

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ



Витебск 2012

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования "Витебский государственный
университет им. П.М.Машерова"

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

*Материалы
IV Региональной научно-практической
конференции*

Витебск, 26 апреля 2012 г.

*Витебск
Издательство УО "ВГУ им. П.М. Машерова"
2012*

УДК 811(063)
ББК 81.2я431
И68

Печатается по решению редакционно-издательского совета учреждения образования
"Витебский государственный университет им. П.М. Машерова"

Редакционная коллегия:

Л.М.Вардомацкий, кандидат филологических наук, доцент
О.Н.Кулиева, кандидат филологических наук, доцент

Иностранные языки в вузе и школе : материалы IV Региональной науч.-
практ. конф., Витебск, 26 апреля 2012 г. / Вит. гос. ун-т; редкол. :
Л.М.Вардомацкий, О.Н.Кулиева. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им.
М.Машерова», 2012. – 158 с.

И68

В сборнике представлены материалы докладов IV Региональной научно-
практической конференции. Рассматривается широкий круг проблем теории и
практики обучения иностранным языкам как в специализированных учебных
заведениях, так и на неязыковых специальностях.

Сборник адресован научным сотрудникам, преподавателям вузов,
учителям школ, аспирантам, студентам.

Тексты, иллюстративные материалы, цитаты опубликованы в соответствии
с оригиналами, поступившими в оргкомитет, у в связи с чем за их содержание и
оформление ответственность несут авторы материалов.

УДК 811(063)
ББК 81.2я431

ISBN 978-985-517-346-6

© Коллектив авторов, 2012
© УО "ВГУ им. П.М.Машерова", 2012

А.В. Алексеева

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

ОБУЧАЮЩИЕ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕСТОВ

Проблема разработки качественных тестов и тестовых заданий весьма актуальна в наше время, поскольку они стали занимать заметное место в современном образовательном процессе. Вопросам тестологии, т.е. теории и практики тестирования, уделяется достаточно большое внимание в литературе.

Е.А. Михайлычев отмечает, что по данным некоторых исследователей насчитывают до 300 наименований различных видов и форм тестов, их сущностных и различительных характеристик. При этом различные наименования нередко относятся к одному и тому же виду тестов. Например, педагогические тесты именуются как «дидактические тесты», «учебные тесты», «тесты для контроля знаний и умений», «тесты достижений», «тесты успешности». Между тем, два последних наименования представляют собой лишь разновидность понятия «педагогические тесты», а не само это понятие как общее [1, с. 37].

Педагогический тест – это система специально подобранных проверочных заданий, составленных по тестовой форме, позволяющая количественно оценить учебные достижения человека в одной или нескольких областях знаний [2, с. 11].

Тест обладает составом, целостностью и структурой. Он состоит из заданий, правил их применения, оценок за выполнение каждого задания и рекомендаций по интерпретации тестовых результатов. Целостность теста означает взаимосвязь заданий, их принадлежность общему измеряемому фактору. Каждое задание теста выполняет отведенную ему роль и потому ни одно из них не может быть изъято из теста без потери качества измерения. Структуру теста образует способ связи заданий между собой. В основном, это так называемая факторная структура, в которой каждое задание связано с другими через общее содержание и общую вариацию тестовых результатов.

Что касается функциональной нагрузки педагогических тестов, то в тестовых, как и в других формах контроля, преобладает диагностическая функция. Однако педагогические тесты обладают ярко выраженной и все возрастающей обучающей функцией, поскольку направлены на достижение следующих целей:

– обеспечить пропедевтику и актуализацию знаний при изучении нового материала;

– закрепить знания по теме, сконцентрировав внимание на наиболее значимых, ключевых вопросах и понятиях;

- ликвидировать пробелы в знаниях;
- стимулировать развитие общих способностей;
- систематизировать знания учащихся;
- реализовать уровневую и профильную дифференциацию

учащихся.

Воспитывающая и мотивирующая функции педагогических тестов также не вызывают сомнения. Регулярное проведение независимого текущего и тематического тестирования в течение учебного года заметно повышает у учащихся мотивацию обучения на основе уверенности в объективности оценки, развивает дух состязательности в достижении более высоких личных результатов.

Методическая функция тестового контроля заключается в том, что регулярное применение тестов, обеспечивая мобильную обратную связь, влияет на методику обучения, делая ее более гибкой, дифференцированной и направленной на достижение каждым учеником запланированных результатов.

Развивающая функция тестового контроля лучше выражена у заданий, контролируемых межпредметные знания [3, с.7-8].

Анализ зарубежной и отечественной литературы показывает, что существует несколько подходов к классификации педагогических тестов. Остановимся подробнее на выделенных В.С. Аванесовым двух основных видах тестов: традиционных и нетрадиционных.

По его мнению, традиционный тест представляет собой единство, по меньшей мере, трех систем:

- содержательной системы знаний, описываемой языком проверяемой учебной дисциплины;
- формальной системы заданий возрастающей трудности, описываемой значениями долей неправильных ответов и другими показателями;
- статистических характеристик заданий и результатов испытуемых [4].

К традиционным тестам относятся тесты гомогенные и гетерогенные. Целью гомогенного теста является объективная, качественная, и эффективная оценка структуры и измерения уровня подготовленности учащихся по одной учебной дисциплине. В нем не допускается использование заданий, выявляющих другие свойства. Гетерогенный тест представляет собой систему заданий для оценки уровня подготовленности учащихся по нескольким учебным дисциплинам [5, с. 15]

К нетрадиционным тестам можно отнести тесты интегративные, адаптивные, многоступенчатые и так называемые тесты с критериально-ориентированной интерпретацией результатов.

В интегративном тесте диагностика проводится посредством предъявления таких заданий, правильные ответы на которые требуют

интегрированных (обобщенных, явно взаимосвязанных) знаний двух и большего числа учебных дисциплин.

Адаптивный тест представляет собой вариант автоматизированной системы тестирования, в которой заранее известны параметры трудности и дифференцирующей способности каждого задания.

Говоря о так называемых "критериально-ориентированных тестах", мы рассматриваем не сам тест, а интерпретацию его результатов. Тест выявляет то, что ученик знает и может делать, а не то, как его результаты соотносятся с результатами других тестируемых, т.е. данный тип тестов предназначен для определения уровня обученности относительно некоторого критерия, а не относительно групповых норм [5, с. 38].

Литература

1. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология: научно-методическое пособие / Е.А. Михайлычев. – М. : Народное образование, 2001. – 432 с.
2. Хлебников В.А. Особенности разработки отраслевого стандарта «Тестирование педагогическое. Термины и определения» / В.А. Хлебников // Вопросы тестирования в образовании. – 2004. – № 9. – С. 5-30.
3. Дятлова К.Д. Материалы курса «Составление и использование педагогических тестов при обучении биологии»: лекции 1–4 / К.Д. Дятлова. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 76 с.
4. Сайт научно-методической поддержки слушателей курсов В.С. Аванесова [Электронный ресурс] / Теория и методика педагогических измерений. – Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Theory3.html>. – Дата доступа: 04.02.2012.
5. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии / Т.М. Балыхина. – М. : Изд. РУДН, 2000. – 164 с.

Ю.А. Балло

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Основная задача, на которую ориентировано изучение иностранного языка в неязыковом вузе, - это научить студентов пользоваться иноязычной литературой по специальности в профессиональных целях и уметь высказываться на иностранном языке по вопросам, связанными с будущей профессией.

Задача по формированию умения пользоваться литературой по специальности часто остается нерешенной. Очевидно, что одной из причин такого положения является убежденность многих обучаемых в том, что перевод и реферирование - это самый легкий вид речевой деятельности. Считается, что с помощью словаря можно перевести

любой текст даже при минимальных языковых навыках. Но на практике оказывается, что переводом, а тем более реферированием технического, научно-популярного или публицистического текста, студенты владеют слабо, так как не знают особенностей текстов и игнорируют возникающие в этом процессе языковые трудности.

В настоящее время наряду с традиционным полным переводом широкое распространение получили новые виды перевода: реферативный перевод и аннотирование.

Диапазон использования рефератов и аннотаций, основным назначением которых является оперативное распространение научно-технической информации, чрезвычайно широк. Являясь наиболее экономным средством ознакомления с материалом первоисточника, данные виды вторичных текстов применяются в информационном обеспечении научно-исследовательских работ, учебного процесса, выступают средством обмена информацией в международном масштабе.

Обучение реферативному переводу рассчитано на достаточно компетентную в профессиональной сфере аудиторию учащихся. Рекомендуется применять данную форму работы на практике при наличии у студентов необходимого лексико-грамматического минимума владения иностранным языком на этапе перехода к изучению профессиональных дисциплин.

Однако анализ теории и практики обучения студентов в вузе свидетельствует о наличии ряда противоречий, из которых наиболее выражены следующие:

- между желаемым и реальным уровнем владения иностранным языком;
- между необходимостью постоянной самостоятельной работы и отсутствием мотивации и интереса у студентов.

Принимая во внимание данные противоречия, нам представляется целесообразным объединить методику обучения чтению и реферированию, так как обучение реферированию и есть эффективный способ обучения чтению и извлечению информации из текста.

Чтение составляет одну из доминант в процессе изучения иностранного языка, поэтому при организации обучения иностранному языку как необходимому компоненту всей системы подготовки специалиста основное внимание следует уделять именно чтению. Иноязычные тексты в отсутствие условий реальной коммуникации являются для студентов, как целью, так и средством изучения иностранного языка, умение работать с ними является одной из составных частей их профессиональной компетенции. Если студент не владеет различными видами чтения, то и научиться реферированию невозможно.

Реферирование – это процесс переработки и изложения информации в устной, или – чаще – в письменной форме. Процесс

реферирования (книги, статьи, лекции и т.д.) для студента протекает в три этапа:

1. Чтение исходного текста и его анализ – обычно несколько раз – с целью детального понимания основного содержания текста, осмысления его фактической информации (изучающее чтение);
2. Разбивка текста первоисточника на отдельные смысловые фрагменты с целью извлечения основной и необходимой информации каждого из них;
3. Свертывание, сокращение, обобщение, компрессия выделенной основной информации и оформление текста реферата с учетом лингвистических и структурно-композиционных особенностей.

Для того чтобы успешно пройти эти этапы обучающимся, кроме знания лексики и грамматики, владения техникой чтения, умения пользоваться словарем, знакомства с соответствующей областью профессиональных знаний, необходимо еще и владение навыками логико-смыслового анализа текста. Так как считается, что специальные тексты обладают высокой избыточностью информации, достигающей 75%. Но практически только 25% объема текста несут основной смысл для конкретного читателя. Поиск фактологической информации является основной задачей в обучении реферированию, поскольку именно она и формирует непосредственно содержательную сторону текста реферата.

Обучение студентов реферированию будет успешным, если:

- определены композиционно-содержательные и языковые особенности учебного реферата;
- выработаны умения, необходимые для реферирования;
- создан комплекс упражнений для формирования данных умений реферирования.
- разработаны параметры объективной оценки владения навыками и умениями как письменного, так и устного реферирования.

Л.И.Бобылева

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

О КРИТЕРИЯХ ОТБОРА ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Преимущество внедрения Интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку в настоящий момент уже не вызывает сомнений. Ресурсы сети Интернет являются бесценной и необъятной базой для создания информационно-предметной среды, образования и

самообразования людей, удовлетворения их профессиональных и личных интересов и потребностей, позволяя организовать как индивидуальную, так и коллективную форму работы, сочетая функции организации общения с информационной и технической поддержкой деятельности преподавателя и обучающегося.

Однако одно только наличие доступа к Интернет-ресурсам не является гарантом быстрого и качественного языкового образования. Поэтому на современном этапе обучения иностранным языкам, когда используются новейшие Интернет-технологии, возникает острая необходимость в разработке новых методик обучения, направленных на комплексное формирование и развитие:

- аспектов иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (лингвистического, социолингвистического, социокультурного, стратегического, дискурсивного);

- коммуникативно-когнитивных умений осуществлять поиск и отбор материалов, производить обобщение, классификацию, анализ и синтез полученной информации;

- культуры речевого общения, коммуникативных умений представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами сети Интернет;

- умений использовать ресурсы сети Интернет для образования и самообразования с целью знакомства с культурно-историческим наследием различных стран и народов, а также выступать в качестве представителя родной культуры, страны, города и т.п.

Сеть Интернет – это необъятный источник ресурсов на изучаемом языке, однако фактическая информация, представленная на многих сайтах, не всегда проверена, качественна и, как следствие, надежна. На некоторых сайтах, для создателей которых английский язык является неродным, присутствуют грамматические, орфографические, лексические ошибки. Проблема отбора Интернет-ресурсов достаточно остро встает при обсуждении социальных тем. Очень часто в сети Интернет можно найти материал, представляющий позицию лишь одной из сторон обсуждаемого социального вопроса. В результате у учащихся могут сложиться ложные мнения и стереотипы. Таким образом, целью нашего исследования является анализ критериев отбора Интернет-ресурсов для обучения иностранному языку.

Сегодня не существует единых критериев, которым должен соответствовать материал, прежде чем он будет размещен во всемирной сети. Именно поэтому чрезвычайно важно уметь оценивать получаемую информацию и ее источники. В этой связи особую актуальность, наряду с развитием иноязычной коммуникативной компетенции, приобретает развитие информационной компетенции пользователей Интернет. Информационная компетенция включает владение новыми

информационными технологиями, понимание диапазона их применения, а также критическое отношение к распространяемой информации.

Следующие критерии оценки Интернет-ресурсов для учителя иностранного языка предлагают П.В.Сысоев и М.Н.Евстигнеев:

1) языковая сложность материала; 2) культурная сложность материала; 3) источник информации; 4) надежность; 5) актуальность; 6) объективность; 7) культуросообразность [1, с. 27].

При отборе Интернет-ресурсов необходимо оценивать, насколько они будут соответствовать языковому и общекультурному уровню конкретной учебной группы. Рекомендуются, чтобы материал был немного выше языкового уровня учащихся. Это создаст мотивацию для их дальнейшего обучения и развития. При этом следует учитывать, содержатся ли в выбранном Интернет-ресурсе упоминания о культурных и исторических фактах, социальных явлениях, незнание которых может повлиять на понимание смысла текста.

При отборе Интернет-ресурсов важно также реально осознавать, чьи интересы представляет выбранный материал, кто автор сайта и насколько можно доверять данному источнику. Немаловажным критерием является актуальность и степень новизны материала. Учителю необходимо прежде всего самому понимать, насколько излагаемая информация отражает современное положение дел или является устаревшей. В этом у ресурсов сети Интернет имеется значительное преимущество перед бумажными носителями, так как учащиеся получают возможность ознакомиться с последними современными данными и мнениями экспертов.

Критерий объективности информации предусматривает, насколько материалы раскрывают позицию одной из сторон или способствуют формированию целостного плюралистического взгляда на реальность.

Еще одним важным критерием выступает культуросообразность выбранной информации, согласно которому важно принимать во внимание насколько размещенный на сайте материал является необходимым для конкретной группы учащихся, соответствует ли он их возрасту, уровню когнитивного развития, оказывает влияние на воспитание личности, выработку активной жизненной позиции.

Успех использования учебных Интернет-материалов в процессе обучения иностранному языку обусловлен развитием у учащихся информационной компетенции, предусматривающей успешное взаимодействие в современном информационном пространстве, т. е. наличие умений работать с Интернет-ресурсами, правильно проводить поиск, классификацию и анализ информации, оценивать ее новизну, информационную ценность. Формированию умений учащихся критически оценивать Интернет-ресурсы способствует анализ

конкретных сайтов на основе критериев, включающих оценку 1) содержания сайта (для кого предназначен сайт, какова цель Интернет-страницы, насколько полно информация на сайте освещает обсуждаемый вопрос, в чем ценность информации и др.); 2) источника и данных, представленных на сайте (насколько авторитетен разработчик данного сайта, когда выполнялось последнее обновление сайта, насколько надежны ссылки и др.); 3) структуры сайта (как выглядит графический дизайн сайта, соответствует ли написание текста правилам грамматики, имеются ли прямые ссылки на поисковые системы и др.) Учитель же при этом становится руководителем, координатором, консультантом, к которому обращаются как к эксперту и авторитетному источнику информации.

Таким образом, грамотный отбор учебных Интернет-ресурсов является неотъемлемой частью методики использования информационно-коммуникационных Интернет-технологий в процессе обучения иностранным языкам, предполагающей иное понимание сущности учения и обучения, роли учителя и учащихся в учебном процессе и специфики их взаимоотношений, оснащения рабочих мест.

Литература

1. Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Ростов на Дону: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – С.27.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

Г.Ш. Бочкова

(Витебский государственный университет им. П.М.Машерова)

MEANS OF SYNTACTIC EMPHASIS IN MODERN ENGLISH

Emphasis is a rhetoric dictating that important elements are given important positions and adequate development whether in the sentence, the paragraph, or the whole composition. Any student of English is to know how to make everyday communication and written speech emotionally coloured, bright, persuasive and logical.

There are a number of means to add emphasis to sentences in Modern English and to express opinions, to disagree, to make strong suggestions, to express annoyance. Among them we may find: fronting, inversion, cleft sentences, pseudo-cleft sentences, emotive emphasis and repetition.

Fronting is a stylistic device according to which elements which are usually found after the verb (i.e. in post-verbal position) can be moved forward to the beginning of a sentence to give them greater prominence.

There are different variations of fronting:

- Fronted objects and other nominals: *Some things you forget. Other things you never do.*
- Fronted predicatives: *Far more serious were the severe head injuries; in particular a bruising of the brain.*
- Fronted infinitive predicates: *Work I must, and for money!*
- Fronted -ed- and -ing-predicates: *Standing on the sand is a beach hut built like a mini mosque.*
- Fronting in dependent clauses: *Astounded though she was, Francesca was thrilled and excited.*
- Fronting in exclamations: *How delightful her manners are!*

The main discourse functions of “fronting” are: 1) organizing information flow to achieve cohesion (i.e. linking directly back to something that was said before); 2) expressing contrast; 3) enabling particular elements to gain emphasis. [1, p. 900]

There are two main types of inversion:

- subject-verb inversion or full inversion, where the subject is preceded by the entire verb phrase:

On one long wall hung a row of Van Goghs.

