

имен обладают достаточной семантической емкостью и лаконичностью, что позволяет читателю в полной мере прочувствовать характерные черты данных героев при первом же знакомстве с ними;

3) прозвища, характеризующие персонажей с точки зрения положения в обществе: *Earl Mar* (Граф Мара), *Lord Lathom* (Лорд Лейтом), *Lord Lambton* (Лорд Лэмтон) и др. Семантика препозитивных компонентов имен указывает на титулы персонажей.

Интересно также сказочное имя персонажа сказки «Jack Hannaford» («Джек Хэннефорд»). Главным героем сказки является хитрый солдат, который обманным путем вынудил крестьянку, муж которой в тот момент отсутствовал, отдать ему все сбережения. Характеризующий компонент данного имени, стоящий в постпозиции, предположительно образован от глагола *to afford* (иметь возможность позволить себе что-либо). В данном случае подразумевается, что персонаж, обладая невероятной сообразительностью и умом, не пропадет и не останется без денег ни при каких условиях.

В британском сказочном антропонимиконе наблюдаются также некоторые корреляции с героями русских народных сказок. В частности, наиболее употребительным именем героев русских народных сказок является имя *Иван*. Чаще всего используется либо полная форма антропонима, либо уменьшительно-ласкательные формы (*Иванушка*, *Ванюшка*, *Иванко*, *Ивашка* и пр.): «Иван-царевич и серый волк», «Иванушка-дурачок», «Иванко Медведко», «Сказка о Силе-царевиче и об Ивашке белой рубашке» и др.

Имя *Иван* происходит от древнеиудейского *Иоанн* (букв. «помилованный Богом»). У многих народов есть также аналоги данного имени. *Жан* – французский аналог имени Иван. От него в средневековой Англии образовались онимы *Джон*, *Джек*, *Джейк*, *Джеки* [21], а *Джек* и *Джон* – самые распространенные имена персонажей британских народных сказок: «How Jack Went to Seek His Fortune» («Как Джек ходил счастья искать»), «Jack and His Golden Snuff-Box» («Джек и золотая табакерка»), «Jack and the Beanstalk» («Джек и бобовый стебель»), «Jack Hannaford» («Джек Хэннефорд»), «Jack the Giant-Killer» («Джек-победитель великанов») и др.

Несмотря на то, что имя *Jack* (Джек) является дериватом имени *John* (Джон), оно употребляется как самостоятельное имя собственное.

Отметим, что во многих сказках имя персонажа подвергается трансформации, а номинационный ряд, используемый для идентификации персонажа, удлиняется, отражая и изменения в образе главного героя.

Так, в сказке «Jack the Giant Killer» («Джек – победитель великанов») *Jack* (Джек) становится *Jack the Giant Killer* (Джек – победитель великанов). *Coo-my-dove* (Гуленька-голубок) в сказке «Earl Mar's Daughter» («Дочь графа Мара») оказывается *Prince Florentine* (Принц Флорентин). В сказке «The Laidly Worm of Spindleston Heugh» («Страшный дракон скалы Спидлстон») *Lady Margaret* (Леди Маргарет) превращается в *Laidly Worm* (Страшный Дракон) и обратно, а новая королева-мачеха становится *Laidly Toad* (Уродливая Жаба). Мальчишка *Dick Whittington* (Дик Уиттингтон) в сказке «Whittington and his Cat» («Уиттингтон и его кошка») становится *Mr. Whittington, who was Sheriff of London and thrice was Lord Mayor* (Мистер Уиттингтон, которого избрали шерифом Лондона и трижды лорд-мэром).

Таким образом, исследуемый антропонимикон британских народных сказок представлен, главным образом, личными именами и прозвищами, которые обладают высокой прагматической информативностью. Изучение номинативных единиц, функционирующих в сказочном жанре, с позиций фреквентативности, прагматики и семантики позволяет установить метаязыковую специфику сюжета, что способствует более глубокой читательной перцепции.

Литература

1. Суперанская, А.В. Современный словарь личных имен. Сравнение. Происхождение. Написание / А.В. Суперанская. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 384 с.

