

тельного учебного материала, а во-вторых, результаты тестирования – это показатель качества преподавания. Следовательно, тесты могут использоваться как для определения уровня компетенции студентов в той или иной области знаний, так и для оценки деятельности преподавателя.

Подводя итоги можно сказать, компьютерное тестирование по праву является современным методом преподавания иностранного языка, который позволяет в значительной степени автоматизировать контрольно-оценочные процедуры и сделать образовательный процесс более эффективным. Оно не отменяет индивидуальный вклад каждого преподавателя, а помогает эффективно организовать контрольно-оценочный процесс и обеспечить таким путем условия для повышения качества контроля и образования.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Карамышева, Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. / Т.В. Карамышева. – СПб: Изд-во «Союз», 2001. – 192 с.

УДК 378.147:811.112.2

Гутник В.М., Киевский государственный лингвистический университет
(г. Киев, Украина)

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ВВОДНОГО КОРРЕКТИВНОГО КУРСА ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Формирование фонетической компетенции (ФК) у будущих учителей немецкого языка начинается в традиционном для языковых ВУЗов *вводном коррективном курсе*, в основу которого положены знания о фонетической системе языка в целом, цель которого состоит в формировании ФК как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), в деавтоматизации ненормативных фоссилезированных фонетических навыков, сформированных во время обучения в средних общеобразовательных учреждениях, а также их коррекции.

Процесс формирования ФК на начальной ступени обучения иностранным языкам (ИЯ) был предметом исследования многих ученых. Особенности ее формирования рассматривались в работах О.Р. Валигуры, К.Ю. Вартановой, Т.Д. Вербицкой, Ю.В. Головач, А.В. Долины, Н.В. Елухиной, О.В. Легостаевой, О.Э. Михайловой, Л.Г. Стабуровой. Следует также отметить, что авторами разных стран были созданы вводные курсы, которые использовались ранее и используются сейчас во многих языковых ВУЗах постсоветского пространства, среди них работы А.И. Атарщиковой, Н.О. Бонк, Н.Ф. Бориско / Н.О. Красовской, С.О. Волиной, Е.И. Лысенко, Н.Д. Лукиной, А.О. Попова / М.Л. Попка, Л.И. Прокоповой, Л.И. Хицко / Т.С. Богомазовой; накоплен опыт по их организации и проведению. Но, несмотря на то, что коммуникативный метод обучения иностранным языкам уже с 70-ых годов стал ведущим, его роль не отражена в существующих курсах и формирование ФК в коммуникативном курсе осталось неисследованным.

Изучив историю понятия “вводный коррективный курс”, мы определили критерии сравнительного анализа и оценивания существующих фонетических курсов, по которым проанализировали 26 ВКК [4, с. 41-52]. Результаты сравнительного анализа позволили нам сформулировать требования к целям, содержанию, структуре и организации современного коммуникативного ВКК: цель – формирование ФК как составляющей ИКК, характер – комплексный, организация учебного процесса – интегрированная, направленность – коммуникативная, профессиональная, на формирование учебной автономии.

С целью разработки методики формирования ФК в коммуникативном вводном коррективном курсе мы определили критерии отбора содержания обучения и отобрали материал для соответствующих минимумов: тематического, коммуникативного и языкового, изучив при этом существующие между минимумами корреляции и приняв их во внимание при согласовании минимумов.

Решение проблемы определения содержания обучения предусматривает не только отбор учебного материала, но и его организацию, то есть распределение и “порционирование” – процессуальный аспект содержания обучения. Для него характерно, прежде всего, наличие так называемой “прогрессии”. В пределах отдельно взятого курса, а именно ВКК, она отображает пошаговую последовательность в изложении учебного материала и регулирует его “порционирование” [9].

Вслед за Н.Ф. Бориско мы понимаем *прогрессию* как распределение и последовательность презентации минимумов, а также их согласование [2, с. 122]. В разработанном коммуникативном ВКК мы используем предложенные Н.Ф. Бориско виды прогрессий – коммуникативную, тематическую и три языковые – лексическую, фонетическую и грамматическую [2, с. 114].

Определяя коммуникативную направленность одним из главных требований к современному ВКК, считаем, что именно коммуникативная прогрессия должна быть в таком курсе ведущей и регулировать распределение отобранного учебного материала. Следует уточнить, что распределение материала определяется не системностью грамматики или тематичностью, а коммуникативными потребностями тех, кто обучается, [2, с. 15].