- subject-operator inversion or partial inversion, where the subject is preceded by the operator rather than by the main verb or a full verb phrase:

Scarcely had I got out of bed when the doorbell rang.

Subject-operator inversion, or partial inversion, differs from subject-verb inversion in a number of ways:

- Inversion may occur with both transitive and intransitive verbs. Especially with the former, there is often a weighty predicate occupying end position in the clause.

- The opening elements triggering subject-operator inversion are much more restricted.

- Inversion is obligatory where the triggering elements are found and occurs both with light-weight unstressed subject pronouns and with noun-headed subjects. [1, p.915]

A special construction which gives both thematic and focal prominence to a particular element of the clause is the cleft sentence, so called because it divides a single clause into two separate sections, each with its own verb.

Most cleft sentence statements begin with the pronoun *it* followed by the verb *be*, which in turn is followed by the element on which the focus falls. From a single clause such as *He gave this letter to Robert yesterday*,

it is possible to derive four cleft sentences each highlighting a particular element of the clause:

Subject as focus: *It was he who/that gave this letter to Robert.*

Direct object as focus: *It was this letter (that) he gave to Robert yesterday.*

Adverbial modifier of time as focus: *It was yesterday (that) he gave this letter to Robert.*

Indirect object as focus: *It was to Robert (that) he gave this letter yesterday.*

The cleft sentence unambiguously marks the focus of information in written English, where intonation is absent. The highlighted element has the full implication of contrastive focus. Thus each of the above sentences has an implied negative, which can be made explicit, as in the following examples:

It wasn't his mother, but he, who/that...

It wasn't the book, but the letter...

The verb does not occur at all as focus, but the restriction is sometimes circumvented by using the verb in a non-finite form and substituting *do* for it in the second part of the sentence:

It's teaching that he does for a living.

The clause of a cleft sentence is usually interpreted as “known” information, known either to the hearer or by people generally. [2, p.276]

Like the cleft sentence proper, the pseudo-cleft sentence makes explicit the division between given and new parts of the communication.

e.g. *It's a good rest that you need most.*

A good rest is what you need most.

The pseudo-cleft sentence occurs more often, however, with the *wh*-clause as subject. And it is less restricted than the cleft sentence in that, through use of *do* as pro-form, it permits marked focus to fall on the verb or predication:

e.g. *What he's done is (to) spoil the whole thing.*

In other respects, the pseudo-cleft sentence is more limited than the cleft sentence. Only with *what*-clauses does it freely commute with the cleft sentence construction. Clauses with *who*, *where*, and *when* are sometimes acceptable, but mainly when the *wh*-clause is subject-complement:

e.g. *The police chief was who I meant.*

Here is where the accident took place

Such syntactic devices as exclamations, the persuasive *do*, interjections, expletives, and intensifiers, including the general clause emphaziers such as *actually*, *really*, *only* and *indeed* are special cases of emotive emphasis used to convey various stylistic effects.

Repetition is a major rhetorical strategy for producing emphasis, clarity, amplification, or emotional effect. As it is said, repetition is not the

death of the soul. When something is repeated, you are more likely to remember it.

Thus, in Modern English there is a variety of means of syntactic emphasis which a student is either unaware of or unable to use to full capacity. We should urge students to make appropriate use of them so that the emotional requirements of communication could be achieved.

Литература

1. Biber D., Conrad S. Student Grammar of Spoken and Written English. – USA: Longman, 2002.
2. Delahunty G. Language, Grammar, Communication. - New York: McGraw-Hill, Inc., 1994.

А.В. Бурак

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Теоретические и экспериментальные исследования, данные базисных для методики наук, обобщение опыта преподавания иностранных языков в вузах позволяют выделить некоторые существенные методические положения обучения иностранным языкам в высшей школе. К таким положениям относятся:

- 1) единство практических, воспитательных и образовательных задач в обучении иностранным языкам;
- 2) коммуникативная основа преподавания иностранного языка;
- 3) комплексно-аспективный подход в организации материала;
- 4) сознательная основа овладения иностранным языком;
- 5) учёт специфики каждого вида речевой деятельности и их взаимодействие в учебном процессе;
- 6) интенсификация учебного процесса.

Изложенные положения базируются на принципе воспитывающего и развивающего обучения, который имеет особое значение для высшей школы в силу специфики возраста обучаемых, их сознательного отношения к определению своих жизненных, профессиональных, нравственных позиций, идеалов и целей.

В этом плане основными составляющими успешного овладения иностранным языком являются:

- а) разработка структуры учебных занятий с учётом мотивационных и дидактических приоритетов;

б) определение объёма и характера изучаемого материала с учётом конечной цели обучения, будущей профессиональной деятельности и в соответствии со структурой отдельных занятий;

в) выделение приоритетов (основных и второстепенных) при планировании и осуществлении учебного процесса;

г) методическая помощь и рекомендации при изучении языка во время учебных занятий и во время самообразования;

д) при всей непрерывности учебного процесса на кафедрах иностранных языков в нём можно (и целесообразно!) выделять определённые ступени познаний, положив в их основу организационный принцип (семестровый, годовой), методический (овладение основами иноязычной речи, её совершенствование, развитие) или профессионально-ориентированный принцип.

Основная модель педагогического процесса – модель открытого профессионализма – предполагает планировать учебный процесс таким образом, чтобы один вид обучения способствовал, а не мешал другому. На любой ступени познания иностранного языка важно определять главное и обосновать пути и средства достижения основной цели обучения.

Независимо от выбранной модели ступеней познания основным звеном является грамматика, т.к. без знания грамматических конструкций нельзя осмысленно понять содержание перевода, беседы или речи. При этом важно дифференцированно распределить грамматический материал при работе над чтением и переводом и при развитии и совершенствовании разговорных навыков. В программу по грамматике следует включать грамматические явления и конструкции (в основном синтаксические), которые характерны для стиля письменной и устной речи изучаемого языка.

Основываясь на базисных положениях грамматики изучаемого языка, совершенствуется рецептивное и активное владение языком.

С целью совершенствования рецептивного владения языком обоснованно при обучении учитывать: а) создание навыка свободного чтения, б) умение понять общее содержание переводимого материала и в) находить в нём части, определяющие конечную цель перевода.

Наиболее общими аспектами при обучении активному владению языком являются:

1) беседы в пределах важнейших разговорно-бытовых тем;

2) тренировочные занятия с целью усвоения грамматических моделей, наиболее часто используемых в разговорной речи;

3) пересказ обучающимися коротких рассказов, прочитанных преподавателем.

При активном овладении языком очень важно выработать у студентов решимость говорить на иностранном языке, ибо это стимул

к дальнейшей самостоятельной работе над совершенствованием разговорных навыков.

Овладение иностранным языком на сознательной основе является наиболее рациональным в языковой подготовке студентов.

Содержание сознательной основы овладения иностранным языком включает в себя наряду с другими следующие компоненты:

- понимание обучающимися целей и значения своей учебной деятельности, её особенностей;

- понимание ими важности практического и самостоятельного применения знаний, навыков и умений в новых условиях, т.е. творчески;

- умение контролировать себя, свою речевую и учебную деятельность;

- использование родного языка (где это необходимо) в целях лучшего усвоения своеобразия строя иностранного языка и сознательного преодоления его интерферирующего влияния.

О.М. Буракова

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ВОЙНА»

(на материале русского, белорусского и немецкого языков)

Необходимость изучения явления в его прагматическом аспекте соответствует основному принципу феноменологической философии Э. Гуссерля, состоящему в том, что объект исследуется не сам по себе, а в связи с тем, как его наблюдает субъект. Прагматика как наука об отношениях между субъектом речи и знаком вместе с семантикой, наукой об отношениях между знаками, включается в сферу семиотики, науки о знаковой системе языка [1, с. 5-42]. Поэтому прагматический аспект изучения семантического поля (далее – СП) имеет не меньшее значение, чем вербально-семантический. Рассмотрение прагматики СП является обширной задачей, поэтому мы остановимся на реконструкции и изучении оценочных коннотаций, так как оценка – это «наиболее яркий представитель прагматического значения» [2, с. 5].

Целью настоящего доклада является выявление национально-специфических особенностей оценочного компонента прагматического уровня изучения СП «война» в русском, белорусском и немецком языках.

Эмоционально-оценочный компонент рассматриваемого СП частично может быть выявлен уже при изучении лексикографических

источников. Однако основное содержание оценочного компонента реконструируется при изучении СП «война» в динамике. Для анализа брались контексты русско-, белорусско- и немецкоязычной художественной прозы с лексикализованным оценочным компонентом.

Во всех трех языках самым массивным оказался корпус отрицательных оценок (75% в русском, 79% в белорусском, 77% в немецком языке). Высказывается неприятие войны, желание ее закончить (*не понимаю, бойкотировать войну, продолжать бессмысленно / наліха нам трэба была гэтая вайна // die ... Kriege habe ich nie verstanden / никогда не понимал войн*), война проклинается (*проклятая, пропади она пропадом // вайна клятая; чортавая вайна // dieser verdammte Krieg / эта проклятая война* и т.д.). Особое неприятие белорусов вызывает факт навязывания войны (*каб яна ўжо ў горла колікам ім...*). Немцы выступают против войны, надеются, что она не повторится (*Nie wieder dürfte es Krieg geben / война никогда не долж на повт орит ься*), хотят забыть (*Krieg ist so schlimm, seien wir froh, dass wir es vergessen können // война – такая гадость, радуйтесь, что можно о ней забыть*).

Менее частотными являются положительные оценки (18% в русском, 3% в белорусском, 20% в немецком языке). Более половины русских мелиоративов принадлежит философской прозе Н. Бердяева, рассматривавшего войну с позиций диалектики. Наряду со злом она *несет духовные блага, меняет мир к лучшему, более ценному бытию* и т.д. Проза других писателей содержит положительные оценки войны, как фактора, *сплотившего* народ, обусловившего возникновения чувства *единства, братства*. Указывается на то, что война – есть жизнь, где бывают *и свои радости, светлые, возвышенные минуты* (О. Смирнов). Война не только разводит людей, но и знакомит: *война бросила нас с тобой друг к другу* (К. Симонов). Принятие войны эксплицируется в определениях *справедливая, священная, обеспечивающих* связь с концептом *Родина*.

Белорусами война оценивается положительно в стадии затишья между боями, когда можно отдохнуть: *Любата на вайне, га? Цяпер у нас на Кубані ой як горача! Ад зары да зары, бывала, у стэпе. Праца да сёмага поту, а тут ляжы...* (В. Быкаў). Мелиоративы отмечаются при оценке отдельных последствий для человека: приобретается опыт, знания, идет продвижение по службе, закаляются чувства.

Половина положительных оценок, данных немцами, принадлежит детям, переживавшим войну как приключение, большую игру, еще треть – отражает эйфорию начала войны, единичные мелиоративы – репрезентация удовлетворения от получения выгоды, от возможности использования войны в качестве инструмента: *Manchmal ist der Krieg doch zu etwas nutze / Хоть какую-то пользу может иногда*

принести война (Н. G. Konsalik). Доля таких оценок минимальна. Не выявлено отмеченного характерного для русского и белорусского языка положительного влияния на человеческие отношения.

Часть русских и белорусских контекстов содержит оценки войны, не относящиеся ни к положительным, ни к отрицательным (7% и 18% соответственно). Это высказывания, эксплицирующие указания на грандиозность (*великая / вялізная, небывалая*), значимость для человека (*главное в жизни / галоўнае*); установку на невмешательство в чужие конфликты, указание на *равнодушие*: равнодушно может относиться к войне тот, кого она не касается: *У цябе сыны малыя, дык табе і вайна – клопату* (М. Лынькоў).

Единичные немецкие контексты (3%) содержат **противоречивую** оценку войны, рассматриваемой с разных сторон: *Es war ja nicht recht gewesen, dass Hitler den Krieg begonnen hatte, aber den Franzmännern war es recht geschehen / Конечно, Гитлер был не прав, начав войну, но так и надо этим французам* (D. Zimmer).

Итак, взгляд на войну, отраженный в русских, белорусских и немецких языковых формулах, носит оценочный характер. Война оценивается русскими, белорусами и немцами в основном отрицательно.

В качестве позитивных сторон у **русских** выступают обусловленные войной чувства единства, братства, сплоченности; войну за Родину русские оценивают как священную, справедливую. Положительным моментом для **белорусов** выступает возможность приобретения опыта. Опыт войны в глазах **немцев** – только негативный, он неприменим в мирной жизни. Позитивно война оценивается лишь в единичных контекстах как возможность получения прибыли.

Литература

1. Степанов, Ю.С. В мире семиотики / Ю.С. Степанов // Семиотика: антология: сб. работ / сост. Ю. С. Степанов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 702 с.

2. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341 с.

Л.М.Вардомацкий

(Витебский государственный университет им. П.М.Машерова)

«ШКОЛА – УНИВЕРСИТЕТ: ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБЛАСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»

Иностранные языки сегодня объективно являются все более возрастающей общественной ценностью. Поэтому задачу

значительного улучшения качества изучения и преподавания иностранных языков в средней и высшей школе можно рассматривать как социальный заказ общества и государства со зримым экономическим эффектом.

Согласно концепции Государственной программы инновационного развития Республики Беларусь подготовка высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональной мобильности – одна из главных целей развития системы образования на период 2011 – 2015 годы. В этой связи приоритетными направлениями развития образования на этот период концепция определяет:

- переход на новейшие образовательные технологии;
- системное реформирование содержания образования и создание механизма его постоянного обновления в соответствии с требованиями изменяющегося рынка труда;
- тесное взаимодействие с научными организациями и производством;
- разработка учебных планов и программ учреждениями образования с участием представителей организаций – возможных работодателей будущих специалистов.

К решению этих проблем Витебский государственный университет им. П.М. Машерова идет через создание структур, обеспечивающих тесное взаимодействие университета и школы в подготовке будущих специалистов. Одна из таких структур – учебно-научно-методический лингвистический центр, созданный совместным решением руководства университета и областного управления образования на базе гимназии № 2 г Витебска, которая имеет значительные традиции в области преподавания иностранных языков.

Центр создан с целью расширения и координации форм взаимодействия университета и школы в образовательной, воспитательной и научной сферах. Учебно-научно-методический лингвистический центр (УНМЛЦ) организует свою деятельность в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, планом мероприятий по совершенствованию организации образовательного процесса по иностранным языкам на уровнях дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования на 2010 – 2015 годы, утвержденными Министром образования Республики Беларусь 24.11.2009г., Приказом Министерства образования Республики Беларусь от 26.11.2010 года № 660 «О совершенствовании преподавания иностранных языков».

Основная задача УНМЛЦ – оказание учебной, методической помощи преподавателям учреждений образования Витебской области, обобщение и распространение передового опыта в преподавании и изучении иностранных языков, сотрудничество университета и гимназии в вопросах совершенствования организации и

методического обеспечения лингвистического образования в университете и средней школе, организации научно-исследовательской деятельности.

В соответствии с задачей на УНМЛЦ возложены следующие функции:

- организация на базе гимназии углубленного изучения учебных предметов с участием профессорско-преподавательского состава университета в качестве консультантов, методистов, преподавателей изучаемых дисциплин;
- совместная разработка и подготовка к публикации учебно-методических изданий, предназначенных для использования в учебном процессе учреждений общего среднего образования и для организации практического обучения студентов университета;
- организация регулярного прохождения студентами университета учебных и производственных практик, с направлением в гимназию наиболее способных студентов. Совместное методическое руководство учебными и производственными практиками, лабораторными занятиями, воспитательными мероприятиями;
- совместное планирование и организация экспериментальных и инновационных проектов университета и гимназии, работы по актуальным проблемам учебной, воспитательной, научно-методической и культурно-просветительской деятельности;
- организация и проведение мероприятий по повышению квалификации учителей иностранных языков и других дисциплин филологического профиля;
- оказание учебной, методической помощи специалистам – преподавателям иностранных языков учебных заведений Витебской области;
- оказание профессорско-преподавательским составом университета помощи педагогам в организации подготовки учащихся гимназии к предметным олимпиадам, научно-практическим конференциям различного уровня;
- обобщение и распространение передового педагогического опыта в преподавании и изучении иностранных языков;
- проведение научно-практических конференций, семинаров, консультаций, реализация совместных образовательных проектов;
- организация и сопровождение научно-исследовательской работы студентов и учащихся.

Реализация учебно-методических мероприятий осуществляется филиалами (отделами) соответствующих кафедр университета, организованных на базе центра. Филиалы кафедры мы понимаем в данном случае не как юридически автономные образования, а как дополнительные площадки для проведения кафедрами организационной, учебно-методической и научной работы, выдвинутые непосредственно на производство.

Для обеспечения работы УНМЛЦ заведующие кафедрами филологического факультета совместно с координатором центра (ответственным лицом, назначенным директором гимназии):

планируют и реализуют организационную, учебно-методическую, научную работу УНМЛЦ;

обеспечивают гимназию научными, учебно-методическими, информационно-справочными материалами;

создают совместные авторские коллективы для разработки актуальных учебно-методических материалов для преподавателей, учителей, учащихся, студентов. Готовят такие материалы к изданию, в том числе в издательстве университета;

принимают меры к комплектованию и оформлению помещения УНМЛЦ, предметных кабинетов, стендов и музейных экспозиций гимназии и университета;

привлекают учащихся гимназии к работе в научных кружках, студиях, творческих коллективах, функционирующих в университете, организуют для них ознакомительные экскурсии в музеи, научные лаборатории, творческие мастерские университета;

создают на базе УНМЛЦ необходимые условия для совершенствования профессиональной подготовки студентов;

проводят работу по оказанию методической помощи преподавателям гимназии и других учреждений общего среднего образования города и области;

организуют и обеспечивают по согласованию с управлением образования Витебского областного исполнительного комитета проведение системных и разовых мероприятий по повышению квалификации учителей иностранных языков, русского языка и литературы, учреждений образования Витебской области.

Начатая сравнительно недавно (в феврале 2012 года) уже проведенная работа свидетельствует о практической результативности такой формы взаимодействия университета и школы, а значит о жизнеспособности и перспективности УНМЛЦ.

М.В. Василькова

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК ЧАСТЬ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА

Овладение иностранным языком связано с формированием у студентов произносительных, лексических, грамматических, орфографических и других навыков, на основе которых развиваются и совершенствуются умения

понимать речь на слух, говорить, читать и писать. Навыки же, как известно, вырабатываются только в ходе систематического выполнения определённых действий с учебным материалом, т.е. таких действий, которые позволяют многократно слушать, произносить, читать и писать на изучаемом языке.