Л.В. Гальченко

(ВГУ имени П.М. Машерова)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ В НОВЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ РЕАЛИЯХ

В настоящее время в системе профильной университетской подготовки специалистов по иностранному языку наблюдается тенденция к увеличению количества учебных часов, отведенных на самостоятельную работу. Такое положение дел, с нашей точки зрения, вряд ли можно назвать обоснованным и правильным, так как в актуальных образовательных стандартах и типо-

вых учебных программах провозглашается принцип коммуникативной направленности языковой подготовки, что, разумеется, требует постоянной практики речевого общения. Усиление самообразовательной составляющей практической подготовки по иностранному языку предполагает, что студенты будут ориентированы на различные виды углубленной поисково-исследовательской работы, формируя тем самым свои профессиональные компетенции. Все выше отмеченное требует от преподавателей активизировать свою деятельность по развитию мотивации обучающихся к самостоятельной учебной работе.

Несомненно, грамотно организованная (а лучше – самоорганизованная) самостоятельная внеаудиторная деятельность студентов может в значительной степени не только повысить общий уровень владения иностранным языком будущих специалистов, но и положительно повлиять на формирование их коммуникативно-речевых и когнитивных компетенций. Однако, отмеченная тенденция усиления самостоятельной работы обучающихся стала проявляться лишь в последние годы и, к сожалению, не нашла пока соответствующего отражения в современных методиках практики университетского преподавания иностранных языков. Отсутствие должной методической базы, сложность и неоднозначность системы контроля над самостоятельной внеаудиторной работой студентов, которая предлагается в организационно-учебной документации, создают значительные трудности в работе профессорско-преподавательского состава: необходимо найти оптимальные виды, установить объем и инструментарий учебных заданий, а также проверить качество их выполнения.

Опыт нашей работы показывает, что одной из самых продуктивных форм организации самостоятельной работы студентов лингвистических специальностей является вовлечение их в лингвострановедческую исследовательскую деятельность, способствующую развитию мыслительно-когнитивных функций. Ориентация на такой вид учебной самоорганизации объективно обоснована несколькими причинами. Во-первых, необходимостью постоянного развития навыков таких умственных операций, как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация и умозаключение. Во-вторых, актуальностью формирования у студентов важнейших мыслительных стратегий: аффективных, макро-когнитивных и микро-когнитивных [1, с. 56]. К первым относят независимость и смелость мышления, умение рассуждать. Ко второй категории относят навыки сравнения аналогичных ситуаций и сопоставления имеющихся знаний с новым контекстом. Сюда включают навык критического чтения и умение ясно и убедительно высказываться. К третьей категории мыслительных навыков относят умение соотносить абстрактные понятия с действительностью, подбирать точные слова для выражения мысли, давать оценку высказанным гипотезам и доказательствам. Думается, что в эпоху мультипликативности (клиповости) мышления современной языковой личности и подмены глубокого осмысления получаемой текстовой информации различной визуальной символикой происходит замена одних когнитивных навыков другими. Иными словами, студенты, несомненно, все более мобильные в поиске информации (чаще всего при помощи новейших коммуникационных технологий), чем их предшественники, способны получать знания очень быстро, но фрагментарно, что в конечном итоге ведет к невозможности создать целостную картину окружающего мира, и потере способности к логике и анализу, а само потребление информации становится похожим на поглощение фастфуда [2]. Если в качестве задания таким студентам нужно написать критическую заметку об увиденном видеофильме, прослушанной передаче или прочитанном иностранном тексте, их ответ выглядит обычно как достаточно упрощенная схема краткого пересказа с поверхностными клишированными суждениями.

Уйти от клипового мышления только посредством внеаудиторной работы студентов, конечно, невозможно. Однако ее разумная организация может быть первым шагом в данном направлении, началом стимулирования интеллектуальной деятельности, развития способностей к само-refлексии и творческой работе. Приведем несколько примеров такого рода учебных заданий, которые могут быть использованы в процессе организации контролируемой самостоятельной деятельности обучающихся:

- 1) выберите изображение (картину, фотографию), подходящее, с Вашей точки зрения, в качестве иллюстрации к прочитанному тексту, обоснуйте свой выбор, представив аргументы на иностранном языке;
- 2) подумайте, что бы Вы сказали автору или отдельному персонажу текста;
- 3) подумайте, на какую социальную группу ориентирован представленный рекламный текст, как можно его улучшить;
- 4) расскажите об авторе прочитанного Вами текста и его творческом пути;
- 5) придумайте три варианта другой концовки прочитанного Вами текста.

