

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

**УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БРЕСТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

Сборник научных статей

Брест 2016

УДК 37.091.3
ББК 74.580
П 84

Научный редактор: кандидат филологических наук, доцент
В.И. Рахуба

Рецензенты:
доктор филологических наук,
профессор Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
В.И. Сенкевич;
кандидат филологических наук, доцент заведующий кафедрой лингводидактики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
Е.Г. Сальникова

П 84 Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку: традиции и инновации: Сб. науч. ст. / Под общ. ред. В.И. Рахубы. – Брест: Изд-во БрГТУ, 2016. – 79 с.

ISBN 978-985-493-382-5

Сборник научных статей включает статьи преподавателей вузов и сузов Республики Беларусь и Украины. Сборник содержит как статьи обзорно-аналитического характера, так и работы, освещающие результаты завершённых исследований. Тематика сборника охватывает вопросы теории германских и профессиональной иноязычной подготовки студентов.

Рекомендуется для преподавателей учебных заведений, аспирантов, учителей иностранного языка, студентов педагогических специальностей.

Ответственность за содержание публикуемых статей несут авторы.

УДК 37.091.3
ББК 74.580

ISBN 978-985-493-382-5

© Издательство БрГТУ, 2016

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК МЕТОД ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Когда речь заходит о конференциях, докладах и звучит слово «презентация», у большинства людей оно ассоциируется с презентацией Power Point. Действительно, сегодня это наиболее часто используемый способ визуальной подачи информации при публичных выступлениях в педагогической и научной среде. В своем докладе я попытаюсь расширить понятие презентации и озвучить некоторые рекомендации по ее построению.

По сути, любая презентация – это представление, изложение, показ какой-либо информации. Даже когда преподаватель на занятии объясняет новую тему, опираясь на свои заранее сделанные записи на доске или делая их по ходу – это уже презентация. Каждая законченная по своей форме презентация имеет вступление, основную и заключительную часть. Существует так называемая структура AIDA для презентаций, речей и докладов [2].

Attention – привлечение внимания аудитории, интригующее, неожиданное начало. Эта часть занимает немного времени и может быть оформлена различными способами. Возможные варианты: цитата, приведение статистических данных или ссылка на актуальные события, шутка или проявление эмоций («Я немного волнуюсь») как способ сокращения дистанции между аудиторией и докладчиком, или вопросы к аудитории. Цель здесь одна – представить себя слушателям и сконцентрировать их внимание.

Interest – попытка заинтересовать аудиторию. Эта часть должна занимать не более 15% от всего времени выступления. Здесь докладчик рассказывает, о чем он собирается говорить, то есть озвучивает структуру доклада, указывает на пользу информации для слушателей, то есть поясняет, как данная тема их касается.

Desire – собственно изложение информации, пробуждение желания действовать, это основная часть, занимающая 75% времени. Здесь все зависит от темы, но в любом случае рекомендуется ограничиться 5 подпунктами или частями.

Action – так называемое активное заключение, последняя часть, занимающая около 10% времени. Очень важно, чтобы заключение не звучало как «Спасибо за внимание, какие будут вопросы». Здесь можно вернуться к тому, что было сказано или обещано в начале выступления, кратко обобщить сказанное, раскрыть перед слушателями перспективы, связанные с темой доклада, и перейти к дискуссии.

Материал презентации можно по-разному визуализировать, наглядно его представить. Как известно, 80% людей относятся к «визуальному» типу, то есть зрение является для них важнейшим каналом восприятия информации. Кроме того, известно, что у всех людей логическая информация в виде текста и чисел воспринимается левым полушарием мозга, в то время как правое полушарие отвечает за образы и эмоции. Когда информация представлена словами и изображениями, ее восприятие дублируется, и соответственно, она лучше запоминается.

В связи с этим имеется так называемая «пирамида обучения», отражающая процент запоминания материала:

- 10% чтение
- 20% слуховое восприятие
- 30% зрительное восприятие
- 50% слуховое и зрительное восприятие
- 80% самостоятельное воспроизведение
- 90% переработка, применение, действие

Визуализация экономит время на объяснение по принципу «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Кроме того, визуализация доклада помогает в первую очередь самому докладчику в ходе подготовки структурировать материал, сделать его максимально ясным для себя, а затем и для аудитории. В конечном счете, составить хорошую презентацию может только тот, кто имеет четкое представление о теме, ее структуре и взаимосвязях. Во время самого выступления визуализация будет служить докладчику опорой, поможет не потерять нить.

Также некоторые авторы выделяют этический аспект визуализации. По их словам, тщательность ее исполнения выражает важность представляемой информации и внимание докладчика к аудитории.

Способы визуализации безграничны как фантазия самого докладчика и могут ограничиваться только их уместностью в той или иной ситуации и аудитории. Мне бы хотелось остановиться на некоторых из них:

- уже упомянутая презентация Power Point, выводимая проектором на экран;
- кодоскоп или графопроектор с использованием прозрачных слайдов, которые накладываются на проектор и выводятся на экран;
- интерактивная доска;
- использование флипчартов, то есть бумажных носителей.

Каждый из этих способов имеет плюсы и минусы.

Презентация PowerPoint:

<ul style="list-style-type: none"> - множество способов оформления - хорошо подходит для работы с большими аудиториями - доступность и простота в создании презентации и манипулировании слайдами во время выступления - производит профессиональное впечатление 	<ul style="list-style-type: none"> - зависимость от наличия оборудования и электричества, а также затемненного помещения - в ходе выступления уже нельзя ничего изменить в слайдах - по мнению некоторых специалистов, это слишком «технологизированный» и «холодный» способ визуализации, создает слишком официальную атмосферу [3]
--	---

Использование кодоскопа:

<ul style="list-style-type: none"> - хорошо подходит для работы с большими аудиториями - слайды можно дополнять, изменять или даже создавать непосредственно в ходе выступления, что дает докладчику больше гибкости 	<ul style="list-style-type: none"> - зависимость от электричества и наличия оборудования, которое не всегда легко найти - ограниченность средств оформления слайдов
--	---

Интерактивная доска:

<ul style="list-style-type: none"> - множество возможностей для оформления - возможность создавать, менять, сохранять записи во время выступления - привлекательный внешний вид 	<ul style="list-style-type: none"> - высокая стоимость - зависимость от наличия электричества
--	---

Использование флипчартов:

- множество возможностей для оформления - возможность создавать и дополнять записи во время выступления - нет зависимости от электричества, перегруженности техникой, более уютная атмосфера - портативность	- требуются бумажные листы большого формата, стенд (флип-чарт), маркеры - хуже подходит для работы с большими аудиториями - оформление требует навыков красивого разборчивого письма - написанное уже нельзя исправить
---	---

Все способы визуализации можно классифицировать по степени их подготовки на:

- завершенные, то есть полностью подготовленные заранее;
- полуоткрытые, то есть заготовки, которые дополняются в ходе выступления и взаимодействия с аудиторией;
- открытые, то есть от начала до конца создаваемые на глазах публики.

Завершенные виды визуализации могут многократно использоваться при последующих выступлениях и даже передаваться другим докладчикам. Они производят серьезное впечатление, но оставляют мало пространства для спонтанности и могут показаться обезличенными. Полуоткрытый и открытый виды визуализации требуют дополнительного времени для их создания, но позволяют докладчику гибко реагировать на ситуацию, работать с аудиторией и поэтому являются более популярными на различных тренингах, где, кроме прочего, важен личностный контакт [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что сегодня существует большое разнообразие способов визуализации докладов, презентаций, публичных выступлений. Их выбор в каждой конкретной ситуации определяется их целесообразностью, уместностью, и не в последнюю очередь, предпочтениями самого докладчика.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Weidemann, Bernd. Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. – Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1998.
2. Gabe, Maija; Kliche Stefanie. Tipps und Tricks zu Medien in der Moderation und Präsentation. – Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Universität Hamburg, 2008.
3. Seifert, J.W. Visualisieren, Präsentieren, Moderieren. Offenbach: GABAL, 2002.
4. Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. Sich verständlich ausdrücken. München: Reinhardt, 2002.

УДК 378.147:811.111

Вишняков Р.В., Брестский государственный политехнический колледж
(г. Брест, Республика Беларусь)

БЕСПЕРЕВОДНЫЕ СПОСОБЫ ПРОВЕРКИ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ССУЗОВ

Обучение профессиональной лексике иностранного языка является важнейшим элементом в системе формируемых компетенций будущих специалистов в области строительства, поскольку в современном мире экономики большинства

стран тесно переплетены – присутствуют как импорт сырья и комплектующих, так и экспорт готовых изделий, растет спрос на технологии, невозможно представить себе развитие науки без обмена опытом и взаимообогащения разработками и результатами исследований с зарубежными коллегами. Так как в настоящее время обучение иностранным языкам преимущественно рассматривается как обучение коммуникативной деятельности, умению общаться, то нам видится, что внимание преподавателя должно быть направлено на поиск резервов для выполнения данной цели и в этом ключе совершенствования учебного занятия по иностранному языку, повышения его эффективности. Учебные занятия по дисциплине «Иностранный язык (профессиональная лексика)», проводимые в учреждениях, обеспечивающих получение средне-специального образования в Республике Беларусь, позволяют в большем объеме обратиться непосредственно к лексической стороне языка, что представляется очень актуальным, поскольку известно, что лексика – это основной «строительный» материал языка.

Обучая лексике, педагоги применяют разные методики для семантизации лексических единиц, их активизации в речи и проверки лексических навыков, прибегая как к переводным, так и к беспереводным способам формирования лексической компетенции. В настоящее время ряд исследователей сходятся во мнении, что использование переводных способов не всегда служит лучшему решению методических целей урока. По утверждению Е.А. Павловой, «моментальное обращение к родному языку как способу «расшифровки» значения новой лексики – это своеобразная «капитуляция» учителя перед иностранным языком» [5]. Можно добавить, что со стороны ряда учащихся выполнение заданий переводного типа – это движение по пути наименьшего сопротивления, поскольку велик соблазн списывания, используя широкие возможности современных технических средств, включая компьютерные программы, мобильные приложения, онлайн-словари и переводчики.

Известно, что заключительным и неотъемлемым этапом изучения учебного раздела дисциплины являются занятия по проверке и оценке знаний, умений, навыков и способов деятельности. Поэтому организация эффективного контроля лексической компетенции, разработка способов проверки знаний, максимально исключающих возможности получения готовых ответов с помощью информационных технологий и списывания при выполнении тестов и контрольных заданий, представляются нам одной из наиболее важных задач преподавателя иностранного языка.

Для того, чтобы правильно составить проверочные задания, необходимо точно знать, что требуется проверить в рамках конкретного этапа учебного курса.

Долгое время внимание лингвистов было преимущественно обращено к формальной стороне языка; касательно лексики, оно уделялось словообразованию. В современной методике работа над лексикой правомерно рассматривается в свете задач развития речевых умений. Вопросам формирования лексических навыков уделяется довольно большое внимание. По утверждению С.Ф. Шатилова, они «представляют лексическую сторону речи, они являются компонентами речевых умений, и образуют фундамент для обеспечения использования языка как средства общения» [4]. Лексический навык оперирует лексическими единицами и комплексами лексических единиц (словами, словосочетаниями, фразами) [3].

В курсе обучения профессиональной лексике иностранного языка предполагается овладение учащимися как рецептивными, так и продуктивными лексическими навыками.

К рецептивным навыкам относятся навыки соотносить звуковой и зрительный образ слова с семантикой, узнавать и понимать изученные слова в речевом потоке или тексте, раскрывать значение слов с помощью контекста, понимать значение слов с опорой на звуковые и графические признаки (аффиксацию, заимствования и т.д.), дифференцировать сходные по звучанию и написанию слова, владеть механизмом рецептивного комбинирования, широко пользоваться прогнозированием и ориентирами восприятия для создания установки на выполнение определенной деятельности с новым или ранее усвоенным лексическим материалом.

К продуктивным навыкам относятся навыки правильно выбирать слова в соответствии с коммуникативным намерением, правильно сочетать слова в синтагмах и предложениях; владеть лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями, сочетать новые слова с ранее усвоенными, выбирать строевые слова и сочетать их с знаменательными, выбирать нужное слово их синонимических и антонимических оппозиций, выполнять эквивалентные замены, владеть механизмом распространения и сокращения предложений, приспособляться к индивидуальным особенностям говорящего, обладать быстрой реакцией и др. [2].

Согласно целям изучения тем, изложенным в «Типовой учебной программе по учебной дисциплине «Иностранный язык (профессиональная лексика)», изданной Республиканским институтом профессионального образования, преподавателю курса необходимо проверить сформированность знаний лексических единиц по теме, понимание содержания текстов профессиональной направленности, умения их критического осмысления, извлечения необходимой информации. Также подлежит контролю сформированность навыка лексико-грамматического оформления письменного высказывания и умений оперировать языковым материалом в монологической и диалогической речи в ситуациях профессионального общения [1]. Таким образом, составляя тестовые задания в рамках курса, мы преследовали цели, используя беспереводные способы, проверить сформированность: а) лексических навыков; б) речевых умений.

Приведем ниже примеры проверочных заданий, разделив их на две соответствующие группы.

TESTING LEXICAL SKILLS

(Проверка лексических навыков)

1. Fill in the gaps with the missed verbs, choosing from those in brackets.
2. Match the opposites.
3. Define whether the names of the production items correspond to the pictures. Link correctly.
4. Put the letters in correct order to make up words.
5. Choose the proper phrases from the list to describe the pictures.
6. Choose the correct definitions to the given subjects.
7. Refer the words to a proper class or kind.
8. Define the place of a gap in the sentence to be filled in with the word in brackets.

9. Put the words in correct order to make up sentences.
10. Fill in the sentences with suitable phrases, resuming the text's paragraphs.
11. Put the random sentences together to make up a text.
12. Complete the sentences about the workers' responsibilities, guided by the jobs' titles.
13. Cross out the inappropriate sentences from the text.
14. Shorten the sentences in the paragraph cutting out minor words so as to leave the idea.
15. Extend the text with the appropriate sentences given in the list.

TESTING VERBAL TECHNIQUES

(Проверка речевых умений)

1. Expand the utterance on the snowball principle.
2. Build up an utterance of the random phrases.
3. Change two sentences to one with the same meaning.
4. Read the text once and render its main idea.
5. Read the text twice, then convey its content as detailed as possible.
6. Supply the text with proper examples.
7. Make up the ending to the story.
8. Select the words from the text to be then used as key when retelling.
9. Build up a text based on the given key words.
10. Extend the text with proper attributes and similar part of the sentence.

В практике обучения профессиональной лексике иностранного языка одной из важных проблем остается проверка полученных знаний, приобретенных лексических навыков как компонента речевых умений в целях определения степени готовности их последующего применения в ситуациях реального производственного общения. Беспереводные способы проверки лексической компетенции показывают высокий уровень востребованности и эффективности на учебных занятиях, так как требуют от учащихся большой степени самостоятельности при выполнении заданий, побуждают к развитию внимания, памяти, аналитического мышления, способствуют проявлению творчества в учебной деятельности и повышению мотивации к изучению иностранного языка. Учащиеся стремятся добиться аутентичности иноязычной речи, становятся более открытыми к общению с носителями языка в реальной жизни, когда никто из партнеров по коммуникации не сможет перевести непонятные слова и выражения, а на консультацию с разговорником или словарем не будет времени.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вылегжанина С.В. Типовая учебная программа по учебной дисциплине «Иностранный язык (профессиональная лексика)»– Мн.: РИПО, 2014. – 24 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Academia, 2004.
3. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студ. пединститутов. – М.: Высшая школа, 1986. – 212 с.
5. Павлова Е.А. Беспереводные способы раскрытия значения иностранных слов. – <http://www.festival.1september.ru/articles/525163>.

Ворначев А.А. Киевский государственный экономико-технологический университет транспорта (г. Киев, Украина)

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В современном мире чтение текста на иностранном языке является одним из важнейших источников информации, поэтому обучение студентов вузов неязыкового профиля умению читать литературу по специальности на иностранном языке приобретает огромное значение. В дополнение к этому, почти все студенты соглашаются с необходимостью использования иностранной литературы при подготовке курсовых проектов, дипломных работ, при работе в Интернете, уже не считая работы после окончания университета, поскольку это не только позволяет пополнить образование, но и вовремя получать свежую информацию, что особенно важно для специалиста. Известно, что обучение специалиста обрабатывать литературу на иностранном языке должно включать три вида чтения: обзорное, ознакомительное и изучающее. Такая практика позволяет студентам сравнительно свободно использовать литературу на иностранном языке. Поэтому в учебном плане необходимо отвести определенное место самостоятельной работе с дополнительной литературой.

Университетская программа по иностранному языку предполагает широкое использование самостоятельной работы с дополнительной литературой. Поэтому очень важно подробно рассмотреть основные моменты, касающиеся организации такой работы, а именно: приобретает ли она самостоятельный вид работы и какой вид чтения должен преобладать у студентов. При этом программа по иностранному языку для вузов предусматривает организацию работы с литературой с помощью двух видов чтения: чтение со словарем и чтения без словаря. Очевидно, что второй вид чтения должен быть более быстрым. Но нормы времени при этом устанавливаются разные: больше времени (а не меньше, как следовало бы ожидать) отводится на второй вид чтения. Нормы устанавливают одинаковый объем материала (1500 печатных знаков) в течение одного академического часа, но если брать первый вид чтения (со словарем), то в него входит использование словаря и подготовка перевода (устного или письменного).

Сейчас в учебном процессе существуют два подхода к самостоятельной работе с дополнительной литературой на иностранном языке.

Согласно первому, самостоятельную проработку следует рассматривать как средство овладения языковым материалом и обучения речи, то есть чтение литературы используется для закрепления и развития языковых знаний студентов. Сторонники второго подхода его основной задачей видят обучение чтению как виду речевой деятельности. Однако даже в этом случае самостоятельная проработка литературы рассматривается как вспомогательный вид работы в общем процессе обучения и методика его проведения ничем не отличается от методики работы над текстами для чтения, которые содержатся в учебниках.

Такой подход к чтению дополнительной литературы не совсем оправдан. Хорошо известно, что становление любого умения требует большой практики в

этом виде деятельности. Задача самостоятельной работы с дополнительной литературой на иностранном языке можно определить как обучение чтению с помощью обильного чтения зарубежной литературы. Такую функцию в учебном процессе не в состоянии обеспечить ни учебник, ни учебное пособие. Поэтому такое чтение должно быть выделено как самостоятельный обязательный аспект учебного плана в вузе неязыкового профиля.

Важное значение также имеет подбор материала для самостоятельной работы, виды заданий и способы проверки прочитанного. Предложенная преподавателем книга или статья для самостоятельной работы, особенно на первом этапе, должна быть легкой в языковом отношении, но не примитивной по содержанию и соответствовать читательским интересам студента. Подавляющее большинство старшекурсников обычно выражают желание работать с текстами по специальности. Целесообразно в связи с этим использовать для этого сборники статей или хрестоматии по специальности. При этом тексты должны быть подобраны по тематике и адаптированы по степени сложности в соответствии с требованиями курса.

Каждый грамотный специалист должен уметь читать на иностранном языке по-разному, в зависимости от цели, которую он преследует при чтении того или иного литературного источника. Именно отсутствием такого умения объясняется то, что многие специалисты предпочитают ждать аннотаций на родном языке вместо того, чтобы просматривать эти работы самим. Если преподаватель хочет, чтобы студент в будущем пользовался теми или иными умениями, то эти умения должны быть доведены до такого совершенства, которое делало бы их практическое применение возможным.

Поэтому необходимо определить для каждого вида самостоятельной работы с дополнительной литературой на иностранном языке необходимый минимум, при котором языковые и грамматические трудности не будут препятствовать изъятию нужной информации. Необходимо определить объем языкового материала (лексического и грамматического), который был бы достаточным для обеспечения соответствующего умения. Для изучающего чтения нужно составлять словари-минимумы. Кроме того, этот вид чтения не исключает пользования словарем в процессе чтения.

Иначе происходит с двумя другими видами чтения: обзорным и ознакомительным, поскольку они предполагают чтение без обращения к словарю или грамматическому справочнику.

Известно, что объем словаря в 4500-5000 единиц обеспечивает около 80% понимания текста. Очевидно, что это количество слов является слишком большим для изучения в сроки, предусмотренные программой. Поэтому необходима специальная организация работы с лексикой. Для этого весь объем лексики, который включен в словарь-минимум по данной специальности, необходимо разделить на два больших класса, которые можно условно назвать рецептивным словарем и потенциальным словарем.

Первый должен быть объектом непосредственного изучения, входить в тексты и упражнения, чтобы студент запомнил каждую из вовлеченных в него лексических единиц.

Второй студентами фактически не изучается, но в курсе иностранного языка студенты получают подготовку, которая позволяет им понять ту или иную лек-

сическую единицу данного класса, даже если она не встречалась раньше. В процессе обучения студент овладевает не самими лексическими единицами, а методикой их узнавания.

К потенциальному словарю можно отнести, например, производные от известных слов, слова с общим корнем в родном и иностранном языках и тому подобное. Студентов нужно учить видеть и понимать указанные группы слов. Таким образом, указанное в программе (2500 единиц) количество лексики можно считать достаточным для чтения специальной литературы по окончании курса иностранного языка. Для этого необходима тщательная работа со словарем: должен быть отобран не только словарь-минимум, но и установлен потенциальный словарь. Кроме того, на основе этого потенциального словаря должны быть отобраны наиболее частотные словообразовательные модели и словообразовательные элементы, характерные для литературы по данной специальности.

Что касается грамматического материала, то в программе представлена почти вся грамматика английского языка, достаточная для самостоятельной работы с текстами без обращения к грамматическим справочникам. Но возникает вопрос о том, нужно ли для чтения столько грамматики. Некоторые явления оказываются настолько малоприменимыми, что вероятность встречи с ними при чтении специальной литературы практически сводится к нулю. Такие явления можно было бы даже исключить из программы вузов неязыкового профиля.

Программу можно сократить за счет исключения тех структур, которые могут быть поняты без специального изучения. Например, если известно значение времени Present Continuous и будущее время глагола «to be», то Future Continuous может быть понятным и без предварительного изучения. Поэтому в грамматике тоже можно выделить два слоя – грамматика, которая подлежит обязательному изучению и потенциально понятная грамматика, которую можно специально не изучать.

Формулировка задач для ознакомительного чтения может быть разной, однако, она должна включать следующие элементы: текст не следует читать вслух; читать следует только большими кусками (абзацами, страницами, главами и т.д.), пытаясь понять основное содержание прочитанного текста без словаря; в словарь можно обращаться только тогда, когда закончено чтение большого отрывка текста; необходимо понять смысл прочитанного, не прибегая к переводу.

Ориентация студентов на преимущественное использование ознакомительного чтения в процессе самостоятельной работы с дополнительной литературой исключает такой способ проверки понимания как перевод (сплошной или выборочный), потому что он адекватен другому виду чтения – изучающему. Использование этого способа приводит к изменению вида чтения и к уменьшению нормы самостоятельной работы с литературой.

Приемлемыми способами проверки понимания при ознакомительном чтении являются тесты и вопросы по содержанию прочитанного. В случае теста преподавателем студент подбирает несколько утверждений с тремя или пятью альтернативами каждое. Студент должен указать альтернативу, соответствующую содержанию прочитанного текста, поскольку целью проверки является только понимание прочитанного; преподаватель может позволить студентам,

особенно слабым, отвечать на вопросы на родном языке. В случае ответов на иностранном языке грамматические и другие ошибки не должны влиять на оценку понимания прочитанного. Студент должен уметь видеть главное (основную мысль) заметить существенные детали, установить связь между отдельными фактами, вывести суждения на основе выделенных фактов и связи между ними и оценить прочитанное.

Таким образом, достигнутая студентами в результате самостоятельной работы с дополнительной литературой на иностранном языке определенная зрелость позволяет легко ориентироваться в иностранных источниках при подготовке курсовых и дипломных работ по специальности.