Устная речь и, в первую очередь, говорение осуществляется непосредственно в присутствии собеседников, роль которых в ВУЗе выполняет преподаватель и студенты. Однако обучение говорению предполагает определённые стадии, для которых самостоятельная работа является наиболее адекватной формой.

Практика подтверждает, что проблема дальнейшего повышения эффективности обучения и интенсификации учебного труда может быть успешно решена только при условии, если высокое качество занятий под руководством преподавателей будет сочетаться и подкрепляться хорошо организованной самостоятельной подготовкой.

В самостоятельную работу целесообразно также включать определённые звенья работы над языковым материалом – знакомство с ним и частично тренировку в его употреблении. Что касается чтения, то этот вид деятельности совершается читателем главным образом наедине с собой, следовательно, самостоятельная работа вполне ему соответствует. Аудирование в настоящее время происходит не только в аудитории, без подготовки, в присутствии преподавателя, с его голоса или в фонозаписи, но существуют и аудиотексты для самостоятельной работы студентов, и эта форма работы вполне применима к данному виду речевой деятельности. Обучение письму также предполагает определённые этапы, на которых самостоятельная работа играет, большую роль, чем аудиторная работа.

В методике принято выделять следующие уровни самостоятельной работы: воспроизводящий (копирующий); полутворческий; творческий.

Воспроизводящий уровень самостоятельной работы очень важен при изучении иностранного языка, поскольку он лежит в основе других её уровней, и он «ответствен» за формирование произносительно-лексико-грамматической базы, за создание образцов в памяти студентов.

Самостоятельная работа может осуществляться в различных организационных формах: индивидуально, в парах, в небольших группах и целой группой.

Организация самостоятельной работы при изучении иностранного языка, ее планирование, организационные формы и методы, а также система отслеживания результатов не в полной мере исследованы в педагогической теории в контексте модернизации образования. В настоящий момент ставится задача развития у большинства обучаемых коммуникативных языковых компетенций, что требует изменения подхода к организации самостоятельной работы. Эффект от самостоятельной работы можно получить только в том случае, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения.

Такая система на современном этапе должна включать информационную компьютерную поддержку.

Использование средств информационных технологий позволяет обеспечить изучение иностранных языков в индивидуальном темпе, повысить самостоятельность и ответственность студента, выстроить обучение в соответствии с интересами и целями каждого, ввести в процесс обучения межкультурный компонент.

При организации самостоятельной работы студентов-старшекурсников в процессе обучения немецкому языку мы используем проектную деятельность. Целью самостоятельной работы студентов в микрогруппах есть подготовка и проведения презентаций с использованием Power Point. Такой выбор работы обусловлен необходимостью студентов представлять свои собственные результаты деятельности как в учебном процессе (при защите дипломных, магистерских работ, выступлениях на международных конференциях, семинарах, участии международных студенческих проектах), так и в их будущей профессиональной деятельности.

Такая организация самостоятельной работы студентов при обучении немецкому языку, как структурного компонента учебного процесса по иностранным языкам, будет способствовать подготовке студентов к успешному иноязычному деловому общению в их будущей профессиональной деятельности.

А.В. Вдовичев (Минский государственный лингвистический университет)

Н.Г. Оловникова (Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка)

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ В ВИДЕ ТЕСТОВ

В настоящее время особую актуальность в системе высшего образования приобрел вопрос контроля качества. При этом контролируется как процесс преподавания, так и усвоения знаний студентами, магистрантами.

За последнее время контроль усвоения учебного материала при помощи тестов всё больше привлекает к себе внимание педагогов, в том числе преподавателей иностранных языков.

Специфика тестов для контроля овладения иностранным языком заключается в следующем:

- о прежде всего, тесты помогают сосредоточиться на извлечении информации с нужной полнотой и глубиной;

- стимулируя интеллектуальную активность студентов и магистрантов, тест требует минимального применения продуктивных форм;

- тест - хороший инструмент адаптации, так как самый материал теста служит подкреплением;

- облегчая и убыстряя понимание, тест дает возможность предъявить большие требования к объему понимания иноязычной речи.

В процессе контроля используются различные виды тестов:

- тесты на выбор правильного ответа из двух предложенных вариантов;

- тесты на выбор правильного ответа из нескольких предложенных вариантов;

- тесты на группировку фактов.

Главным требованием методики составления теста является пригодность соблюдение принципов адекватности теста характеру тестируемой речевой деятельности. При составлении теста характер задания (чаще всего используются повествовательные предложения, богатые фактическим материалом, деталями, существенными для понимания иностранного языка), стремится к тому, чтобы задания теста излагались ясно, просто, обеспечивали только однозначные ответы на них. Кроме того, задания должны быть посильными для учеников, студентов и магистрантов.

Программы по иностранному языку указывают минимальный уровень обученности, который должен быть достигнут каждым студентом (магистрантом) к окончанию обучения в вузе. Для определения достижения целей программ по ИЯ предусмотрены проверочные работы по четырем коммуникативным умениям: чтению, говорению, пониманию на слух и письму по стандартизированным тестам для измерения базового уровня обученности иностранным языкам.

Принципы отбора содержания тестовых заданий для тестов

1. Содержание теста должно соответствовать содержанию программы по иностранному языку. Задания теста должны в правильной пропорции охватывать все важные аспекты области содержания.

2. Необходимо включение в тесты только наиболее важных, базовых знаний, выражающих сущность, содержание иноязычного материала. Все спорные точки зрения, допустимые в научном споре, следует исключить из тестовых заданий.

3. Каждый учебный элемент должен иметь некоторую усредненную меру трудности, которую необходимо учитывать в процессе контроля знаний.

Рекомендуется соблюдать следующие ***параметры тестов***:

Соответствие содержания тестовых заданий программе по иностранному языку (базовая часть тестовых заданий –70%- 85%), а также включение дополнительных тестовых заданий (вариативная часть тестовых заданий – 15%-30%).

Необходимо проводить подбор заданий, комплексно отображающих основные темы учебной дисциплины.

Тестовые задания по иностранному языку должны наиболее полно отображать содержание и ключевые понятия, связанные с иноязычной компетенцией, чтобы иметь качественную объективную оценку знаний студентов. Включение в тест второстепенных элементов содержания может привести к неоправданным выводам о знании или незнании учебной дисциплины.

Необходимо соблюдать пропорции в количестве тестовых заданий по темам учебной дисциплины.

Необходимо проверять соответствие содержания тестовых заданий знаниям, навыкам и умениям, оцениваемым у студентов.

В каждом тестовом задании необходима определенность, логичность, отсутствие некорректных формулировок, выделение одного предмета измерения (ключевого понятия, термина, правила, определения и т.д.).

Для контроля качества составления тестов для проверки знаний, навыков и умений студентов и магистрантов рекомендуется проводить **внутреннюю экспертизу теста**. В процессе экспертизы проводится следующая работа:

- Выполняется каждое задание теста (указывается правильный ответ, приводится решение задания, где необходимо)
- Анализируются формулировки задания (проверяется предметная корректность формулировок)
- Анализируется содержание заданий на их тематическую принадлежность и уровень сложности (базовый, повышенный или высокий)
- Формулируются замечания каждому из заданий, в конструктивной форме с предложениями, что и как необходимо изменить.
- Формулируется заключение о пригодности теста для использования

Спецификация теста включает:

- Цель создания теста, обоснование выбора подхода к его созданию, описание возможных сфер его применения.
- Перечень нормативных документов (учебных, типовых программ, требований к уровню подготовки студентов, магистрантов, аспирантов и др.), используемых при планировании содержания теста.

- Количество заданий различной формы с указанием числа ответов к закрытым заданиям, общее число заданий в тесте.
- Вес каждого задания, рекомендуемый автором теста.
- Рекомендуемое время выполнения теста, среднее время выполнения одного задания с учетом специфики формы.
- Охват требований образовательных стандартов по иностранным языкам.

План теста

При разработке плана тестовых заданий по иностранному языку делается примерная раскладка процентного содержания и видов речевой деятельности, определяется необходимое число заданий (но не менее 3-х) по каждому разделу дисциплины (по каждой дидактической единице) исходя из его важности и числа часов, отведенных на его изучение в программе.

Критерии выставления оценки

В соответствии с общепринятым положением при промежуточном и итоговом тестировании задание считается выполненным, если студент правильно ответил на 55 и более процентов вопросов.

Оценки по десятибалльной системе выставляются в соответствии с общими нормативными требованиями и программой по иностранному языку.

М.Ф. Войтов

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

ВОЗМОЖНОСТИ РАДИО В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Использование радио позволяет лучше освоить понимание устного высказывания, концентрирует внимание студентов, повышает их способность восприятия информационных реалий языка, используя акцент, голос, ритм, тональность голоса самым активным образом. По своим характеристикам радио может иметь сильную аффективную сторону и развивает воображение, что дает возможность использовать самые разные виды деятельности. Более того, оно дает доступ к другим источникам информации, другим ритмам и постоянно обновляется.

Есть и трудности: говорящие изъясняются очень быстро, они используют трудную и сложную лексику, у каждого свой акцент, они обращаются к соотечественникам и прибегают к коннотациям, которые трудно понять иностранцу, они используют часто имплициты данной культуры. Кроме того, нелегко удерживать долго внимание сконцентрированным и запоминать информацию. К тому же, радио не

так привлекательно как телевидение, информационные системы, Интернет.

Предлагаемые виды деятельности имеют целью снять эти трудности, насколько это возможно, и использовать сильные стороны радио, которое во многих странах остается единственным легко доступным средством информации. Это такие виды деятельности, к которым можно прибегать в работе с большинством передач. Это высказывания (суждения), среди которых преподаватель сделает свой выбор, исходя из контингента обучающихся, их эрудиции и уровня знаний, а также исходя из времени, которым он располагает, и целей, которые он ставит перед собой. Виды деятельности делятся на упражнения до прослушивания, во время слушания и после него. Некоторые могут использоваться на разных этапах, другие нет.

Виды деятельности до прослушивания. Упражнения до прослушивания позволяют студентам либо предугадать лексическое и культурное наполнение материала, либо получить эти знания до прослушивания. Цель всего этого, несомненно, облегчить понимание, предлагая лексические и культурные компоненты, которые позволяют студентам быстрее и лучше понять содержание, что, безусловно, сделает их выбор в пользу радио и доставит им удовольствие (удовольствие угадывать, предвидеть, понимать) и снимет боязнь оказаться в затруднительном положении. До прослушивания необходимо сказать о характере и тематике записи, чтобы пробудить интерес к тому, что они услышат и тем самым облегчить им задачу.

Возможные виды деятельности. Составить семантическую карту: опираясь на одно или несколько ключевых слов студенты, мобилизуя все свои знания, классифицируют слова по темам, что позволит расширить им свой лексический багаж. Организовать мозговую атаку – когда подбираются все известные слова по теме материала. Эта деятельность отличается от первой, так как она использует знания не только лексики, но и культуры, туризма, искусства, спорта и т.д. Привлечь внимание к теме посредством текстов (газеты, книги), фотографий, видеоматериалов, песен, экспозе, выставки, для того чтобы дать студентам культуроведческие и лексические знания, необходимые для понимания озвученного материала. Дать студентам упрощенную версию того, что они будут слушать. Предложить записанный текст с лакунами, что дает возможность услышать часть записи и подобрать определенное количество слов. Предложить студентам несколько ключевых слов для того, чтобы они могли вообразить (устно или письменно) содержание и структуру текста.

Виды деятельности во время прослушивания. Речь идет о том, чтобы объединить слушание и виды деятельности. Следовательно, надо предлагать студентам в первое время простые упражнения,

а затем все более сложные, когда они к этому привыкнут. Возможные виды деятельности: анализ материала, «забывая» язык (отметить шумы, вообразить и описать место, где сделана запись (улица, вокзал, аэропорт), помехи (кашель, фатемы), скорость высказывания, акцент (местный, иностранный), эмоциональное состояние говорящих (нерешительность, удивление, страх), определить, в общем, структуру материала: введение, заключение, начало, конец каждого интервью.

Возможные виды деятельности: заполнить текст с пробелами. Если он был дан ранее, упражнение заключается в том, чтобы проверить высказанную гипотезу. Если нет, то заполнить текст во время прослушивания. Предложить слова, из которых некоторые фигурируют в записи, а другие нет, и установить первые и вторые. Разработать вопросы типа Vrai-Faux, дать студентам информацию, которую они должны передать в хронологическом порядке. Соотнести рисунки с действиями, описанными в материале, включить те, которые не имеют отношения к тексту. Определить в точном количестве цифры, назвать даты, время, место, фатемы, в соответствии с материалом назвать имена собственные, специальную лексику (например, для описания погоды), глаголы (наклонение, время), прилагательные. Разработать таблицу, исходя из уровня трудности материала и уровня знаний студентов, которая отвечает на традиционные вопросы:

Où	Quoi	Qui	Quand	Pourquoi	Comment	Conséquences

Деятельность после прослушивания имеет целью проверить понимание озвученного материала, т.е. выполнить следующие упражнения: реформулирование (устно или письменно), синтез, парафраз и анализ (устно или письменно) материала.

Возможные виды деятельности: разработать вопросы с ответами типа Vrai-Faux, составить резюме с ложными элементами, которые необходимо найти, предложить несколько резюме и выбрать то, которое им кажется более полным. Приготовить ролевые игры, например, если материал дан о какой-то стране, то студент дает характеристику этой страны, если это просто информация, то он предлагает новости дня. Составить рассказы, письма, почтовые открытки.

Устные упражнения: исходя из услышанной информации, или после ответов на вопросы предложить студентам сделать обзор (обобщение) с переходом от прямой речи к косвенной. Предложить работу по восстановлению текста (например, в материалах о новостях или типа интервью). В зависимости от материала дополнить озвученный текст деталями, выразить свое мнение, провести анализ текста в форме дебатов.

Имитационная деятельность (устно или письменно). Вообразить (придумать) передачу на основе данного текста, но по другой тематике или уместной для страны, где изучают язык. Придумать другие вопросы, другие ответы, придумать возможное продолжение озвученного текста. Вообразить биографию персонажей, угадать по голосу их внешность, возраст, социокультурную среду, происхождение и т.д. Угадать место, где была сделана запись передачи, исходя из звучащих компонентов, знаний и воображения.

Подготовить передачу «последние новости» на основе данного текста или другого, реального или придуманного. Подготовить метеосводку, используя приобретенные знания. Воспроизвести передачу (разговор, реакция персонажей с передачей микрофона) с теми же вопросами и ответами или заменив их другими (с предварительной подготовкой или без).

Как итог, сделать резюме, составить отчет, сделать анализ, обзор, выразить свое мнение и т.д.

М.К. Володина

(Лингвогуманитарный колледж МГЛУ)

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Проблема профессионально-ориентированного обучения иностранному языку учащихся лингвистических специальностей приобретает сегодня особую актуальность в связи с возрастающей ролью иноязычного общения в профессиональной деятельности современных специалистов.

В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста, в связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников.

Особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка в лингвогуманитарном колледже, который предусматривает формирование у учащихся способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей обучаемых в изучении

иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [1, с. 5]. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

В настоящее время ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения специальных знаний по специальности.

Рассматривая иностранный язык как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста, Н.Д.Гальскова отмечает, что при изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением обучаемого приобрести специальные знания и успешностью овладения языком [2, с. 4]. Она считает иностранный язык эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе. По мнению автора, для реализации данного потенциала необходимо соблюдение следующих условий:

- четкая формулировка целей иноязычной речевой деятельности;
- социальная и профессиональная направленность этой деятельности;
- удовлетворенность обучаемых при решении частных задач;
- формирование у обучаемых умения творчески подходить к решению частных задач;
- благоприятный психологический климат в учебном коллективе.

Практическое овладение иностранным языком составляет лишь одну сторону профессионально-ориентированного обучения предмету. По мнению А.А.Рыбкиной, иностранный язык может стать не только объектом усвоения, но и средством развития профессиональных умений. Это предполагает расширение понятия «профессиональная ориентированность» обучения иностранному языку.

Профессионально-ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, включающей в себя приемы и операции, формирующие профессиональные умения. Профессиональная направленность деятельности, *во-первых*, требует интеграции дисциплины «Иностранный язык» с профилирующими дисциплинами; *во-вторых*, имеет цель научить будущего специалиста на основе межпредметных связей использовать иностранный язык как средство систематического пополнения своих профессиональных знаний, а также как средство формирования профессиональных умений и навыков; *в-третьих*, предполагает использование форм и

методов обучения, способных обеспечить формирование необходимых профессиональных умений и навыков будущего специалиста [4, с. 39].

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковых вузах требует нового подхода к отбору содержания. Он должен быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно затрагивающих профессиональные интересы обучающихся, предоставлять им возможность для профессионального роста.

По мнению Н.Д.Гальсковой, в содержание обучения иностранному языку необходимо включать:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность обучаемых;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;
- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе в интеркультурных ситуациях;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка [2, с. 17].

Принимая во внимание изложенное выше, возможно выделить следующие структурные элементы содержательного компонента модели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку:

1. Коммуникативные умения по видам речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма) на основе общей и профессиональной лексики.
2. Языковые знания и навыки, которые включают в себя знания фонетических явлений, грамматических форм, правил словообразования, лексических единиц, терминологии, характерной для определенной профессии. Рассматриваемые знания и навыки представляют собой составную часть сложных умений – говорения, аудирования, чтения, письма.
3. Социокультурные знания имеют целью приобщение обучающихся не только к новому способу речевого общения, но и к культуре народа, говорящего на изучаемом языке.
4. Учебные умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения языка в учебных условиях и культуру общения с его носителями.

Профессионально-языковую компетентность можно рассматривать как уровень языковой подготовки специалиста, обеспечивающий успешность коммуникаций, позволяющий оперировать специальной терминологией и

формирующий культуру речевого поведения в предстоящих ситуациях профессиональной деятельности [4, с. 14]. Данный тип компетентности формируется в процессе профессионально-ориентированной языковой подготовки, базирующейся на системном, личностно-ориентированном и функционально-деятельностном подходах.