Отдельно следует отметить позитивное влияние на развитие глубоких интеллектуальных способностей студентов такого вида внеаудиторной работы как «Домашнее чтение». Разумеется, проверка качества прочтения художественного текста требует дополнительного времени и уси-

лий со стороны преподавателя, тем более, что перевод многих произведений можно найти в открытом доступе, чем иногда «грешат» студенты. Однако сложным для опровержения является и тот факт, что анализ и личностная интерпретация содержания значительного по объему текстового материала стимулирует и абстрактное, и логическое мышление обучающихся, ориентирует их на глубокое осмысление прочитанного. Параллельно этому усваивается и большой объем нового языкового материала и обогащается запас иноязычной лексики, в том числе представленной в форме различных художественных тропов.

Таким образом, в условиях очередного изменения подходов к обучению иностранному языку в университете на профессиональном уровне важным компонентом учебной работы становится не только формирование языковых компетенций, но и стимулирование индивидуальных мыслительных способностей студентов как самостоятельно развивающихся интеллектуальных субъектов. При этом на первый план дидактических задач выходит активизация способностей широкой мыслительной деятельности, развитие самоконтроля и самоанализа.

Литература

1. Paul, R. Critical thinking handbook : high school, a guide for redesigning instruction / R. Paul, A. Binker, D. Martin, K. Adamson. – Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, 1995. – 207 p.
2. Семеновских, Т.В. Клиповое мышление – феномен современности. Оптимальные коммуникации (ОК) [Электронный ресурс] / Т.В. Семеновских. – Режим доступа: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/>. – Дата доступа: 20.02.2017

Е.О. Глазко

(Полоцкий государственный университет)

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Около десяти лет назад группа преподавателей историко-филологического факультета Полоцкого государственного университета проходила курсы повышения квалификации при Минском государственном лингвистическом университете. В составе группы было несколько представителей кафедры английского языка, читающих лекционные дисциплины студентам различных курсов факультета.

Одной из основных задач курсов повышения квалификации было познакомить преподавателей из всей Беларуси с мировыми наработками в области рейтинговой системы при обучении английскому языку как второму, и в особенности со спецификой её применения для тех дисциплин, где по каким-либо причинам затруднено определение процентного соотношения выполненного/невыполненного объёма задания. Например, существуют некоторые сложности с использованием рейтинговой системы при проверке понимания текста, так как степень понимания включает не только способность грамотно перевести прочитанное или услышанное, но и понять подтекст, а также сделать выводы.

В связи с этим большой интерес среди слушателей курсов вызвал опыт одного из британских университетов – Thames Valley University (Лондон). Применяемая там рейтинговая система допускала её использование при обучении иностранным языкам в высших учебных заведениях и, после определённой доработки, могла быть взята на вооружение на историко-филологическом факультете Полоцкого государственного университета.

Изначально данная система представляла собой комплекс из трёх частей, равных по значению, но применяемых в разные периоды срока обучения какой-либо дисциплине. В самом начале курса студентам Thames Valley University предлагался так называемый Needs Analysis (Оценка Потребностей). Это форма анкеты из нескольких пунктов, выполняющая следующие функции: определить степень языковой подготовленности студентов к восприятию нового материала (и при необходимости скорректировать уровень его сложности); выявить ведущую мотивацию – внутреннюю или внешнюю – путём формулирования студентами своих ожиданий; помочь зафиксировать место новой дисциплины и новых знаний среди уже имеющихся; и, наконец, настроить слушателей на положительное восприятие нового курса за счёт установления такого вида обратной связи. Особая важность Needs Analysis видится в индивидуализации, в том, что эта форма заранее готовит студентов к мысли, что они не просто общая пассивная аудитория на лекции, а каждый отвечает за себя, превращаясь таким образом из обучаемых в обучающихся.

Подобная оценка потребностей, по мнению специалистов из Thames Valley University абсолютно необходима перед началом применения непосредственно рейтинговой системы и является