УДК (81'243:395.7) – 057.875

Глазко Н.Е., Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
(г. Брест, Республика Беларусь)

Обуховская О.А., Брестский государственный технический университет
(г. Брест, Республика Беларусь)

ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ ДЕЛОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (из опыта работы)

В настоящее время интенсивно развиваются экономические связи со многими странами, в том числе и с немецкоязычными – Германией, Австрией, Швейцарией, что влечёт за собой необходимость развития умений в сфере письменной коммуникации. Международные письма имеют очень большое значение в мире бизнеса, так как с их помощью устанавливаются надежные деловые связи. От того, насколько корректно составлены письменные документы, зависит успех коммерческих сделок. Оформление документов на иностранном языке – умение, необходимое большинству специалистов экономического направления. Написание делового письма требует соблюдения определенных правил. Эти правила касаются как оформления письма, так и характера изложения его содержания. Так, например, деловые письма печатаются, как правило, на фирменных бланках. Немецкие деловые письма состоят из следующих частей:

- Заголовок (Briefkopf)
- наименование и адрес получателя письма (Anschrift des Empfängers)
- ссылка и дата письма (Bezugszeichen und Datum)
- указание на общее содержание или тему письма (Betreff)
- вступительное обращение (Anrede)
- содержание письма (Brieftext)
- заключительная формула вежливости (Schlussformel)
- подпись (Unterschrift)
- указание на приложения (Anlagenvermerk)
- пометка о раздаче копий лицам или отделам, имеющим касательство (Verteilervermerk)
- сведения о фирме (Geschäftsangaben),

По мнению Эрика Дойчера, соблюдение следующих принципов поможет успешной деловой коммуникации:

Die folgenden 3-K-Prinzipien zeigen Ihnen, wie Sie erfolgreich kommunizieren, indem Sie einen ganzheitlichen Schreibstil anstreben:

1. Kompetent – Sache
 - klare, verständliche Sprache
 - kurze Sätze, einfacher Satzbau
 - Abkürzungen vermeiden/erklären
 - Aktiv-Formulierungen
 - korrekt (Inhalt, Rechtschreibung, Grammatik)
 - strukturiert (Inhalt, Form/Optik)
 - prägnante Aussagen
2. Kundenorientiert – Mensch
 - aus Lesersicht schreiben
 - freundlich, höflich
 - persönlich (Sie-Stil, Namen)
 - partnerschaftlich, offen
 - positiv
 - zeitnah, kurze Reaktionszeit
3. Kreativ – Sprache/Stil
 - individuell
 - unkonventionell
 - lebendig
 - modern
 - Satzbau, Wortwahl wechseln
 - Beispiele, Vergleiche verwenden [1, с. 2].

В данной статье мы предлагаем разработанные задания и упражнения, способствующие формированию навыков деловой переписки экономического характера с целью помочь студентам приобрести необходимые знания по деловой коммуникации в письменной форме.

Geschäftsbrief № 11

I. Lesen Sie den Geschäftsbrief №11 und übersetzen Sie ihn ins Russische.

Firma „Stern“
den 20.4.2010

Geehrte Herren! Ihre Adresse verdanken wir der Handelsvertretung der Republik Belarus in der Bundesrepublik Deutschland. In der Handelsvertretung wurde uns mitgeteilt, dass von Ihrem Unternehmen Spezialmotoren vom Typ A exportiert werden. Die Prospekte und Kataloge für diese Motoren wurden uns ebenfalls übergeben. Unsere Kunden haben großen Bedarf an der obigen Ware, und wir möchten eventuell den ganzen Bedarf bei Ihnen decken. Wir bitten sie deswegen, uns Ihre Preise, Liefer- und Zahlungsbedingungen mitzuteilen. Unser Vertreter, Herr Schröder, ist bereit, zu einer beliebigen Zeit nach Minsk zu kommen und mit Ihren Fachleuten alle kaufmännischen und technischen Fragen über die Lieferung noch in diesem Jahr zu vereinbaren. Im Voraus bestens dankend verbleiben wir hochachtungsvoll.

Firma „Konsul“

II. Antworten Sie auf die Fragen.

1. Wer schreibt den Brief und in welcher Angelegenheit?

2. Woher hat die Firma die Adresse der belarussischen Vereinigung?
3. Was wurde der westdeutschen Firma in der Handelsvertretung der Republik Belarus mitgeteilt?
4. Woher hat die Firma das Prospektmaterial der Vereinigung?
5. Warum interessiert sich die Firma für die Ware der Vereinigung?
6. Wie groß kann die Bestellung der Firma sein?
7. Welche Information möchte die Firma von der Vereinigung bekommen?
8. In welcher Angelegenheit ist Herr Schröder bereit, nach Minsk zu kommen?
9. Wann beabsichtigt er, sich mit den Vertretern der Vereinigung zu treffen?

III. Sagen Sie es anders.

1. Für die Adresse der belarussischen Vereinigung muss die Firma N der Handelsvertretung der Republik Belarus in der BRD **danken**.
2. In der Handelsvertretung **wurde** der Firma N **gesagt**, dass von der Vereinigung Spezialmotoren vom Typ A **für den Export angeboten werden**.
3. Die Prospekte und Kataloge wurden der Firma **auch** übergeben.
4. Die Kunden der Firma N **benötigen** die Ware der Vereinigung.
5. Die Firma möchte **alle erforderlichen Waren** bei der Vereinigung bestellen.
6. Der Vertreter der Firma, Herr Schröder, ist bereit, nach Minsk zu kommen und alle Fragen über die Lieferung zu **besprechen**.
7. Die Firma schreibt: "Wir **danken** Ihnen im Voraus und verbleiben hochachtungsvoll".

IV. Schreiben Sie einen ähnlichen Brief.

IV. Schreiben Sie eine Antwort auf den Brief [1, 139-141].

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Erik Deutscher. Kommunikations-Training + Beratung, <http://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrmaterialien/arbeitsblatt-korrespondenz-1.pdf> с.2
2. Обуховская О.А., Федорович Н.Н.; Методическое пособие по немецкому языку для студентов экономических специальностей «Geschäftsdeutsch», БрГТУ. – Брест, 2011 – С. 139 – 141.

УДК 378.147:811.111

Гуринович Т.В., Брестский государственный технический университет
(г. Брест, Республика Беларусь)

Федорович Н.Н., Брестский государственный технический университет
(г. Брест, Республика Беларусь)

КОМПЬЮТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Результатом развития современного общества в экономической, социальной сферах, сфере образования стал резко возросший уровень потребностей в массовом владении иностранными языками. Это во многом связано с применяемыми сегодня формами и способами практической деятельности, которые являются следствием внедрения современной компьютерной техники и средств передачи информации в различные сферы человеческой деятельности с целью повышения её эффективности. Эти способы, основанные на широком использо-

вании уникальных возможностей компьютерной техники по обработке, хранению, передаче и представлению информации, объединены в понятие новые информационные технологии (НИТ). Компьютеризация сферы коммуникаций, информатизация профессиональной деятельности, образования, науки вызвали необходимость обмениваться сообщениями в телекоммуникационных сетях, работать с информацией, которая представлена в основном на иностранном языке. Учитывая это, процесс обучения иностранному языку невозможно свести лишь к формированию речевой и лингвистической компетенции студентов, в современных условиях обучение иностранному языку должно обеспечивать вхождение в чужую культуру. Это цель, которую логично обеспечивать компьютерными средствами, оптимально сочетая их использование с традиционными методиками обучения иностранным языкам. Использование НИТ в преподавании иностранного языка обусловлено не только стремлением к новизне, обучение на базе инфокоммуникационных технологий позволяет реализовать лично ориентированный подход к личности студента, что является основным концептуальным направлением образования XXI века.

Один из специалистов в области компьютерного обучения иностранным языкам Т.В. Карамышева приводит обширный перечень функций преподавателя иностранного языка, реализуемых средствами компьютера:

1. коммуникативная функция: компьютер может быть (пока в ограниченном объеме) использован в роли партнера по вербальной коммуникации в форме диалогового взаимодействия;

2. организационно-стимулирующая функция: может стимулировать дискуссии в группах и управлять их коммуникативными отношениями;

3. информативная функция: обусловлена возможностью хранения в памяти компьютера больших объемов информации. Практически любая обучающая компьютерная программа включает в себя либо информационные кадры (базовую информацию для презентации нового учебного материала), либо кадры информационной поддержки (подсказки и разъяснения в ходе выполнения упражнений);

4. тренировочно-репетиторская функция: применение персонального компьютера с целью формирования прочных навыков было изначально основной областью внедрения компьютера в практику преподавания иностранных языков. Отмечаются даже некоторые преимущества компьютера по сравнению с преподавателем в этом аспекте: неограниченное количество времени, полная беспристрастность, безграничное терпение;

5. управляющая функция: компьютер указывает цели деятельности, устанавливает исходный уровень знаний, умений и навыков, определяет программу действий, обеспечивает систематическую обратную связь, перерабатывает информацию, поступающую по каналам обратной связи, дает корректирующее воздействие;

6. контролирующе-корректирующая функция: использование компьютера в аспекте контроля.

Остановимся более подробно на контроле и оценивании знаний при помощи компьютерного тестирования.

Компьютерное тестирование имеет ряд преимуществ перед традиционными формами и методами контроля. Оно позволяет более рационально использовать

время занятий, охватить большой объем материала, быстро установить обратную связь и определить результаты усвоения материала, сосредоточить внимание на пробелах в знаниях и умениях и внести в них коррективы. Основными достоинствами данной формы контроля знаний являются:

1) компьютерное тестирование экономит много времени. Задача тестируемого – просто нажимать клавишу, соответствующую выбранному ответу. В результате компьютер выдает готовый результат. На всю процедуру, включая обработку результатов, уходит значительно меньше времени, чем при обычном тестировании. Такая экономия времени особенно ценна при работе с группой тестируемых;

2) экономятся силы тестирующего – ему не приходится заниматься рутинной работой (заготовка бланков, инструктаж тестируемого, выдача заданий, подсчет и обработка результатов);

3) при наличии хорошо отлаженной программы компьютерное тестирование практически исключает ошибки при обработке результатов – машина всегда использует один и тот же алгоритм, она не отвлекается и не утомляется;

4) при использовании стандартизированной компьютерной программы условия проведения тестирования не зависят от индивидуальных особенностей и психологического состояния тестирующего, что, несомненно, повышает «чистоту» диагностической процедуры;

5) тестируемому некого стесняться – компьютер не может ни оценочно, ни эмоционально реагировать на не самые удачные ответы. Как мы видим, достоинств у компьютерного тестирования немало.

Можно с уверенностью утверждать, что у компьютерного тестирования большое будущее. Приведём примеры из опыта использования компьютерного тестирования для контроля уровня знаний по иностранным языкам в БрГТУ.

По распоряжению ректора университета БрГТУ, заведующей и методистом межкафедрального учебно-методического кабинета иностранных языков (далее МУМК) при поддержке информационно-технического центра (далее ИТЦ) было подготовлено компьютерное тестирование для изучения уровня знания английского языка для студентов I курса всех специальностей и факультетов университета.

Тестирование проходило в несколько этапов:

1. в начале учебного года было проведено входное тестирование;
2. в конце второго семестра было проведено итоговое тестирование;
3. для отсутствующих по каким-либо причинам студентам были организованы дни резервного тестирования.

Для входного компьютерного тестирования были подготовлены компьютерные тесты для студентов первого курса с целью изучения базового уровня сформированности лексико-грамматических навыков. Основой для тестов для студентов технических специальностей являлась программа средней школы по предмету «Английский язык», для студентов экономических специальностей – уровень централизованного тестирования. Все тесты состоят из 200 вопросов, однако при прохождении теста студент должен ответить на 40 вопросов, которые выбираются в случайном порядке. Время, отведенное для ответа на каждое задание, составляет 1 минуту. Материалы вводного тестирования размещаются на сайте университета test.bstu.by. Доступ к тестированию имеют сотрудники

МУМК и ИТЦ. Проведение и редактирование тестирования возможно только при наличии административного пароля.

Возможности компьютерного тестирования позволяют просмотреть результаты отдельной группы, дату, время начала и окончания теста каждым студентом, набранное количество баллов. Процедура проведения тестирования заключается в следующем:

1. учебная группа, сопровождаемая преподавателем, прибывает в компьютерный класс;
2. «включение» теста;
3. ввод студентами пользовательских паролей;
4. начало тестирования;
5. непосредственно тестирование;
6. запись результатов тестирования;
7. «выключение» теста.

Анализ результатов тестирования студентов позволяет заключить, что средний балл школьного аттестата составляет в среднем 8,41, ЦТ – 42.2 и средний балл по результатам теста – 3,8, что отображает явное несоответствие между баллами аттестата и тестирования и может служить доказательством завышения оценок в школе. Результаты входного тестирования свидетельствуют о наличии положительной корреляции между результатами тестирования и баллами аттестата, что можно сформулировать как следующий вывод: чем выше балл аттестата, тем выше результат тестирования. Анализ полученных данных показал, что наиболее распространенной баллом аттестата является 8,4, за тестирование – 3,8.

Для сбора дополнительных сведений по тестированию МУМК получал обратную связь от первокурсников непосредственно после прохождения теста. Согласно полученным данным, тестирование содержит адекватный лексико-грамматический материал, пройденный первокурсниками в стенах школы.

В конце второго семестра были подготовлены итоговые тесты для студентов первого курса всех факультетов, с целью изучения уровня приобретенных в течение года лексико-грамматических навыков. Каждый тест для конкретной специальности состоит из 200 вопросов, однако при прохождении теста студент должен ответить на 60 вопросов, которые выбираются в случайном порядке. Время, отведенное для ответа на каждое задание, составляет 1 минуту. Материалы итогового тестирования размещаются на сайте университета test.bstu.by. Доступ к тестированию имеют сотрудники МУМК и ИТЦ. Редактирование тестирования возможно только при наличии административного пароля, прохождения тестирования осуществляется через пользовательский пароль (студент/преподаватель).

Тесты были подготовлены на основе рабочих учебных программ по предмету английский язык.

Результаты тестирования демонстрируют прогресс по усвоению учебного материала по иностранному языку студентами I курса. Анализ динамики успеваемости студентов даёт нам чёткую картину уровня подготовки студентов в разных группах разными преподавателями.

Таким образом, тестирование, во-первых, обеспечивает преподавателя объективной и оперативной информацией об уровне усвоения студентами обяза-

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.

Изученные особенности процесса формирования ФК на начальной ступени обучения ИЯ, в частности психолингвистические, психологические и дидактические предпосылки, а также специфика отбора и распределения учебного материала позволили нам разработать циклически-концентрическую модель коммуникативного ВКК, который соответствует современным требованиям (см. рис. 1).

																Итоговое занятие							
																Цикл 5							
																ПЛАТО 5							
																Подцикл 9		Подцикл 10					
																Цикл 4							
																ПЛАТО 4							
																Подцикл 7		Подцикл 8					
																1	2	3	4	1	2	3	4
																Цикл 3							
																ПЛАТО 3							
																Подцикл 5		Подцикл 6					
																1	2	3	4	1	2	3	4
																Цикл 2							
																ПЛАТО 2							
																Подцикл 3		Подцикл 4					
																1	2	3	4	1	2	3	4
																Цикл 1							
																ПЛАТО 1							
																Подцикл 1		Подцикл 2					
																1	2	3	4	1	2	3	4
																Вводное занятие							

Рисунок 1 – Схематическое изображение модели коммуникативного ВКК

Наименьшей структурной единицей разработанной нами модели мы считаем учебное практическое занятие, которое в языковом ВУЗе длится традиционно 2 часа (в модели занятия обозначены цифрами 1, 2, 3, 4). В представленной модели мы тематически объединяем четыре занятия в более объемную структурную единицу и определяем ее как *подцикл*. Его длительность составляет 8 часов (4x2). Во всем ВКК мы выделяем десять таких подциклов, каждый из которых характеризуется тематической направленностью – соотносится с темами “Bekanntschaft”, “Studium”, “Familie”, “Wohnung”, “Alltag”, “Hobby und Interessen”, “Freizeitgestaltung”, “Tagesablauf”, “Essen”, “Einkaufen” и базируется на десяти тематически “привязанных” макротекстах (макродialogах). Название каждого макродialogа сформулировано в виде вопроса, который побуждает студентов к ответу: “Ist die Welt so klein?”, “Fällt dir alles leicht?”, “Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm?”, “Wie sieht dein Traumhaus aus?”, “Bist du auch Frühaufsteher?”, “Was kostet ein Hobby?”, “Freizeit nur am Wochenende?”, “Wie hilfst du im Haushalt?”, “Isst du richtig?”, “Bist du ein Shoppingfan?”. Отдельными структурными единицами модели являются вводное мотивационное занятие и итоговое. Иерархию структурных единиц разработанной нами модели коммуникативного ВКК можно представить следующим образом: учебное занятие (2 часа) → подцикл (8 часов) → плато (2 часа) → цикл (18 часов) → модуль (94 часа).

Разработанная модель может быть использована для организации и проведения коммуникативного ВКК у будущих учителей немецкого языка на начальной ступени обучения в языковом ВУЗе, а также для создания новых комплексов упражнений с целью совершенствования ФК на старших ступенях обучения.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алхазидзе А.А. Основы овладения устной иностранной речью : учеб. 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.

Библейские фразеологизмы итальянского языка представляют особый интерес с точки зрения изучения их лингвокультурного аспекта функционирования, т. к. данные единицы отражают опыт познания мира итальянским народом, его историю и культуру.

Однако фразеология важна и для изучения процессов, происходящих в языке постоянно, сейчас. В данном случае речь идет о семантических процессах, связанных с развитием системы значений слов и фразеологизмов, поэтому в процессе исследования важно учитывать особенности библейского текста, основной чертой которого является способность к символическому переосмыслению.

Большинство библейских фразеологизмов итальянского языка являются первичными, т. е. непосредственно отражают библейский сюжет. Однако встречаются и вторичные библейские фразеологизмы, которые лишь отдаленно и ассоциативно связываются с текстом Библии (*essere dalla costola di Adamo* «быть представителем знатного рода»).

С точки зрения соотнесенности с текстом Библии среди библейских фразеологизмов итальянского языка выделяются цитатные библейские фразеологизмы, представляющие элемент текста Библии (*pietra dello scandalo* «камень преткновения»), и ситуативные библейские фразеологизмы, которые лишь резюмируют библейский сюжет или ситуацию (*bacio di Giuda* «поцелуй Иуды»).

Уже в самом тексте Библии можно обнаружить существование как прямых, так и переносных значений. Выражения, которые употреблялись в Библии в прямом значении, а затем были переосмыслены, рассматриваются как переосмысленные библейские фразеологизмы (*trenta denari* «тридцать сребреников»), а те выражения, которые несли метафорическую нагрузку уже в тексте Библии, рассматриваются как образные библейские фразеологизмы (*gettare le perle ai porci* «метать бисер перед свиньями»). Существует третья категория – двойственные библейские фразеологизмы, совмещающие в себе как прямое, так и переносное значение (*lavarsi le mani* «умыть руки»).

Библеизмы глубоко укоренились в словаре итальянского языка, обогащая его лексическую систему и пополняя узус стилистически окрашенными языковыми единицами, которые служат передаче самых разнообразных экспрессивных оттенков. Актуализированные в современном итальянском языке библейские фразеологизмы представляют разнообразную палитру семантических полей. Библейские фразеологизмы итальянского языка реализуются во множестве семантических полей, но основе чего было выделено несколько тематических групп библейских фразеологизмов: с номинацией лиц, событий, природных объектов и явлений, географических объектов, с компонентом-зоонимом и с компонентом-фитонимом. Самой многочисленной является группа библейских фразеологизмов с номинацией лиц, что объясняется прецедентностью имен библейских персонажей, которые стали именами-символами в современном итальянском языке (*Giuda* «Иуда», *Gesù Cristo* «Иисус Христос», *Ponzio Pilato* «Понтий Пилат», *Matusalemme* «Мафусаил»).

Итальянские библейские фразеологизмы описывают разнообразные фрагменты мира, формируя характерную для итальянского языка совокупность фразеосемантических полей, анализ которых позволяет выделить три основных тематических блока библейских фразеологизмов: «Человек», «Человек и общество» и «Мировосприятие».

Тематический блок библейских фразеологизмов «Человек» раскрывает способы репрезентации следующих антропометрических показателей: *внешний вид* (*sembrare Lazzaro risuscitato* ‘букв.: казаться воскресшим Лазарем’, т.е. быть худым, бледным), *возраст* (*essere in Matusalemme* ‘быть Мафусаилом’, т.е. долгожителем), *черты характера и личностные качества* (*fare il buon samaritano* ‘быть добрым самаритянином’, *servitore di due padroni* ‘слуга двух господ’), *эмоциональное состояние* (*salire al terzo (settimo) cielo* ‘быть на третьем (седьмом) небе от счастья’), *деятельность* (*sudare sette camicie* ‘работать до седьмого пота’).

Тематический блок библейских фразеологизмов «Человек и общество» включает в себя выражения, отражающие человека с точки зрения его социально обусловленных качеств, поступков и отношений. Подобные библейские фразеологизмы дают оценку поведению в обществе и взаимоотношениям между людьми (*porgere l'altra guancia* ‘подставить другую щёку’, *guardare la paglia e non vedere la trave* ‘в чужом глазу и соломинку видеть, а в своем и бревна не замечать’), а также выражают моральные принципы, назидания, предостережения (*chi semina vento raccoglie tempesta* ‘кто сеет ветер, пожнёт бурю’).

Тематический блок библейских фразеологизмов «Мировосприятие» представляет фрагмент итальянской фразеологической картины мира, отражающий мировоззрение человека: качества и свойства предметов и явлений (*manna celeste* ‘манна небесная’), философские концепты (*l'alfa e l'omega* ‘альфа и омега’), а также метафизическую картину мира (*da Adamo in qua* ‘от Адама, испокон веку’).

Библейские фразеологизмы являются яркими прецедентными феноменами, за которыми стоит уникальная система ассоциаций, вызываемых в сознании носителей языка. Отсылка к прецедентным феноменам имеет прагматическую направленность, выявляя цели, мотивы, ситуационные интенции языковой личности. Таким образом, в языке массовых коммуникаций библейские фразеологизмы в качестве прецедентных феноменов могут выполнять разнообразные функции: *функцию оценки, моделирующую функцию, прагматическую, эстетическую, парольную эвфемистическую, а также юридическую* (т.е. функцию языковой игры: *Non si vive di solo pane, ci sono anche le brioches* – «Не хлебом единым жив человек, ведь есть ещё и булочки»).

Библейские фразеологизмы, являясь прецедентными феноменами, выступают как средство речевого воздействия и широко используются в языке средств массовой информации. В дискурсе языковой личности библейские фразеологизмы выполняют сразу несколько функций: номинации, аргументации и самопрезентации.

Таким образом, на протяжении веков Библия не теряет своего значения как источника духовных ценностей и ориентиров, а библейские фразеологизмы продолжают широко использоваться во множестве языков. Более того, функционируя в современных языках, библейские фразеологизмы обретают новые смыслы и разнообразные оттенки значения благодаря тому, что характерной чертой библейского текста является способность к символическому переосмыслению. Отсюда следует, что изучение библейской фразеологии до сегодняшнего дня не потеряло своей актуальности.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гак, В.Г. Особенности библейских фразеологизмов в русском языке (в сопоставлении с французскими библеизмами) / В.Г. Гак // *Вопр. языкознания*. – 1997. – №5. – С. 55-66.
2. Зорько, Г.Ф. Новый большой итальянско-русский словарь / Г.Ф. Зорько. – 3-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз. – Медиа, 2006. – 1230 с.
3. Итальянско-русский фразеологический словарь: ок. 23 тыс. фразеологических единиц / под. ред. Я.И. Рецкера. – М. : Рус. яз., 1982. – 1056 с.
4. Нахимова, Е.А. Прецедентные имена в массовой коммуникации / Е.А. Нахимова – М.: Екатеринбург, 2007. – 207 с.
5. Орлова, Н.М. Библейский текст как прецедентный феномен : дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Н. М. Орлова ; Саратовский гос. ун-т. – Саратов, 2010. – 549 с.
6. Реунова, Е.В. Кросскультурный анализ библеизмов в русском, испанском, итальянском, французском и английском языках [Электронный ресурс]. – 2013. Режим доступа: <http://youngresearchersjournal.org/wp-content/uploads/2013/12/Reunova-E-bible.pdf>. – Дата доступа : 18.02.2016.
7. Семёнова, Е.С. Библеизм как средство речевого воздействия : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е.С. Семёнова ; Тверской гос. ун-т. – Тверь, 2003. – 19 с.