Литература

1. Образцов, П.И., Иванова, О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И.Образцов, О.Ю.Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя / Н.Д.Гальскова. – М: АРКТИ-Глосса, 2000. – 165 с.
3. Рыбкина, А.А. Педагогические условия формирования профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку / А.А.Рыбкина. – Саратов: Саратов. юрид. ин-т МВД России, 2005. – 152 с.
4. Зиннурова, Ф.М. Формирование профессионально-языковой компетентности студентов ССУЗ в полиэтническом регионе (на примере строительных специальностей): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2006. – 25 с.

А.В. Володина, Т.В. Чайка

(Военная академия Республики Беларусь)

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОСТИЖЕНИЯ ЗАДАЧ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Целью обучения иностранным языкам в неязыковых вузах является достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности, формирование коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях.

Такая цель также ставит перед преподавателями и учебно-вспомогательным персоналом кафедр иностранного языка задачу научить будущего специалиста использовать иностранный язык как средство пополнения своих профессиональных знаний и обеспечить такую возможность. Обучающийся должен овладеть иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, что предполагает необходимость формирования у него лингвострановедческой компетенции.

Под лингвострановедческой компетенцией языковой личности понимается способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умениях адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения, а также умениях использовать фоновые знания для достижения

взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения. Обоюдное знание реалий говорящим и слушающим является основной предпосылкой для адекватного общения, когда коммуниканты принадлежат к различным лингвокультурным общностям.

Незнание приводит к затруднению в общении на иностранном языке и, в конечном счете, к снижению коммуникативной компетенции обучающихся.

Культуроведческая осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в инокультурной среде. Знание норм поведения, ценностей, правил общения необходимо для выбора верного речевого регистра в зависимости от роли собеседника, его статуса, места и цели общения. Незнание социокультурного контекста может оказаться решающим фактором при коммуникации с носителями языка и культуры.

Языковыми единицами, наиболее ярко отражающими национальные особенности культуры народа – носителя языка являются:

- реалии (обозначения предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой);
- коннотативная лексика (слова, совпадающие по основному значению, но отличные по культурно-историческим ассоциациям);
- фоновая лексика (обозначения предметов и явлений, имеющие аналоги в сопоставляемых культурах, но различающиеся национальными особенностями функционирования).

При этом культурологическая и страноведческая ценность, типичность, общеизвестность и ориентация на современную действительность, тематичность и функциональность явлений являются важнейшими критериями отбора лингвострановедческого компонента содержания обучения иностранному языку.

При включении лингвострановедческого компонента в содержание обучения иностранному языку нужны адекватные средства для его усвоения. Такими средствами могут быть, прежде всего, аутентичные материалы: литературные и музыкальные произведения, предметы реальной действительности и их иллюстративные изображения, которые больше всего могут приблизить учащегося к естественной культурологической среде.

Лингвострановедческий и страноведческий материал представляет собой действенный источник мотивации. Стремление к расширению своего общего кругозора является важнейшим мотивационным стимулом изучения иностранного языка. Использование лингвострановедческого компонента при обучении иностранному языку способствует стимуляции интереса к языку, мотивации учения, развитию образного мышления, формированию образно-художественной памяти, более осознанному овладению языком как средством общения.

Благодаря использованию лингвострановедческих и страноведческих материалов занятия по иностранному языку отличаются коммуникативно-прагматической направленностью, самостоятельностью и творчеством обучаемых, их высокой активностью и заинтересованностью в изучении языка

Начальный этап, как известно, закладывает фундамент всего здания обучения неродному языку. Именно здесь должны быть заложены прочные основы всех компонентов содержания обучения, в том числе и культурного. Поэтому в ряде исследовательских работ рекомендуется начиная с первых шагов изучения предмета включать то наполнение, с которым может столкнуться обучающийся в своей будущей деятельности.

В последних разработках исследователей указывается, что учебная деятельность может представлять собой процесс, где именно обучающиеся, а не педагог определяют его содержание и форму его проведения. Отмечается важность учитывания актуальных потребностей, интересов обучающегося, значимых для него целей и мотивов. Такой подход способствует развитию творческого потенциала учащегося.

На занятиях по иностранному языку рекомендуется использование репродукций, раздаточного материала, таблиц, схем, слайдов и кинофильмов, кассет с записью текстов страноведческого содержания.

В кабинете иностранного языка обязательно должны быть средства для расширения языковых, профессиональных, социокультурных знаний.

Такими средствами при подготовке специалистов в военной сфере являются журналы, аудио и видеозаписи, учебники, изданные носителями языка в специализированных школах для изучения иностранного языка военнослужащими других стран. Аутентичные источники способствуют эффективному изучению языка и имеют верную интерпретацию изучаемого языка. Обучающиеся имеют возможность самостоятельного пополнения своих профессиональных знаний, выбора интересующих тем для самостоятельного развития в профессиональной сфере.

Таким образом, достижение задач социокультурной направленности при обучении иностранному языку обеспечивается совместной целенаправленной работой преподавательского и учебно-вспомогательного персонала кафедры, сочетанием современных методов обучения, предполагающих большую долю самостоятельности обучающихся с целью индивидуализации процесса обучения, и использованием аутентичных источников, имеющих социокультурную информацию.

О.И. Воробьева

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

СЛОВА-ПОРТМОНЕ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Изучение слов-портмоне, или единиц, образованных способом так называемого «вставочного» словообразования, становится актуальным в настоящее время в связи с продуктивностью данной словообразовательной модели в современном английском языке, распространенностью таких слов в различных отраслях науки и техники, а также сложностями, возникающими при их переводе на другой язык. Неоднозначное решение получает вопрос о правильности их произношения (акцентуации) и написания.

Целью настоящего исследования явился анализ особенностей функционирования слов-портмоне в современном английском языке. Материалом исследования послужили словари новых слов, словари сокращений английского языка, а также материалы английских газет *The Times*, *The Telegraph*, *The Sunday Times*, *The Star Property*, *The Weekend Times*.

Слова-портмоне определяются как сокращенные слова, образованные путем сочетания одной словообразующей основы (либо ее заместителя в виде сокращения) с осколком второй исходной основы [1,с.5]. Под осколком понимается вторая часть слова-портмоне, представленная обязательно конечной несuffиксальной частью основы. Выделяются следующие свойства осколков: они нерегулярны по форме, являются частями морфов, могут иметь случайное сходство с совершенно не связанной морфемой, как в слове *squireshop* < *square* + *bishop* (*a bishop who is also a square*), где второй элемент ассоциируется со словом *shop*; в слове *bushler*, образованном от *usher* and *butler*, где первый элемент схож с *bush*.

Словообразовательная структура исследуемого нами типа лексических сокращений чрезвычайно подвижна по сравнению со структурой прочных словообразовательных моделей, хотя и обладающих четко обозначенной структурой, но в каждом случае определенным образом тяготеющих к одной из установившихся структурных типов словообразования. С одной стороны, двухэлементный состав слов-портмоне в отличие от простых слов, роднит их со словами производными и сложными. С другой стороны, предельно малая степень суффицирования осколка и крайне слабая его семантическая насыщенность сближает слово-портмоне с простыми словами.

Причина продуктивности «вставочного» словообразования кроется в его гибкости, обеспечивающей легкое создание новых слов

(терминов). Это особенно заметно в тех областях науки и техники, которые возникли и бурно развивались в последние десятилетия: *gennaker – Genoa + spinnaker; fertigation – fertilize + irrigation*.

С точки зрения структурных особенностей слова-портмоне могут подразделяться на: 1) образования, первый элемент которых представлен сокращением. При этом сокращения в составе слов-портмоне могут быть как слоговым (*mo-tel*), так и не слоговым (*sm-og, d-unch*); 2) слова-портмоне или "частичные вставки", первый элемент которых представлен неусеченной основой: *dockominium (dock + condominium), sexploitation (sex exploitation)*; 3) накладки, в которых последний звук первого элемента и начальный звук осколка сливаются воедино: *Mockney – mock + cockney, swaption – swap + option, informercial – information + commercial, gynergy – gyne + energy*.

Аналогично сложным словам, слова-портмоне могут содержать в своем составе соединительный гласный (*travolator, cyclotron*).

Английский лингвист V.Adams [2, с.116] классифицирует исследуемый тип лексических сокращений по признаку морфолого-синтаксических отношений между словами-источниками и выделяет следующие модели: 1) имя существительное (подлежащее) + глагол (сказуемое): *screamager < teenager who screams; floatel < hotel that floats*; 2) глагол + имя существительное (прямое дополнение): *breathanalyser < analyse breath; passenveyor < convey passengers*; 3) определяемое слово + приложение (имя существительное + имя существительное – сочинительная связь): *magalog – magazine catalogue; liger – lion – tiger; plumcot – plum – apricot*; 4) сочетание синонимичных слов (сочинительная связь): *needccesity < need – necessity*; 5) имя прилагательное + существительное (определятельная связь): *refujews < refugee jews; squarson < square parson*; 7) слова-портмоне, основанные на игре слов: *affluenza < affluence + influenza; chattire < chat + satire*; 7) слова-портмоне, в которых присутствует неоклассический элемент, чаще всего он следует в начале слова: *aquacade – aqua – eavalcade, astrodemic (astro – epidemic)*; но может встречаться и на конце слова: *appestat – appetite + stat; calligraphone – calligraphic + phone*.

Анализ функционирования слов-портмоне в современном английском языке, таким образом, обнаруживает ряд особенностей рассматриваемой модели словообразования, представляющей интерес для дальнейших лингвистических исследований.

Литература

1. Трофимова, З.С. Словарь новых слов и значений в английском языке/ З.С. Трофимова. - М.: Павлин, 1993. – 302 с.
2. Adams, V. An introduction to Modern English word formation/V. Adams. - London: Longman, 2000. – 274 p.

Н.А. Гончарова

(Белорусский государственный университет)

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ

Современная концепция высшего образования тесно связывает ход и результаты обучения с уровнем организации самостоятельной работы студентов. Идея важности и значимости самостоятельной деятельности в образовательном процессе не является новой. О том, что аудиторские занятия не могут в полной мере решать задачи обучения, писал еще Я.А. Каменский. Тем не менее, значение проблемы самостоятельной работы постоянно растет в связи с увеличивающимся потоком информации. Каким бы квалифицированным и опытным ни был вузовский преподаватель, он лишь определенным образом организует познавательную деятельность студентов. Но само познание осуществляет студент, эту работу за него не может выполнить никто. «Никакие знания, полученные на уровне пассивного восприятия, не ставшие объектом собственной умственной или практической работы, не могут стать подлинным достоянием человека» (Н.Д. Никандров).

Статья посвящена вопросу влияния методического обеспечения на уровень организации самостоятельной работы студентов, изучающих латинский язык. Дано краткое описание дидактических материалов, подготовленных автором и используемых для самостоятельного изучения во внеаудиторное время.

Следует сказать, что наряду с задачей усвоения грамматической системы, овладением навыками перевода с латинского языка на русский, сопоставительным изучением лексики, программа по латинскому языку предусматривает усвоение студентами профессиональной терминологии, знакомство с античной афористикой в историко-филологическом аспекте, приобретение культуроформирующего минимума знаний из области античной истории культуры. Естественно, что, учитывая возросший уровень содержания дисциплины, с одной стороны, и весьма лимитированную сетку часов, с другой стороны (68 часов на историческом факультете), решать задачу полномасштабного и полноценного обучения латинскому языку можно лишь при условии изучения отдельных аспектов языка самостоятельно.

В качестве приоритетной мы определяем самостоятельную учебную деятельность по отношению к таким аспектам языка как профессиональная терминология, афористика и социокультура носителей языка. По всем перечисленным направлениям, безусловно, имеется обширная литература. Однако использование ее в условиях

большой загруженности студентов нереально. Необходимо, чтобы нужная информация была под рукой, причем с учетом профессионально направленного отбора всех единиц и реального для конкретного курса объема информации. Решение задачи подготовки необходимых дидактических материалов стало определяющим направлением научно-методической работы секции латинского языка кафедры романских языков БГУ. В результате был подготовлен ряд методических пособий, позволяющих самостоятельно, без помощи преподавателя осваивать материал по терминологическому, паремиологическому, культурологическому аспектам курса «латинский язык». В настоящее время решать задачу самостоятельного изучения исторической терминологии, основанной на латинских этимонах, помогает словарь Н.А. Гончаровой «Историческая терминология и лексика латинского языка» (Минск, ИЦ БГУ, 2008). Словарь представляет собой интегрированное учебное пособие, направленное на освоение курсов Древнего Рима, Западного Средневековья и лексики латинского языка. Цель пособия состоит в профессионально-направленном подходе к изучению латиноязычной лексики: помочь студентам в восприятии, понимании и осмыслении терминов античной и средневековой истории. Структура словарной статьи такова: исторический термин – определение термина – латинский этимон с переводом на русский язык – иллюстративный материал, представляющий собой юридические, политические, социальные, религиозные формулы, сложившиеся в Древнем Риме или в эпоху Средневековья. Пользуясь словарем, студенты имеют возможность без помощи преподавателя освоить историческую терминологию, научиться профессионально точно и адекватно использовать ее в речи и научной работе. Одновременно они с очевидностью осознают важность и значимость латинского языка в системе исторического образования. Словарь «Историческая терминология и лексика латинского языка» является тем необходимым подспорьем, благодаря которому возможно освоение профессиональной терминологии и латиноязычной лексики самостоятельно при условии обязательного организованного контроля в форме коллоквиума или любой другой форме.

Одним из важнейших направлений гуманистического и культурного влияния на личность является античная фразеология. Знакомство с латиноязычными пословицами, изречениями само по себе способствует повышению эрудиции и кругозора студентов, повышению их общей культуры и играет большую роль в подготовке будущего педагога. Фразеологический текст, с одной стороны, - «живое» воплощение древнего языка и его уровней, а с другой – объект постижения культуры и истории античности. Латиноязычные афоризмы оказали глубокое воздействие на формирование системы ценностей европейского ареала. Античная афористика широко используется при обучении латыни во всех своих проявлениях. Изучение и репродуктивное усвоение афоризмов

выносятся за рамки аудиторных занятий. Сохраняется лишь функция контроля. В базовых учебниках латинского языка (см. Гончарова Н.А. Латинский язык: учебник. – Минск: Новое знание, М.: Инфра-М, 2011; Гончарова Н.А. Латинский язык. Интенсивный курс. – Минск: Вышэйшая школа, 2010) имеется достаточное количество латиноязычных фразеологических единиц с переводом на русский язык и необходимым комментарием, что позволяет студентам осваивать их самостоятельно по собственному выбору или рекомендации преподавателя. Следует добавить, что важным фактором для расширения фразеологического кругозора читателей является наличие в афористических словниках русскоязычных фразеологических параллелей: *Ab aqua silente cave. Остерегайся тихой воды. Рус.* В тихом омуте черти водятся.

Одним из видов самостоятельной работы может быть написание рефератов. Реферат – это простейшая форма учебной исследовательской работы студентов. Этот вид деятельности не является самопроизвольным, а управляемым и контролируемым. Студентам предлагается конкретный перечень тем по греко-римской истории или культуре и необходимый список литературы к каждой теме. Цель этого вида деятельности состоит в том, чтобы помочь студентам приобрести необходимый культуроформирующий минимум знаний, имеющий отношение к стране изучаемого языка. Социокультурный аспект включает в себя особенности ментальности, нравственные ценности и национальное достояние древних греков и римлян. К национальному достоянию относятся такие понятия как наука, искусство, история, философия, литература, религия и т.п. В процессе работы под рефератами студенты узнают имена известных писателей, поэтов, философов (Гомер, Гесиод, Фалес Милетский, Демокрит, Софокл, Сократ, Гораций, Вергилий, Овидий, Цицерон, Цезарь и многие другие). Они знакомятся также с нравами и обычаями, образом жизни, традициями, праздниками, обрядами, историей, мифологией античных народов. Формирование социокультурной компетенции студентов является одной из актуальных задач обучения, поскольку позволит будущим специалистам использовать эти знания как в их профессии, так и в жизни. Не случайно государственный образовательный стандарт предполагает в качестве одного из критериев уровня знаний языка умения социокультурного плана. Погружение в мир латинского языка и реалий античной культуры – это путь к истокам европейской культуры и к интеллектуальной широте ассоциаций. Лучшие рефераты студентов рекомендуются с соответствующей доработкой по форме и содержанию к участию в ежегодной факультетской научной конференции студентов и аспирантов. В свою очередь, лучшие доклады выдвигаются на общеуниверситетскую научную студенческую конференцию, республиканскую,

международную, рекомендуются к печати в сборниках и журналах. Бывали случаи, когда тема реферата в конечном счете становилась темой дипломной работы и даже кандидатской диссертации. Иногда тема научного доклада находила выход в совместной статье студента и руководителя темы. Подобная учебная деятельность студентов проводится в формате самостоятельной работы.

Свой социокультурный уровень по Греции и Риму студенты осваивают также, знакомясь с историко-филологическим комментарием античных афоризмов, причем не только латиноязычных, типа: *aut Caesar, aut nihil; mens sana in corpore sano; in vino veritas* и т.п., но и русскоязычных античного происхождения, типа: ящик Пандоры, Дамоклов меч, Геростратова слава, яблоко раздора и т.п. Эта самостоятельная работа, познавательная и увлекательная одновременно, успешно осуществляется благодаря наличию соответствующего учебно-методического пособия Н.А. Гончаровой и М.Г. Антонюк «Латиноязычные изречения для повседневного пользования» (Латинско-русско-белорусский словарь, Минск: БГУ, 2010). Особенностью данной работы является наличие историко-филологического комментария, который знакомит читателя с источником и авторской принадлежностью изречения, обстоятельствами его происхождения, характеристикой употребления. Благодаря комментарию словарь позволяет решать вопросы лингвокультурологического аспекта дисциплины, предусмотренного программой, но, к сожалению, еще не получившего широкого отражения в учебно-методической литературе.

Все названные выше учебные пособия, словари составлены с учетом профессиональных интересов студентов, информационно насыщены, способны поддержать устойчивый интерес к преподаваемому предмету и соответствуют современным программным требованиям. Они могут служить учебно-методической и интеллектуальной базой в процессе обучения студентов. Направление работы было подчинено теоретико-образовательным и научно-прагматическим целям и задачам курса «Латинский язык» на историческом факультете БГУ.

