

Коммуникативная компетенция обучающегося иностранному языку представляется единством трех компонентов: лингвистической, социолингвистической и стратегической. Коммуникативная компетенция должна рассматриваться как все то, что необходимо знать, чтобы общаться с носителем языка, как это делают они друг с другом.

ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ УМЕНИЙ УСТНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Крель Л. А., Белорусский государственный университет

Выбор темы обусловлен значимостью умений устного иноязычного общения для реализации эффективной профессиональной деятельности, а также необходимостью повышения эффективности процесса обучения студентов неязыкового вуза. Умение устного иноязычного общения должно осуществляться на основе управления деятельностью студентов по пониманию и порождению высказываний путем *информационного, функционального, организационного и потребностно-мотивационного* аспектов управления. Рассмотрение управления с позиций системно-деятельностного подхода позволяет выявить наиболее эффективное средство управления развитием умений устного иноязычного общения — аутентичные видеоматериалы (АВ), целесообразность которых состоит в том, что они дают возможность достигнуть поставленных целей наиболее рациональным путем при минимальных затратах времени и усилий преподавателя. Сочетание аудио- и видеорядов обеспечивает управление деятельностью обучаемых как по пониманию устных речевых высказываний, так и их порождению, тем самым обеспечивая развитие умений аудирования и говорения. Принимая во внимание специфику неязыкового вуза, в качестве требований к АВ были определены: *аутентичность, информационная ценность, репрезентативность*. Поскольку общение осуществляется в рамках речевого акта, здесь следует выделить *содержательные и формальные* ориентиры. Под первыми мы понимаем ориентировку в предмете (вербальную и невербальную), под вторыми — средства и способы решения коммуникативных задач (КЗ). Предъявление ориентиров должно осуществляться системно:

- первый блок управления — *ориентировка в предметном содержании*, средствах и способах решения КЗ;
- второй блок управления — *организация пошагового тренинга* в решении КЗ с целью детализации созданных ориентиров;
- третий блок управления — презентация новых ситуаций общения для стимулирования речевой деятельности на основе усвоенных ориентиров.

Применительно к развитию умений устного иноязычного общения вышеназванные блоки управления могут быть конкретизированы следующими этапами:

- этап организации жесткого управления, т. е. создание формальных ориентиров в целях развития аудирования и говорения.
- этап организации гибкого управления, т. е. развитие умений аудирования и говорения на основе усвоенных ориентиров.
- этап организации эвристического управления, т. е. осуществление устного иноязычного общения в новых ситуациях на основе усвоенных ориентиров.

При этом роль преподавателя состоит в управляющей стимуляции студентов и управлении процессом, предполагающем поддержание деятельности по пониманию и порождению устных речевых высказываний на определенном уровне активности, включая саморегуляцию на основе немедленной обратной связи.

Рассмотрение управленческих функций АВ позволило сделать вывод о том, что видеоматериалы следует использовать системно и целенаправленно на всех вышеуказанных этапах управления. В качестве эффективного способа предъявления АВ на каждом из этапов управления может осуществляться пошаговая демонстрация в виде определенных доз (время, сложность). Дозирование материала проявляется в увеличении количества КЗ с целью развития умений аудирования и говорения, как и усложнении их характера на каждом последующем этапе.

С учетом особенностей этапов жесткого, гибкого и эвристического управления развитием устной иноязычной речью, студентам могут предлагаться различные типы упражнений:

- ориентировочные, с наличием всех видов опор,
- интегративные, с постепенным снятием опор,
- креативные, предполагающие самостоятельность обучаемых при решении КЗ, носящих более проблемный характер.

Используя системно-деятельностный подход в качестве ведущего методологического инструмента, мы рассматриваем управление как комплексное системное явление, т. е. целенаправленную деятельность, выступающую непременным условием интенсификации учебного процесса, которое позволяет определить конечную цель, адекватные способы и средства ее достижения с учетом специфики вуза.

БАЗА ЗНАНИЙ «ОСНОВНЫЕ ДЕРИВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ» В СТРУКТУРЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЭКОНОМИКА»

Кривонос Е. А., Андреева Л. С., Белорусский государственный университет

Формирование базы знаний (БЗ) «Основные деривационные модели» является актуальным направлением работы и оказывает существенную информационную поддержку специалисту, в силу того что представление в системном виде минимальных знаний о словообразовательных связях между словами способствует корректной семантизации онофоном неизвестного слова в тексте.

В контексте работы над научным стилем речи обучение начинается со знакомства со словообразовательными парами. Мы считаем, что далее необходимо предъявлять онофону цепочки и даже некоторые гнезда или их фрагменты, что позволит ему при обладании минимальными сведениями о словообразовательной системе различать даже при ознакомительном чтении учебно-научного текста такие слова, как, например, *продукт, продукция, продуктивность*. В силу вышеуказанного сформированная нами БЗ имеет следующую структуру: основные словообразовательные пары, основные словообразовательные цепочки, основные словообразовательные парадигмы и фрагменты типов словообразовательных гнезд.

Заполнение информацией раздела «Основные виды словообразовательных пар» производилось исходя из лексического состава массива языковых учебно-научных текстов по экономике. Было обращено особое внимание специалистов на отглагольные существительные со значением отвлеченного процессуального признака, так как в данном случае наблюдается использование множества формантов, часто в сочетании с чередованием в основе.

Кроме того, в грамматике указывается, что категория вида и залога производящего глагола не проявляется в производном существительном, что ведет к тому, что в некоторых пособиях по научному стилю речи для иностранных граждан часто приводится любой глагол из видовой пары и отглагольное существительное. Но материал из созданной БЗ доказывает, что при рассмотрении моделей образования отглагольных существительных, важно указывать онофонам именно на тот глагола, который является производящим. В противном случае при случайной выборке глагола из видовой пары возникает проблема при правильном определении мотивирующей базы, при прогнозировании чередований как гласных, так и согласных или усечения основы при деривации. Также процесс образования отглагольных существительных затруднителен для онофов в виду наличия в системе большого количества словообразовательных формантов. В подтверждение нашей позиции приведем глаголы *производить* — *произвести*, которые составляют видовую пару. От первого глагола образуется существительное *производство* (2-я ступень словообразования), а от второго глагола — существительное *произведение* (1-я ступень словообразования), причем данное слово многозначно и имеет