УДК 821.161.1

Имулина В.В., Гродненский государственный университет им. Янки Купалы
(г. Гродно, Республика Беларусь)

ИННОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В связи с нарастающей популярностью современных информационных технологий традиционные методы обучения языкам уступают инновационным методам. Инновационные технологии позволяют реализовать одну из основных целей обучения русскому языку как иностранному (развитие коммуникативной личности), то есть дают возможность перейти от изучения языка как системно-структурного образования к изучению его как средства общения и мышления, а учебно-познавательную деятельность перевести на продуктивно-творческий уровень.

Объектом обучения русскому языку выступает речевая деятельность. Технология коммуникативного метода обучения – обучение на основе общения – реализуется в таких современных методических разработках как игровой, груп-

повой, проблемной, проектной, модульной и т.д. В обучении русскому языку как иностранному целесообразна разработка и использование развивающих и обучающих видеоигр. Продуктивно использовать видеоигры на разных этапах обучения, в особенности на начальном и продвинутом этапах. На начальном этапе видеоигра должна быть построена на ролевой игре с максимальной отработкой лексического и грамматического минимума. Можно использовать различные коммуникативные ситуации, отрабатывать ситуации «В магазине», «В кинотеатре», «В аэропорту», «В кафе/в ресторане» и т.д. На факультетах нефилологического профиля, когда целью обучения является свободная коммуникативная деятельность на изучаемом языке в рамках избранной специальности, обязательными составляющими видеоигры должны быть профессиональная терминология, речевой этикет в рамках избранной специальности, соответствующие коммуникативные ситуации типа «У врача», «В операционной», «В поликлинике» и т.д.

При обучении русскому языку как иностранному выделяют компьютерные средства учебного назначения. К ним относятся сервисные программные, средства общего назначения, которые могут быть использованы при проведении лабораторных, практических занятий, при организации самостоятельной и проектной работы. Сюда же относятся программные средства, лаборатории удаленного доступа и виртуальные лаборатории, информационно-поисковые справочные системы. Например, Национальный корпус русского языка основан на собрании русских текстов в электронной форме и предназначен не только для лингвистов, но и для иностранцев. Активно используются программные средства для контроля и измерения уровня знаний, умений и навыков обучающихся, которые позволяют разгрузить учителя от рутинной работы по выдаче индивидуальных контрольных заданий и проверке правильности их выполнения, - появляется возможность более частого контроля знаний, в том числе и самоконтроля [3, с. 41]. Целесообразно создание базы данных об успеваемости студентов, одна из которых предназначалась бы преподавателям, а вторая – студентам с целью оценивания ими основных результатов и достижений за время учебного процесса.

Электронные учебники, мультимедийные курсы по русскому языку также обеспечивают новые формы вовлечения учащихся в иноязычную речевую деятельность (получение, поиск информации, общение на иностранном языке), которые предоставляют совершенно новые возможности знакомства с актуальной и аутентичной информацией о стране изучаемого языка.

В последние годы разработаны компьютерные мультимедиакурсы по обучению русскому языку как иностранному. Материал в этих курсах представлен ясно, наглядно, просто, доступно и интересно, в разнообразных формах: ситуации в картинках, сцены и диалоги, снятие на видеокамеру, рисунки с движущимися фигурками, словарь, выполненный средствами мультимедиа, звучащие тексты, музыкальное сопровождение, песни. Так, например, в компьютерном мультимедиакурсе по русскому языку как иностранному "Русский с самого начала", который разработали в Центре международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова, раздел "Фонетика" дает представление о фонетико-акустических и интонационных особенностях русской речи. Весь материал в

таких курсах озвучен, учит произношению русских звуков в сочетаниях, словах и фразах. Отдельные слоги даются в сопровождении музыки, и пользователь может их напевать. Каждая часть раздела заканчивается фрагментом известной русской песни, записанной по технологии "караоке", и желающие могут выучить эти русские песни [5].

В настоящее время курсы дистанционного обучения с помощью различных программ удаленного доступа стали приобретать все большую популярность. Использование в методике преподавания программы Skype облегчает работу на всех этапах обучения языкам. К примеру, на начальном этапе программу Skype можно использовать не только как средство дистанционного обучения, но и как средство проверки домашнего задания с целью экономии учебного времени.

Средства автоматизации профессиональной деятельности, пакеты прикладных программ Potatoes, Decalion позволяют разбавить рутинную работу разнообразными тестовыми заданиями и кроссвордами.

Целесообразным и методически оправданным является использование проектной технологии [4, с. 152]. Метод проектной технологии осуществляется на активном взаимодействии педагога и обучающегося. Студент активно участвует в постановке целей и задач проекта, конкретных форм его проведения, а преподаватель выступает в качестве консультанта, координатора. Использование данного метода повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны, развивает коммуникативные навыки, самостоятельность мышления, позволяет каждому участнику проекта творчески проявить себя, воспитывает толерантность и создает комфортный психологический климат в группе. Таким образом, способствует скорейшей адаптации к новой стране и окружающей среде [1, с. 95].

В современной методике также применяется метод критического мышления. На продвинутом этапе данный метод представляет собой особую ценность, так как учебная деятельность построена на обучении продуктивной монологической речи, то есть монологу, аргументации, доказательству. Ведь метод критического мышления предполагает умение не только овладеть информацией, но и критически ее оценить, осмыслить, применить. Встречаясь с новой информацией, учащиеся должны уметь рассматривать ее вдумчиво, критически, оценивать новые идеи с различных точек зрения, делая выводы относительно точности и ценности данной информации [2, с. 35].

В методике также широко применяются средства наглядности, начиная с картинок и карточек, заканчивая различными продуктами Microsoft PowerPoint, видеофильмами, диафильмами и т.д. Внеурочные часы должны быть отведены на проведение различного рода экскурсий, начиная от походов в гипермаркеты, магазины и культурные заведения, заканчивая экскурсиями по основным достопримечательностям города. Такие экскурсии в магазины, театры, кинотеатры представляют особую важность, так как во время их проведения отрабатывается и закрепляется весь грамматический и лексический материал, изученный в учебной аудитории. Причем, такие экскурсии должны обязательно сопровождаться мультимедийными презентациями, особенно на начальном этапе, дабы облегчить процесс восприятия и понимания новой информации.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Костомаров, В.Г. Русский язык в современном диалоге культур / В.Г. Костомаров – РЯЗР, 1999. – 120 с.
2. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – Москва, 1977. – 90 с.
3. Тряпельников, А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ/А.В. Тряпельников – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2014. – 80 с.
4. Лысакова, И.П. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / Г.М. Васильева [и др.]; под ред. И.П. Лысаковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 270 с.
5. Дегтярева, Т.О. Использование современных компьютерных технологий в методике преподавания русского языка как иностранного / Т.О. Дегтярева // Современные компьютерные технологии [Электронный ресурс]. – 2012. Режим доступа: <http://zavantag.com/docs/1222/index-155748.html>. Дата доступа: 03.10.2015.

УДК 811.112.2

Колб Е.С., Брестский государственный технический университет
(г. Брест, Республика Беларусь)

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

В современных образовательных условиях главной целью обучения иностранному языку в области экономики является формирование у учащихся коммуникативной компетенции. Студенты-экономисты должны быть способны осуществлять обмен информацией на иностранном языке. Таким образом, коммуникативная компетенция у студента неязыкового вуза включает в себя:

- ✓ умение строить диалог в рамках социально-бытового и профессионального общения;
- ✓ умение связно высказываться о себе, излагать и отстаивать свою позицию в профессиональной сфере;
- ✓ умение понимать на слух иностранную речь бытового и профессионального характера.

Рассмотрим более подробно последнее из вышеперечисленных умений – умение понимать на слух иностранную речь, т.е. обладать навыками аудирования.

Аудирование как один из видов речевой деятельности является активным процессом, во время которого включаются психические и умственные процессы, происходит восприятие информации в виде звуковой формы, ее анализ и сравнение с эталонами, хранящимися в долговременной памяти учащихся, узнавание и понимание мысли [3, с. 144].

В последние годы проводится много исследований по аудированию. Преподаватели иностранного языка обмениваются практическим опытом, принимают участие в многочисленных семинарах, конференциях и дискуссиях, цель которых – выяснить, какие процессы задействованы в понимании устной речи и как это связано с обучением иностранному языку. Как правило, все специалисты,

занимающиеся данной проблемой, однозначно согласны в том, что система обучения аудированию включает в себя три основных уровня, а именно:

1. элементарный – посвящается формированию перцептивной базы аудирования;
2. продвинутый – развитию аудирования как вида речевой деятельности;
3. завершающий – овладению устным общением, в ходе которого студент выступает в роли слушающего.

Целью обучения на первом уровне является становление механизмов восприятия иноязычной речи; на втором – формирование способности воспринимать и понимать устные иноязычные тексты; в результате обучения на завершающем этапе/уровне системы студенты должны приобрести способность участвовать в устном иноязычном общении [1, с. 58].

Как следствие вышесказанного, использование аудирования как инструмента обучения иностранному языку требует от преподавателя не только подготовки учебного материала для прослушивания, но и проведения ряда процедур, необходимых для построения процесса прослушивания и его анализа. Здесь можно выделить следующие этапы работы с аудиоматериалом:

- запись новых слов и выражений, а также услышанных сокращенных форм;
- запись части прослушанного, при необходимости прослушивание записи несколько раз;
- перед началом прослушивания запись тех слов и выражений, которые могут быть использованы в данном отрывке, а затем выделение тех из них, которые были использованы;
- определение степени сложности прослушиваемого материала по выбранной шкале;
- определение степени интересности прослушиваемого материала с использованием той же шкалы, что и в предыдущем случае. Здесь необходимо помнить и о том, что интерес может быть как профессиональный, так и персональный;
- прослушивание материала повторно без использования записей, обращая внимание не на каждое слово, а только на слова, стоящие под ударением;
- написание краткого изложения услышанного материала.

Стоит отметить, что при прослушивании текстов и высказываний студента необходимо постепенно переводить с начального уровня навыков понимания на более высокий. Приведенные выше этапы работы с аудиоматериалом нацелены главным образом на прослушивание для восприятия, нежели чем на прослушивание для понимания.

С целью контроля над процессом усваивания языкового материала в результате аудирования, преподавателю необходимо время от времени проверять самостоятельные работы студентов и оставлять в них свои краткие комментарии. Данные комментарии должны касаться используемой студентами стратегии обучения, интересных для них программ и того, каким образом они осуществляют свои записи.

Преподавателю иностранного языка также необходимо помнить о том, что студент, не обладающий пониманием того, как правильно переводить поток услышанного в слова, фразы и предложения, не сможет применять догадку,

предположение, прогноз, а также знание и понимание темы говорящих, контекст и др. для того, чтобы понять общий смысл высказывания.

Таким образом, первостепенная задача преподавателя, использующего аудирование в процессе обучения иностранному языку, – заложить в студентах основу умения расшифровывать поток звуков в речи. Подготовительный этап перед прослушиванием аутентичных текстов чрезвычайно важен, поскольку именно он максимально облегчает восприятие иноязычного текста с помощью прогнозирования и введения нового лексического материала [2, с. 131].

Не стоит забывать и о существовании сокращенных форм в устной речи, а также о трудностях, которые они могут представлять для студентов. В связи с этим чрезвычайно важно предлагать студентам как можно большее количество практического материала для прослушивания, чтобы они учились узнавать эти формы каждый раз, когда будут их слышать. Иначе, если без этой базы сразу предложить обучаемым задания на понимание, где необходимы навыки носителей языка, они не смогут выполнить их на должном уровне. Негативными последствиями этого могут стать как разочарование преподавателя в использовании аудирования как инструмента обучения, так и неуверенность студентов в собственных силах уже на первом этапе освоения иностранного языка.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Генишер, Э.З. Обучение аудированию / Э.З. Генишер // Вестник Оренбургского гос. ун-та. – 2001. – №1 (7). – С. 57–60.

2. Малетина, О.А. Специфика обучения аудированию студентов неязыковых специальностей / О.А. Малетина, В.А. Цыбанева // Грамота : в 2-х ч. – Тамбов, 2015. – Ч. I, №17 (49). – С. 129–131.

3. Фоменко, О.С. Аудирование как фактор успешного обучения иностранному языку в вузе (на материале английского языка) / О.С. Фоменко, Е.В. Янкина // Известия Волгоградского гос. техн. ун-та. – 2013. – Том 10, №13 (116). – С. 143–145.

УДК [81'243:001.895](076.5)

Обуховская О.А., Брестский государственный технический университет
(г. Брест, Республика Беларусь)

ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ПОСТРОЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ

В данной статье я хотела бы остановиться на инновационных теоретических моделях построения практических занятий по иностранному языку, их методическом обосновании и технологиях внедрения.

Теоретическая часть статьи представляет собой анализ существующего в академическом сообществе преподавателей иностранного языка методологического дискурса. Несмотря на всю сложность и многогранность затрагиваемых тем в рамках данного дискурса, речь здесь идет, прежде всего, об основополагающем вопросе преподавания иностранного языка на современном этапе – какую методику положить в основу обучения иностранному языку – коммуникативную или традиционную или возможен некий синтез, и если да, то насколько

он правомочен. Следует сразу же отметить, что суждения части отечественных методистов по затрагиваемой теме расходятся с представлениями их западных коллег. Во второй части статьи я представлю технологии построения практического занятия по иностранному языку, в основе которых лежит использование современных технических средств обучения.

Обучение иностранным языкам в Германии соответствует единым стандартам обучения, принятым в объединенной Европе. В основу этих стандартов положен официальный документ Совета Европы «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетенция», вступившая в силу в апреле 1997 года [1].

Основополагающей целью обучения иностранным языкам в высшей школе авторы концепции объявляют активизацию коммуникативной компетенции. В современном мире глобальных интеграционных социально-экономических процессов роль продуктивной двухсторонней коммуникации возрастает. В основу изучения иностранного языка ложится возможность адекватного решения учащимся на любом уровне владения языком коммуникативной задачи в возникающих в повседневной и деловой жизни ситуациях коммуникации. Важно отметить, что речь идет, прежде всего, не о тех студентах, которые изучают иностранные языки как будущую свою профессию, а о будущих экономистах, менеджерах, маркетологах, логистах, инженерах, программистах, специалистах по связям с общественностью. В будущем им предстоит в силу выполнения своих служебных обязанностей во все более интегрирующемся мире повседневно общаться с деловыми партнерами на иностранном языке.

В упомянутом документе Совета Европы понятие «владение языком» впервые получает концептуальное толкование как многокомпонентная и многоуровневая структура, развернутая в виде системы показателей коммуникативных умений, соответствующих разным уровням владения языком [1, с. 23].

Формирование коммуникативной компетенции предусматривает развитие целого ряда других компетенций: общей, лингвистической, стратегической, прагматической и социолингвистической. В рамках лингвистической концепции выделяются следующие составляющие: лексическая, грамматическая, семантическая, орфографическая и орфоэпическая. Стратегическая концепция охватывает два вида стратегий: учебные и коммуникативные. Прагматическую концепцию составляют: дискурсивная (знание и использование правил построения высказываний, их объединение в текст); функциональная (умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций). В социолингвистическую концепцию входят знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в данной культуре.

Отдавая должное внимание собственно лингвистическому компоненту в формировании коммуникативной компетенции (фонетические, грамматические и лексические навыки и знания), разработчики европейской декларации подчеркивают особую важность и другого компонента, а именно прагматического или экстралингвистического, изучение которого не менее важно и требует совсем не поверхностного знания культурно-страноведческой информации о народах изучаемого языка. Я полагаю, что предприниматели, общественные деятели, политики и ученые нашей страны, которые имеют деловые отношения с европейскими партнерами, уже оценили то повышенное внимание деловому

вербальному (речевому) и невербальному этикету, которое уделяется в странах Западной Европы. Следует также подчеркнуть, что в современной Европе помимо формирующихся общеевропейских стандартов делового сотрудничества в рамках так называемой европейской идентичности по-прежнему сильны и национальные особенности. К примеру, в Германии после успешно завершённого выступления докладчик удостоивается не привычного для нас похлопывания в ладоши, а постукивания кулаком по столу. И подобное знание является важным для успешного завершения процесса деловой коммуникации. Поэтому процесс обучения иностранному языку необходимо организовать в гармоничном сочетании формирования лингвистических и прагматических (экстралингвистических) элементов коммуникативной компетенции, которую в этом случае можно уже определить как коммуникативно-культурную компетенцию. Следует отметить, что целевую установку западных коллег на формирование культурно-страноведческой компетенции как составной части общей коммуникативной компетенции восприняли уже и наши отечественные методисты, что в свою очередь проявилось при создании Государственного образовательного стандарта, программ и тестов по иностранным языкам. В ходе прохождения тестов в рамках ЦТ в средней школе, предложенных Министерством образования РБ стало очевидным, что для успешного прохождения тестирования школьники должны владеть достаточно глубоко культурно-страноведческой информацией о странах изучаемого языка. Поэтому в основу их обучения иностранным языкам должно быть положено систематическое ознакомление с общественно-политическими реалиями стран, язык которых изучает учащийся, и образцами повседневного речевого (вербального) и невербального поведения носителя языка. На практике это может быть осуществлено в рамках так называемого ознакомительного чтения, просмотра видеofilмов и телепередач, прослушивания аутентичных аудиозаписей.

В методологическом плане в основу реализации данного проекта обучения иностранным языкам западные методисты почти единодушно призывают использовать коммуникативный метод обучения.

Основной особенностью коммуникативного подхода является особая организация практического занятия, которую также можно определить как языковой тренинг, или тренинг в употреблении языковых образцов. Преподаватель в ходе практического занятия должен обучать таким речевым конструкциям, которые употребляются в конкретных ситуациях общения, или в коммуникативных ситуациях. При этом использование родного языка крайне нежелательно, а в некоторых случаях использовать родной язык просто запрещено. Такой теоретико-методологический подход, однако, представляется ряду отечественных ученых в ситуации изучения языка в отечественном вузе и в средней школе с ограниченным количеством часов в учебном плане и отсутствием естественной коммуникативной мотивации не совсем продуктивным.

Кроме того существует еще одна важная теоретическая предпосылка в пользу ограниченного, но всё же использования родного языка при обучении иноязычной речи. Эта предпосылка заключается в том, что фонетические и лексико-грамматические различия романо-германских и славянских языков существенны. А обучение лексике и грамматике зачастую требует подробных комментариев на родном языке с целью осознанного усвоения тех или иных лекси-

ческих единиц и грамматических конструкций, аналогов которых зачастую не существует в русском языке. Такой теоретико-методологический подход получил название коммуникативно-когнитивный. Когнитивный аспект, важность которого подчеркивается в рамках данного подхода, способствует сознательному и прочному усвоению языкового материала.

С научно-психологической точки зрения такая методология также оправдывает себя, так как исследования, проведенные в рамках психолингвистики, показали, что при обучении взрослому человеку иностранному языку важным становится осознание получаемой информации.

Симптоматично, что в Германии в 90-е годы 20 века вопрос об использовании родного языка при обучении немецкому языку как иностранному стал поводом для многочисленных теоретико-методологических дискуссий. Дискуссия была вызвана серьезными проблемами при обучении немецкому языку как иностранному мигрантов, выходцев из Турции и арабских стран. Именно тогда методика преподавания языка без опоры на родной язык была подвергнута в Западной Германии резкой критики как непродуктивная и была выдвинута концепция «двуязычия». Причем в споре немецкие приверженцы коммуникативно-когнитивного подхода ссылались на позитивный опыт Нидерландов, где, по их словам, уже давно на законодательном уровне принята концепция двуязычия при преподавании иностранных языков.

В плане организации практического занятия по иностранному языку бесспорным плюсом является широкое использование нашими западными коллегами технических средств обучения, и, прежде всего, видеофильма.

В Германии обучение иностранному языку без использования аутентичной аудиозаписи и видеозаписи вообще не представляется возможным. Этому есть серьезные теоретические объяснения. Во-первых, видеофильм и телепередачи – это мощное средство формирования культурно-страноведческой компетенции обучаемого, которая положена в основу обучения иностранному языку, как в европейской декларации, так и в Государственном образовательном стандарте в РФ. Во-вторых, видеоряд способствует контекстному пониманию звучащей речи, наглядно представляет специфические особенности произношения мужчин, женщин, детей, подростков, стариков. В-третьих, в современных условиях, когда студенты все меньше предпочитают получать необходимую информацию из печатных источников, а все больше из электронных СМИ или интернета, использование видеофильмов, мультимедийной установки, интернета и шире ПК на практическом занятии по иностранному языку способствует привлечению более пристального внимания и интерес обучающихся к учебному предмету. Обучающиеся оказываются в привычной для их повседневности технической среде: мобильный телефон (инсценировка диалога «Телефонный разговор», написание коротких сообщений личного или делового характера), видео (просмотр видеофильма, образовательной передачи), персональный компьютер (лексико-грамматические тесты, переписка с носителями языка через электронную почту, создание и размещение резюме), мультимедийная установка (выведение на экран грамматических схем, новой лексики, графиков, диаграмм, что в свою очередь способствует более легкому восприятию и усвоению предлагаемого учебного материала, демонстрация презентаций). И именно данная среда способствует более непринужденному и плодотворному течению процесса обу-

чения и в последствие дает свои положительные результаты. Бесспорным становится тот факт, что технические средства обучения в настоящее время являются приоритетными и их роль и значение в образовательном процессе велика и неоспорима.

Европейский опыт инновационной модели построения практического занятия по иностранному языку бесспорно имеет положительную тенденцию. Грамотное применение данной модели на практике и разумная комбинация ее с уже существующими инновационными технологиями в обучении иностранному языку позволит вывести процесс обучения на принципиально новый уровень и выпускать высококвалифицированных специалистов, востребованных не только внутри страны, но и далеко за ее пределами.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Общеввропейская концепция владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка/Департамент по языковой политике, Страсбург. – М.: МГЛУ, 2005. – 247 с.

УДК 81'243'23

Рахуба В.И., Брестский государственный технический университет
(г. Брест, Республика Беларусь)

DESIGNING A COMMUNICATIVE 'ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES' COURSE

The conditions of increasing information flow and technical modernization, broadening exchange of information and cooperation between countries, growing demand for an employee's professionalism influence people's mobility and set new requirements to education. The education objective is not only to train professionals for a certain kind of activities but also help students absorb cultural values, adapt to new situations, creatively express their ideas, accept responsibility. Students should develop certain competences which can help them to become specialists in their chosen field. Not least important in our global world is a foreign language competence which may contribute to student's ability to compete and be in demand in today's labour market.

Learning how to behave linguistically while acquiring profession-oriented knowledge and skills at an institution of tertiary level is a specific phenomenon, which is known as Language for Specific Purposes (LSP). Such a course presupposes the formation of a prospective specialist's communicative competence that will allow them to use a foreign language in main types of speech activities.

We learn a language to be competent. When we teach a foreign language in technical universities we teach students to be linguistically competent in profession-related situations, to use professional vocabulary when discussing professional issues with partners and foreign colleagues. But what does it mean 'to be competent'? Language serves to communicate ideas therefore we ascribe great importance to communicative competence. As H.G. Widdowson points out that there are 'strategies or creative procedures for realizing the value of linguistic elements in contexts use, an ability to make sense as a participant in discourse, whether spoken or written, by the

skilful deployment of shared knowledge of code resources and rules of language use' [4, p. 240]. Communicative competence is often perceived as knowledge and skills necessary for communication, and includes grammatical, pragmatic, discourse, socio-linguistic, strategic competencies [2]. Latest findings in the competence theory show that competence is an individual combination of abilities (which determine individual's readiness for activity) and experience (which includes knowledge, skills and attitude) [3, p. 4].