С.А.Гончарова

(Витебский государственный технологический университет)

**К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАНИИ НЕОЛОГИЗМОВ В
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
(НА ПРИМЕРЕ «КРИЗИСНОЙ» ЛЕКСИКИ)**

В настоящее время около 4000 тысяч слов приходят в английский язык ежегодно. Причиной этого является постоянно возрастающий

ритм жизни, когда максимум информации нужно передать за минимальное время. Английский язык, являясь языком бизнеса, одним из первых аккумулирует те новые слова, которые возникают в результате новых понятий. Однако при изучении английского языка как иностранного неологизмам почти не уделяется никакого внимания. Это связано с тем, что многие из них появляются в словарях и учебниках только после перехода в общеупотребительную лексику, то есть тогда, когда перестают считаться неологизмами. С развитием интернета процесс изучения неологизмов упростился, так как для создания электронного словаря требуется гораздо меньше времени, нежели для его печатного варианта.

Целью данной работы является анализ так называемых «неологизмов экономического кризиса» (*recession language*) с точки зрения способов их образования, и попытка сделать вывод о том, какой способ в настоящее время является наиболее продуктивным при образовании новых слов в английском языке. Не менее важным был и остается вопрос о целесообразности изучения неологизмов в курсе обучения иностранному языку.

Мировой кризис стал толчком к образованию множества новых слов. Самую большую группу представляют существительные, характеризующие человека по материальному положению либо занимаемой должности.

Permatemp-рабочий или *условие постоянного найма в качестве временного рабочего*;

rovo—малообеспеченный человек (без какого-либо социального или оскорбительного подтекста);

recessionista/frugalista—потребитель, который ранее платил большие суммы, чтобы выглядеть эффектно и, не желая бросать привычку модно одеваться перед лицом кризиса, нашел альтернативные способы поддерживать достойный уровень своего гардероба;

workamper —человек, который использует оборудованный автофургон, чтобы ездить с одной временной работы на другую;

Вторая группа представлена существительными, обозначающими различные явления жизни, возникшие в результате кризиса.

Mancession/he-cession—экономический кризис, который отразился на мужчинах в большей степени, чем на женщинах;

intaxication—чувство восторга, смешанное с осознанием мгновенного богатства, которое человек ощущает при возмещении налоговой компенсации;

staycation—проведение отпуска дома или недалеко от него, так как далекие путешествия чрезмерно дороги;

funemployment—получение удовольствия от отсутствия работы (используя время на недорогие развлечения, старых друзей и позитивные эмоции);

expenditure cascade – волна затрат, которая является результатом покупок обеспеченными людьми, что в свою очередь вызывает волну подражаний у более низкого класса и т.д.;

loanation—деньги, предоставляемые в виде ссуды, в основном близким родственникам.

Глаголы и причастия представляют меньшую группу, в которую можно отнести:

insource—выполнять работу самому, которую раньше выполняли другие люди за плату;

decruieted/prefired—быть уволенным с работы, где еще не начал работать;

cashamed –чувствовать себя виноватым или смущенным из-за суммы денег, имеющейся в наличии.

На примере вышеперечисленных слов можно сделать вывод о том, что телескопия стала одним из наиболее продуктивных способов словообразования в английском языке. Из 14 приведенных слов 5 образованы так называемым методом телескопии.

Причиной частого использования данного способа является метод экономии языковых средств, обусловленный темпом жизни. Поэтому особенно важно уделять внимание изучению неологизмов, расширяя тем самым языковую компетенцию изучающих иностранный язык. Иначе языковая экономия из фактора, способствующего передаче в единицу времени максимума информации, может превратиться в фактор, тормозящий быстрое и адекватное восприятие сообщения. Поэтому работа по изучению новых слов, способов словообразования на примере неологизмов должна обязательно присутствовать на занятиях по изучению иностранного языка. Это будет не только способствовать развитию языковой догадки, большему пониманию языка, но и пониманию того, что язык – живой организм, который непрерывно развивается.

Е.В. Грук

(Витебский государственный университет им. П.М.Машерова)

УСЛОВИЯ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ УСПЕШНОСТЬ РАБОТЫ С ВИДЕОМАТЕРИАЛАМИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В отличие от аудио или печатных текстов, которые, безусловно, могут иметь высокую информативную, образовательную, воспитательную и развивающую ценность, видеотекст соединяет в себе различные аспекты акта речевого взаимодействия.

Использование видео оправдано и психологически: именно через органы зрения и слуха человек получает основной объем информации об окружающем мире.

Использование видео на уроках английского языка имеет не только обучающую ценность, но и способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся, и прежде всего, внимания и памяти. Во время просмотра в аудитории возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. Для того чтобы понять содержание фильма, учащимся необходимо приложить определенные усилия. Так, непроизвольное внимание переходит в произвольное, а интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания. Использование различных каналов поступления информации (слуховой, зрительный, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления страноведческого и языкового материала. Кроме того, использование видеоматериалов на занятиях повышает мотивацию обучения и активность обучаемых, вносит новизну в процесс обучения.

При демонстрации видеоматериала необходимо соблюдать ряд условий, чтобы добиться максимальной образовательной ценности.

1. Применяемый видеоматериал должен соответствовать уровню знаний учащихся. Если видео является слишком сложным, нагромождённым новой, непонятной, трудно выводимой из контекста лексикой, мотивация, интерес учащихся снижается, они перестают вслушиваться в речь участников коммуникации, а пытаются зрительно получить наибольший объем информации.

2. Если видеоматериал является сопутствующим на уроке при объяснении, например, новой темы, то он должен использоваться в меру и показывать его следует постепенно и только в соответствующий момент урока. Видеосюжеты прекрасно подойдут при объяснении некоторых грамматических тем, особенно при знакомстве учащихся со случаями употребления времён в английском языке. Учителю важно продемонстрировать конкретную ситуацию употребления того или иного времени. Например, объясняя случаи использования времени the Present Continuous (настоящее длительное время) уместно каждый пункт правила сопроводить небольшими видеороликами, которые иллюстрировали бы, предположим, действия, происходящие в данный момент речи, отражали намерение говорящего совершить запланированное будущее действие и т.д.

3. Перед демонстрацией учитель должен устранить все возможные трудности при просмотре видео. С этой целью может стать важным изменить рассадку учеников, например, не друг за другом, а полукругом. Количество учеников, для которых учитель подготовил видеоматериал должно быть не большим. Следует обратить внимание

на то, что некоторые учителя, для того чтобы сэкономить время для просмотра объединяют две подгруппы учащихся вместе. Очень часто это совсем неоправданно, так как может снизиться качество восприятия видеоматериала из-за, например, небольшого размера видеоаппаратуры, излишнего шума в аудитории. Несомненно, при показе видео лучше всего использовать компьютерный класс, где каждый ученик имел бы возможность смотреть, например, фильм на персональном компьютере с использованием наушников. В данном случае ученик не отвлекается на внешние факторы, он максимально погружён в атмосферу, события, которые иллюстрируются в видеоролике.

4. Перед предъявлением видеоматериала учитель должен убедиться, что съёмка хорошего качества, речь коммуникантов разборчива, не слишком быстрая, но и не слишком медленная.

5. Демонстрируемый видеоматериал должен быть точно согласован с изучаемым учебным материалом, соответствовать теме, а также возрасту и интересам учащихся. В связи с этим работая над определённой темой, особенно лексической, учителю следует понять, какой именно аспект данной темы вызывает у учеников наибольший эмоциональный отклик и постараться предложить им видеоролик, затрагивающий интересующие учащихся проблемы. Это условие является необходимым, так как внимание возникает с помощью эмоций и развивается за их счёт. Успешность работы с видеоматериалом зависит от потребности школьника узнать что-либо новое, связать с выбором будущей профессии, от наличия интереса к теме сообщения.

6. Необходимо стремиться к тому, чтобы учащиеся получали положительные эмоции от просмотра видео через понимание иноязычной речи, а не только через интересный и занимательный сюжет. Если мы хотим, чтобы студенты овладели навыками межкультурной коммуникации, то показывать видеофильмы следует не время от времени, а систематически, причем демонстрация должна быть методически организована.

7. Важно организовать чёткую поэтапную работу с видеоматериалом. Перед показом учитель должен настроить учащихся на внимательный просмотр, упомянуть важность видеоматериала, его актуальность. Перед просмотром видео учитель должен устранить фонетические, грамматические, лексические трудности, которые могут возникнуть у учеников. Важно также познакомить учеников с основной темой, которая будет рассматриваться в видео. Необходимо с самого начала настроить учащихся на активный поиск, а главное понимание той информации, которая содержится в видеоролике. Учитель должен обязательно проконтролировать понимание видеoinформации учениками, предлагая разнообразные упражнения, задания. Основная задача большинства видеофильмов, особенно используемых в конце цикла

уроков по определённой теме, организовать речевую творческую деятельность учащихся.

Таким образом, видео является великолепным дополнительным материалом при изучении английского языка, так как оно максимально приближено к языковой реальности. Видеоматериал включает в себе зрительные образы и нужный аудиоматериал, что делает процесс запоминания более эффективным.

Л.Д. Грушова

(Витебский государственный университет им. П.М.Машерова)

ПРОБЛЕМЫ КОНТРОЛЯ УСТНОРЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Контроль знаний является важной составной частью обучения, но методика его проведения, особенно по иностранному языку (ИЯ) разработана недостаточно. Одной из актуальных проблем методики обучения ИЯ на неязыковых факультетах является контроль устно речевых умений. Не решен вопрос ни о нормах оценок, ни о наиболее эффективных видах и формах проведения учета и контроля. Отсутствие единства в решении этих проблем ведет к разным подходам к выставлению оценок за один и тот же уровень знаний и навыков.

Контроль – это серьезная методическая задача, от решения которой в большей степени зависит эффективность обучения и организации педагогического процесса [1, с. 4]. Решение проблемы контроля предполагает выделение серии методических задач, направленных на организацию учебного процесса. Из них на неязыковых факультетах можно выделить две наиболее важные задачи: определение способов осуществления контроля, а также объектов контроля непосредственно связанных с основной целью обучения данному виду речевой деятельности, а именно устно речевой деятельности.

Вопрос контроля знаний студентов изучается как определенная область преподавательской деятельности лишь в свете парадигмы личностно ориентированного подхода к изучению ИЯ. До этого функция контроля была определена как функция обратной связи между студентами и преподавателем. Так, А.П. Старков обратил внимание на то, что обратная связь, оказывается, может быть направлена не только на преподавателя, но и на самих обучающихся, и что в первом случае она носит управленческий характер и выполняет оценочную функцию, во втором – учебный характер и выполняет одиночную и мотивационно-стимулирующую функцию. М.Е. Брейгина выделила восемь функ-

ций контроля: обучающую, диагностическую, контролирующую, управленческую, оценочную, стимулирующую, развивающую и воспитательную. Был сделан важный вывод о том, что контрольные задания и даже тесты являются разновидностью учебного материала, происхождение которого позволяет закрепить ранее пройденное и, в силу специфики отдельных контрольных и тестовых вопросов, по-новому взглянуть на него [2, с. 22-32]. А.В. Щерба подчеркивал, что в ходе контроля учащиеся также узнают, как не надо говорить или писать на изучаемом языке [3, с. 27]. При этом он подчеркивал ведущую роль преподавателя, использующего полученную в ходе проверки знаний студентов статистическую информацию для улучшения качества осуществляемого учебного процесса.

В прежние времена методика обучения ИЯ находилась под влиянием так называемой контрастной гипотезы овладения языком, базировавшейся на идее прямого процесса переноса элементов родного на изучаемый язык. Основным методическим принципом этой гипотезы было доведение заданного шаблона до автоматизма с исправлением ошибок и повторением исправленного материала. Таким образом, у студентов вырабатывались языковые навыки, наличие которых, согласно этой гипотезе, и определяло их языковую компетенцию.

Как известно, истинная языковая компетенция студентов определяется наличием у них не только языковых навыков, но и языковых умений, то есть способности активно использовать ранее приобретенные языковые навыки для построения высказывания. При этом те элементарные (лексические, фразеологические) ошибки, появляющиеся в процессе конструирования речи, вполне естественны и могут не приниматься во внимание.

М.Е. Брейгина предложила подход к измерению достижений, а не ошибок, который был взят на вооружение методистами, разработавшими модель обучения студентов устно речевому общению на ИЯ с целью подготовки их к межкультурной коммуникации. Возникают вопросы: что, собственно, считать достижением в речевой деятельности студентов и как это достижение правильно оценивать. Ведь устно речевое общение предполагает взаимодействие собеседников, которое зависит от умения первого коммуниканта формулировать свое высказывание внятно и правильно и от уровня знаний и способности второго к восприятию услышанного. Поэтому оценка этой деятельности возможна только в ходе контроля во время беседы, интервью, ролевой игры и пр.

Следовательно, преподаватель должен ответственно подходить к оценке речевой деятельности студентов и придерживаться определенных критериев ее оценивания, так как выставленная в данной области знаний оценка может повлиять на отношение студентов к предмету и

преподавателю, что может отразиться на их учебной деятельности. Одной из проблем является критерий контроля объективного уровня знаний или активности учебной деятельности общего уровня знаний, который может быть унаследован в результате обучения, например, на предыдущем курсе вуза и в данный момент превышает уровень знаний других студентов, но в то же время полностью соответствует нормативным требованиям для данной категории обучающихся.

Не менее важной является проблема отношения студентов к полученной товарищем оценке, которая, по их мнению, не соответствует уровню их учебной работы, усилиям, затраченным на нее, или достигнутому в результате улучшению знаний. Это может снизить или полностью отнять у студентов желание заниматься, восстановить которое будет крайне сложно. В то же время завышение оценки одному студенту также является деморализующим фактором по отношению к его одноклассникам, которые посчитают выставленные им оценки заниженными по сравнению с оценкой, выставленной их товарищу.

Большинство методистов выделяют два типа контроля – текущий и итоговый. Нам представляется целесообразным выделить четыре вида контроля: предварительный, текущий, промежуточный и итоговый.

Предварительный контроль проводит преподаватель на первом занятии с помощью лексико-грамматического теста для получения представления об общем уровне языковой подготовки студентов по ИЯ и для выявления сильных и слабых студентов.

Текущий контроль осуществляется преподавателем на каждом уроке в вузе в форме устного фронтального и индивидуального опроса или посредством письменных заданий, контрольных работ и контрольных тестов.

Промежуточный контроль оценивает учебный процесс студентов за отдельный период, этап или модуль обучения. В нем участвуют все студенческие группы. Он более продолжителен по времени и объему представленного для контроля материала. Обработка результатов контроля позволяют преподавателю сделать выводы не только о знании уровне студентов, но и о качестве своей собственной работы с ними.

Итоговый контроль проводится обычно в форме итогового лексико-грамматического теста и экзамена. В результате оценивается уровень языковой компетенции студентов.

Литература

1. Банкевич, Л.В. Тестирование лексики иностранного языка / Л.В. Банкевич. – Москва : Высшая школа, 1984. – 112 с.
2. Брейгина, М.Б. О контроле базового уровня обученности студентов иностранному языку / М.Е. Брейгина // Иностр. языки в школе. – 1991. – № 2. – С. 22-32.
3. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе : общие вопросы методики : учеб. пособие / Л.В. Щерба. – 3-е изд. – М., 2002. – 160 с.

Т.В. Дементьева, Е.И. Коваленко

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одним из способов активизации учащихся в процессе обучения иностранным языкам является проектирование (метод проектов), когда учащиеся активно включаются в процесс коммуникативной деятельности. В современном понимании проект – это интегрированное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки:

- 1) проблематизации
- 2) планирования
- 3) самоанализа и рефлексии
- 4) презентации
- 5) исследовательской работы.

Основными целями и задачами использования проектной технологии при организации самостоятельной работы учащихся по иностранному языку являются:

- 1) самовыражение и самосовершенствование учащихся, повышение мотивации обучения, формирование познавательного интереса;
- 2) реализация на практике приобретённых умений и навыков, развитие речи, умение грамотно и аргументировано преподнести исследуемый материал, вести дискуссионную полемику;
- 3) продемонстрировать уровень культуры, образованности, социальной зрелости.

Виды проектов:

- 1) ролевые игры, драматизации, инсценировки (сказки, телешоу, праздники, музыкальные представления и т.д.)
- 2) исследовательские (страноведение, обобщение научных знаний, исторические, экологические и т.д.)
- 3) творческие (сочинения, перевод, сценарии, стенгазеты и т.д.)

4) мультимедийные презентации. [1, 133]

Выделяют следующие этапы работы над проектом: 1) Подготовительный (планирование проекта): Определение темы проекта; определение проблемы и цели проекта; обсуждение структуры проекта, составление плана работы. 2) Основной (выполнение проекта): презентация необходимого языкового материала и предкоммуникативная тренировка; сбор информации; работа в группах; анализ собранной информации; подготовка презентации проекта. 3) Завершающий: демонстрация проекта. 4) Контролирующий: оценка проекта.

Реализация проектного и исследовательского методов на практике ведет к изменению позиции преподавателя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности. Из источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского, творческого познавательного процесса, наставником, консультантом, организатором самостоятельной деятельности учащихся. Учащиеся применяют на практике приобретённые знания и сформированные речевые навыки и умения, творчески переосмысливая и приумножая. Кроме того, проблемность и разнообразие форм и видов данной технологии предполагает наличие межпредметных связей, что позволяет дать обучающимся яркое представление о мире, о взаимосвязи явлений и предметов, о взаимопомощи, о многообразии материальной и художественной культуры. Основной акцент делается на развитие образного мышления, на понимание причинно-следственных связей и логики событий, на самореализацию и самовыражение не только учеников, но и учителя. Проектная методика требует от преподавателя тщательной подготовки, профессионального мастерства, эрудиции. [2, 3-10]

Использование проектной методики является одной из составляющих гуманизации образовательного процесса, так как учащиеся с разным уровнем языковой подготовки участвуют в работе в соответствии со своими возможностями.

Таким образом, метод проектов позволяет реализовать не только образовательные задачи, но и социокультурные, воспитательные, задачи гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса.

