. = Учебный словарь современного китайского языка. — Пекин: Изд-во «Коммерческое издательство», 2010. — 1740 с. (на кит. яз.)
5. Чэнь, С. Переносные значения слов-цветообозначений в устойчивых сочетаниях китайского языка в сопоставлении с русским языком: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / С. Чэнь. — Москва, 1991. — 229 л.
6. Шевцова, В. А. Русская и немецкая фразеология с прилагательными—цветообозначениями (зависимости между свойствами фразеологизмов и активностью цветообозначений) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / В. А. Шевцова. — Минск, 2004. — 158 л.
7. Шевченко, Е. В. Когнитивные аспекты фразеологических единиц, содержащих компонент «цвет», в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е.В. Шевченко; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — М., 2007. — 23 с.