My observations show that when our students finish their language course many of them find it fairly difficult to communicate and in many situations they can hardly make themselves understood in a foreign language. I have been working with students for quite a time, and not once I heard them say that what they had been taught was quite useless, would not be made use of in their later work on graduating from university and the material was presented not in the way they had expected. Their judgements and overall language competence, my personal observations confirmed me that there was something wrong with the way the whole linguistic education is organized. In reality it happens so that on finishing a language course very few students possess good communication skills. Such state of things is mainly connected with the programme on which teaching is based.

On the other hand, the demand for LSP appears to be growing because learners are becoming clearer about what for and why they want to use English. In today's global economy students not only want to develop skills to read, write, listen and speak fluent English, but they also want to communicate in a way that will be recognized and appreciated by their counterparts, and want their language learning to be targeted to this goal.

In a wider sense, LSP is distinguished by its content, its topics are related to workplace or world of business and it employs specific teaching and methodology. In the majority of cases a foreign language teaching is based on traditional syllabus, which means that linguistic content is primary. In the implementation of this view the material selection is based on a particular theoretical view of the nature of language and a scholar's perception of the way according to which language is acquired. In this approach a language is viewed as a system of building blocks, and language acquisition is understood as a process of habit formation, through imitation and repetition. Unfortunately, in this approach semantic content is ignored, language items are selected solely on the basis of linguistic criteria, grammar and vocabulary are presented in isolated sentences without any thematic thread.

As an alternative, employing a holistic approach to syllabus design may be suggested, which, I believe, will prove more suitable because language is always experienced comprehensively as a whole, not being broken into bits and pieces. As a distinctive feature of holistic approach is the use of whole pieces of language – texts – to prepare the learners for the language they will encounter outside the classroom. A syllabus built on this approach will help students progress from learning about the language to considering how language works in a communicative sense.

Employing holistic approach we adhere to using texts, topics and tasks, placing greater emphasis on meaningful communication. Therefore, the texts we select will be authentic, tasks – communicative, which will make learners more engaged to respond to the texts and topics. In my opinion, this approach is more preferable in teaching English for specific purposes in Belarus, as it focuses on function, fluency and real language which students are more likely to experience outside the classroom.

In addition, using a holistic approach will allow to produce a student-centred language course which is focused on communication, and where language items are selected on the basis of learners' needs, and linguistic material is a sample of genuine everyday language (rather than more formal and bookish which we find in available textbooks), where speaking activities will occupy as much time as reading, where students will be communicating effectively in order to complete the task – all this will resemble more the natural language learning process by concentrating on the content, meaning of the expression rather than the form.

The use of holistic approach will let us achieve one more goal – the development of students' critical thinking, which is of extreme importance now because in the conditions of the formation of a democratic society it is essential to arm young people with skills of adequate interpretation of different phenomena, selection of optimal ways of behaviour in concrete life situations. By means of a foreign language we can contribute to forming competitive and in-demand individual who possesses critical thinking, able to put to doubt set opinions and judgements, capable of maintaining a dialogue, able to see the essence of a problem and find alternative ways of its solution, distinguishes a fact that can be checked from a supposition and personal opinion. It is acknowledged that a student may receive full-fledged knowledge only on condition of developing critical thinking.

Such an improved foreign language course can be a kind of break-through in forming critical thinking in future professionals which conditions of a technical university is held in check by stereotyped ideas of a specialist as a person possessing a totality of knowledge, skills and abilities. And exactly this goal could be achieved by way of developing, introducing and implementing a holistic foreign language teaching programme, which it will be possible to successfully form high intellect, self-organization, striving for self-development, creative approach, responsibility in our students.

Selection of teaching material, its further analysis, methods of work with it will allow to engage students into classroom activities which are connected with the necessity to critically comprehend and analyse this material. All this will undoubtedly contribute to the development of interest and motivation in a foreign language learning.

Holistic approach with task-based classroom activities can help overcome students' boredom, get them involved into the sessions, engage them into what is going on in the classroom, involve every single student in class activities, thus making learning more enjoyable. Task-based teaching will offer students opportunities to actively engage in communication in order to achieve a goal or complete a task.

One of the merits of the advocated improved syllabus may be the fact that it will be better suited to develop students culture-specific competencies that can help individuals behave in a more culturally appropriate manner, which is of prime importance for employees who are in jobs with some international scope. Task-based teaching will help develop knowledge, cross-national skills and abilities (in today's students and tomorrow's executives) which may be needed to perform the activities of global leaders. This language course may provide the right developmental opportunities to young people, thus helping to produce leaders who can effectively carry out global leadership tasks and activities, 'effectively manage through the complex, changing, and often ambiguous global environment' [1, p. 219].

In order to work out a communicative ESP syllabus it is necessary to make the following steps:

1. to conduct a comprehensive analysis of learner's needs and expectations;
2. to set up program goals and objectives on the basis of needs analysis;
3. to collect and analyze data on language use in the workplace;
4. to transform program goals and instructional needs into performance objectives;
5. to work out appropriate framework for developing specific materials building programme content and sequencing topics;
6. to develop program specific materials;
7. to develop appropriate evaluation mechanisms for formative and summative assessments.

Involving native speakers may significantly help in selecting better samples of language material. They may be very helpful in choosing certain situations for developing students' workplace-related skills, sharing their experience in organizing task-based teaching.

In order to collect sufficient amount of necessary data for elaborating the program, I believe it is useful to attend economics teaching sessions which will allow to select authentic program-specific language materials which in the long run will help engage students in the practice of work-related skills and abilities. After preliminary program-related work is finished, it may be beneficial to organize 'Round table' discussion with all the stakeholders to evaluate discuss the goals, objectives, principles of selecting topics and tasks, their sequencing, etc.

Working out a language course based on a communicative syllabus has a number of positive aspects. Designing a holistic syllabus may significantly improve the quality of students' foreign language training. Following the above stages and principles of syllabus design will help to produce a well-balanced syllabus. As a result of all this scrupulous work and invaluable help on the part colleagues who teach major economic subjects such a language course may be built.

This fruitful collaboration which will produce an improved communicative language course will contribute to the improving of language training in technical university. But the major outcome of all these efforts and implementation of this syllabus will be increased students' acquisition of practical language skills, development of critical thinking and problem-solving skills, increase in their cross-cultural competence, promotion of cross-cultural interaction and mutual understanding.

REFERENCES

1. Caligiuri, P.M. Performance measurement in cross-cultural context // Performance management: Current Perspectives and Future Challenges. – NJ: Laurence Erlbaum Associates, 2006. – P. 227 – 244.
2. Canale, M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. – Applied Linguistics. – 1981. – V. 1. – No. 1.
3. Luka, I. Developing of students' ESP competence in tourism studies at tertiary level / International Bilingual Conference 'Assessing language and (inter-)cultural competences in Higher Education' Finland, the University of Turku, 30-31 August 2007. – Language_competence. pdf
4. Widdowson, H.G. Explorations in Applied Linguistics. – Oxford: Oxford Univ. Press, 1979. – 273p.

Резько П.Н., Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,
(г. Брест, Республика Беларусь)

ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В последние годы все больше внимания уделяется самостоятельной работе учащихся в процессе обучения иностранным языкам. Это связано со многими факторами, в том числе с тем, что в современном динамичном постоянно изменяющемся мире недостаточно обладать каким-то определенным количеством знаний. Человек должен уметь самостоятельно пополнять свои знания, заниматься самообразованием. Под самостоятельной деятельностью понимается такая деятельность студентов, при которой они по заданию преподавателя самостоятельно решают учебную задачу, проявляя усилия и активность.

Эффективность выполнения студентами самостоятельной работы в процессе обучения английскому языку прямо зависит от условий, обеспечивающих ее организацию, планирование, управление и контроль. Основным содержанием образования должны быть не передача суммы знаний и выработка практических навыков, а методы и способы мышления. Знания студентов не могут быть самоцелью. Они лишь средство для развития личности. Задача образования состоит в том, чтобы научить человека умению учиться всю жизнь. Главной задачей самостоятельной работы является не только закрепление, расширение и углубление получаемых знаний, умений и навыков, но и самостоятельное изучение и усвоение нового материала без посторонней помощи [1].

Говоря о подготовке к самостоятельной работе, необходимо ознакомить студентов с различными учебными стратегиями. Речь идет, например, о стратегиях работы с текстом: умение видеть опоры в тексте, игнорировать незнакомые слова, если они не влияют на общее понимание, умение выделять главную идею, делать выводы из прочитанного и т.д.

Важным аспектом является обучение пользоваться справочной литературой, словарями, интернет-источниками, в частности крупнейшим видео хостингом YouTube. На его сервера ежеминутно загружаются сотни видеороликов, большая часть из которых на английском языке. Система обучения с помощью этого сервиса должна быть построена таким образом, чтобы студентам была предоставлена возможность знакомства с культурой страны изучаемого языка, традициями и обычаями, быть способными к межкультурному взаимодействию [4, с. 132].

Изучение английского языка с помощью сервиса YouTube позволяет:

- включать аутентичные материалы сети (текстовые, звуковые) в программу обучения;
- производить самостоятельный поиск информации учащимися в рамках работы над каким-либо проектом;
- самостоятельно изучать английский язык, ликвидировать пробелы в знаниях, умениях, навыках;

- осуществлять самостоятельную подготовку к сдаче квалификационного экзамена по английскому языку экстерном.

Таким образом, работа по изучению иностранного языка с использованием YouTube, в большей степени может способствовать развитию навыков аудирования и говорения. Нельзя не упомянуть, что Интернет повышает интерес студентов к учебным занятиям, стимулирует их рост познавательной активности, что позволяет им получать и усваивать большее количество информации, способствует приобретению различных навыков, таких как навыки чтения, говорения, аудирования и пр. Таким образом, у преподавателя есть прекрасная возможность «спровоцировать» активацию работы студента с помощью компьютера, поскольку огромное число молодежи проводят массу времени за монитором [5, с. 49].

Важным источником информации для самостоятельной работы также являются тексты учебника и дополнительные тексты, включаемые в учебный процесс. Студентам все в большей мере следует прививать отношение к тексту как своеобразному авторитетному справочнику, который является носителем не только содержательно-смысловой информации, но и лингвистической. В тексте материал предстает в естественных, диктуемых коммуникативными значениями связях; композиция текста также может служить образцом. Поэтому целесообразно побуждать студентов к исследовательскому поиску по тексту, чтобы они могли извлекать из него необходимую информацию.

Следующее дидактическое средство косвенного руководства самостоятельной работой – вопрос, который точно концентрирует внимание на важной стороне познаваемого явления, отсекая второстепенное, сужая зону поиска. Ведь в самом вопросе частично содержится ответ. Наводящие вопросы обычно составляет преподаватель, учитывая при этом языковой опыт каждой группы. Вопросы помогут также направить самостоятельную работу над лексикой. Поэтому перед выполнением речевых упражнений целесообразно вспомнить схемы сочетаний, задать наводящие вопросы.

Помогает управлять самостоятельной работой и опора. Преподаватель только задает ситуацию. В ходе самостоятельной работы студенты подбирают опоры из различных источников информации. Этим опорам придается форма, определяемая речевой задачей. Оперирование опорами позволяет студентам решить две задачи: обогатить свою речь и расширить свой методический арсенал. Они овладевают способами построения высказывания, его планированием, подбором адекватных средств выражения мыслей, оформления их в соответствии с коммуникативным замыслом [1].

Таким образом, все рекомендуемые дидактические средства управления самостоятельной работой способствуют как более прочному усвоению языка, так и формированию методики учащихся, осуществляют вклад в развитии самоконтроля, который является высшим показателем владения иностранным языком, залогом его совершенствования.

В университете необходимо научить студентов добывать знания самостоятельно. А для этого нужно систематически воспитывать привычку к самостоятельной работе, путём создания на практических занятиях условий для формирования умений и навыков самостоятельной работы. Самостоятельно упражняясь в чтении, письме и грамматике, студенты не только совершенствуют свои

знания и навыки, но и учатся самостоятельно учиться. Организация самостоятельной работы студентов – одна из коренных проблем обучения. Она обеспечивает активное усвоение программного материала и овладение соответствующими практическими умениями и навыками.

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности. И поэтому крайне важно научить студента правильно составлять индивидуальный план своей самостоятельной работы, которая будет фиксироваться в его языковом портфеле в течение всего курса изучения английского языка в вузе.

Собственно языковой портфель в зависимости от желания и возможностей как студентов, так и преподавателей может иметь либо бумажную, либо виртуальную форму. Бумажная версия в виде папки с выполненными письменными работами с комментариями и оценками преподавателя, отчетами о выполнении разных видов деятельности для усовершенствования языковых умений (просмотр фильмов на английском языке, подготовка презентаций, участие в международных проектах и пр.) будет более наглядной и удобной для оценки и анализа прогресса.

Содержанием языкового портфеля студента должны быть все контрольные работы в течение курса обучения и выполненные запланированные самостоятельные работы, разложенные по рубрикам (тесты, письменные работы, индивидуальное чтение и т. д.) с указанием сроков исполнения и оценкой преподавателя.

Важно, чтобы каждый вид выполненной работы отражал прогресс в этом направлении. Так, например, собранные вместе все написанные эссе должны быть свидетельством того, что на уровне В1 студент может:

- дать подробное описание линейной, простой структуры;
- рассказать о своем опыте, описывая свои чувства и мысли;
- описать реальные и воображаемые события (например, недавнюю поездку);
- рассказать о событиях в прошлом;
- в достаточной мере свободно изложить свое мнение по излагаемым фактам в рамках знакомой, как повседневной, так и не повседневной тематики [3, с. 9].

На уровне В2 письменные работы студента должны подтверждать, что он может написать различные виды эссе/сочинений, отчетов, в которых:

- системно представлена аргументация и выделена главная и второстепенная информация;
- представлены различные точки зрения, дана полная аргументация «за» и «против», оценены достоинства и недостатки;
- дана оценка различным идеям и вариантам решения проблем.

Подборка слайдов к презентациям и докладам и комментарий-оценка преподавателя может подтверждать, что для уровня В1 студент способен выступить с простым подготовленным докладом, понятным, по большей части, для слушателей, по знакомой теме в рамках сферы его интересов, в котором основные моменты изложены без ошибок [3, с. 12].

Языковой портфолио, демонстрирующий результаты самостоятельной работы студента по изучению английского языка в вузе, является видимым под-

тверждением достигнутого уровня языковой компетенции. При устройстве на работу многие не знают, как описать уровень своей языковой компетенции. Работа с портфолио поможет правильно представить себя работодателю, выделить навыки и умения, необходимые для искомой должности/позиции. В дальнейшем уже сами, выступая в роли работодателя, они будут иметь четкое представление о том, что можно и должно ожидать от работника.

В современной методике оценки работы персонала существует многоуровневое оценивание профессиональной компетенции специалиста – оценка по методу «360 градусов». При аттестации принимаются во внимание отчет самого работника, оценка непосредственного начальника, оценка/комментарии коллег по работе, оценки/отзывы клиентов [2].

Подобную многостороннюю оценку работы студента можно ввести в процесс обучения иностранным языкам. Например, подготовленная дома презентация оценивается не только преподавателем, но и всеми студентами группы. Оценочные листы (их лучше сделать анонимными, чтобы у студентов не было искушения ставить друг другу только высокие оценки) заполняются всеми слушателями, и докладчик получает представление о том, как его воспринимает аудитория. В оценочный лист вносятся для отдельной оценки:

- уровень подготовленности, т. е. уместность слайдов, их информативность и оформление, структурированность презентации, логичность;

- собственно презентация, т. е. контакт с аудиторией, комфортность восприятия информации, скорость и плавность речи, насколько интересно слушать докладчика;

- английский язык, т. е. четкость произношения, интонация, ошибки.

Возможны выступления в параллельных группах на курсе для получения оценки других студентов и преподавателей. Для того чтобы студент сам мог оценить свою презентацию, целесообразно делать видео записи и совместно с преподавателем их обсуждать. Все результаты многосторонней оценки также фиксируются в языковом портфолио.

Столь объемное портфолио самостоятельной работы студента станет подтверждением вложенных усилий и полученных результатов. На зачетах и экзаменах необходимо учитывать самостоятельную работу, доля которой может составлять до 50 % финальной оценки, что будет явным стимулом для студентов – зарабатывать свою оценку в течение всего периода обучения.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Барина И.В. Самостоятельная работа студентов на уроке английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/-task,viewlink/link_id,159659/Itemid,118/ – Дата доступа: 17.05.2015.

2. Оценка персонала по методу «360 градусов» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.kdelo.ru/art/67366> – Дата доступа: 06.04.2014.

3. Прохорова Е. Ф. Методическое пособие по работе с Общеввропейской шкалой иноязычной коммуникативной компетенции / Е. Ф. Прохорова, С. Э. Шевченко. – СПб: Факультет филологии и искусств СПбГУ (РФО), 2009. – 56 с.

4. Титоренко Г.А. Современные информационные технологии / Г.А. Титоренко – М.: ЮНИТИ, 2010. – 592 с.

5. Цатурова И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам/ учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2004. – 96 с.

Савко А.А., Барановичский государственный университет
(г. Барановичи, Республика Беларусь)

О ЯЗЫКОВОМ ВЫРАЖЕНИИ РАСОВОЙ ПРЕДВЗЯТОСТИ У АМЕРИКАНЦЕВ

Предвзятость является универсальной специфической категорией, обладающей множеством формулировок и синонимов. Приведем лишь некоторые из них. Предвзятость – это отсутствие беспристрастности, предубеждённость, изначальная склонность к определённой позиции, доопытная готовность к тому или иному выводу [2]. Также предвзятость это тенденция позволять отрицательной информации об индивиде оказывать большее влияние на формирование впечатления, чем достоверным сведениям [4]. Предвзятость – это предубеждение, необъективное мнение, сложившееся заранее, до изучения вопроса, пристрастность [5]. Исходя из данных определений, следует заметить, что у понятия «предвзятость» существует несколько синонимов, таких, как предрассудок, предубеждение и стереотип.

Существует множество теорий и подходов, объясняющих причины появления предвзятости. В рамках данного исследования нас интересует дискурсивный подход, где рассматривается роль лингвистических средств в формировании предубеждений. Используемые слова и выражения во многом направляют внимание человека и определяют видение окружающего. Некоторые речевые стратегии выражают предубеждения в социально приемлемой форме и тем самым позволяют человеку поддержать высокий общий уровень самовыражения и сохранить представление о себе как образованном, интеллигентном, тактичном и справедливом человеке [7, с.704-705].

Прежде чем анализировать языковые средства выражения расовой предвзятости, дадим формулировку понятию раса. Человеческие расы – исторически сложившиеся группы людей, объединенных общностью происхождения, выражающейся в общности наследственных, передаваемых потомству второстепенных внешних физиологических особенностей (цвет кожи, глаз, волос, очертания головы, рост и т.д.). Основные же черты физиологической организации человека (строение скелета, мышц, мозга) одинаковы у людей всех рас – все человечество представляет единый биологический вид. В процессе социально – исторического развития происходило и происходит расовое смешение, изменение расовых признаков. Все расы одинаково способны к культурному развитию, степень которого определяется конкретно-историческими условиями [6].

В современном человечестве выделяют три основные расы: европеоидную, монголоидную и негроидную. Негроидная раса – одна из больших рас людей. Термин «негроидная раса» часто используется для обозначения всех людей с чёрным или коричневым цветом кожи [2].

Обладая совокупностью перечисленных признаков, все современные человеческие расы стоят на одинаково высоком уровне развития физической организации. Хотя у разных рас эти основные видовые особенности развиты не совсем одинаково – одни сильнее, другие слабее, но эти различия весьма невели-

ки: все расы полностью имеют черты типа современного человека. В составе всех человеческих рас нет ни одной, биологически превосходящей какую-либо другую расу. Тем не менее, дискриминация по расовому признаку является одной из наиболее распространенных. Хоть в ее преодолении и достигнуты определенные успехи, геноцид по-прежнему остается универсальным средством решения многих межнациональных проблем, например, в Камбодже, Ираке, Южной Африке, Югославии и т.д. Большинство исследований по данной проблеме было проведено в Соединенных Штатах Америки по проблеме аттитюдов в отношении темнокожего населения. Эти же исследования демонстрируют радикальное изменение этих аттитюдов за последние годы. Тем не менее, расовая предубежденность все еще существует и каких-либо перспектив ее радикального изменения пока не видно [7, с.709].

В основе расовой предубежденности лежит такое понятие как ксенофобия. Ксенофобия – страх или ненависть к кому-либо или чему-либо чужому, незнакомому, непривычному; восприятие чужого как непонятного, непостижимого, и поэтому опасного и враждебного. Воздвигнутая в ранг мировоззрения, может стать причиной вражды по принципу национального, религиозного или социального деления людей [3].

Несмотря на то, что расовые предубеждения (расизм) подвергаются моральному осуждению, и большинство людей действует соответственным образом, избавиться от них не столь просто, как это может показаться. Микроб расизма все еще существует, и он может быть обнаружен во многих областях, чему мы находим подтверждение, анализируя американский языковой коллектив.

В ходе исследования мы попытались выявить наиболее существенные особенности вербализации расовой предвзятости в американском общении на лексическом уровне.

Итак, на лексическом уровне категория «расовая предвзятость» проявляется в виде:

1) *Инвектив* – резких выступлений против кого-либо, чего-либо; оскорбительной речи, брани, выпада [6]. Например:

а) Афроамериканец ударил белого американца. Девушка последнего высказывает свое мнение по поводу данной ситуации:

— *You can't let those **niggers** get away with that shit* [American History X, T. Kaye].

б) Трое молодых парней – европеоидов говорят о своем учителе – афроамериканце:

— *God, I hate this fucking **nigger** man* [American History X, T. Kaye].

В ходе исследования было замечено разное правописание слова “*nigger*”. Так, субстантивированное прилагательное мужского рода *nigger* может принимать и форму женского рода, в соответствии с чем меняется и правописание:

с) Белые девушки говорят о чернокожей служанке:

— *Oh, she's just upset because the **nigra** uses the guest bath and so do we* [The Help, T. Taylor].

д) Белокожая девушка говорит об афроамериканке:

— *A **nigra** walks into a pawn shop with a ring of such size and color* [The Help, T. Taylor].

В ходе исследования было выявлено, что второй наиболее распространенной *инвективной* является прилагательное “*colored*”.

е) Надпись на указателе, которая показывает, что чернокожие не должны идти через один вход с белыми:

— *Colored* [The Help, T. Taylor].

2) *Ненормативной лексики*:

Английская нецензурная лексика не столь богата, как русская, и, практически, выражается двумя словами: “*Fuck*” и “*Shit*”. Также достаточно часто употребляется слово “*ass*”. Эти основные единицы *ненормативной лексики* можно увидеть в следующих примерах:

а) Чернокожий парень говорит белому:

— *Hey, Elvis. You don't want step to this. You need to take this white ass rap back across the 8 mile* [8 Mile, C. Hanson].

б) Во время ссоры между чернокожим парнем и его одноклассником в туалет заходит белый парень. Афроамериканец, обращаясь к нему, говорит:

— *What's up? Want some, too, bitch? Punk, what's wrong with you? You want to die? Punk-ass white boy. Punk-ass motherfucker* [American History X, T. Kaye].

Данные примеры показывают выражение предвзятости афро-американцами по отношению к белым людям.

с) Белокожий парень, отца которого убил чернокожий, дает интервью:

— *What does this have to do with the murder of your father?*

— *Because my father was murdered doing his job! Putting out a fire in a fucking nigger neighborhood, he shouldn't have given a shit about it* [American History X, T. Kaye].