Литература

1. Копылова, В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка. / В.В. Копылова. – М. : Глобус, 2007. – С. 133-138.
2. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе, 2000 – №2. – С. 3-10

И.В.Дмитриева

(Минский государственный лингвистический университет)

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАММАТИКИ КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Изучение функциональной грамматики предусматривается образовательным стандартом Республики Беларусь на 3-м году обучения для специальностей «Современные иностранные языки» и «Иностранный язык». Ее предшественником был курс практической грамматики продвинутого уровня. Данные дисциплины имеют определенную онтологическую связь, однако реализуемые на современном этапе языкового образования принципы компетентностного подхода потребовали концептуального пересмотра целей, задач и содержания практической языковой дисциплины, входящей в блок дисциплин профессионально-ориентированного модуля.

В данном выступлении предпринимается попытка позиционировать учебную дисциплину «функциональная грамматика». Для этого необходимо определить ее соотношение с лингвистическим направлением, известным как функциональная грамматика, с исторически предшествующей ей практической грамматикой продвинутого уровня и с дисциплиной «практическая грамматика» базового модуля современного образовательного стандарта.

Прежде всего, необходимо отметить некоторые отличия понимания функциональности в лингвистическом направлении и в учебной дисциплине «функциональная грамматика». В лингвистике функциональный подход интегрирует разноуровневые языковые средства на базе общности их функций, их способности передавать некоторые обобщенные (категориальные) значения [1]. В фокусе внимания учебной дисциплины находится участие грамматических явлений в реализации основных функций языка: когнитивной и коммуникативной. Грамматические средства совместно с единицами других подсистем языка служат формализации значений и обеспечивают передачу значений, т.е. процесс коммуникации.

Целью изучавшегося ранее курса практической грамматики на продвинутом уровне всегда являлось представление грамматического строя английского языка как системы, единицы которой характеризуются семантической и функциональной вариативностью, маркированностью с точки зрения их принадлежности к устной или письменной речи, формальному или неформальному стилю, британскому или американскому варианту английского языка. Следуя преобладающим на том этапе лингводидактическим концепциям, курс практической грамматики отражал уровневое членение и был представлен двумя крупными тематическими блоками, которые соответствовали двум подразделам

грамматики: морфология и синтаксис. Элементы функционально-коммуникативного подхода в обучении уже присутствовали в курсе практической грамматики на продвинутом уровне (см. типовую учебную программу [2]). При этом содержательное поступательное развитие шло от формы к функции (см. базовое учебное пособие «Grammar-Perfect: Form to Function» [3]).

Принципиальное отличие курса функциональной грамматики профессионально-ориентированного модуля от практической грамматики базового модуля состоит в том, что грамматическая система предстает не как список форм и структур, которые заполняются лексическими единицами, а как парадигма системных сетей (“system networks” в терминологии М.А.К. Хэллдея), позволяющая делать выбор тех единиц, которые необходимы для реализации желаемого значения в имеющейся коммуникативной ситуации. На смену частеречному парадигматическому членению учебного курса практической грамматики приходит выделение семантико-синтаксических и прагма-коммуникативных дидактических единиц. Такая функциональная грамматика является средством создания и понимания значений, что наиболее успешно соотносится с практико-ориентированным когнитивно-коммуникативным подходом современного этапа развития лингвистического образования.

В плане реализации этого подхода инновационный характер имеют содержательные аспекты, целевая установка и конкретные задачи дисциплины. В частности, в центре внимания оказывается предложение-высказывание и его составляющие. Предложение-высказывание есть предложение, актуализованное в речи, единица сообщения, обладающая смысловой целостностью и выступающая как единица коммуникации. Предложение понимается как языковой знак, выполняющий две функции: номинативную и коммуникативную; денотатом предложения является ситуация. Следовательно, понятие функциональности не ограничивается традиционными «синтаксическими функциями слов в предложении». Функциональность переориентируется от «узкого» понимания функции, к «широкому», когда во главу угла ставятся функции языка.

Выбор предложения в качестве основной дидактической единицы дисциплины является принципиальным решением. Характеристики и составляющие предложения формируют основания для выделения других дидактических единиц функциональной грамматики. Это позволяет обратить особое внимание на деятельностно-значимые характеристики грамматических явлений и на национально-языковые особенности концептуализации внеязыковой действительности. Например, языковые способы указания на реальность/гипотетичность действия, дискретность/недискретность денотата, референтную отнесенность субстантивов, типы действий и соответствующие им типы предикатов, предикаты и их комплементацию и т.д. В курс введены также категории,

реализуемые в предложении: модальность, ассертивность, коммуникативная установка говорящего, оценочность и др. Кроме того в содержание дисциплины включаются разделы о синтагматической последовательности предложений-высказываний в речи, об особенностях их функционирования в тексте, в живых ситуациях речевого общения.

Таким образом, можно утверждать, что курс функциональной грамматики английского языка имеет деятельностно-ориентированный характер, где отправной точкой является целеустановка говорящего в зависимости от коммуникативно-прагматических особенностей ситуации общения с учетом коммуникативных и социальных ролей. Такой подход реализован в базовом учебном пособии «Grammar-Perfect: Functional View», допущенном Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов специальности «Современные иностранные языки» [4]. Усвоение программных требований дисциплины «функциональная грамматика» способствует формированию профессионально-лингвистического мышления и вносит свой вклад в достижение общих целей лингвистического образования в ситуации межкультурного общения.

Литература

1. Бондарко, А.В. Введение. Основания функциональной грамматики // Теория функциональной грамматики. – Ленинград : Наука, 1987. – С.5-39.
2. Практическая грамматика английского языка. // Учебная программа для высших учебных заведений по специальности 21.06.01.- «Современные иностранные языки». – Минск, 2004.
3. Практическая грамматика английского языка = Grammar-Perfect: Form to Function: Учеб. пособие для студентов специальности “Соврем. иностр. яз.” учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / Л.А.Шелег, Н.П.Петрашкевич, И.В.Дмитриева. – 2-е изд. – Минск : Лексис, 2006. – 232 с.
4. Функциональная грамматика английского языка = Grammar-Perfect: Functional View: Учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования по специальности “Соврем. иностр. яз.” / Н.П.Петрашкевич, Л.П.Шелег, И.В.Дмитриева. – Минск : Лексис, 2011. – 264 с.

М.Л. Дорофеенко

Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

ВИКОНИМНАЯ И УРБАНОНИМНАЯ ЛЕКСИКА КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ МАТЕРИАЛ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

В процессе изучения иностранного языка ученик осваивает новую фонетику, грамматику, лексику, однако этих блоков недостаточно для формирования у учащихся полного представления о

стране изучаемого языка и выработки возможности высказываться на иностранном языке по заданным темам. Поэтому в процессе обучения привлекаются социальная и историческая сферы. Правильное употребление и понимание лексики предполагает знание истории, литературы, культуры страны изучаемого языка, осмыслению которых способствует рассмотрение виконимов и урбанонимов.

Урбанонимы (названия внутригородских линейных объектов – улиц, переулков, площадей и т.д.) и **виконимы** (наименования внутрисельских линейных объектов) представляют интерес в связи с тем, что являются составляющими компонентами культуры, отражают национально-культурные и ментальные особенности носителя языка.

Цель нашего **исследования** заключается в определении лингвострановедческого и социокультурного потенциала виконимной и урбанонимной лексики в системе уроков по французскому языку.

Для разработки упражнений, построенных на лингвострановедческом и социокультурном материалах целесообразно использование сведений о виконимах и урбанонимах, представленных в монографии А.М.Мезенко «Витебщина в названиях улиц» [1].

Виконимы в настоящий момент не исследованы за рубежом, поэтому при разработке блока упражнений о названиях улиц во Франции, можно опираться на посвященные урбанонимии исследования Е.А.Сизовой [2], занимающейся лингвокультурно-логическим анализом урбанонимов на материале английского, русского и французского языков. Известным является исторический словарь улиц Парижа Jacques Hillairet (*Dictionnaire historique des rues de Paris*, 1985).

Виконимная и урбанонимная лексика может быть использована на уроках французского языка в **пятом классе** (при изучении тем «Город», «Страны и континенты», «Деревня»), в **шестом** («Республика Беларусь и Франция»), в **седьмом** («Жизнь в городе и деревне», «Путешествие по странам и континентам»), в **десятом** («Культурное наследие Франции», «Моя родина – Беларусь»), в **одиннадцатом** («Национальный характер», «Культурная жизнь Франции», «Культурная жизнь в Беларуси»). В рамках изучения данных тем предполагается создание различных коммуникативных ситуаций («Мои любимые места», «Ты живешь в этом квартале?», «Достопримечательности города», «Мой город», «Я собираюсь в Париж!», «Местность, где я живу», «Что есть в деревне?», «Как найти дорогу», «Французская деревня», «Моя деревня», «Где вы живете?», «Достопримечательности Минска», «Проспект Победителей – центральное место проведения праздников», «Французские школьники в Минске», «Исторические памятники Парижа», «Знаменитые люди Франции разных эпох», «Знаменитые белорусы мира», «Герои Великой Отечественной

войны», «Особенности национального характера белорусов», «Особенности национального характера французов» и т.д.) [3].

Опираясь на предусмотренные программой темы и ситуации, предложим несколько упражнений, включающих виконимы и урбанонимы:

1. Nommez les rues les plus célèbres de votre ville /village. Parlez de l'histoire de leurs noms.

2. Présentez la rue, que vous habitez, parlez de son histoire.

3. Associez le nom de la rue, donné en l'honneur d'une personne avec les renseignements sur cette personne:

<i>Ул. Шагала</i>	Un chef d'armée
<i>Пр-т Черняховского</i>	Un peintre
<i>Ул. Пушкина</i>	Un écrivain bélarusse
<i>Ул. Мичурина</i>	Un écrivain russe
<i>Ул. Шмырёва</i>	Un aviateur
<i>Пер. Я.Купалы</i>	Un cosmonaute
<i>Ул. Терешковой</i>	Un partisan
<i>Ул. Чкалова</i>	Un savant

Parlez des objets et des curiosités qui se trouvent dans ces rues.

Préparez un petit récit sur l'une des personnes en l'honneur de qui est nommée la rue.

4. Associez les renseignements sur une personne avec le nom de la rue, donné en l'honneur de cette personne:

<i>avenue Gustave Eiffel</i>	Un médecin, un lauréat du prix Nobel
<i>place Georges Pompidou</i>	Un écrivain
<i>rue Albert Camus</i>	Un président
<i>rue Alexander Fleming</i>	Un ingénieur
<i>rue George Sand</i>	Un écrivain (une femme)
<i>jardin Rachmaninov</i>	Un tsar
<i>rue Pierre le Grand</i>	Un peintre
<i>place Vassily Kandinsky</i>	Un compositeur
<i>place Diaghilev</i>	Un organisateur de spectacles

Préparez un petit exposé sur l'une des personnes en l'honneur de qui est nommée la rue.

Лингвострановедческий подход предполагает знакомство с реалиями культуры через изучение иностранного языка. В данном случае учащийся усваивает культурологические знания, что способствует формированию умения понимать ментальность носителей другого языка.

Литература

1. Мезенка, Г.М. Віцебшчына ў назвах вуліц: манаграфія: у 2 ч. / Г.М. Мезенка. – Віцебск: УА «ВДУ імя П.М.Машэрава», 2008. – Ч. 1. – 363 с. – Ч. 2. – 254 с.

2. Сизова, Е.А. Новая урбанонимия Лондона, Москвы и Парижа [Электронный ресурс] / Е.А.Сизова / Русский язык и культура речи. Новая урбанонимия Лондона, Москвы и Парижа. – JourClub.ru, 2007-2012. – Режим доступа: <http://www.jourclub.ru/24/910/1/>. – Дата доступа: 29.03.2012.
3. Французский язык: 3-11 классы. Примерное календарно-тематическое планирование: Пособие для учителей учреждений общего среднего образования / Л.С.Ковалева, В.А.Салуцев. – Минск: Национальный институт образования, 2011. – 163 с.

А.Н.Дорошкевич

(г. Новополоцк, гимназия №1)

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Глобальная интеграция, международное сотрудничество в различных областях обуславливают потребности в формировании личности, владеющей межкультурным общением. В связи с этим Советом Европы были разработаны общеевропейские компетенции владения иностранным языком, которые используются в Европе. Главная цель системы уровней владения иностранным языком (CEFR) – предоставить метод оценки и обучения, применяемый для всех европейских языков. В 2001г. резолюция Совета ЕС рекомендовала использование системы CEFR для создания национальных систем оценки языковой компетенции. В системе CEFR знания и умения учащихся подразделяются на три крупных категории, которые делятся на шесть уровней: **A** – элементарное владение, **A1** – уровень выживания, **A2** – предпороговый уровень, **B** – самостоятельное владение, **B1** – пороговый уровень, **B2** – пороговый продвинутый уровень, **C** – свободное владение, **C1** – уровень профессионального владения, **C2** – уровень владения в совершенстве. Для каждого уровня предусмотрены знания и умения, которые должен иметь учащийся в чтении, восприятии речи на слух, устной и письменной речи.

Наблюдения за обучением иностранным языкам в средней школе показали, что, используя коммуникативный подход, учителя зачастую рассматривают процесс обучения иностранному языку как средство общения слишком узко, не учитывая функцию языка как носителя культуры, источника лингвострановедческих знаний.

Для обоснования возможности введения межкультурного подхода к обучению французского языка в гимназии мы исследовали особенности восприятия французской культуры с опорой на родную культуру учащихся. Было определено, что для преодоления

интерферирующего влияния родного языка и культуры целесообразно использовать приемы компарации и ориентирования. Наряду с принципом опоры на родную культуру учащихся в процессе обучения иностранному языку к предварительным условиям реализации межкультурного подхода мы отнесли мотивационную готовность школьников к познанию неродной культуры и уровень сформированности страноведческих знаний, приобретенных учащимися на других уроках школьного цикла.

Теоретической базой построения системы обучения иностранному языку является коммуникативный личностно-деятельный подход, который предполагает направленность на обучение общению, где ученик выступает как развивающаяся личность. В связи с этим следует учитывать интересы, индивидуальные способности учащихся, их интеллектуальные и коммуникативные потребности. Однако содержание процесса обучения иностранным языкам в средней школе не всегда удовлетворяет познавательным и коммуникативным потребностям учащихся, что неизбежно влечет за собой снижение общей мотивации овладения учащимися иностранными языками. Поэтому актуальным в современных условиях, по мнению А.А. Леонтьева, "становятся ориентация на мотивацию овладения языком, прежде всего на определенную динамику перехода от одной мотивационной доминанты к другой и системная опора на различные виды мотивов."

С нашей точки зрения, многие задачи обучения иностранным языкам могут быть успешно решены с помощью межкультурного подхода, который вбирает в себя достоинства лингвострановедческого подхода, обогащает и развивает его, открывая дополнительный резерв для повышения мотивации и эффективности обучения иностранным языкам.

Ж.И. Дронская

(Белорусский государственный университет)

О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К САМОУПРАВЛЯЕМОМУ ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современное состояние высшего образования выдвигает новые требования к профессиональной подготовке выпускника университета и его личностным качествам. В числе значимых – глубокие профессиональные знания и умения, способность к гибкому их

применению, инициативность, коммуникабельность, творческая активность, готовность к непрерывному самообразованию.

Одной из актуальных проблем при подготовке специалистов в стенах классического университета является проблема развития познавательной и творческой деятельности студентов. Университетская подготовка немыслима без привития навыков и стремления к самообразованию. Организация и проведение самостоятельной работы по иностранному языку в плане самообразования – важная задача учебно-методической работы кафедры романских языков Белгосуниверситета.

Эффективность самостоятельной познавательной работы студентов в немалой степени зависит от их заинтересованности, убежденности в необходимости изучения иностранного языка. Проблема мотивации самостоятельной работы решается тем успешнее, чем больше стимулов у обучаемых для ее выполнения (курсовые, дипломные работы, участие в конференциях, международных олимпиадах, проектах и т.п.).

Обучение иностранному языку на негуманитарных факультетах университета имеет свои специфические особенности. Они вызваны целым рядом объективных факторов, которые тем или иным образом влияют на организацию учебного процесса. Тестирование знаний первокурсников показывает, что уровень языковой подготовки выпускников школ не соответствует требованиям вузовского курса «Иностранный язык». В ряде случаев этот уровень можно назвать критическим. Низкий уровень языковой подготовки требует определенного адаптационного обучения вчерашних школьников на основе личностно-ориентированного подхода. Суть адаптационной поддержки состоит в том, чтобы помочь студенту-первокурснику преодолеть те или иные препятствия в процессе иноязычного обучения, ориентируясь при этом на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности.

Отсутствие преемственности между школьным и университетским курсами иностранного языка, дисбаланс между присущими школе методами познания и новым уровнем обучения в университете затрудняют процесс вхождения абитуриентов в вузовскую систему. Университет сразу же предъявляет повышенные требования к качеству умственной деятельности и к особенностям личности студентов. Новые, более сложные формы вузовской работы предполагают наличие у студентов-первокурсников целого ряда интеллектуальных навыков и умений, которым они специально в школе не обучались. Существенными из них являются следующие: умение самостоятельно планировать и четко организовывать свою учебную деятельность, эффективно использовать приемы понимания, усвоения и переработки информации.

В последние годы после резкого сокращения количества учебных часов, отводимых на изучение иностранного языка, преподавание предмета сталкивается с большим количеством трудностей: высочайшая загрузка студентов по основным для специальности дисциплинам, неудовлетворительная базовая подготовка большинства студентов-первокурсников, рассмотрение языка как непрофилирующего предмета и при этом предъявление высоких требований учебными программами к активному практическому владению изучаемым языком.

Личностно-ориентированный характер обучения иностранному языку в университете диктует необходимость переосмыслить как обучающую деятельность преподавателя, так и деятельность студента по усвоению языка. Создание комплексной, многоуровневой системы преподавания иностранного языка, адаптированной к создавшимся производственным условиям, позволяет формировать и совершенствовать личность студента, его готовность к саморазвитию и творчеству.

Модульное построение университетского курса «Иностранный язык» дает возможность достичь дифференциации и индивидуализации обучения, то есть сознательного, самостоятельного достижения студентами необходимого уровня усвоения учебного материала с учетом их психологических особенностей, уровня знаний, умений, навыков и личностных качеств.