Все названные прогрессии, в частности, тематическая и языковые полностью подчиняются коммуникативной, но действуют в пределах ВКК не изолировано, а тесно переплетаются. Вопрос взаимодействия разных прогрессий изучен недостаточно, поэтому при составлении прогрессии для коммуникативного ВКК мы пользовались общеизвестными корреляциями: при определении последовательности презентации учебного материала мы принимаем во внимание согласованность между элементами разных минимумов, а именно “соединяемость” лексического, грамматического и фонетического материала с учетом тематического спектра и взаимодействия элементов коммуникативного минимума. Отобранный нами учебный материал [5] и анализ корреляций между элементами коммуникативного, тематического и языкового минимумов дали нам возможность составить для коммуникативного ВКК “*комплексную прогрессию*” (термин наш) – соединение тематической и языковых прогрессий при доминирующей роли коммуникативной.

Коммуникативная прогрессия является, как правило, циклической. Согласно циклической прогрессии учебный материал распределяется и порционируется

таким образом, что каждое явление становится объектом изучения и усвоения многократно, но каждый раз на более высоком уровне [2, с. 118]. Это создает условия для многократного повторения учебного материала в разных циклах и подциклах, а также для его систематизации. Циклический характер организации учебного материала в коммуникативном ВКК согласуется с поэтапно-концентрическим принципом [6] и выявляет свое действие не только от начала курса до его завершения, но и в организации каждого учебного занятия.

Последнее обуславливается применением в разработанном ВКК с целью создания оптимальных условий формирования ФК модели Дж.С. Хепворт [10] “целое 1 – компоненты – целое 2”. Ряд ученых (А.А. Алхазидзе, Г.А. Китайгородская, Н.А. Красовская) применяли ее для создания искусственной языковой среды, которая бы максимально отображала естественную, и способствовала овладению иностранным языком в процессе коммуникации.

Г.А. Китайгородская представляет такой процесс схематически: “синтез 1 – анализ – обобщение (синтез 2)” [6, с. 53]. По мнению Н.А. Красовской, эта модель отображает последовательность формирования ФК как составляющей ИКК в направлении от *речи* (презентация нового материала на уровне текста) к *языку* (анализ накопленного речевого материала и самостоятельное, но управляемое преподавателем овладение системой языка), и к *речи* (собственно речевая деятельность). Н.А. Красовская подчеркивает, что благодаря этой модели работа над произношением начинается в условиях, при которых фонетические навыки функционируют в реальном общении [7, с. 58]. Выделение в модели трех фаз Г.А. Китайгородская считает условным, поскольку переход от одной фазы к следующей происходит не линейно, а как бы по спирали, циклически [6, с. 53]. Таким образом, можно выделить однозначно только синтез 1 (С1), который происходит при подаче материала. Фазы дифференциации языкового материала (А) и его интеграции на уровне речевой деятельности (С2) взаимосвязаны: каждая из них может содержать элементы как синтеза, так и анализа. Во время анализа речевые блоки распадаются на единицы более низкого уровня (слова, звуки и звукосочетания), на основе которых продолжается отработка фонетических явлений, происходит анализ и осознание фонетических правил. В этой фазе фонетические единицы вычлняются из речевого потока, отрабатываются изолированно. Н. А. Красовская отмечает, что благодаря анализу происходит осмысление накопленного опыта употребления конкретного фонетического явления. Уже отработанный и осознанный на уровне анализа речевой материал включается в речь и употребляется на более высоком уровне – в устной творческой продукции [7, с. 59].

Существенным моментом в прогрессии является степень ее “крутизны”, то есть мера интенсивности введения учебного материала. Согласно мнению А.А. Алхазидзе [1] и Н.Ф. Бориско [2], на начальной ступени обучения ИЯ в языковом ВУЗе темп подачи нового учебного материала должен быть максимально быстрым. А.А. Алхазидзе подчеркивает, что в языковом ВУЗе вводный коррективный курс проводится для студентов, которые уже владеют определенным объемом знаний, а значит, незнакомая лексическая единица не может стать для них непреодолимым препятствием. По его мнению, не стоит подолгу останавливаться на отработывании следующей “порции” учебного материала и стремиться к полной автоматизации навыков [1, с. 57-58]. Принимая

во внимание ограниченность временных рамок для проведения ВКК, мы разделяем мнение А.А. Алхазишвили. Следует также помнить о том, что чрезмерная автоматизация может усложнить перенесение автоматизированных в упражнениях навыков в свободное говорение. Распределяя материал в соответствии с циклической прогрессией, мы обеспечиваем многократное повторение каждого языкового явления, оно становится объектом изучения и овладения несколько раз, но каждый раз на более высоком уровне [3, с. 124], что подтверждает целесообразность использования в подобном курсе именно циклической прогрессии.