Из примеров можно увидеть, что наиболее часто употребляемой является такая единица *ненормативной лексики* как “*fuck*”. Это вовсе не значит, что весь английский мат ограничен данной единицей. Подобно тому, как у его русского аналога существует множество однокоренных слов, означающих широчайшую гамму чувств и разнообразных явлений, слово «*fuck*» является базой для большого количества фразовых глаголов и идиом.

3) В процессе анализа выбранной категории «расовая предвзятость» мы встречаем следующие *прилагательные*, которые как нельзя лучше отражают оппозицию белый американец – афроамериканец:

а) Увидев через окно чернокожего мужчину, белый американец говорит своему брату:

— *There's a black guy outside* [American History X, T. Kaye].

б) Белокожий парень, отца которого убил чернокожий, дает интервью. Разговор заходит о различных социальных проблемах, например, о СПИДе и иммиграции. Белый юноша высказывает свое мнение:

— *They are not white problems* [American History X, T. Kaye].

с) Белые юноша, являющиеся нацистами, предлагают чернокожим сыграть в баскетбол:

— *Some score, but we play black guys against white guys* [American History X, T. Kaye].

4) Также категория «расовая предвзятость» может выражаться и *стилистическими средствами*. К лексическим стилистическим средствам относятся:

Сравнение:

Белокожий парень–нацист рассказывает историю своего города, в котором, как он выражается, живут «шайки чернокожих»:

— *The gangs are like a plague* [American History X, T. Kaye].

Зевгма:

Слова из песни, играющей в машине белого нациста:

— *We've washed ourselves in nigger's blood and all the mongrels, too* [American History X, T. Kaye].

Метафора:

Беседа между двумя белокожими нацистами. В разговоре один из них нелестно выражается о всех «не белых»:

— *They're a burden to the advancement of the white race* [American History X, T. Kaye].

Гипербола:

Ссора между чернокожей и белой американкой:

— *Get your big black ass out of my face!* [Sex and the City, Season 3, Episode 5, D. Star]

Вышеупомянутые примеры интересны тем, что мы находим в них не спокойные, нейтральные лексемы, а весьма яркие единицы. Это в свою очередь в очередной раз подтверждает результаты исследования Д. Мацумото, который установил, что в индивидуалистических культурах коммуниканты часто выражают эмоции, которые могут спровоцировать конфликт. Это объясняется тем, что общение менее унифицировано и оно, не выдвигая на первый план солидарность и коллективное взаимодействие, не способствует гармоничной взаимозависимости между людьми. Наиболее часто в американских фильмах предвзятое отношение друг к другу выражают мужчины. Хотя мы не исключаем тот факт, что и женщины оскорбляют мужчин, что зависит от типажа героини и ее характера. Для оскорбления американцы используют узкий круг лексических единиц и словосочетаний. При большом разнообразии языковых средств, американцы чаще всего прибегают к более привычным, постоянно используемым выражениям и конструкциям. Так, вышеуказанные характеристики языковой манифестации категории «предвзятость» позволяют нам говорить о том, что оценочная экспрессивность является одной из основных черт действий речевого характера в американской языковой среде.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Европеоидная раса // Википедия / Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Европеоидная_раса. – Дата доступа: 17.04.2014.
2. Жмуров, В.А. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров. – 2-е изд. – М.: Джан-гар, 2012. – 864 с.
3. Ксенофобия // Википедия / [Электронный ресурс] Свободная энциклопедия. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Ксенофобия>. – Дата доступа: 13.04.2014.
4. Оксфордский толковый словарь по психологии: в 2 т. / под ред. А. Ребера. – Пер. с англ. Чеботарева Е.Ю. – М.: Вече АСТ, 2003. – 1 т.
5. Словоборг / Словарь совр. рус. языка / [Электронный ресурс]. – М., 2012. – Режим доступа: <http://www.slovoborg.su>. – Дата доступа: 13.01.2014.
6. Словарь иностранных слов / под ред. Ф.Н. Петрова [и др.]. – 9-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1982. – 608 с.
7. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию : учеб. пособие для вузов / В.А. Янчук. – Минск: АСАР, 2005. – 768 с.

Савчук А.В., Минский государственный лингвистический университет
(г. Минск, Республика Беларусь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСТНОГО ПЕРЕВОДА В УСЛОВИЯХ ОПЕРИРОВАНИЯ ДВУМЯ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ

В процессе непрерывной глобализации и развития международных связей всё больше возрастает значение перевода – особого рода речемыслительной деятельности, призванного обеспечить контакт между людьми, говорящими на разных языках. Нынешняя ситуация на рынке перевода такова, что современному переводчику уже недостаточно работать с одним иностранным языком, например, английским, который, будучи признанным языком международного общения, является т.н. «иностранном языком по умолчанию». В современных условиях растёт спрос на специалистов, способных качественно осуществлять перевод на нескольких иностранных языках. В связи с этим всё более актуальным как для лингвистов, так для и психологов становится вопрос о том, как несколько иностранных языков могут взаимодействовать между собой, будет ли это взаимодействие влиять на эффективность перевода, а также какие психологические факторы будут определять характер такого взаимодействия.

Пилотажное эмпирическое исследование, проведённое на кафедре психологии МГЛУ среди студентов V курса факультета французского языка, изучающих английский как второй иностранный язык, помогло выявить ряд закономерностей взаимодействия трёх языков (русского как родного, первого иностранного французского и второго иностранного английского) в процессе устного перевода. Участники эксперимента в четыре этапа выполняли устный последовательный перевод 30 фраз, предъявляемых на экране монитора. Каждый этап перевода заключался в смене языкового направления перевода. Испытуемые осуществляли перевод в следующей последовательности: с русского языка на французский, с французского на английский, с английского на французский и, в конце, с русского на английский. Поскольку фразы на слайдах появлялись и исчезали на экране монитора в течение секунд, участникам на выполнение задания отводилось крайне ограниченное количество времени. Предложения имели разное лексико-грамматическое наполнение и сложность, не представляли собой текстового единства и не имели какого-либо контекста, что допускало определенную вариативность перевода в плане выбора языковых средств.

Эмпирические данные, полученные в результате эксперимента, подтвердили гипотезу о наличии такого явления как интерференция – отрицательный перенос усвоенных ранее структур и элементов из одного языка в другой, проявляющийся на лексическом, грамматическом и семантическом уровнях [1]. В данном случае интерференция происходила между первым иностранным языком и вторым. Степень и качество взаимовлияния языков имели высокий уровень корреляции с уровнем владения тем или иным языком. Вместе с тем лица, хорошо успевающие по первому иностранному языку, также успешны на занятиях по второму иностранному. Для участия в эксперименте отбирались лица со средним и высоким баллом по обоим иностранным языкам.

Важно отметить то, что практически никто из участников эксперимента при переводе с одного иностранного на другой не использовал русский язык в каче-

стве т.н. «языка-посредника». Данный факт указал на возможное наличие определённой связи между двумя изучаемыми ИЯ и не подтвердил первоначальные предположения о том, что русский язык в силу своего статуса наиболее упроченного в сознании языка, будет доминировать в любом виде речемыслительной деятельности.

В качестве системы оценивания результатов перевода были выбраны четыре основополагающих критерия: процент точности (т.е. достижение максимальной степени совпадения с готовыми фразами - эквивалентами); количество ошибок, связанных с отрицательным переносом; количество случаев самокоррекции; количество пропущенных фраз. По результатам этого исследования наиболее сложным этапом как с лингвистической, так и с психологической точек зрения оказался перевод с французского языка на английский (т.е. с ИЯ1 на ИЯ2). Трудности данного этапа проявились в таких показателях как количество случаев самокоррекции, число ошибок, связанных с отрицательным переносом и количество пропущенных фраз. Кроме того, общий процент точно или даже приблизительно переведённых фраз оказался ниже, чем на всех остальных этапах. Не располагая при переводе с одного иностранного языка на другой достаточным запасом временем на полное переключение языковых кодов и глубокие мыслительные операции, участники испытания не успевали точно подобрать эквивалентные элементы и конструкции. Это соотносится с известным психологическим тезисом о естественной потребности в экономии психических ресурсов [2, с. 38-47]. В этих условиях студенты либо просто передавали доступными средствами саму идею фразы, либо прибегали к прямой аналогии и калькированию. На тех этапах перевода, где целевым языком выступал французский, все показатели, напротив, были значительно выше. Такие результаты обусловлены, в первую очередь, существенной разницей в степени владения тем или иным языком и опытом взаимодействия с ними. Французский язык, являясь первым иностранным (ИЯ), представлял собой более развитую и упроченную в сознании испытуемых систему, чем английский, несмотря на возможный больший приоритет и мотивированность в изучении английского.

Следующий этап исследования был посвящён изучению активизирующих возможностей взаимодействия иностранных языков. Новый эксперимент был проведён среди студентов факультетов французского и английского языка, а также среди учащихся переводческого факультета. Задание состояло из двух этапов: «активизирующего», состоящего из комплекса упражнений и «синхронного», заключающегося в устном синхронном переводе аудиально предъявляемого микротекста на ИЯ2. Первое активизирующее упражнение основывалось на последовательном предъявлении стимулов в виде изображений, с целью их называния на ИЯ1 и ИЯ2. Второе и третье упражнения, соответственно, заключались в переводе с иностранного на иностранный в разном направлении и в переводе фраз с русского на ИЯ1 и ИЯ2 попеременно. Целевой язык для каждого предъявляемого на экране задания указывался цветом фона: синий – для французского языка, красный – для английского. Лексико-грамматическое наполнение всех упражнений и этапа перевода имели общую тематику, что способствовало достаточно высоким результатам, вопреки ожиданиям участников. Лица, успешно справившиеся с заданиями первого этапа, в целом более уверенно смогли выполнить непосредственно устный перевод.

Наличие цветовых ассоциаций для разных целевых языков увеличивают скорость восприятия и уменьшают время реакции на стимул, который может быть представлен в виде текста, а также способствуют лучшему запоминанию и усвоению [5]. Такое визуальное обрамление наиболее важной информации может помочь переводчику упорядочить её, систематизировать все эквивалентные пары, особенно когда речь идёт о нескольких целевых языках. Думается, что комплексное применение упражнений с лексико-грамматическим наполнением и семантическим полем, соответствующими примерному содержанию предстоящего перевода, могло бы не только повысить эффективность подготовки переводчика, но и психологически настроить его на выполнение перевода.

Второй эксперимент, как и первый, подтвердил тезис о том, что качественные и количественные показатели оперирования языками в процессе перевода предопределяются не только уровнем владения ими, но и индивидуальными психологическими особенностями. Тренировочные упражнения, которые могут предшествовать устному переводу, позволяют вывести ключевые психофизиологические компоненты, играющие самую важную роль в процессе перевода и диагностировать определённые затруднения, связанные с психологической стороной его реализации.

Независимо от языкового направления перевода важнейшую роль в нём играют психологические характеристики субъекта: самооценка, уверенность в своих силах, эмоциональная устойчивость. Процесс взаимодействия с различными языковыми системами (как и процесс перевода в целом) имеет психологическую природу [3, с. 79]. Он носит индивидуальный характер, определяемый во многом личностными качествами, мотивационной сферой учащегося и психологическими установками, а также, конечно, психоэмоциональными состояниями на момент выполнения задания.

В контексте конкретного исследования нельзя не отметить специфику задействованных в эксперименте языков: английский и французский. Объективной языковой реальностью является тот факт, что в силу экстралингвистических причин эти языки имеют ряд совпадающих по форме, а иногда и по содержанию единиц и конструкций, что может в одном случае быть проблемой с выбором «ложных друзей», с другой – обеспечить когнитивную лёгкость в выборе эквивалентов [4, с. 85-88.]. Проблематика взаимовлияния иностранных языков и поиск его стимулирующих возможностей в процессе такой сложнейшей речемыслительной деятельности как перевод требует новых исследований с другими языковыми парами.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дмитриева, Ю.В. Проблема межъязыковой интерференции в преподавании иностранных языков в вузе [Электронный ресурс] / Ю.В. Дмитриева. Сайт Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. Режим доступа <http://www.sgu.rti/files/-nodes/13579/Dmitrieva.doc> Дата доступа: 04.02.2013
2. Ерчак, Н.Т. Иностранные языки: психология усвоения: Учебное пособие / Н.Т. Ерчак// Инфра-М, Новое знание, 2013 - с. 38-47
3. Теория перевода : учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков. / Сост. В.В. Сдобников, О.В. Петрова. - М., АСТ: Восток-Запад, 2007. - 79 с
4. Щербакова М. В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2003. № 2. С. 85-88.
5. Smilek, D.; Dixon, M.J.; Cudahy, C.; Merikle, P.M. Research Report: Synesthetic color experiences influence memory. / D. Smilek, M.J. Dixon

Садовская Е.Д., Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
(г. Гомель, Республика Беларусь)

Мокроусова С.Н., Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
(г. Гомель, Республика Беларусь)

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ВУЗЕ

На сегодняшний день трудно назвать сферу жизни и деятельности человека, не претерпевшую существенных изменений в связи с веяниями времени, или не нуждающуюся в совершенствовании и адаптации к современным условиям. Не стала исключением, в этом смысле, и система образования.

Модернизация образования сегодня требует внедрения таких технологий, которые преследуют цель творческого воспитания личности в интеллектуальном и эмоциональном измерении. Этими инновационными технологиями являются: развивающее обучение, проектирование, проблемное обучение, уровневая дифференциация, тестовая система, игровое обучение, погружение в иноязычную культуру, обучение в сотрудничестве, самовоспитание и автономия, интеграция, а также – здоровьесберегающие, исследовательские, информационно-коммуникативные и личностно-ориентированные технологии. При такой целевой установке познавательные универсальные действия являются одним из ведущих компонентов образовательного стандарта [1].

Одним из способов активизации учащихся в процессе обучения иностранным языкам является проектирование (метод проектов), когда обучаемый самостоятельно планирует, создаёт, защищает свой проект, т. е. активно включается в процесс коммуникативной деятельности. Овладевая культурой выполнения проектных заданий, студент приучается творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ним задач. Работая над проектом, студенты учатся работать в команде, ответственно относиться к выполнению своего задания, оценивать результаты своего труда и труда своих товарищей [2, с. 76].

Специфика факультета иностранных языков позволяет широко использовать подобные педагогические технологии, как непосредственно в учебном процессе, так и при организации культурно-досуговой деятельности студентов. Проектная методика практикуется многими нашими преподавателями иностранного языка на заключительном занятии по конкретной теме отдельной учебной дисциплины. Неисчерпаемым источником демонстрации студентами своих знаний, умений и творческих способностей в этом плане является страноведческая и литературная тематика. Например, студентам английского отделения в своих презентациях и видеофильмах по теме «Лондон» удалось показать его с довольно неожиданных сторон. Ребята не только увлекательно рассказали о различных достопримечательностях британской столицы, но и провели виртуальную экскурсию по уникальной, ими же созданной, картинной галерее, в которой Лондон предстает перед зрителем в различные эпохи и времена года. При этом стили живописи также весьма разнообразны, включая Клода Моне, Паула

Кентона и других художников. А еще более неожиданно было увидеть Лондон в образе «главного киногероя», благодаря удачно подобранной серии отрывков из художественных фильмов.

Еще одним запоминающимся учебным проектом стала работа студентов на заключительном занятии по темам «Прощание с практической фонетикой» и «Рождественские праздники, традиции и суеверия». Ребята устроили настоящий костюмированный бал, с декламацией английских стихов, рождественскими гаданиями и предсказаниями, загадками и хороводами, караоке-пением и Дедом Морозом. А завершился этот урок-праздник спектаклем «Вечера на хуторе близ Диканьки», поставленным по мотивам бессмертного произведения Н.В. Гоголя, в английской интерпретации.

Несмотря на то, что наш факультет готовит и выпускает специалистов в области преподавания иностранных языков, не секрет, что в своей профессиональной деятельности очень многим из них придется, так или иначе, столкнуться с переводом. Наличие в программе подготовки студентов предмета «Практика устного перевода» и широкий охват лексических тем дисциплины «Профессионально-ориентированное общение», наряду с реализацией принципа межпредметной связи в обучении иностранным языкам позволили создать и реализовать проект практической подготовки студентов в области последовательного перевода, завершившийся зачетным занятием, проводившимся на базе Гомельского областного музея военной славы.

Студенты были предупреждены заранее о предстоящей экскурсии и имели возможность повторить необходимый словарный запас; сотрудников музея поставили в известность о том, что экскурсия будет проходить с переводом. Во время экскурсии ребята по очереди пробовали себя в роли переводчика, работающего с группой туристов. Все студенты группы обеспечивали последовательный перевод вслед за экскурсоводом, объединяя, таким образом, знание лексики с навыками, отработанными на занятиях по практике устного перевода.

В ходе часовой экскурсии каждый участник проекта смог поработать пять-семь минут, что позволило почувствовать все особенности работы переводчиков, сопровождающих группу, и в то же время не давало повышенного уровня стресса для студентов. После проведенной экскурсии в группе был проведен этап обратной связи с преподавателем. Студенты смогли обратить внимание на свои недоработки в изучении темы, узнать специфику работы при осуществлении последовательного перевода и получить бесценный практический опыт.

Соединив в себе практическую направленность и мощный образовательно-патриотический потенциал, занятие доказало важность соединения и одновременной реализации междисциплинарного подхода с соблюдением его воспитательной направленности, а также дало студентам толчок к самосовершенствованию.

В факультетской копилке опыта учебной и воспитательной работы имеются фотографии и видеоматериалы проектного характера по темам «Здоровье», «АнтиСПИД», «Праздники в Англии и Беларуси», «8 Марта», «Современная Елизавета», «Страшные последствия войн и их отражение в английской и американской литературе», «Суеверия и предрассудки в англоговорящих странах», «Кухня народов мира» и многое другое.

Примечательно, что технологии студенческого проекта практикуются у нас не только в рамках одной академической группы, но и в масштабе курса, а иногда и факультета, университета. Так, например, стали уже традицией ежегодные конкурсы на лучшего чтеца английской поэзии и прозы, инсценировки известных сказок («Белоснежка и семь гномов» – на английском и немецком языках, «Золушка», «Про Федота-стрельца»), юмористическое ток-шоу «Педпрактика в школе: остаться в живых». В рамках последнего студенты выпускного курса спешат передать своим младшим товарищам бесценный опыт проведения первых школьных уроков, а также рассказать им о разнообразной, насыщенной и интересной жизни в университете и, в частности, на факультете иностранных языков.

Учебный и воспитательный процессы всегда неразрывно связаны друг с другом. И потому с материалами вышеперечисленных и других проектов факультет регулярно участвует в выставках по обмену педагогическим опытом в идеологической и воспитательной работе, как в университете, так и на республиканском уровне. К примеру, наш долгосрочный и широкомасштабный проект «Моя летопись новейшей истории» только за последние два года приобрел известную популярность и получил высокую оценку на городском межвузовском конкурсе «Звездная юность» и XV Республиканской выставке научно-методической литературы, педагогического опыта и творчества учащейся молодежи «Я – гражданин Беларуси», где был удостоен дипломов победителя.

Говоря о современных технологиях, нельзя не сказать и о всемирной сети. Она представляет уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, общаться с носителями языка, создавая естественную языковую среду и формируя способность к межкультурному взаимодействию. В рамках празднования Юбилея факультета по инициативе студенческого совета была проведена I Международная студенческая он-лайн конференция «Проблемы студенческого самоуправления в Беларуси, Англии и США». Организаторам встречи удалось связаться с руководителем студенческого союза одного из американских вузов Девонем Винсент-Брайаном и членом объединения студентов-медиков из Шеффилда (Великобритания) Дэниелом Брэдбери. В течение полутора часов шел заинтересованный диалог на английском языке о структуре, традициях, организации мероприятий, о роли преподавателей в деятельности студсоветов, о способах самореализации и развитии талантов, о волонтерской помощи и многом другом.

Таким образом, нет сомнения в том, что, помимо выполнения прямой учебной функции, процесс работы над проектом развивает у студентов интерес к иностранному языку, воображение и другие качества личности. А поисковая деятельность и творчество создают условия для взаимообогащающего общения, как на родном, так и на иностранном языках.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Палагутина М.А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / М.А. Палагутина, И.С. Серповская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.) на сайте «Молодой ученый». – URL: <http://moluch.ru/conf/ped/archive/17/578/> – Дата доступа: 28.05.2014
2. Кобышева, А.В. Современные методы обучения английскому языку / А.В. Кобышева. – Минск: ТетраСистемс, 2003. – 176 с.

Тарасюк О.В., Брестский государственный технический университет
(г. Брест, Республика Беларусь)

РОЛЬ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Навчально-методичні концепції, які реалізуються в процесі викладання іноземних мов, створюються на основі певних напрацювань в галузі фундаментальної лінгвістичної науки. У сучасному мовознавстві когнітивну лінгвістику вважають надзвичайно актуальним напрямком, в межах якого розробляються нові теоретико-методологічні надбання, які потім виявляються затребуваними в практиках прикладної лінгвістики. Практичне оволодіння лексичними і граматичними навиками дозволяє сформувати вербально-семантичний рівень мовної компетенції, той рівень, без якого неможлива подальша підготовка студента до автентичного спілкування з представниками носіїв мови. Сьогодні пропонуються такі методики, як когнітологія і когнітивна семантика. Подібні уявлення можуть виступати в формі свого роду ментальних картин – розумових образів, розкриття яких дозволить викладачеві іноземної мови закріпити в свідомості учня основні закономірності лексичної сполучуваності, а також використання граматичних правил стосовно практики іншомовного спілкування.

Наша наукова розвідка є спробою показати вагомість когнітивної лінгвістики у викладанні іноземних мов та ефективність її застосування.

Особливу роль, яку когнітивна лінгвістика відіграє у викладанні іноземних мов, зумовлена перш за все тим, що основною метою лінгвістичних досліджень в межах цієї наукової парадигми стає моделювання мовної здатності людини, а це дуже близьке тим кінцевим цілям, які ставить перед собою лінгводидактика.

Основною причиною тих труднощів, які виникають при вивченні іноземної мови, є вплив рідної мови учнів. Коли маленька дитина набуває знання рідної мови в процесі спілкування передусім, з батьками (звідси мову матері – *mother tongue*), його мозок «не задіяний» ніякий інший мовною системою, в результаті чого інформація про мову і про процес комунікації без перепон закладається в ментальні структури. Ця інформація запам'ятовується і систематизується автоматично, створюючи можливість (шляхом спроб і помилок) вибирати потрібні форми в ході спілкування дитини з оточуючими. Інша справа, коли вже в свідомому віці людина намагається вивчити іноземну мову. В цьому випадку вся інформація про нову, що вивчається, мовної системі сприймається крізь призму рідної мови і на підсвідомому рівні порівнюється з тим, що людина знає на підставі знання рідної мовної системи. В результаті виникає явище «інтерференції» рідної мови.

У зарубіжній лінгводидактичній традиції склалося уявлення про перенесення (*transfer*), який визначається як вплив вже набуті у індивіда знання мови (рідної або іноземної) на засвоєння їм нової іншомовної інформації. Подібний вплив підтверджується практикою викладання, яка показує, що навчаються не можуть не переносити своє знання системи рідної мови на іншомовний мовний матеріал. Таке перенесення, на думку сучасних методистів, може давати як позитивний, так і негативний результат. вважається, що якщо факти рідного (або раніше вивченої іноземної) мови збігаються з новим (що вивчається) мовним ма-

теріалом, то він засвоюється краще і помилки в мовлення іноземною мові не виникають. Відповідно розбіжності приводять до прямо протилежних наслідків.

У вітчизняній лінгводидактичній традиції зазвичай розглядається тільки негативне перенесення, тобто вплив рідної мови, що призводить до мовних і комунікативних помилок у мові на досліджуваній іноземній мові. це явище отримало назву «інтерференції». Інтерференція – загальнонауковий термін, вживається в різних наукових сферах. У найзагальнішому вигляді інтерференція (від лат. *inter* 'між' + *ferens* (*ferentis*) 'несе, що переносить') визначається як взаємовплив двох або більше явищ, що приводить до їх модифікації (до посилення або послаблення). Саме в такому значенні цей термін використовується в природничих науках, перш за все у фізиці. У лінгвістиці інтерференція визначається як взаємовплив двох або декількох мовних систем або ж взаємодія і взаємовплив співвідносних явищ в двох або декількох мовах, що приводить до негативних наслідків (до зниження ефективності навчання) в процесі вивчення іноземної мови.