При кредитно-рейтинговой организации учебного процесса студент сам определяет, как и когда он наберет необходимое ему количество кредитов, сам выбирает индивидуальный темп прохождения программы, приемы освоения модулей и форму представления результатов работы. Даже при условии консультативной помощи преподавателя принятие решений и ответственность за результат обучения ложится, прежде всего, на студента.

Средством построения индивидуальной образовательной траектории студента, позволяющей повысить степень его реальной самостоятельности, креативности и автономии, является самостоятельная практика в видах иноязычного речевого общения. Задания, обеспечивающие свободную речевую практику, - это ситуации, моделирующие реальное общение, ролевые, проблемные и творческие учебные задания. Решение проблемных задач индивидуально и в группе требует от студентов самостоятельного мышления и креативности и направлено на создание обучаемыми своих собственных речевых произведений творческого характера.

С развитием Интернета и получением широкого доступа к источникам информации у преподавателя появилась возможность организовать самостоятельную работу студентов более эффективно и

познавательного. В отличие от традиционного набора заданий можно проводить информационно-дискуссионные занятия, вовлекая всех студентов учебной группы в процесс чтения, обсуждения, самостоятельного поиска информации и подготовки сообщений по предложенному материалу.

Внеаудиторную учебную деятельность студентов стимулирует разнообразие заданий и форм их реализации. Особый интерес вызывают задания проблемного поисково-исследовательского и эвристического характера. Так, при работе над научной литературой особой популярностью у студентов пользуются такие формы занятий, как подготовка отзыва на недавно изданную статью, рецензирование научной статьи, написание аннотаций к монографии.

На заключительном этапе обучения французскому языку, когда студенты уже обладают должным уровнем предметной компетентности, широко используется проектная методика. В ней заложены большие возможности для развития у студентов активного самостоятельного мышления, создания на занятиях творческой атмосферы, где каждый студент вовлечен в активный познавательный процесс. Использование проектной методики позволяет постоянно поддерживать интерес к иностранному языку, стимулировать речемыслительную деятельность студентов.

Подготовка студентов в стенах университета немислива без привития стремления к самообразованию, развития познавательной и творческой деятельности. Научно обоснованный отбор профессионально ориентированной литературы, представляющей актуальный теоретический материал, позволяет постоянно поддерживать познавательный интерес к самостоятельному информативному чтению, способствует формированию навыков самообразования.

Иноязычное образование, получаемое в университете, становится основой интеллектуального развития личности, формирования ее готовности к продуктивной деятельности в обществе. Оно вооружает студента инструментом для получения знаний в любых областях науки и образования. Работа с зарубежными источниками по различным разделам наук естественного и гуманитарного циклов развивает способность к научному мышлению, анализу, синтезу, критическому восприятию и осмыслению материала. Вместе с тем она дает возможность обобщить языковые познания обучаемых, воспитать у них интерес к изучаемому предмету. Одновременно использование иностранной литературы в рамках приобретаемой специальности можно рассматривать как активизацию самостоятельной учебной деятельности.

Е.В.Зданович

(Витебский государственный университет им. П.М.Машерова)

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОГО АДАПТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Появление адаптивного тестирования было вызвано стремлением к повышению эффективности педагогических измерений. В основе адаптивного подхода лежит индивидуализация процедуры отбора заданий теста, которая за счет оптимизации трудности заданий применительно к уровню подготовленности обучаемых обеспечивает генерацию эффективных тестов.

Оптимизация трудности заданий обычно проводится пошагово. Если учащийся выполняет задание верно, то затем ему дается более трудное задание. При неправильном выполнении задания совершается отход назад к более легким заданиям банка. При невыполнении трех заданий подряд процесс останавливается и специальными методами (чаще всего с помощью теории IRT) определяется балл учащегося за выполненные задания по сформированному специально для него адаптивному тесту. Таким образом, в компьютерном адаптивном предъявлении число тестовых заданий и их трудность индивидуально подбираются для каждого экзаменуемого на основании его ответов, а индивидуальная совокупность заданий образует адаптивный тест. Адаптивные тесты в группе испытуемых состоят в основном из разных заданий и различаются по количеству и трудности заданий. Получить одновременный прирост эффективности измерений по всем критериям невозможно, поэтому обычно при организации адаптивного тестирования на первый план выходит один, в лучшем случае, два критерия. Например, в одних случаях при экспресс-диагностике в адаптивном режиме наибольшее внимание уделяется минимизации времени испытания и количеству предъявляемых заданий, а вопросы точности оценок отходят на второй план. В других случаях приоритетной может быть точность измерения и тестирование каждого испытуемого продолжается до тех пор, пока не достигается запланированная минимальная ошибка измерения.

На длине адаптивного теста существенно сказывается качество структуры знаний учащихся. Обычно испытуемые с четкой структурой знаний выполняют задания нарастающей трудности, уточняя с каждым очередным верно выполненным заданием оценку подготовленности. Они выполняют небольшое число заданий адаптивного теста и быстро доходят до порога своей компетентности. Процесс тестирования затягивается, поскольку при скачкообразном изменении трудности заданий не происходит пошагового нарастания точности

измерения и число заданий, адаптированных по трудности, нередко оказывается даже большим, чем в обычном, традиционном тесте.

К числу важных преимуществ компьютеризованного адаптивного тестирования можно отнести:

- высокую эффективность;
- высокий уровень секретности;
- индивидуализацию темпа выполнения теста;
- высокий уровень мотивации к тестированию у наиболее слабых обучающихся за счет исключения из процесса предъявления излишне трудных заданий;
- сообщение результата в интервальной шкале тестовых баллов каждому испытуемому незамедлительно.

Стратегии предъявления тестовых заданий в адаптивном тестировании можно разделить на двух - шаговые и многошаговые, сообразно которым используется различная технология формирования адаптивных тестов. Двух - шаговая стратегия предполагает наличие двух этапов. На первом этапе всем испытуемым выдается одинаковый входной тест, цель которого — осуществление предварительной дифференциации учащихся вдоль оси переменной измерения. По результатам дифференциации на втором этапе организуется адаптивный режим и строятся адаптивные тесты.

В результате развития теории IRT стали развиваться многошаговые стратегии адаптивного тестирования, в рамках которых в процессе выполнения наборов заданий каждый испытуемый движется по своей индивидуальной траектории.

Многошаговые стратегии адаптивного тестирования подразделяются на фиксировано-ветвящиеся и варьирующе-ветвящиеся в зависимости от того, как конструируются многошаговые адаптивные тесты. Если один и тот же набор заданий с их фиксированным расположением на оси трудности используется для всех испытуемых, но каждый учащийся движется по набору заданий индивидуальным путем в зависимости от результатов выполнения очередного задания, то стратегия адаптивного тестирования является фиксировано-ветвящейся.

Задания по трудности в наборе заданий обычно располагают на равном расстоянии друг от друга или выбирают убывающий шаг сообразно нарастанию трудности, что позволяет подстроить темп тестирования под испытуемого, поскольку по мере выполнения заданий у него нарастает утомление и снижается мотивация к выполнению заданий теста.

Варьирующе-ветвящаяся стратегия адаптивного тестирования предполагает отбор заданий непосредственно из банка по определенным алгоритмам, которые прогнозируют оптимальную трудность последующего задания по результатам выполнения испытуемым предыдущего задания адаптивного теста. Таким образом, шаг за шагом из отдельных заданий

получается адаптивный тест. В нем варьирует не только трудность, но и шаг, определяемый разностью трудностей двух соседних заданий адаптивного теста. Отличительной особенностью варьирующей-ветвящейся стратегии адаптивного тестирования является пошаговая переоценка уровня подготовленности испытуемого, предпринимаемая после каждого выполнения очередного задания теста.

Выбор начальных оценок для входа в адаптивное тестирование осуществляется по-разному, в зависимости от вида стратегии и имеющихся технологических возможностей при генерации адаптивных тестов. Один из методов определения начальных оценок основан на выдаче испытуемым перед началом адаптивного тестирования входного претеста. В претест обычно включают 5— 10 заданий из различных разделов содержания, охватывающих по трудности весь диапазон предполагаемого расположения тестируемой выборки учащихся на оси переменной измерения.

Для выхода из режима тестирования либо вводят ограничения по времени или по числу заданий, либо задаются планируемой точностью измерений.

Обор заданий в адаптивные тесты осуществляется в соответствии со спецификой теста. Оптимизируя трудность, можно лишь уменьшить число предъявляемых заданий по каждому разделу и сохранить при этом для каждого испытуемого содержательный план теста. Таким образом, адаптивное тестирование должно обеспечивать высокую содержательную валидность каждого генерируемого адаптивного теста.

Надежность в адаптивном тестировании зависит от совокупности факторов. К ним относятся: число заданий, наличие систематического контроля за частотой выбора заданий банка при генерации адаптивного теста. На надежность также влияют характеристики банка тестовых заданий, связанные с качеством измерений и качеством входного контроля.

Игумнова Т.А.

(Полоцкий государственный университет)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Традиционно методическая подготовка педагогических кадров организуется посредством курса лекций, самостоятельной работы, семинаров, посещений уроков, практических занятий, педпрактики,

написания индивидуальных творческих работ. Критически оценивая систему профессиональной подготовки учителя иностранного языка, Е.И. Пассов отмечает, что “само содержание современного педагогического образования недостаточно функционально: учебно-воспитательные задачи не моделируют реальную деятельность учителя и не составляют основу его профессиональной подготовки” [3]. Нельзя не согласиться и с А.Л. Бердичевским, что “функция организационных форм обучения будущих учителей иностранного языка состоит в том, чтобы смоделировать контекст профессиональной деятельности в её предметном и социальном плане для того, чтобы студент не только усваивал определённое содержание, но и воспитывался как личность” [1]. Поэтому, основной ценностью компетентностного подхода становится не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях.

Обучение должно основываться на исследовательском подходе, а не быть построенным на основе передачи информации;

обучение должно строиться на основе анализа и обработки знаний вместо механического обучения;

должна быть организована совместная деятельность педагога и учащегося по созданию системы знаний вместо обучения, жёстко направляемого учителем;

обучение должно быть современным и актуальным вместо обучения “на всякий случай, вдруг понадобится в будущем”;

обучение должно быть организовано по инициативе с учётом личностных смыслов и личностного опыта вместо обучения по указанию.

Наибольшего успеха в развитии компетентностей у учащихся можно достичь, если преподаватель совместно с ними определяет общую цель в работе и выбирает пути к достижению этой цели. Правильно поставленные цели способствуют мотивации обучения, актуализируют субъективный опыт учащихся, помогают понять социальную и практическую значимость учебного материала.

Следующий шаг при компетентностном подходе к образовательному процессу – планирование деятельности для достижения поставленных целей. Необходимо выбрать программу действий, методы и приёмы работы учащихся, спланировать время работы. На этом этапе наиболее активно деятельность должна быть направлена на самостоятельную работу учащихся. Нужно учить учащихся выбирать нужную информацию, пользоваться ею, применять в своей деятельности и создавать что-то новое, тем самым, развивая свою компетентность в данном вопросе. Преподаватель может подсказать, чего не нужно делать,

чтобы избежать ошибок, но давать возможность сделать выбор путей решения проблемной ситуации каждому учащемуся самостоятельно.

Подготовленный в сотрудничестве учитель перенесёт этот метод работы в свою профессиональную деятельность, а значит, сумеет устанавливать сотрудничество в учебном коллективе. А.С. Карпов указывает, что “коммуникативность – объективно присущая педагогическому процессу реальность” [2].

В качестве примеров организации сотрудничества на занятиях будущим учителям можно привести следующие технологии:

1. Student team learning (обучение в команде) [8]. Учебное взаимодействие предполагает одно на всех групповое задание, коллективное усилие и командную оценку, что позволяет снимать психологические барьеры, стимулирует свободу высказываний. Мини-группам предлагаются задания и материалы-опоры. При этом групповые цели могут быть достигнуты только в результате самостоятельной работы каждого члена команды в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы.

Вариантами обучения в команде считаются STAD – Student-teams-achievement divisions (индивидуально-групповая работа) и TGT – teams-games-tournament (командно-игровая работа).

2. Jigsaw [5]. Учебный материал разбит на фрагменты – смысловые блоки. Каждый член мини-группы находит и изучает материал по своей подтеме. Участники разных групп обмениваются информацией как эксперты, обогащая друг друга. Затем они возвращаются в свои мини-группы. В ходе итогового опроса отчитывается любой член команды по любому вопросу темы.

Помимо названных форм организации сотрудничества вполне приемлемы игровые упражнения на сотрудничество “Cooperative Learning Activities” [6].

3. Inside-Outside circle. Участники образуют два круга: внешний из слабых учащихся и внутренний из более сильных, у которых листочки со следующей информацией: экзаменационные темы, дополнительный материал по темам. Каждый участник внутреннего круга рассказывает тему и дополнительный материал по теме. Участники внешнего круга задают вопросы. Затем участники внутреннего круга обсуждают и называют лучшие из заданных вопросов.

Данная игра может широко применяться для закрепления навыков использования различных грамматических структур. Менее успевающие учащиеся могут задавать вопросы и конкретные примеры более успевающим.

Говоря об освоении грамматики, следует обратить особое внимание на речевую компетенцию – совокупность навыков и умений

речевой деятельности (говорение, письмо, аудирование, чтение), знание норм речевого поведения, способность использовать языковые средства в связной речи в соответствии с ситуацией общения [4]. Курс грамматики требует знания правил и чёткой последовательности действий. Однако и здесь следует стремиться не забывать о принципе коммуникативности. Этот принцип можно реализовать, показывая учащимся как использовать данные грамматические явления для выражения просьбы, совета, сравнения, описания и т.д.

Обучение письму также должно носить коммуникативный характер. Например, учащимся можно предложить прослушать какой-либо текст и попросить их после прослушивания заполнить Comprehension checklist (задание на понимание). Данные задания включают в себя следующие вопросы: главная идея; важные детали; наличие определений, примеров, описаний; ключевое слово. Далее учащиеся обмениваются работами и обсуждают их [7]. Возможно определение лучшей работы (после завершения всего письменного задания) и размещение её на сайте класса (журнале).

Подводя итоги, следует отметить, что огромный развивающий потенциал иноязычного общения (и, прежде всего культурологическая составляющая данного процесса) может и должен стать основой развития компетенций, как преподавателя, так и будущего учителя иностранного языка. Успех практической реализации инновационных обучающих стратегий в большей степени зависит от уровня готовности будущего учителя иностранного языка преподавать язык функционально, с ориентацией на межкультурную коммуникацию и ценностно-рефлексивное взаимодействие. Подготовка преподавателя иностранного языка с ориентацией на развитие у него ключевых социальных и специальных компетенций открывает перспективы повышения уровня мобильности и конкурентоспособности наших выпускников, как в нашей стране, так и за рубежом.

Литература

1. Бердичевский, А.Л. Концепция подготовки учителя иностранного языка // ИЯШ, 1990. № 4.
2. Карпов, А.С. Психолого-методические проблемы в подготовке будущих учителей // ИЯШ, 1997. № 3.
3. Пассов, Е.И., Кузовлёв, В.П., Кузовлёва, Н.Е., Царькова, В.Б. Мастерство и личность учителя: На примере деятельности учителя иностранного языка. 2-е изд., исп. и доп. - М.: Флинта; Наука, 2001.
4. Хведченя, Л.В. Проектирование учебной программы по иностранным языкам на основе компетентностного подхода / Научно-методические инновации в высшей школе / под общ. ред. проф. А.В. Макарова. – Мн.: РИВШ, 2008.
5. Jigsaw in 10 Easy Steps. [http:// www.jigsaw.org/steps.htm](http://www.jigsaw.org/steps.htm).
6. Modern Methods of Cooperative Learning. [http:// www. clcrc.com/pages/cl-methods.html](http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html).

7. Krapels, A.R. An overview of second language writing process research. In second language writing, ed. B. Kroll. New York: Cambridge University Press. 1990.

Измайлович О.В., Имперович В.В.

(Витебский государственный технологический университет)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В процессе игровой деятельности происходит обучение действию посредством самого действия. Игра обеспечивает эмоциональное воздействие на обучаемых, активизирует резервные возможности личности. Она облегчает овладение знаниями, навыками и умениями, способствует их актуализации. Учебная игра-упражнение помогает активизировать, закрепить, проконтролировать и скорректировать знания, навыки и умения, создает учебную и педагогическую наглядность в изучении конкретного материала. Она создает условия для активной мыслительной деятельности ее участников. Учебная игра воспитывает культуру общения и формирует умение работать в коллективе и с коллективом. Все это определяет функции учебной игры как средства психологического, социально-психологического и педагогического воздействия на личность.

Психологическое влияние игры проявляется в интеллектуальном росте обучаемых. Педагогически и психологически продуманное использование ее на занятии обеспечивает развитие потребности в мыслительной деятельности. А это ведет к интеллектуальной активности, умственной и познавательной самостоятельности и инициативности студентов.

Благодаря игре возрастает потребность в творческой деятельности. Она развивает память и воображение, оказывает влияние на развитие эмоционально-волевой стороны личности, учит управлять своими эмоциями, организовывать свою деятельность.

Социально-психологическое воздействие игры проявляется в преодолении боязни говорения на иностранном языке и в формировании культуры общения. Игра порождает интерес к стране изучаемого языка, к чтению иностранной литературы. Она формирует способность принимать самостоятельные решения, оценивать свои действия и действия других.

Педагогическое влияние учебной игры проявляется в воспитании чувства коллективизма, а также чувства высокой личной ответственности перед коллективом за успех общего дела. Благоприятно ее влияние на формирование ответственного отношения к учебной

деятельности. При этом примечательно то, что у обучаемых появляется стремление к знаниям не ради оценки, они начинают чувствовать вкус к приобретению знаний. Повышается требовательность к себе. Развиваются профессиональные качества будущего специалиста, формируются методические умения.

Влияние учебной игры сказывается и на преподавателе: она способствует развитию его как личности и как специалиста, заставляя постоянно работать над собой, совершенствовать педагогическое мастерство.

Каковы основные требования к игре и условиям ее проведения?