Как показывает многолетний опыт организации и проведения ВКК в языковом ВУЗе, наивысший уровень мотивации первокурсники демонстрируют перед началом учебы, в частности перед проведением ВКК. Срабатывает, прежде всего, эффект новизны. Студенты готовы выполнять задания любого объема и любой сложности. В коммуникативном ВКК можно использовать этот мотивационный потенциал, чтобы “погрузить” студентов в искусственную языковую среду, которая благодаря коммуникативному характеру курса будет максимально приближаться к естественной. При таких условиях быстрый темп работы не будет создавать дополнительных трудностей для студентов, прежде всего психологических, а значит позволит увеличить объем отрабатываемого учебного материала, то есть усилить “крутизну” прогрессии.

На “крутизну” прогрессии влияет также частота проведения занятий. Поскольку в языковом ВУЗе ежедневное проведение практических языковых занятий является правилом, следует подумать о равномерности распределения учебного материала в самом ВКК. Исходя из скачкообразного характера формирования навыков, при введении нового и во время работы над этим материалом мы можем предусмотреть возникновение “плато” (термин С.Л. Рубинштейна), когда выполнение упражнений не приносит успеха [8, с. 459]. Этот период еще можно определить как задержку в развитии или как “зависание” на одном и том же уровне в течении краткого или длительного промежутка времени. Причинами возникновения “плато”, по мнению С. Л. Рубинштейна, могут быть усталость, потеря интереса, необходимость методической новизны, а также дополнительного времени для автоматизации и закрепления уже достигнутого [8, с. 460].

С целью предотвращения возникновения в разработанном нами ВКК таких негативных “плато” считаем целесообразным выделение дополнительных временных ресурсов, которые бы обеспечили возможность повторения и систематизации учебного материала. Для достижения этой цели считаем необходимым предусмотреть проведение *учебных* “плато” (Plateau) (по аналогии с Plateau-Kapitel у М. Муллера) [11]), которые в коммуникативном ВКК выполняют еще одну функцию – они “порционируют” учебный материал.

Таким образом, в прогрессии коммуникативного ВКК, проведение которого рассчитано на 94 часа, можно выделить пять циклов и пять “учебных плато”. “Плато” мы определяем как дополнительный элемент прогрессии, который, одной стороны, служит как средство распределения и “порционирования” учебного материала, с другой стороны, способствует повышению эффективности систематизации и усвоения материала.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алхазышвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью : уч. пособие для студентов пед. ин.-тов по спец. № 2103 “Иностранные языки”. – М. : Просвещение, 1988. – 128 с.
2. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения) : Монография. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
3. Бориско Н.Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дисс. ... док. пед. наук : 13.00.02 / Н.Ф. Бориско. – К., 2000. – 508 с.
4. Гутник В.М. Характеристика та аналіз фонетичних курсів / В.М. Гутник // Гуманізація навчально-виховного процесу : Збірник наукових праць. – Вип. XLVI / За заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов’янськ: СДПУ, 2009. – С. 41-52.
5. Гутник В.М. Відбір фонетичного матеріалу для комунікативного вступного корективного курсу / В.М. Гутник // Вища освіта України – Додаток 4, том III (21). – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського 2010. освітнього простору” / Відп. редактор випуску Маноха І.П. – К : Гнозис, – С. 120-127.
6. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 168 с.
7. Красовская Н.А. Обучение фонетическому аспекту общения на начальной ступени интенсивного курса немецкого языка в языковом ВУЗе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Красовская Наталья Александровна. – К., 1991. – 241 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2001. – 720 с.
9. Appel J., Schumann J., Rosier D. Progression im Fremdsprachenunterricht. – Heidelberg : Julius Groos Verlag, 1983. – 172 S.
10. Непворх J.C. The Importance and Implication of the “Critical Period” for Second Language Learning. – English language teaching journal, 1974, v. VIII, No. 4. – P. 273-283.
11. Muller M., Rusch P., Scherling T., Schmitz H., Wertenschlag L. Optimal B1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache: Arbeitsbuch CD-ROM. – Berlin und München : Langenscheidt, 2006. – 160 S.

УДК 811.131.1

Ивашень Г.В., Минский государственный лингвистический университет,
(г. Минск, Республика Беларусь)

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ БИБЛЕИЗМОВ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ ФОНДЕ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА

Все люди вовлечены в единый мировой исторический процесс, но их представления формируются под влиянием различных факторов. Следовательно, ценности, общие для всех народов, располагаются в различном соотношении. Эта особая структура общих для всех народов элементов и составляет национальный образ, национальную модель мира.

Фразеологическая картина мира – это образная система особых языковых единиц, передающих особенности национального мировидения. Библейская фразеология является частью фразеологической картины мира, она отражает особенности мировоззрения, привнесенные в картину мира христианством.