Згідно із сформованими в сучасній лінгводидактиці уявленням, відмінності між системами рідної і досліджуваної іноземної мови автоматично призводять до інтерференції рідної мови, тобто до негативних наслідків. У свою чергу, передбачається, що відсутність таких відмінностей не вимагає особливої уваги викладача, оскільки інтерференція рідної мови в даному випадку виникати не повинно. Якщо слідувати цьому, то проблема елімінації (або, принаймні, мінімізації), впливу рідної мови при вивченні іноземної мови зводиться до розгляду схожих рис і відмінностей, що існують в системах рідного мови учнів і досліджуваної іноземної мови. Тому не випадково, що при розгляді проблеми інтерференції лінгводидактика звертається до даних порівняльної (контрастивної) лінгвістики. Однак акцент в контрастивній лінгвістиці – особливий розділ мовознавства, має давню історію, – робиться саме на зіставленні мовних фактів, а не на маніфестації того, що станеться, якщо, наприклад, носій іншої мови побудує висловлювання іноземною мовою за моделями, прийнятими в його рідній мові.

Лінгвістам така постановка проблеми, природно, здається штучною. Тому власне у лінгвістичних дослідженнях проблема інтерференції ніби залишається в тіні: їй присвячено дуже мало розвідок, а в наявних роботах не ставиться завдання пояснення явища інтерференції. Нині лінгвісти рідко задаються питанням про те, як вплив рідної мови позначається на процесі міжкультурної комунікації, незважаючи на те що з лінгвістичної точки зору ця проблема цікава. Зокрема, такий ракурс розгляду мовного матеріалу може допомогти визначити тенденції зміни мови в умовах активної іншомовної інвазії, наприклад при активній міграції.

Те, що проблема інтерференції рідної мови при навчанні іноземної мови не зумовлена схожістю мовних систем і розмежуваннями між ними, а є глибшою й складною, підтверджується парадоксальними даними, які прийшли з викладацької практики. Викладачам іноземних мов, наприклад англійської, добре відомо, що деякі досить істотні відмінності між українською та англійською мовами часто не викликають труднощів в україномовних учнів, вивчаючих англійську мову.

Для того щоб еліминувати, принаймні, мінімізувати, вплив інтерференції рідної мови, необхідно зробити процес вербалізації повідомлення іноземною мовою керованим, використавши певну відірваність розумового змісту від конкретної вербалізації. У цьому плані особливу роль може зіграти когнітивна лінгвістика, в рамках якої розробляється нова модель семантики мовних сутностей, не схожа на ту семантичну модель, яка була прийнята в структурній парадигмі лінгвістичного

знання. Когнітивна лінгвістика виходить з уявлення про семантику слів і інших мовних і мовних одиниць як про дворівневу конструкції, де на першому рівні розташовується вся інформація про позначене (або про предмет повідомлення), висвітлює всю сукупність знань про позначуване, існуюче в даному мовному соціумі на певний момент. Ця інформація особливим чином структурована завдяки концептуальній структурі, що становить другий рівень семантики слова. У семантиці мовної одиниці, перш за все слова, в якості такої структурованої суті, що зв'язує інформаційні ментальні утворення з мовною системою, виступають концептуальна внутрішня форма, схематизоване уявлення, яке виділяє найважливіші ознаки позначуваного на тлі інших його, менш важливих для даного позначення ознак.

Концептуальна внутрішня форма формує своєрідний концептуальний «скелет» позначуваного фрагмента дійсності, перетворюючи його в лексико-семантичний варіант багатозначного слова або в окреме однозначне слово. Саме тому, мабуть, існує синонімія – один і той же фрагмент дійсності може отримати різні найменування, оскільки різні концептуальні внутрішні форми закріплюють різні ракурси «бачення» одного і того ж позначуваного об'єкта. Багато помилок у вживанні слів при вивченні іноземної мови зумовлені тим, що людина, котра вивчає іноземну мову, знайомлячись з новим для неї словом, ідентифікує позначуваний ним фрагмент дійсності і потім переносить на цей фрагмент концептуальну внутрішню форму відсутнього слова своєї рідної мови. Когнітивні підстави семантики лексем носять характер образних, візуальних уявлень, цілісних схематизованих «картинок» (pictures in your head), причому таких, що кожна з них є унікальною і не повторюється в інших лексемах.

Отже вагомість когнітивної лінгвістики у вивченні іноземних мов є беззаперечною і сприяє успішному викладанню даної дисципліни у вищих навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Beliaevskaya E.G., Malyar T.N. Principles of Minimizing Native Language Negative Transfer in Second Language Acquisition (spatial and temporal conceptual structures in English and in Russian) – Moscow: MGLU University Press, 2011. – 179 p. – Printsypy minimizatsiyi interferentsiy rodnoyo yazyka pri obutchenii inostrannomu yazyku (Kontseptual'nyie struktury prostanstva i vremeni v angliyskom i rusском yazykakh). – Moskva: IPK MGLU “Rema”, 2011. – 179 s.

УДК 81'243'23

Тарнопольский О.Б., Днепропетровский университет имени А. Нобеля,
(г. Днепропетровск, Украина)

Выселко А.Д., Днепропетровский университет имени А. Нобеля,
(г. Днепропетровск, Украина)

ПОНЯТИЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ПОГРУЖЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ВНЕДРЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Введение

Иноязычное погружение основывается на преподавании различных дисциплин школьной или вузовской программы средствами не родного языка обуча-

емых, а средствами иностранного языка, которым они должны овладеть.

В историческом плане развитие учебных программ иноязычного погружения началось в семидесятых годах прошлого века в Канаде с программ так называемого франкоязычного погружения, предназначенных для общеобразовательной школы [28]. Причина создания подобных программ состояла в необходимости обеспечить овладение англоговорящими студентами французским языком как вторым и равноправным с английским официальным языком страны. Полное невладение значительной частью населения французским языком вызывало недовольство во франкоязычных частях Канады, где все жители владели английским языком.

В рассматриваемый период программы франкоязычного погружения широко внедрялись в образовательную практику канадских англоязычных общеобразовательных школ и положительно зарекомендовали себя как эффективное средство практического овладения иностранным языком. При этом было обнаружено, что преподавание дисциплин, например, математики, физики, истории, географии и др., не на родном языке учащихся, а на языке, подлежащем овладению, не снижает уровень успеваемости в освоении учебного предмета, изучаемого через погружение [23; 27; 28; 34].

Такой успех того, что часто называют «канадским погружением», стал стимулом для международного распространения целого ряда аналогичных учебных программ – сначала в США, а затем практически во всех развитых странах [27; 30]. В Западной Европе в 80-90-х годах был даже создан и функционировал Международный институт погружения – учреждение, которое было призвано сделать серьезный вклад в обеспечение владения гражданами европейских стран, являющихся членами Европейского Союза, несколькими европейскими языками.

Украина серьезно отстает от развитых стран в плане внедрения программ иноязычного погружения. Но следует отметить, что почти одновременно с внедрением программ франкоязычного погружения в общеобразовательных школах Канады во многих специализированных школах в бывшем Советском Союзе (так называемые «школы с углубленным изучением иностранного языка») некоторые неязыковые дисциплины также начали преподаваться на иностранном языке, то есть фактически имело место то же погружение.

К сожалению, ни в бывшем СССР, ни в независимых постсоветских странах, включая Украину, уже наработанная практика преподавания школьных неязыковых предметов на иностранных языках не нашла своего продолжения и развития в учебном процессе высшей школы. Поэтому попытка теоретической и практической разработки программ иноязычного/англоязычного погружения для вузов Украины является чрезвычайно актуальной в плане выхода на уровень, достигнутый в этом отношении лучшими университетами Европы и Северной Америки. Это и обуславливает *актуальность* настоящей статьи. Ее *целью* является рассмотрение теоретических основ и последовательности внедрения программ иноязычного/англоязычного погружения в высшей неязыковой школе Украины.

Изложение основного материала

В развитых странах Западной Европы распространение англоязычного по-

гружения в средней школе (и особенно широкое внедрение методики *CLIL* – *Content and Language Integrated Learning* [26]) было одним из факторов, которые привели к тому, что в вузах некоторых неанглоговорящих стран, особенно в Нидерландах, скандинавских странах, Австрии, Венгрии, Польше и многих других, преподавание специальных дисциплин осуществляется не на языке страны, а на английском языке.

Но в этом случае речь идет об уровне даже выше, чем программы англоязычного погружения. От выпускников средних школ, поступающих в университеты в развитых европейских странах, ожидается такой уровень владения английским языком, который позволил бы им обучаться на этом языке в университетах без каких-либо языковых трудностей. Поэтому перед англоязычными курсами неязыковых дисциплин специфические задачи по улучшению языковой подготовки студентов почти не ставятся; исходный уровень англоязычной подготовки обучаемых не принимается во внимание (он априори считается достаточно высоким) и даже специальная языковая поддержка для студентов, которые могут испытывать трудности с английским языком преподавания в курсах неязыковых дисциплин, иногда вообще не предусматривается. Таким образом, можно предположить, что такие англоязычные курсы способствуют только параллельному, т.е. произвольному, совершенствованию англоязычной подготовки студентов-носителей английского языка.

Но англоязычные курсы неязыковых дисциплин, которые могут быть внедрены в украинских университетах, носят несколько иной характер, поскольку от подавляющего большинства выпускников средних школ не следует ожидать такого уровня англоязычной подготовки, который позволил бы им с первого года обучения в университете работать в англоязычных программах. В такой ситуации, принимая во внимание исходный уровень владения английским языком большинством выпускников школ, необходимы не только специальные программы языковой подготовки, которые постепенно переходят в программы англоязычного погружения, где в той или иной степени все же остается языковой компонент. Нужна еще и обязательна градация самих программ погружения с точки зрения их языковой и содержательной сложности. Прежде чем рассматривать эту градацию, необходимо объяснить, что именно в данной работе понимается под вузовскими программами англоязычного погружения и дать четкое определение таких программ.

В профессиональной литературе есть два основных определения программ иноязычного погружения:

1. Погружение – это метод обучения иностранному языку путём преподавания одной или нескольких неязыковых дисциплин на этом языке [24].

2. Погружение – это специфический тип интегрированного обучения иностранному языку, целью которого является овладение языком для профессиональных целей [38].

Если первое определение, которое почти полностью совпадает с тем, о чём говорилось в начале данной работы, является наиболее общим, относящимся как к высшей, так и к средней школе, и никак не учитывает специфику программ иноязычного погружения в вузах, то второе определение ориентировано именно на эту специфику. В нём делается акцент на овладении языком для

профессионального общения, на том, чему учат в университете, а не в школе. Таким образом, только второе определение может быть взято за основу для дальнейшего обсуждения, хотя и оно нуждается в уточнении, т.е. в формулировке дополнительного собственного определения. Но прежде всего необходимо объяснить, что подразумевается под интегрированным обучением, упоминающемся в определении, которое взято в качестве базового.

В этом случае под интегрированным обучением понимается такое обучение, в котором имеет место смещение акцента с изолированного преподавания языка для специальных целей на объединение, интеграцию овладения языком с изучением специальных дисциплин [35; 36]. При этом изучение специальной дисциплины не в меньшей степени, чем изучение языка, находится в центре внимания преподавателя и студентов. Овладение языком происходит во многом произвольно – в процессе усвоения предметного содержания неязыковой дисциплины. С этой точки зрения, иноязычное погружение является фактическим синонимом упомянутого *CLIL* – *Content and Language Integrated Learning* [26], которое, собственно, основано на том, что иностранный язык усваивается вследствие его использования в качестве средства изучения других дисциплин (то есть иностранный язык перестает быть эксплицитной целью обучения, и превращается в его средство).

Но здесь необходимо отметить, что в понимании *CLIL*, которое сложилось в Западной Европе, где такой подход является наиболее распространенным, не проводится различие между использованием его для преподавания неязыковых предметов школьной программы и тех дисциплин, которые преподаются с целью овладения будущей профессией [26]. Поэтому более выраженная близость существует между вузовским иноязычным/англоязычным погружением и так называемым «обучением через содержание» (*content-based instruction*), которое было разработано в американской методе изучения языков в 80-х годов прошлого века – раньше, чем западноевропейское *CLIL* [21; 22; 37].

Обучение через содержание с самого начала было задумано как интегрированное, в основном произвольное, обучение иностранному – главным образом, английскому – языку, которое осуществляется через усвоение с его помощью содержания дисциплин, ориентированных на профессию будущего специалиста. Таким образом, обучение через содержание, больше чем *CLIL*, адаптировано непосредственно к условиям вузовского образования, будучи более узкой (хотя и ранее возникшей) профессионально направленной формой преподавания иностранных языков.

Но хотя и обучения через содержание, и иноязычное погружение являются близкородственными понятиями, между ними нельзя ставить знак равенства. Существует довольно большая разница между этими двумя формами преподавания иностранных языков для профессиональных целей, где язык усваивается преимущественно имплицитно, служа инструментом для освоения содержания профессионально значимых дисциплин. Эта разница проявляется, по крайней мере, в трех существенных аспектах:

1. Обучение через содержание – это обучение, основной целью которого является освоение языка для профессионального общения (хотя это освоение и осуществляется в значительной степени произвольно), а иноязычное погру-

жение является обучением, основной целью которого является овладение содержанием неязыковой дисциплины, хотя оно непроизвольно, «попутно» улучшает, совершенствует владение языком.

2. Из этого вытекает, что в обучении через содержание существует определенное равновесие между вниманием, которое обучающий и обучаемые уделяют языковым явлениям и предметному содержанию. В иноязычном погружении основное внимание концентрируется только на предметном содержании того, что в настоящее время изучается, и хотя обучаемые могут получить языковую поддержку и помощь в различных формах, но это лишь поддержка, помощь, нечто за рамками основного учебного процесса, а не одна из его ведущих частей.

3. Вот почему обучение через содержание проводится только в курсе и на занятиях по иностранному языку. Иноязычное погружение также может проводиться в ходе обучения иностранному языку на продвинутом уровне иноязычной подготовке (см. ниже). Но в этом случае курс языка должен быть переработан так, чтобы смоделировать в нем обучение неязыковым дисциплинам, чтобы достичь полной концентрации внимания обучаемых не на языке, а на предметном содержании, преподаваемом средствами изучаемого языка. Чаще же всего программы иноязычного погружения разрабатываются не для языковых курсов, а для курсов специальных неязыковых дисциплин, которые планируется изучать на иностранном языке. Именно такое погружение будет далее называться **полноценным погружением**, поскольку с начала разработки иноязычного погружения как методической системы оно создавалось именно для таких условий (термин предлагается на основе принятого в западной методике термина *plain immersion* [31], который означает то же самое, что мы подразумеваем под *полноценным погружением*).

Можно сказать на основе всего вышеизложенного, что погружение это высшая, чем обучение через содержание, форма интегрированного изучения иностранных языков для профессиональных целей на продвинутом этапе. Она как бы «надстраивается» над обучением через содержание и позволяет, благодаря последнему, проводить изучение неязыковых учебных дисциплин на языке, который не является родным для обучаемых, сосредоточив их внимание на предметном содержании, а не на языковых явлениях. В иноязычном погружении, наряду с овладением содержанием неязыковых учебных дисциплин средствами иностранного языка, обязательно происходит совершенствование владения этим языком для профессионального общения, но в основном непроизвольно с минимальной языковой поддержкой и помощью, оказываемой студентам. Таким образом, **погружение является такой формой в основном имплицитного обучения иностранному языку для профессиональных целей, интегрированного с изучением неязыковых учебных дисциплин, в которой предметный, содержательный компонент явно доминирует по сравнению с языковым компонентом.**

Приведенное выше является уточненным и полным определением иноязычного (в нашем случае, англоязычного) погружения в преподавании иностранных языков для профессиональных целей в любых неязыковых вузах. Из этого определения мы будем далее исходить – главным образом потому, что оно позволяет выделить четыре базовых характеристики любой программы погруже-

ния. Эти характеристики следующие:

1. *Программы погружения могут внедряться только тогда, когда уровень владения студентами иностранным языком (как общеупотребительным, так и для профессионального общения) уже достаточно высок – не ниже среднего и ближе к продвинутому.* В противном случае, обучаемые просто не смогут совершенствовать свой языковой уровень в курсе, где язык усваивается в основном произвольно, без фокусировки на языковых явлениях. С точки зрения *Общеввропейских Рекомендаций по языковому образованию* [6], это означает, что, прежде чем перейти к изучению языка в программах погружения, студенты должны достичь в овладении им по крайней мере уровня В2. Поскольку этот уровень, даже на основе требований *Программы по английскому языку для профессионального общения* [15], обычно не формируется ранее конца второго года изучения английского языка в высших учебных заведениях (второй курс), можно заключить, что не стоит рассчитывать на внедрение даже простейших программ англоязычного погружения ранее третьего года обучения (третий курс).

2. *Внедрение программ иноязычного/англоязычного погружения с третьего курса вуза может быть эффективным, только если ему предшествуют языковой курс, построенный на основе обучения через содержание.* Это обучение, во-первых, обеспечит необходимый для программ погружения исходный уровень владения иностранным/английским языком студентами, поскольку в данном случае языку уделяется намного больше внимания, чем во время погружения. Во-вторых, курс обучения через содержание обеспечит психологическую готовность студентов начать работу в программах погружения. Все, кто изучают иностранный язык, привыкли к нему как к предмету преподавания, на котором сосредоточивается все внимание. Концентрация внимания в программе погружения на предметном содержании неязыковой учебной дисциплины, а не на изучаемом языке, на котором ведется преподавание, может привести человека, психологически к этому неготовому, даже к своеобразному психологическому шоку, что, безусловно, крайне отрицательно скажется на результатах обучения как языку, так и предметному содержанию неязыковой дисциплины. Обучение же через содержание, где внимание равномерно распределяется между языком и предметным содержанием, психологически приучает к тому, что это содержание может преподаваться не только на родном, но и на иностранном языке.

3. Программы иноязычного погружения могут внедряться как в курсе иностранного языка на третьем году обучения, когда он преподается в этот период в неязыковом вузе (как это нередко бывает в вузах экономических), так и в курсах неязыковых дисциплин (главным образом, профессионального цикла) – также либо начиная с третьего года обучения, либо после него.

4. Погружение в курсе иностранного языка (3-й год обучения) требует перестройки этого курса – структурирования его как модели изучения неязыковых дисциплин (опять же, прежде всего профессионального цикла) – см. ранее. Такое смоделированное погружение в продвинутом курсе иностранного языка на третьем году обучения в неязыковом вузе имеет по крайней мере два преимущества: 1) оно позволяет обеспечить студентам большую языковую поддержку и помощь, чем при полноценном погружении, которое проводится в курсе неязыковой дисциплины, повышая тем самым языковую готовность обучаемых к

последнему, самому высокому, типу погружения; 2) оно позволяет в привычных, и поэтому комфортных, условиях курса иностранного языка продолжить и завершить начатую в ходе обучения через содержание психологическую подготовку студентов к полноценному изучению неязыковых/профессиональных дисциплин в курсах именно этих дисциплин, которые организуются через иноязычное (в нашем случае, англоязычное) погружение. Эти две характеристики погружения в курсе иностранного языка позволяют назвать его **подготовительным / предварительным погружением**, поскольку его главная функция – окончательно подготовить студентов к полноценному погружению в курсах неязыковых дисциплин профессионального цикла.

Подготовительное/предварительное погружение, проводясь на III курсе вуза, представляет собой несколько упрощенную модель полноценного иноязычного (англоязычного) погружения в курсах специальных (профильных) дисциплин. Оно непосредственно предшествует полноценному погружению и служит для окончательной психологической, языковой и содержательной подготовки обучаемых к началу работы в программах полноценного погружения в курсах специальных предметов на четвертом и пятом годах обучения.

Таким образом, на основе предлагаемого подхода программы англоязычного погружения не только целесообразно «надстраивать» над курсом английского языка, организованным как обучение через содержание, но и сами программы погружения рационально делить на два уровня. Программы более низкого уровня реализуются на занятиях языкового курса, а программы более высокого уровня (полноценное погружение) реализуются в курсах неязыковых/профессиональных дисциплин.

В результате погружение становится прямым продолжением языкового курса обучения через содержание.

Но в нашем рассмотрении обучения английскому языку для профессионального общения с применением программ погружения невозможно не проанализировать и взаимосвязь таких программ с так называемым ESP (*English for Specific Purposes*) в терминологии англо-американской методики или с профессионально ориентированным обучением английскому языку в терминах отечественной методики. Эти два практически совпадающих подхода нуждаются в пояснениях, касающиеся контекста использования вытекающих из них положений в нашей работе.

Что касается понятия профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, то разработка такого обучения в отечественной методике началось уже в 60-х годах прошлого века после появления работ В.А. Артемова [2]. В этих работах был сделан вывод о том, что, если иностранный язык изучается в чисто профессиональных целях, то гораздо важнее, чем изучение общеупотребительного языка является изучение подъязыка конкретной специальности. Это, конечно, не означает отказа от изучения общеупотребительного языка и концентрации исключительно на подъязыке специальности. Такое решение невозможно, хотя бы потому, что ни один подъязык не может существовать без базиса общеупотребительного языка. Но это означает необходимость создания специальных языковых курсов, ориентированных на освоение конкретных профессиональных подъязыков в процессе преподавания иностранного языка

любым будущим специалистам (студентам) того или иного профиля.

В соответствии с этим в отечественной теории и практике преподавания иностранных языков стал бесспорным вывод о том, что в изучении языка для профессиональных целей, основное внимание следует уделять подъязыку конкретной специальности, а не общеупотребительному языку. Этот подход, который был внедрен в 60-х-70-х годах прошлого века, остается актуальным и сейчас. Именно он и понимается как профессионально ориентированное преподавание иностранных языков и, наверное, оно будет широко использоваться и в будущем благодаря своей рациональности с точки зрения следования практическим целям обучения. Очень большое количество отечественных авторов занимались исследованиями и практической разработкой методики профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых вузах и средних специальных учебных заведениях. Во-первых, сюда относятся монографические работы таких ведущих авторов, как И.М. Берман, Т.С. Серова, О.Б. Тарнопольский, С.К. Фоломкина и др. [4; 17; 18; 19].

Во-вторых, только в Украине за последние пять лет были защищены не менее 30 диссертаций по профессионально ориентированной методике обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. Например, по различным аспектам профессионально ориентированного обучения иностранному языку будущих экономистов, маркетологов и менеджеров (составляющих главный целевой контингент студентов, на который нацелено наше исследование возможностей внедрения программ англоязычного погружения в условиях неязыковых вузов) были защищены диссертации: Ю.С. Авсюкевич [1], В.В. Бебих [3], Н.С. Ждановой [5], О.И. Каменского [7], И.Б. Каменской [8], Л.Я. Лычко [10], Л.О. Максименко [11], М.А. Огренич [13], О.Л. Огурцовой [14], Ю.С. Семенчука [16], О.В. Юдиной [20] и других. В результате, была разработана весьма эффективная система профессионально ориентированного обучения иностранному, особенно английскому, языку в неязыковых высших и средних специальных учебных заведениях.

Почти такого же по сути подхода придерживаются в иностранной методике. После публикации работы P.C. Robinson [33], посвященной ESP – English for Specific Purposes, – и работ B. Coffey [25], T. Hutchinson, A. Waters [29], C. Kennedy, R. Volitho [32], которые вышли после нее, обучение подъязыку специальности стабильно вошло в методику преподавания английского языка как неродного в англоязычных странах и в других странах мира.

Важно отметить существенное различие между профессионально ориентированным изучением иностранных языков и ESP и уже обсуждавшимся обучением через содержание. Это различие заключается в том, что при обучении через содержание внимание к языку и профессиональному предметному содержанию уравновешено. В отличие от этого, в профессионально ориентированном обучении основной акцент делается на языке – точнее, на подъязыке специальности. Последний, хотя и связан с предметным содержанием будущей профессии, но это содержание является чисто периферическим с точки зрения того, чем должны овладеть обучаемые.

Можно сказать, что профессионально ориентированное обучение иностранным языкам, обучение через содержание и погружение являются **тремя формами** обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, отличающимися по

степени концентрации внимания преподавателя и студентов на языковых явлениях. Все три формы предназначены для овладения студентами иностранным языком для профессиональной коммуникации, т.е. для профессиональных целей. Но в профессионально ориентированном обучении все внимание преподавателя и студентов сосредоточено на языке, точнее, на подязыке той или иной специальности. Предметное содержание этой специальности также не остается вне поля зрения, но оно скорее создает фон, на котором разворачивается обучение, а не то, чему действительно уделяется внимание.

В противоположность этому, в процессе обучения через содержание фокусировка внимания равномерно распределена между предметным содержанием специальности и особенностями подязыка этой специальности.

Наконец, в погружении изучаемый язык отходит на периферию внимания, а в его центре находится исключительно предметное содержание. При этом, на уровне погружения, которое проводится на занятиях по иностранному языку на старших курсах в неязыковом вузе (например, на третьем – см. выше), еще обеспечивается некоторая эксплицитная языковая поддержка и помощь обучаемым. Этим отличается подготовительное/предварительное погружение. Когда же погружение становится полноценным и проводится в курсах профессиональных дисциплин, такой языковой поддержки может и вообще не быть.

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о возможности гармоничных взаимоотношений между тремя формами обучения иностранным языкам для профессионального общения в неязыковом вузе. Все три формы различаются степенью внимания, которое уделяется языковым явлениям в изучении языков: от высшей степени такого внимания в профессионально ориентированном обучении до наименьшей степени, которая приближается к нулю, в погружении. В результате, взаимоотношения между тремя формами обучения структурируются как пирамида, в которой каждая из форм «надстраивается» над предыдущей, как продемонстрировано на Рис. 1.

Иноязычное погружение в курсах неязыковых (специальных) дисциплин
Иноязычное погружение в курсе иностранного языка
Обучение языку через содержание будущей специальности
Профессионально ориентированное обучение языку для профессионального общения

Рисунок 1 – Взаимосвязь и последовательность внедрения трёх форм обучения иностранным языкам для профессиональных целей в неязыковом вузе

Если исходить из представленной на Рис. 1 пирамиды, то можно прийти к выводу, что, когда студенты поступают в неязыковой вуз с невысоким уровнем владения иностранным/английским языком и с минимальным запасом знаний в области своей будущей профессии (как это часто бывает на практике), то лучшим решением будет начать изучать иностранный язык для профессионального общения на I курсе по методике профессионально ориенти-

рованного обучения. Полная фокусировка на языковых явлениях позволяет компенсировать недостатки языковой подготовки студентов и заложить прочный фундамент, достаточную базу для освоения подъязыка специальности. С другой стороны, отсутствие значительной концентрации внимания на предметном содержании специальности в то время, когда студенты имеют о ней еще весьма туманные представления, предотвращает наложение содержательных трудностей на языковые.

На этой основе курс иностранного языка на втором году обучения в неязыковом вузе может быть построен как обучение через содержание. Студенты будут подготовлены к подобному обучению с точки зрения содержательного компонента благодаря профессионально значимым дисциплинам, изучаемым ими на I и II курсах. Они будут также подготовлены и по языку благодаря целенаправленному овладению подъязыком специальности в профессионально ориентированном обучении.

Обучение через содержание создает, в свою очередь, предметно-содержательную и языковую базу для внедрения программ погружения. В оптимальном случае, к высшей форме такого погружения – полноценному погружению в курсах неязыковых профессионально значимых (профильных) дисциплин – переходят с четвертого года обучения через этап завершающей подготовки в процессе подготовительного/предварительного погружения, организованного в курсе иностранного (английского) языка на третьем году обучения в вузе. Но не исключено и внедрение англоязычного погружения в курсах профессионально значимых (профильных) дисциплин и непосредственно после второго года обучения в неязыковом вузе, причем такая возможность уже была подтверждена экспериментально[9].

Предлагаемая схема внедрения иноязычного (англоязычного) погружения, обеспечивающая интеграцию преподавания языка и специальных (профильных) дисциплин, доказала свою адекватность в практике обучения, что было подтверждено в процессе специального исследования [12]. Это открывает широкие перспективы внедрения таких программ в неязыковых вузах Украины.

Выводы

Отставание Украины от передовых стран Европы и Северной Америки в плане внедрения программ иноязычного (англоязычного) погружения в учебный процесс неязыковых вузов требует разработки подходов, которые могли бы эффективно обеспечить такое внедрение.

В предложенном в настоящей работе подходе иноязычное (англоязычное) погружение понимается как такая форма в основном имплицитного обучения иностранному языку для профессиональных целей, интегрированного с изучением неязыковых учебных дисциплин, в которой предметный, содержательный компонент явно доминирует по сравнению с языковым компонентом.

Показано, что погружение – это высшая форма обучения иностранному (в нашем случае, английскому) языку для профессионального общения, целью использования которой является обеспечение условий для преподавания и изучения неязыковых дисциплин профессионального цикла средствами иностранного языка (полноценное погружение).

На основе того, что в неязыковых вузах Украины подобную форму невозможно внедрить в первые годы вузовского обучения вследствие языковой, пси-

хологической и предметно-содержательной неподготовленности студентов, предлагается схема постепенного подведения и подготовки обучаемых к работе в программах полноценного иноязычного (англоязычного) погружения. Эта схема предполагает:

1. Изучение иностранного языка для профессиональных целей в курсе этого языка, преподаваемом в первый год учебы студентов в вузе, на основе методики профессионально ориентированного обучения.

2. Изучение (частично непроизвольное) иностранного языка для профессиональных целей в курсе этого языка, преподаваемом во второй год учебы студентов в вузе, на основе методики обучения языку через содержание специальных дисциплин.

3. Изучение (в основном непроизвольное) иностранного языка для профессиональных целей в курсе этого языка, преподаваемом в третий год учебы студентов в вузе, на основе внедрения программ подготовительного/предварительного погружения, моделирующих программы полноценного погружения.

4. Непроизвольное совершенствование владения иностранным языком для профессиональных целей в курсах неязыковых специальных (профильных) дисциплин, читаемых в четвертый-пятый годы учебы студентов в вузе и построенных как курсы полноценного иноязычного (англоязычного) погружения.

В отдельных случаях возможно внедрение программ полноценного иноязычного (англоязычного) погружения уже с третьего года учебы студентов в вузе, минуя стадию подготовительного/предварительного погружения.

Предложенный подход открывает широкие возможности внедрения программ иноязычного (англоязычного) погружения в учебный процесс неязыковых вузов Украины, выводя их в этом плане на уровень передовых зарубежных вузов.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авсюкевич Ю.С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / Ю.С. Авсюкевич. – Севастополь, 2009. – 24 с.

2. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – Москва: Просвещение, 1969. – 279 с.

3. Бебих В.В. Організація самостійної роботи майбутніх фінансистів у процесі навчання англомовного ділового писемного спілкування: автореф. дис. ...на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / В.В. Бебих. – Київ, 2009. – 24 с.

4. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И.М. Берман. – М.: Высшая школа, 1970. – 232 с.

5. Жданова Н.С. Зміст і структура навчально-методичного комплексу з німецької мови для менеджерів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / Н.С. Жданова. – Київ, 2008. – 26 с.

6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

7. Каменська І.Б. Формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / І.Б. Каменська. – Одеса, 2010. – 22 с.

8. Каменський О.І. Методика формування англомовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» /

О.І. Каменський. – Одеса, 2009. – 22 с.

9. Корнева З.М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / З.М. Корнева. – Київ, 2006. – 21 с.

10. Личко Л.Я. Формування у майбутніх менеджерів-економістів англійської професійно спрямованої компетенції в говорінні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / Л.Я. Личко. – Київ, 2009. – 24 с.

11. Максименко Л.О. Навчання професійно спрямованого діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / Л.О. Максименко. – Київ, 2012. – 22 с.

12. Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах. Монография / [О.Б. Тарнопольский, В.Е. Момот, С.П. Кожушко и др.]; под общей и научной редакцией О.Б. Тарнопольского, В.Е. Момота и С.П. Кожушко – Дніпропетровськ: ДУЕП, 2008. – 236 с.

13. Огренич М.А. Формування мовленнєвого етикету в майбутніх економістів в англійському діловому спілкуванні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / М.А. Огренич. – Одеса, 2011. – 20 с.

14. Огурцова О.Л. Навчання майбутніх економістів діловій англійській мові з використанням Інтернет-ресурсу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / О.Л. Огурцова. – Одеса, 2011. – 22 с.

15. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Бакаєва Г.Є., Борисенко О.А., Зуєнок І.І. та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.

16. Семенчук Ю.О. Формування англійської лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / Ю.О. Семенчук. – Київ, 2007. – 24 с.

17. Серова Т.С. Психологические и лингво-дидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т.С. Серова. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. – 232 с.

18. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу / О.Б. Тарнопольський. — Київ: Вища школа, 1993. – 167 с.

19. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – Москва: Высшая школа, 1987. – 207 с.

20. Юдіна О.В. Методика навчання майбутніх менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / О.В. Юдіна. – Київ, 2012. – 24 с.

21. Brinton D.M. Content-based second language instruction / D.M. Brinton, M.A. Snow, M.V. Wesche. – New York: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.

22. Brinton D.M. New ways in content-based instruction / D.M. Brinton, P. Master (Eds.). – Alexandria, VA: TESOL, 1997. – 302 p.

23. Calvé P. L'immersion au Canada / P. Calvé. – Paris: Didier Erudition, 1991. – 138 p.

24. Clark K. The design and implementation of an English immersion program / K. Clark. // The ABC's of English immersion: A teacher guide. – Washington, DC: Center for Equal Opportunity, 2000. – 44 p.

25. Coffey B. ESP – English for specific purposes / D/ Coffey. // Language Teaching. – 1984. – Vol. 17, No.1. – P. 2-16.

26. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach from the European perspective / D. Coyle. // Encyclopedia of language and education. Vol.4: Second and foreign language education/Ed. By Nelke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger. – New York, NY: Springer, 2007. – P. 97-111.

27. Cummins J. Immersion education for the millennium: what we have learned from 30 years of research on second language immersion [Электронный ресурс] / J. Cummins. – 2000. – Режим

доступа: <http://www.itechilearn.com/cummins/immersion2000.html>.

28. French immersion: Process, product and perspectives / Compiled by S. Rehorick and V. Edwards. – The Canadian Modern Language Review, 1994. – 428 p.

29. Hutchinson T. English for specific purposes: A learner-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p.

30. Johnson R.K. Immersion education: International perspectives / R.K. Johnson, M. Swain (Eds). – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 315 p.

31. Johnstone R. Immersion in a second or additional language at school: A review of the international research [Електронний ресурс] / R. Johnstone. – 2002. – Режим доступа: <http://www.scilt.stir.ac.uk>.

32. Kennedy C. English for specific purposes / C. Kennedy, R. Bolitho. – London: MacMillan Publishers Ltd, 1984. – 149 p.

33. Robinson P.C. ESP today: A practitioner's guide / P.C. Robinson. – Hamel, Hempstead: Prentice Hall, 1991. – 146 p.

34. Safty A. Some reflections on a decade in the French immersion classroom / A. Safty. // French immersion: Process, product and perspectives / Compiled by S. Rehorick and V. Edwards. – Welland, Ontario: The Canadian Modern Language Review, 1992. – P. 1-12.

35. Snow M.A. A conceptual framework for the integration of languages and content in second/foreign language instruction / M.A. Snow, M. Met, F. Genesee. // TESOL Quarterly. – 1989. – 23. – P. 201-217.

36. Spanos G. On the integration of language and content instruction / G. Spanos. // Annual review of applied linguistics. – 1990. – No.10. – P. 227-240.

37. Stoller F.L. Content-based instruction / F.L. Stoller. // Encyclopedia of language and education. Vol.4: Second and foreign language education / Ed. by Nelleke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger. – New York, NY: Springer, 2007. – P. 59-70.

38. Walker C.L. The complexity of immersion education: Teachers, addresses and issues / C.L. Walker, D.J. Tedick. // Modern Language Journal. – 2000. – Vol. 1, No. 84. – P. 931-940.

УДК 81'37+42 (811.111)

Худолий А.А., Национальний університет «Острожська академія»
(г. Острог, Україна)

ТЕНДЕНЦІЇ МОВНИХ ЗМІН В АМЕРИКАНСЬКИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті розглянуто тенденції мовних змін, як спостерігаються в американських публіцистичних текстах кінця ХХ – початку ХХІ століття. Питання мовних змін досліджувало чимало науковців, серед яких слід зазначити А.Е. Левицького, В.І. Заботкіну, Т.А. Пімахіну, Ю.А. Зацного, П.М. Каращука та інших.

Стійкою є тенденція до лексико-семантичних змін. До динаміки лексичних змін, заснованих на функціональній переорієнтації, відносимо: 1) динаміку, зумовлену змінами соціальних і функціональних обмежень, у використанні лексики (використання термінів); 2) динаміку, зумовлену появою нових найменувань (новотвори); 3) динаміку в семантиці слів (виникнення нових значень у вже існуючих лексичних одиницях).

У мові американських публіцистичних текстів виявляється значна залежність семантики слова від контексту. ЛО є гнучкими у функціональному аспекті, тобто здатними змінювати функціональні характеристики при стабільності

форми [8, с. 250]. Реальне використання одиниць номінації у публіцистичних текстах приводить до зміни їх семантичної структури (розширення) та лексичного значення, які ведуть до функціональної переорієнтації номінативного елемента [6, с. 17]. Семантичне зрушення полягає в: 1) переосмисленні категоріальної приналежності вихідного слова (транспозиції); 2) уточненні вихідного слова та його конвертизації; 3) наявності словотворчого значення в похідному слові, яке виражається тим чи іншим словотворчим засобом; 4) поділом похідного слова на творчу основу та словотворчий елемент [6, с. 17]. До семантичних змін відносимо використання одиниць із конкретним значенням у абстрактному значенні, генералізацію значення, появу граматичних оказіональних утворень із новими функціями. До лексичних змін, пов'язаних із семантичними, відносяться лексичні, фразеологічні новотвори та поява нових синонімів.

Серед регулярних змін спостерігаємо зміни в системі термінології. Особливе місце в публіцистичних текстах займають терміни. Науковці зауважують, що в наприкінці ХХ століття посилилась тенденція до розширення значень слів, деспеціалізації термінів, які переходять в загальнолітературну мову та зростає взаємодія між загальною та спеціальною мовами [3, с. 78]. За свідченням лінгвістів понад 90 % усіх нових слів, які з'являються в сучасних мовах, становить спеціальна лексика [7, с. 25]. У загальному складі досліджуваних ЛО термінам належить 25,1%. Розповсюдження термінів у мові американської публіцистики розглядається нами, слідом за С.І. Тресковою, як процес демократизації у вживанні термінології та розширення сфери її застосування [10, с. 117]. У цьому відношенні під демократизацією розуміється зближення загальнонародної мови та мов для спеціальних цілей, зростаючий вплив наукового мовлення на публіцистику, а через неї і на розмовну англійську. Розвиток же технологій стирає межі між термінологічною та нетермінологічною лексикою. У процесі детермінологізації терміни перетворюються в одиниці загальнонародної мови.

Під терміном, слідом за О.І. Головановою, ми розуміємо слово або словосполучення зі спеціальним значенням, що відображає досвід фахівців певної сфери [1, с. 186]. Терміни відповідають природі публіцистичних текстів влучністю номінації, глибиною узагальнення, однозначністю, специфічністю, системністю та лаконічністю вираження, які узгоджуються з функціями ЗМІ. У публіцистичних текстах терміни виконують кілька функцій: номінативну, сигніфікативну, комунікативну, прагматичну, інтелектуального та емоційного впливу, коли вони детермінологізуються [9, с. 22]. Від інших ЛО публіцистичних текстів, терміни відрізняються своєю інформативною насиченістю.

У межах загальної категорії номінації виділяється три види термінів: 1) номінація через слово; 2) номінація через речення або словосполучення (пропозитивна); 3) номінація через висловлення (дискурсивна) [2, с. 96].

Аналіз термінологічної лексики публіцистичних текстів дає підстави виділити три основні напрями функціонально-семантичного розвитку лексики: термінологізація, транстермінологізація [4, с. 93] та детермінологізація [8, с. 301]. Під термінологізацією розуміємо використання слів у вузько-спеціальних значеннях. Транстермінологізація (у термінах Ю.А. Зацного) приводить до зміни значення слів у зв'язку з їх міграцією з однієї терміносистеми в іншу. При виведенні терміна з його звичного оточення спостерігається процес детерміноло-

гізації [5, с. 39], який приводить до використання термінів в узусі.

У процесі термінологізації звичайні слова термінологізуються, попадаючи в оточення термінів певної науки. Із розвитком комп'ютерних технологій відбувається термінологізація багатьох повсякденних слів. Напр.: *bug disaster* (*Newsweek*, June 8, 1998, P.9) (перехід із одного тисячоліття в інше та труднощі, пов'язані з перепрограмуванням комп'ютерів); *e-commerce* (*Newsweek*, July 5, 1999, P.41); *cyberworld* (*Newsweek*, Dec.29, 1997/Jan.5, 1998, P.33) (комп'ютерна мережа); *traffic on the Net* (*Newsweek*, Dec. 29, 1997) (робота в мережі Ітернет).

How much time and money will it take to fix the year 2000 Bug disaster? (*Newsweek*, June 8, 1998, P.9). У наведеному реченні використана метафора *bug disaster*, під якою розуміється перехід комп'ютерних програм 2000-літній рубіж. Оскільки програмне забезпечення не передбачає такої операції переходу, то існує побоювання щодо їх спроможності. Метафоричний вираз передає авторське емоційно-оцінне ставлення (стурбованість) до цієї події.

У мові американської публіцистики потужним є процес транстермінологізації, внаслідок якого термінологічна лексика однієї сфери використовується для цілей іншої. Терміни різних сфер вживаються для позначення понять та явищ економіки та бізнесу:

1) Ядерної фізики. Порівн.: *meltdown* (*Newsweek*, April 20, 1998, P.19); *fiscal neutrinos* (*Time*, September 7, 1998, P.38); *to melt* (*Time*, September 7, 1998, P.31); *critical mass* (*Newsweek*, July 12, 1999, P.22);

2) Астрономії. Напр.: *big bang* (*Newsweek*, April 20, 1998, P.31); *Big Bang reforms* (*Newsweek*, March 30, 1998, P.24); *to be lightyears ahead* (*Business Week*, March 15, 1999, P.26);

3) Техніки. Порівн.: *high-octane economic growth* (*Newsweek*, November 1, 1999, P.66); *to turbocharge* (*Newsweek*, Nov. 30, 1998, P.3).

Under the big bang financial market opening, which began April 1, U.S. money is now accepted as legal tender in many places in Japan (*Newsweek*, April 20, 1998, P.31). Світову економічну кризу, яка вразила навіть економіку розвинутих країн прирівняли з великим вибухом, вживши термін *the big bang*, запозичений з астрономії.

4) Театру та музики: *to orchestrate* (*Newsweek*, October 5, 1998, P.49); *computer jockeys* (*Newsweek*, October 5, 1998, P.49).

The Fed's job is to oversee the financial system, and orchestrating the Long-Term bailout may well have saved numerous institutions... (*Newsweek*, October 5, 1998, P.49). Під словом *orchestrating* розуміється керівництво у сфері бізнесу. *Orchestrating* є музичним терміном, який перейшов в узус.

5) Ігор, спорту. Напр.: *blue chips* (*U.S. News and World Report*, January 21, 2002, P.36); *blue chip stocks* (*Newsweek*, August 24, 1998, P.35);

6) Конфесій: *market's nirvana* (*Newsweek*, Oct.11, 1999, P.56); *management guru* (*Newsweek*, May 18, 1998, P.34); *musical aura* (*Time*, June 8, 1998, P.96).

Biotech investors place their bets along a continuum of risk. Profitable blue chips are less dicey, as are drug company stocks (*U.S. News and World Report*, January 21, 2002, P.36). Термін *blue chips* перейшов зі сфери азартних ігор у сферу економіки змінивши свій зміст. Він вживається для позначення прибуткових, надійних підприємств.

7) Для позначення економічних процесів використовують медичні терміни,

оскільки вони відображають зміни в економіці, які уподібнюються: а) стану. Напр.: *computer paralysis* (*Herald Tribune International*, January 4, 2000, P.1); *economic ills* (*Newsweek*, July 5, 1999, P.24); б) лікам: *panacea* (*Newsweek*, October 4, 1999, P.40); *financial morphine* (*Time*, September 7, 1998, P.39).

Явище транстермінологізації супроводжується семантичним розширенням меж об'єму поняття терміна. Внаслідок таких змін терміни, раніше закріплені за однією сферою науки чи техніки, використовують для позначення понять іншої.

Зміни у суспільстві, науково-технічний прогрес зумовлюють детермінологізацію, тобто процес переходу термінів в узус, розширення значення. Детермінологізація є одним із шляхів поповнення лексики. Рухомою силою процесу детермінологізації виступає функціональна переорієнтація [8:, с. 301]. Детермінологізація – активне явище, притаманне сучасній лексиці, оскільки підсилює стилістичну функцію терміну, робить повідомлення експресивним. Процес детермінологізації приводить до розширення значення терміна, до зміни його функції. Детермінологізація відбиває постійний процес взаємодії термінів і загальноживаної лексики. У загальній вжиток сучасної англійської перейшли терміни із таких сфер: хімії, фізики, техніки, математики тощо.

Детермінологізація приводить до того, що терміни переходять в узус. Взаємодія між загальною і спеціальною мовами зростає, що приводить до ширшого використання термінів у публіцистичних текстах, які сприяють масовому поширенню спеціальних номінацій та однозначності їх розуміння.

У загальній вжиток сучасної англійської перейшли терміни із таких сфер:

1. Хімії. Напр.: *sulfuric acid* (*Newsweek*, Sep. 13, 1999, P.49); *acid test* (*Newsweek*, April 12, 1999, P.52); *acid jokes* (*Newsweek*, April 26, 1999, P.62); *to galvanize* (*Newsweek*, April 26, 1999, P.83); *to neutralize* (*U.S. News and World Report*, Aug.16, 1999, P.43); *to distill* (*Newsweek*, Sep.13, 1999, P.49).

Ten years in the NBA, and 18 in the Senate cloakroom, distilled his native Missouri wit into sulfuric Jersey acid (*Newsweek*, September 13, 1999, P.49). Термінологічне словосполучення *distilled wit into sulfuric acid* вжито зі значенням перетворити природню мудрість на гостроту (*sulfuric acid*).

2. Фізики. Напр.: *power vacuum* (*Newsweek*, September 21, 1998, P.57); *the opposite end of the spectrum* (*Herald Tribune International*, January 2, 2000, P.6); *nationalistic impulses* (*Newsweek*, June 1, 1998, P.53); *to short-circuit* (*Newsweek*, March 23, 1998, P.56);

3. Техніки. Порівн.: *low-octane celebrities* (*Newsweek*, December 29, 1997 / January 5, 1998, P.89); *high wattage* (*Newsweek*, September 21, 1998, P.57); *high-octane growth* (*Newsweek*, November 1, 1999, P.66); *conveyor belt* (*Newsweek*, July 13, 1998, P.2); *to electrify* (*Newsweek*, Nov. 30, 1998, P.19).

His growing TV-empire needs high-wattage content to entice people to pay for programming (*Newsweek*, September 21, 1998, P.57). Для того, щоб тримати глядачів біля екранів телевізорів власнику кінокомпанії потрібен захоплюючий телематеріал (*high-wattage content*). Сферою поглибленого інтересу є спортивні репортажі.

4. Математики: *axiom* (*Newsweek*, October 5, 1998, P.23); *congruent* (*Newsweek*, May 31, 1999, P.27); *through the prism* (*Newsweek*, May 31, 1999, P.27); *a 180-degree turn* (*Business Week*, March 22, 1999, P.26); *in a geometric ratio* (*Newsweek*, May 24, 1999, P.21); *to copy the formula* (*U.S. News and World Re-*

port, December 31 / January 7, 2002, P.14).

Математичний термін *congruent* вжито з певною метою, – привернути і затримати увагу читачів.

Russia's national interests are not always congruent with ours; less sociology and more foreign policy (Newsweek, May 31, 1999, P.27).

5. Військової справи: *lieutenant (Newsweek, June 8, 1998, P.50); to be in trenches (Newsweek, September 21, 1998, P.21); echelons (The New York Times, January 4, 2000, P.C8); breakthrough (Time, June 8, 1998, P.59); under the radar (Time, April 6, 1998, P.21); detonate (Time, April 6, 1998, P.39); field marshal (Newsweek, June 8, 1998, P.67); to focus on new tactics (Newsweek, September 21, 1998, P.58 D).*

6. Медицини: *donor fatigue (Newsweek, July 5, 1999, P.2); final spasm (Newsweek, July 5, 1999, P.14); side effects (Newsweek, May 4, 1998, P.8); to get out scalpel and make some serious incisions (Newsweek, April 26, 1999, P.53); to metastasize (Newsweek, October 5, 1998, P.41); anatomy of a massacre (Newsweek, May 31, 1999, P.12).*

Fernando Galmarini, a member of the lower house of deputies and sponsor of a new sports law, says: "It's time to get out the scalpel and make some serious incisions" (Newsweek, April 26, 1999, P.53). Мова йде не про хірургічне втручання, а про політичні заходи і рішучі дії, які слід здійснити для того, щоб підтримати новий закон про спорт. Медичний термін вжито з певною метою – затримати увагу читачів і влучно описати політичну ситуацію.

7. Біології: *to be under microscope (Newsweek, June 8, 1998, P.70); political virus (Newsweek, September 21, 1998, P.56); symbiosis (Newsweek, October 5, 1998, P.22); embrionic (Time, May 6, 1996, P.51).*

Perhaps we should push Clinton out from the microscope and place ourselves, the voting public, under the same scrutiny, because we elected him (Newsweek, October 19, 1998, P.18). Під метафоричним виразом *to push Clinton out from the microscope* розуміється перенесення уваги із екс-президента США Б. Клінтона на інші важливі питання.

8. Спорту. Напр.: *to become a pawn (Newsweek, July 5, 1999, P.22); to play hardball (Newsweek, Dec.29, 1997, P.42); rhetorical jujitsu (Newsweek, Sep.21,1998,P.26);gambit (Newsweek, Sep.21, 1998, P.57); home run (Newsweek, Oct.19, 1998, P.56); lightweight (Newsweek, March 22,1999, P.22).*

The Yugoslav president is not a helpless pawn of the nationalists (Newsweek, February 15, 1999, P.25). Термін *a pawn* запозичений із шахів і означає безвільну людину, якою керують. Йдеться про екс-президента Югославії, який був самостійним політиком, а не пішаком у чужих руках.

9. Астрономії. Порівн.: *the center of the gravity (Newsweek, May 24, 1999, P.74); a lunar landscape (Newsweek, March 15, 1999, P.34); constellation (Newsweek, February 9, 1998, P.27); to fall out of orbit (Time, June 8, 1998, P.75); the black hole (Time, September 7, 1998, P.80); to eclipse (Time, April 6, 1998, P.38); galaxy of practices (Newsweek, July 5, 1999, P.64).*

Зміни семантичного об'єму термінів супроводжуються змінами їх функціональних характеристик. Виникаючи у мові, як відповідь на соціальний запит, терміни є значною групою слів, які задіяні ЗМІ. Внаслідок демократизації суспільства відбувається розповсюдження термінології в мові публіцистичних текстів. Детермінологізація приводить до того, що терміни переходять в узус. Вза-

ємодія між загальною і спеціальною мовами зростає, що приводить до ширшого використання термінів у публіцистичних текстах, які сприяють масовому поширенню спеціальних номінацій та однозначності їх розуміння.

10. Віросповідань. Християнська конфесійна лексика нараховує значну кількість одиниць, які ми згрупували за частинами мови:

а) іменники. Напр.: *the schism* (*Newsweek*, Dec. 29, 1997/Jan. 1998, P.62); *holy of holies* (*Business Week*, March 22, 1999, P.36); *altar-boy* (*U.S. News and World Report*, June 4, 2001, P.18); *apostles of* (*U.S. News and World Report*, July 9/16, 2001, P.72); *charisma* (*Newsweek*, June 1, 1998, P.46); *patriarch* (*Newsweek*, July 12, 1999, P.46); *anathema* (*Herald Tribune International*, January 5, 2000., P.8); *altar* (*Time*, August 31, 1998, P.39); *heresy* (*Time*, Sept.7, 1998, P.74); *manna* (*Newsweek*, May 4, 1998, P.35);

б) дієслова: *stigmatize* (*Newsweek*, December 29, 1997 / January 1998, P.45); *christen* (*Newsweek*, October 4, 1999, P.44); *to carry a stigma* (*Herald Tribune International*, Jan.4, 2000, P.16); *to crucify* (*Time*, Jan.25, 1999, P.9).

And with Russia, the Clinton's administration's most important policy initiative – undertaken with hallelujahs from congressional republicans – was NATO expansion (*Newsweek*, September 7, 1998, P.19). Термін *hallelujahs* виконує емпатичну функцію, оскільки підсилює висловлення.

Терміни фізики, математики, астрономії, біології, які не мають прямої предметної співвіднесеності легше піддаються переносному використанню у порівнянні з термінами із прямим значенням. Поява таких одиниць обумовлена екстралінгвістичними факторами, зокрема необхідністю використовувати узагальнено-родові позначення.

Отже, у мові американської публіцистики кінця ХХ – початку ХХІ століття широко представлений процес детермінологізації, внаслідок якого терміни із хімії, фізики, математики, медицини, астрономії, біології, спорту, військової справи та конфесій переходять у повсякденне мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голованова Е.И. Ориентирующая функция термина / Е.И. Голованова // С любовью к языку: Сборник научных трудов. Посвящается Е.С. Кубряковой. – М.-Воронеж: Изд-во ИЯ РАН, Воронежский гос. ун-т, 2002. – С. 180-188.

2. Журавлева Т.А. Особенности терминологической номинации / Журавлева Т.А. – Донецк: АООТ Торговый Дом “Донбасс”, 1998. – 253 с.

3. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка / Заботкина В.И. – М.: Высшая школа, 1989. – 126 с.

4. Зацний Ю.А. Розвиток словникового складу англійської мови в 80-ті – 90-ті роки ХХ століття: дис... д-ра філол. наук: 10.02.04 / Зацний Юрій Анатолійович. – Запоріжжя, 1999. – 403 с.

5. Зацний Ю.А. Обогащение словарного состава английского языка в 80-е годы / Зацний Ю.А. – Запорожье: Изд-во ЗГУ, 1990. – 88 с.

6. Каращук П.М. Словообразование английского языка / Каращук П. М. – М.: Высшая школа, 1977. – 303 с.

7. Пимахина Т.А. Семантические характеристики неологизмов современного английского языка / Т.А. Пимахина // Системные связи в лексике и грамматике германских языков. – Самара: Изд-во СГУ, 1991. – С. 24-30.

8. Левицкий А.Э. Функциональные подходы к классификации единиц современного английского языка / Левицкий А.Э. – К.: “АСА”, 1998. – 362 с.

9. Современная газетная публицистика: Проблемы стиля / Отв. ред. И.П. Лысакова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – 120 с.

10. Трескова С.И. Социолингвистические проблемы массовой коммуникации. Принципы измерения языковой вариативности / Трескова С.И. – М.: Наука, 1989. – 152 с.
УДК 378.147 : 811.112.2(045)

Шутова И.М., Минский государственный лингвистический университет
(г. Минск, Республика Беларусь)

К ПРОБЛЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

За редким исключением, преподаватель иностранного языка не является специалистом в той области, профессионально-ориентированному языку которой он должен обучить. Как правило, он не получил и специального образования как преподаватель профессионально-ориентированным языковым компетенциям. В итоге, начиная работу, преподаватель сталкивается с трудностями не только лингвистического, но и дидактического, методического, организационного, не в последнюю очередь — психологического характера [10, с. 8]. Педагогу сложно учесть все эти моменты, их значение для эффективных занятий. Кроме того, специальные современные пособия по овладению языком в профессиональных целях сложно приобрести.

Как справедливо замечает И. И. Халеева [9, с. 4], проблема обучения иностранным языкам имеет, по меньшей мере, две принципиально разных стороны: *обучение профессионалов-лингвистов* (филологов, преподавателей, переводчиков) и *преподавание иностранного языка нелингвистам*, не ставящим перед собой задачи профессионального овладения языком, а нуждающихся в нем для удовлетворения частных потребностей. Следует учитывать, что и профессиональная лингвистическая подготовка также имеет свои особенности в зависимости от того, идет ли речь об обучении переводчика, филолога как специалиста в интерпретации текста, языке как системе или, наконец, преподавателя, чья профессиональная задача — обучать иностранному языку в зависимости от обстоятельств речевой коммуникации. Однако задача всех специалистов, профессионально так или иначе призванных обеспечить взаимопонимание между представителями разных культур — способствовать принятию партнерами, собеседниками, коллегами-специалистами и оппонентами друг друга, их приобщению к ключевым ценностям каждого социума.

Исследователями подчеркивается колоссальная значимость социокультурного контекста в изучении иностранных языков, соизучения языка и культуры, необходимость использования культурологического подхода к обучению на основе данных этнопсихологии, культурологии, психолингвистики и других наук [5]. Среди принципов такого подхода к обучению иноязычному общению выделяют, в частности, принцип *ориентации на личность обучающегося*, способного к восприятию собеседника с позиций *культурного релятивизма*, принцип *кросскультурного изучения языковых и речевых средств*, в результате реализации которого у обучающихся формируются компетенции, позволяющие адекватно учитывать этнопсихологические особенности партнера по общению. Принцип *дидактической культуросообразности* определяет отбор культурологического материала в связи с его значимостью, благодаря чему создаются

условия для взаимовлияния и взаимообогащения культур. Важная роль отводится умениям извлекать лингвострановедческую информацию при чтении иноязычных текстов, в том числе современной литературы, рекламы, текстов культуры, которыми являются, в том числе, поэтические произведения и произведения изобразительного искусства (картины, фотографии и т.д.).

В связи с этим возникает проблема языковой и методической адаптации тематического текстового материала для разных уровней обучения [1]. Актуальный текстовый материал создает большие возможности для самостоятельной работы, позволяет расширить словарный запас, совершенствовать умения в различных видах речевой деятельности. Адаптация в языковом плане подразумевает, в частности, упрощение сложных грамматических конструкций, уменьшение процента незнакомой лексики, удаление разговорных элементов, затрудняющих понимание. В случае, если целью ставится детальное понимание текста, требуется особенно тщательная адаптация. Следует, однако, подчеркнуть, что формирование навыков и умений работы с хорошо воспринимаемым, нормативным в литературном плане вариантом текста характерно в большей степени для языковых вузов, на начальном и среднем этапе обучения или при изучении второго иностранного языка.

На наш взгляд, процесс языковой подготовки в условиях неязыкового учебного заведения в качестве одного из наиболее важных подразумевает *принцип необходимости использования* в процессе обучения текстов культуры (научные, публицистические, художественные и др. тексты), так как научно-популярная литература как учебный материал занимает значительное место в профессионально-ориентированном преподавании языков и изучении их для специальных целей. Тем не менее, и в этом случае встает вопрос оптимальной организации и тщательного отбора языкового материала (учет отдельных грамматических форм, определенной лексики и синтаксических конструкций).

Одна из основных задач языковой подготовки специалистов в неязыковом вузе — умение извлекать профессионально важную информацию из оригинальной научной литературы по специальности. Таким образом, обучающиеся должны овладеть навыками и приемами работы с текстом. Преподавателю отводится важная роль: в сжатые сроки дать необходимый и достаточный объем знаний, а для этого — отобрать из языковой системы наиболее значимые для овладения чтением явления. Кроме усвоения определенного объема профессионально-ориентированной лексики, обучающиеся получают руководство к умственным действиям по анализу предложения, пониманию его структуры. В немецком языке, например, важны формальные признаки слов и целых грамматических структур (окончания, суффиксы, место в предложении, служебные слова, их сочетание и многое другое). Существуют определенные схемы (последовательность) анализа группы подлежащего и сказуемого, распространенного определения, сложного предложения. Есть грамматические явления, имеющие большой удельный вес в текстах научной и научно-технической литературы (инфинитивные группы и обороты, модальные конструкции, причастия, разные виды сложноподчиненных предложений и т.д.).

Тем не менее, и для текстов научно-популярной литературы не исключена минимизация и оптимизация материала. Например, анализ оригинального специального текста на разных лингвистических уровнях — грамматики,

лексики, синтаксиса, стилистики с последующим синтезом результатов и анализом уже вновь созданного текста. Адаптация учебного материала подразумевает, в частности, снижение в нем уровня экспрессивности и идеоматичности [8]. Лучше всего, если заранее будет определена цель: в какой форме и в какой области деятельности предполагается использование языка, каким функциональным стилем должен овладеть учащийся. В конечном итоге такой подход к преподаванию поможет лучше отобрать и подготовить учебный материал, повысить эффективность усвоения.

Особенно сейчас, когда разнообразные гаджеты стали неотъемлемым атрибутом студенческой среды, в учебный процесс интегрированы мобильные устройства и приложения, а популярность мобильных технологий часто ведет к их стихийному, необдуманному применению, обучающимся так необходимы знания о психолого-педагогических механизмах их познавательной деятельности, владение навыками рациональной организации учебы, способность анализировать ошибки. Часто студентами даже не осознается необходимость *самоконтроля* в процессе овладения изучаемым материалом, учебная работа строится по принципу «интеллектуальной штурмовщины». Студенты испытывают затруднения, связанные с особенностями методов и форм учебной работы в высшей школе. Проблема, имевшая место во времена реформ высшего и среднего специального образования, к сожалению, не потеряла своей актуальности и в рамках современных концепций и подходов в системе вузовского обучения [3; 2].

Авторы специальных исследований по проблемам теории и практики преподавания иностранных языков указывают на определенные психологические трудности, связанные с особенностями восприятия и речевой деятельности самого реципиента, а также на сложности в связи с формированием у обучающихся социолингвистических компетенций [4]. Ведущая роль в снятии психологических барьеров у овладевающих иностранным языком, повышении мотивации к изучению, созданию благоприятного психологического климата на занятии принадлежит преподавателю. Коррекция им речевого поведения обучающихся должна носить доброжелательный характер, строиться на позициях уважения к их личности, выбору ими коммуникативных стратегий, стремлению к самостоятельности и самовыражению в суждениях, в том числе, на иностранном языке.

Иностранный язык признается незаменимым средством в диалоге культур, важнейшим условием личностной и профессиональной реализации человека [2; 6]. Владение основными коммуникативными компетенциями является залогом успешности и профессиональной мобильности специалиста, готового к самосовершенствованию и взаимодействию в коллективе. Языку как системе, в которой нашли отражение национальная культура и менталитет, отводится ключевая роль в образовании и воспитании подрастающих поколений.

Приведем еще одно из мнений в пользу *значения для будущего специалиста всестороннего образования и развития*, формирования способности выходить за рамки изученного: «Где на науку смотрят преимущественно с точки зрения ее практической применимости, там очень близка опасность, что учащийся незаметным образом усвоит себе гибельную мысль, будто только то следует ему изучать и только тем интересоваться, в чем он может усмотреть непосредствен-

ную пользу... На каждую изучаемую отдельную дисциплину учащийся должен смотреть, как на самостоятельное, само по себе довлеющее целое. Его задача не только в том, чтобы усвоить круг полезных сведений из каждой изучаемой науки, сколько научиться в пределах нее самостоятельному мышлению» [7, с. 23]. Среди доводов в пользу учреждения в Северо-Западном крае (губерниях Российской империи, частично составлявших территорию современной Беларуси) *специальной высшей школы* или даже университета для нужд сельского хозяйства вместо земледельческого института, переведенного в 1863 году из имения Горы-Горки Оршанского уезда в Петербург, есть следующие: «Задача, лежащая на сельском хозяине, требует больше самостоятельности и инициативы, чем та, которую имеют пред собою архитектор, инженер, механик, оперирующие над мертвым материалом с мало изменяющимися свойствами, тогда как сельскому хозяину необходимо считаться с бесконечным разнообразием вечно меняющейся живой природы. Тут недостаточно специальной выучки, необходимо основательное общее развитие, высоко развитая способность комбинирования. И только в университете сельский хозяин приобретет *большой запас отработанных точек зрения и способность к самостоятельному суждению*... Губернии лишены своего высшего учебного заведения, услугами которого мог бы пользоваться обширный круг молодежи, за высшим образованием разбредаящихся по всей России (и не только) с тем, чтобы уже не вернуться назад в во всеоружии знания, в качестве чиновника, общественного деятеля и прямо культурного обывателя заплатить свой долг перед местным населением, тратившимся на их среднее образование» [7, с. 23-25].

Среди современных продуктивных технологий, подразумевающих эффективную организацию самостоятельной работы по иностранному языку с ориентацией на профессионально значимые компетенции, следует упомянуть технологию «Case study» (поиск с помощью профессиональных знаний решения определенной проблемы), технологию языкового портфеля (фиксация в пакете документов полученных квалификаций, достижений и опыта в овладении языком).

Таким образом, содержание языковой подготовки на всех этапах образовательного процесса подразумевает коммуникативное, когнитивное и духовно-нравственное совершенствование обучающихся. Для специалистов любого профиля иностранный язык выступает в качестве средства освоения новых знаний, в том числе, профессиональных, самовыражения в условиях многонационального коллектива и общества. Успешное формирование речевых и коммуникативных навыков означает привлечение и учет культурного фона.

СПИСОК ЦИТИРУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андронкина, Н.М. Языковая и методическая адаптация текста в обучении иностранному языку / Н.М. Андронкина // Современная методика соизучения иностранных языков и культур / под общ. ред. М.К. Колковой. – СПб.: КАРО, 2011. – С.84-96
2. Богатырева, М.А. Профессиональная языковая подготовка в высшей школе в контексте социообразовательных реформ: монография / М.А. Богатырева. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 104 с.
3. Вузовское обучение: проблемы активизации / Б.В. Бокуть [и др.]; под ред. Б.В. Бокутя, И.Ф. Харламова. – Мн.: Университетское, 1989. – 110 л.

4. Губанова, Л.В. Психолого-педагогические основы подготовки преподавателей иностранных языков (в условиях работы в неязыковых учебных заведениях) / Л.В. Губанова.— М.: ИНФРА-М, 2013. – 288 с. – (Научная мысль).

5. Колкова, М.К. Культуроведческий подход к обучению межкультурному иноязычному общению и его основные принципы / М.К. Колкова // Современная методика соизучения иностранных языков и культур / под общ. ред. М.К. Колковой. – СПб.: КАРО, 2011. – С.4-10

6. Коньшева, А.В. Формирование поликультурной личности в условиях технического вуза / А.В. Коньшева // Инновации в обучении иностранным языкам: опыт, проблемы, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, 19-20 декабря 2012 г.: в 2 ч. / Минский гос. лингвист. ун-т; редкол.: Н.П. Баранова (отв. ред.) [и др.]- Минск, 2014. –Ч.1. – С. 101-104

7. Стрельцов, П.П. О высшем учебном заведении в Северо-Западном крае / П.П. Стрельцов // Труды Первого областного съезда сельских хозяев в гор. Двинске в 1903 г. (для губерний Витебской, Виленской, Гродненской, Ковенской, Курляндской, Лифляндской, Минской, Могилевской, Псковской и Смоленской) / Издание Общества витебских сельских хозяев. – Витебск, 1904. – [2], XLII, [2], С.13-28

8. Назаренко, А.Л. Проблемы оптимизации понимания и преподавания языка для специальных целей. Изд.3-е / А.Л. Назаренко. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 128 с.

9. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): Монография / И.И. Халеева. – М.: Высш. школа, 1989. – 238 с.

10. Buhlmann, Rosemarie. Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen / Rosemarie Buhlmann, Anneliese Fearn. – 6., überarb. und erw. Aufl. – Tübingen: Narr, 2000. – 468 S.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Андронович Т.Л.</i> Презентация как метод представления информации в педагогической и научной деятельности	3
<i>Вишняков Р.В.</i> Беспереводные способы проверки умений и навыков в обучении профессиональной лексике иностранного языка учащихся строительных специальностей ссузов	5
<i>Ворначев А.А.</i> Организация обучения студентов вузов неязыкового профиля самостоятельной работе с дополнительной литературой на иностранном языке	9
<i>Глазко Н.Е, Обуховская О.А.</i> Обучение основам деловой корреспонденции на немецком языке студентов экономических специальностей (из опыта работы)	12
<i>Гуринович Т.В., Федорович Н.Н.</i> Компьютерное тестирование как форма контроля знаний студентов в техническом вузе	14
<i>Гутник В.М.</i> Особенности построения коммуникативного вводного коррективного курса для будущих учителей немецкого языка	18
<i>Ивашень Г.В.</i> Лингвокультурный аспект функционирования библеизмов во фразеологическом фонде итальянского языка	23
<i>Имулина В.В.</i> Инновации в методике преподавания русского языка как иностранного	26
<i>Колб Е.С.</i> Специфика использования фреймового подхода при обучении иностранному языку	29
<i>Обуховская О.А.</i> Инновационные модели построения практического занятия по иностранному языку: европейский опыт	31
<i>Рахуба В.И.</i> Designing a Communicative 'English for Specific Purposes' Course	35
<i>Резько П.Н.</i> Значение самостоятельной работы на занятиях по иностранному языку для формирования профессиональных компетенций будущих специалистов	39
<i>Савко А.А.</i> О языковом выражении расовой предвзятости у американцев	43
<i>Савчук А.В.</i> Психологические особенности устного перевода в условиях оперирования двумя иностранными языками	47
<i>Садовская Е.Д., Мокроусова С.Н.</i> Проектная методика в современном учебно-воспитательном процессе в вузе	50
<i>Тарасюк О.В.</i> Роль когнітивної лінгвістики у викладанні іноземних мов	53
<i>Тарнопольский О.Б., Выселко А.Д.</i> Понятие иноязычного погружения и возможности его внедрения в обучении английскому языку для профессиональных целей	55
<i>Худолий А.А.</i> Тенденції мовних змін в американських публіцистичних текстах кінця ХХ – початку ХХІ століття	67
<i>Шутова И.М.</i> К проблеме совершенствования языковой подготовки будущих специалистов	73

Научное издание

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

Сборник научных статей

Текст печатается в авторской редакции

Ответственный за выпуск: Рахуба В.И.

Редактор: Боровикова Е.А.

Компьютерная вёрстка: Соколюк А.П.

Корректор: Рахуба В.И.

ISBN 978-985-493-382-5



Издательство БрГТУ.

Свидетельство о государственной регистрации
издателя, изготовителя, распространителя
печатных изданий № 1/235 от 24.03.2014 г.

Подписано к печати 28.10.2016 г.

Формат 60×84 ¹/₁₆.

Бумага «Performer». Гарнитура «Times New Roman».

Усл. п. л. 4,65. Уч.-изд. л. 5,0.

Тираж 40 экз. Заказ № 1084.

Отпечатано на ризографе Учреждения
образования «Брестский государственный
технический университет»

224017, Брест, ул. Московская, 267.