Требования социально-психологического характера подразумевают создание условий, обеспечивающих взаимодействие, общение и сотрудничество участников игры. Одним из таких условий является социально-психологическая готовность учащихся к такого рода деятельности. Данный вид готовности предполагает, в частности, компетенцию участников общения в области той или иной затрагиваемой проблемы и наличие коммуникативных умений, обуславливающих эффективность взаимодействия в процессе игры. Содержание учебной игры должно быть интересно и значимо для ее участников, а любое игровое действие должно завершаться получением определенного результата, представляющего для них ценность. Игровое действие должно опираться на знания, навыки и умения, приобретенные на различных занятиях, и обеспечивать возможность обучаемых принимать рациональные и эффективные решения, при этом критически оценивая себя и окружающих. Одним из важнейших социально-психологических требований является логическое сочетание игры с практикой реального общения.

Педагогические требования сводятся к следующему. Применяя игру как форму (средство, методический прием) обучения, преподаватель должен быть уверен в целесообразности ее использования, должен определить цели игры в соответствии с задачами учебного процесса. Учебные игры должны составлять систему, предполагающую их определенную последовательность и постепенное усложнение. При этом необходимо учитывать особенности группы и ее членов.

Целесообразность и полезность использования ролевой игры при определенной системе обучения зависит и от педагогического мастерства преподавателя, так как одним из условий является психолого-педагогическая готовность студентов к подобной деятельности. Содержание учебной игры должно быть интересно и значимо для ее участников, а само игровое действие должно завершаться получением определенного результата. При этом необходимо учитывать особенности группы и ее членов. Участники игры пробуют применить свои знания в реальной ситуации общения, развивая тем самым способность

взаимодействовать с другими людьми. Любая ролевая игра должна решать посильную для ее участников задачу.

Многие студенты убеждены в том, что иностранный язык необходим только для передачи отдельной информации от одного человека другому. Процесс общения на иностранном языке занимает очень мало времени, если вообще имеет место на занятиях. Ролевая игра помогает застенчивым студентам проявить себя, выступая от имени вымышленного лица. В рамках ролевой игры может происходить реализация социальных ситуаций. Так, используя ролевую игру «The Advertising Agency» обыгрывается ситуация, в которой студенты могут убедиться в правильности выбора своей специальности.

Например: Students decide on a product and a way that they wish to advertise. They should find a symbol and use various ways of advertising in order to produce a successful image of a product.

Активный словарь студентов насыщается необходимыми лексическими единицами, охватывает различные понятийные поля, и активизируется при использовании обсуждения в малых группах, в монологических и диалогических выступлениях.

Использование игры как педагогического средства коммуникации основывается на том, что она в учебном процессе выполняет роль творческого задания. Следует подчеркнуть, что не существует универсальной игры, пригодной абсолютно для всех обучаемых и групп. Необходима ее адаптация к конкретным условиям проведения.

Итак, ролевая игра - это коммуникативное средство обучения, которое развивает беглость речи студентов, способствует улучшению взаимодействия студентов в группах, повышает мотивацию обучающихся. Ролевую игру можно, в некоторой степени, назвать самой гибкой технологией, используемой преподавателем для развития коммуникативных навыков, наряду с грамматическими и лексическими навыками.

Искрова Г.Е.

(Гимназия №1 г. Горки)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МИНИ-ТЕКСТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Актуальность данной темы обусловлена несколькими факторами: потребностью современного общества и системы образования в выпускнике, способном компетентно реализовывать свои возможности как по окончании средней школы (при сдаче экзамена по предмету или при выполнении заданий ЦТ), так и для дальнейшего обучения в вузе, с одной стороны, и необходимостью разработки и представления

новых приемов организации и предъявления учебного материала учителем иностранного языка на основе его максимального уподобления реальной речевой действительности, с другой стороны.

Цель - рассмотреть возможности овладения учащимися лексико-грамматическим материалом через использование аутентичных мини-текстов на среднем и старшем этапах. Разработанные задания являются целостной системой деятельности учителя по эффективной подготовке школьников как на уроке, так и во внеурочной деятельности (подготовка высокомотивированных ребят к олимпиаде по предмету, при проведении факультативных занятий, при консультации учащихся по подготовке к ЦТ) и используются фрагментарно в системе заданий.

Любой аутентичный текст является отражением речевой действительности той национальной языковой культуры, которой принадлежит автор. В нем есть национально-специфические понятия, социокультурные ситуации иноязычной действительности. Поэтому как практик, я рассматриваю иноязычный текст как важный источник социолингвистической информации, усвоение которой необходимо учащимся для успешной межкультурной коммуникации. Работая с аутентичными текстами, учащиеся постигают язык как явление культуры, повышается их мотивация и желание узнать больше, пополняется географическая, литературная, социокультурная информация о стране, народе, языке. Читая художественные и публицистические тексты на английском языке, стараюсь подобрать учащимся те ли иные интересные лексико-грамматические явления в мини-текстах.

При составлении заданий такого вида учитель направляет усилия на развитие трех видов компетенций:

- Лингвистической или языковой (понимание, анализ, знание грамматических явлений);
- Речевой (умение воспроизводить и употреблять речевые образцы, которые наполнены определенной грамматической или лексической формой);
- Коммуникативной (развивается умение воспроизводить и употреблять тексты, используя данную грамматическую или лексическую категорию).

Использование грамматического и лексического материала в аутентичных мини-текстах позволяет оставлять в памяти законченную картину подаваемого материала, побуждает интерес прочитать весь текст, книгу, статью.

Задания могут быть разной сложности. Особенно это актуально в 10 классе, когда учителям иностранного языка приходится иметь дело с учащимися, ранее обучавшимся в разных классах у разных учителей. У ребят были разные возможности для изучения предмета.

Чтобы выровнять знания учащихся, приходится индивидуализировать задания. Учащимся предлагаются задания разного вида сложности, что позволяет им «шлифовать» и совершенствовать свои знания. Мини-тексты можно использовать с двойной пользой и выгодой: при анализе лексико-грамматических явлений в контексте и при выполнении тестовых заданий, если то или иное явление пропущено. Зачастую это работа в парах, группах, командах. Вот примеры заданий разного уровня:

Task 1. Read and explain the usage of tenses, verbals and modals in the text.

We *heard* that the attack to the south *had been* unsuccessful. They *did not attack* that night but we *heard* that they *had broken* through to the north. In the night word *came* that we *were to* prepare *to retreat*. The captain at the post *told* me this. He *had* it from the Brigade. The brigade *had received* orders that the line of the Bainsizza *should be held* no matter what *happened*. There *had been* a great battle in the north all day. (E. Hemingway “ A Farewell to Arms”)

Task 2. Read the passage. In each sentence state the principal and the subordinate clauses, define them.

The street was narrow and winding so that Kitty lost all sense of the direction in which she was going. Many of the shops were closed. She had grown used on the journey up to the tidiness of a Chinese street, but here was the litter of weeks, garbage and refuse; and the stench was so horrible that she had to put her handkerchief to her face. Passing through Chinese cities she had been incommoded by the staring of the crowd, but now she noticed that no more than indifferent glance was thrown at her. The passers-by, scattered rather than as usual thronging, seemed intent on their own affairs... Now and then as they went by a house they heard the beating of gongs and the shrill, stained lament of unknown instruments. Behind those closed doors one was lying dead. (W. S. Maugham, “The Painted Veil”)

Task 3. Fill in the missing prepositions.

I walked ... the street, my head full ... these unpleasant thoughts, and stopped a men’s clothing shop. I needed a new suit so badly! ...last I went ... and asked the salesman if they had a suit that nobody wanted to buy, something that would not cost much. He looked ... me, smiled unpleasantly and told me to wait. ... a long time, he took me ... a dark room ... the back ...the shop, where he showed me a suit. It wasn’t a good suit, and it was too big ... me; but it was new and I had to have something. I said: “I’ll take it, but I haven’t money ... me.” (M Twain “The One-Million-Pound Banknote”)

При составлении такого вида заданий необходимо соблюдать следующие условия:

- соответствие изучаемой \ повторяемой теме;

- задание не должно содержать много пунктов;
- в нем не должно быть много незнакомых слов;
- вызывать у школьников интерес к заданию, желание его выполнять;
- содержать четкую установку.

Описанный вид работы помогает привлечь ребят к активной самостоятельной деятельности на уроке, сделать процесс овладения иностранным языком интересным для учащихся, что будет полезным при обучении в вузе. Характер работы с заданиями данного типа направлен на эффективную подготовку учащихся к олимпиадам, централизованному тестированию. В свою очередь, учитель имеет великолепную коллекцию лексико-грамматических заданий, что помогает формировать у учащихся целостную картину строя английского языка.

Л.В. Кажкина

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

К ВОПРОСУ ОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С УЧЕТОМ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

В последнее время и в школе и в вузе остро стоит проблема неуспеваемости по иностранным языкам. Каковы причины этой проблемы и как ее решить? Зачастую эти вопросы остаются без ответа.

Цель данной статьи – рассмотреть возможности индивидуализации обучения ИЯ с учетом видов памяти. На наш взгляд, суть проблемы неуспеваемости заключается в том, что всех обучают одинаково, не принимая во внимание индивидуальные особенности видов памяти. Именно поэтому ученик или студент становится неуспевающим и теряет мотивацию к изучению ИЯ. Необходимо каким-то образом оптимизировать учебную деятельность.

Оптимизация учебной деятельности предполагает наряду с другими мерами и индивидуализацию процесса обучения. Бесчисленное разнообразие методов обучения лишь подтверждает принцип: не один из них не подходит для всех обучаемых. В итоге многие недостаточно успевают в усвоении ИЯ, потому что они не вписались в рамки унифицированного подхода, поскольку их индивидуальные особенности не соответствуют применяемым методам обучения.

Итак, теоретической основой оптимизации учебной деятельности по усвоению ИЯ является установленное в психолингвистике понятие о том, что базой становления и функционирования речевых умений и языковых навыков является чувство языка, мышления и память.

Назначение учета индивидуальных особенностей памяти – направить интересы, индивидуальные и личностные качества обучаемых на решение образовательной задачи. Выделяют три вида памяти: слуховую, зрительную и моторную. В организации восприятия следует иметь в виду, что по своей модальности учащиеся условно распределяются на визуалов, аудиалов и кинестетиков. Визуал - человек, воспринимающий большую часть информации с помощью зрения. Аудиал - тот, кто получает основную информацию через слух. Кинестетик - тот, кто воспринимающий информацию через другие ощущения (обоняние, осязание и др.) и с помощью движений. Существует также четвертый тип – дискрет. Это человек, у которого восприятие информации происходит через логическое осмысление, с помощью цифр, знаков, логических доводов. Эта категория людей встречается реже всего, а детям, в том числе и школьникам, обычно вовсе не свойственна. Провести с учащимися диагностику на определение репрезентативной системы (ведущего канала восприятия, переработки и хранения информации) поможет тест Б.А. Левиса и Ф. Пукелика.

Таким образом, преподавателю важно знать особенности памяти – как свои, так и своих учеников и, опираясь на эти знания, помогать усваивать учебный материал, задействуя, по возможности, все каналы ввода информации.

На основе результатов тестов, бесед и наблюдений определяется преобладающий вид памяти, а также способ обработки информации. Знание о типах памяти позволяет разработать различные виды обучающих упражнений, направленных на реализацию практической цели обучения – овладение учащимися коммуникативной компетенцией.

Итак, приведем несколько видов упражнений с учетом преобладающего вида памяти.

Упражнения для визуалов:

- 1) работа с иллюстрациями, игры с карточками;
- 2) работа с видеоматериалами;
- 3) работа со схематическими материалами (схемы, таблицы, диаграммы).

Упражнения для аудиалов:

- 1) работа с аудиоматериалами;
- 2) работа с литературными источниками (песни, стихи, рифмовки).

Упражнения для кинестетиков:

- 1) работа у доски;
- 2) активные виды работ (ситуативные диалоги, монологи, работа в малых группах);
- 3) соревнования, конкурсы.

Таким образом, при изучении иностранного языка необходимо учитывать психолого-педагогические особенности памяти учащихся. Этому вопросу стоит уделять особое внимание, поскольку лишь принимая во внимание индивидуальные психо-физиологические особенности можно повысить эффективность обучения, влиять на глубину знаний учащихся и способствовать повышению мотивации при изучении иностранного языка.

С.В. Камеко

(Витебский государственный университет имени П.М.Машерова)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ КОНТРОЛИРУЕМОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В контексте требований компетентного подхода к организации лингвистического образования на первый план выдвигается задача формирования ключевых компетенций специалиста-лингвиста (коммуникативной и учебной). Одним из способов решения названной проблемы может стать *активизация самостоятельной работы студентов* в условиях аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности.

Известно, что самостоятельная работа студентов способствует более эффективному овладению материалом, стимулирует познавательные и профессиональные интересы, развивает творческую активность и инициативу, способствует росту мотивации учения.

Вопросам организации автономной, самостоятельной деятельности студента в системе профессионального образования вообще и при обучении иностранному языку (ИЯ) в частности особое внимание уделяется в целом ряде методических исследований и научных работ последних лет.

Ориентация на развитие языковой личности и таких её качеств, как способность к самостоятельному изучению языка и культуры, автономность в использовании иностранного языка, креативность в решении различных задач средствами изучаемого языка, требует наиболее пристального внимания к содержанию и методике организации самостоятельной работы студентов лингвистических вузов и предполагает среди прочего:

-разработку новых методических подходов и технологий, позволяющих студентам в кратчайшие сроки и наиболее эффективным образом сформировать учебную компетенцию;

-пересмотр содержания обучения на предмет его обновления и перераспределения материала, предназначенного для самостоятельного усвоения и овладения под руководством преподавателя;

-развитие и внедрение разнообразных форм самостоятельной работы, рассчитанных на условия аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности студентов;

-модернизацию и развитие технологий оптимального использования различных средств обучения.

В рамках получившей распространение в отечественной методике концепции коммуникативно-когнитивного обучения ИЯ самостоятельная работа приобретает особое значение, так как является принципиальным звеном процесса профессионального образования.

Необходимо отметить, что основное значение в самостоятельной работе над изучаемым языком имеет не только и не столько расширение и углубление знаний, полученных в вузе, сколько поддержание и совершенствование иноязычных коммуникативных умений на адаптивном уровне. То есть приоритетные потребности самостоятельной работы над изучаемым материалом определяются необходимостью и потребностью компенсировать то, что не было ещё изучено, но необходимо для реального общения. Задачи и содержание самостоятельной работы обусловлены, прежде всего, требованиями мобильности (адаптивности) в использовании иностранного языка. Степень этой мобильности обеспечивается за счёт *способности и готовности* студента к продуктивной самостоятельной работе над языком, к дополнению своих языковых знаний и умений, коррекции и совершенствованию, поддержанию достаточно высокого уровня владения ИЯ, устранению возможных ошибок и неточностей.

Основная задача введения такой формы организации самостоятельной работы студентов, как самостоятельная контролируемая работа (СКР),- сохранить качество обучения при сокращении аудиторной нагрузки, а так же ускорить адаптацию студентов младших курсов к системе вузовского обучения.

На сегодняшний день нет необходимости убеждать преподавателей в важности разработки и внедрения в педагогическую практику более совершенных методик обучения, обеспечивающих повышение качества учебного процесса, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся, развитию их умственных способностей. В решении этой проблемы значительная роль отводится формированию у них умений и навыков самостоятельного мышления и практического применения знаний. Немаловажным является и формирование навыков самостоятельного умственного труда. Это тем более важно, что какие бы знания и в каком бы объёме не получали обучаемые, эти знания имеют необратимую тенденцию устаревать, отставать

от потребностей жизни. Где же выход? Выход в том, чтобы научить учащихся приобретать знания из различных источников информации самостоятельным путём, овладеть как можно большим разнообразием видов и приёмов самостоятельной работы.

Е.Ю. Кирейчук

(Минский государственный лингвистический университет)

**«ДИСКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА» – ДИСЦИПЛИНА
НОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА**

Новые политические, социально-экономические и культурные реалии в РБ и мире определяют потребность в специалистах, активно владеющих иностранными языками в сфере профессиональной коммуникации. Еще одним шагом на пути практического решения вопроса стала разработка нового лингвометодического обеспечения в условиях повышения автономности студента и доли самостоятельной работы в образовательном процессе. В основе современных методик преподавания иностранных языков лежит прагмалингвистический подход, утверждающий необходимость ситуативно-обусловленного обучения речевой деятельности. Преобладающей становится интегративная модель изучения языка и речи как двух неразрывно связанных аспектов – **дискурсивно-когнитивная**.

Данное выступление является попыткой перенести в плоскость педагогической реальности требования образовательного стандарта к минимуму содержания и уровню освоения учебной дисциплины «Дискурсивная практика (английский язык)» для специальности 1–020308–1– «Иностранный язык (английский)».

«Дискурсивная практика (английский язык)» обеспечивает переход от базового к профессионально-ориентированному циклу общепрофессиональных и специальных дисциплин. На 3-м году обучения в рамках дисциплины совершенствуется и активизируется иноязычная речевая деятельность студентов с учетом особенностей функционирования языковых явлений в речевом общении, при этом повышается значение овладения номенклатурой дискурсивных практик, соответствующих типам дискурса, и знаниями языковых и социокультурных особенностей страны изучаемого языка.

Основной целью курса является практическое овладение студентами английским языком как средством межкультурного, межличностного и профессионального общения. Достижение этой цели предполагает использование иноязычного общения для развития у студентов умений и опыта решения коммуникативных задач; обучение применению английского языка как средства углубления профессиональных знаний и самостоятельного повышения своей профессиональной квалификации;

использование содержательной стороны учебного материала для гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания студентов. Основой достижения данных целей является дальнейшее совершенствование у будущего специалиста академических, профессиональных и социально-личностных компетенций.

Приобретение коммуникативных компетенций осуществляется в соответствии с основными положениями теории речевой деятельности на основе коммуникативного системно-деятельностного подхода согласно принципа единства целей, процесса и методики обучения иностранному языку, практической направленности и систематизации языкового и речевого материала, сопоставительного анализа родного и английского языков, активизации речемыслительной деятельности обучаемых, аутентичности в отборе учебного материала, индивидуализации обучения.

Овладение речевой деятельностью на английском языке строится с использованием заданий различных типов: рецептивно-аналитических (формирование концептуального, фактологического компонентов социокультурных знаний и перцептивных умений); репродуктивно-аналитических (формирование межкультурных и социокультурных знаний и перцептивных умений); продуктивно-аналитических (совершенствование межкультурных умений).

При формировании навыков монологической речи могут быть использованы следующие типы ДП: описание, повествование, рассуждение, разъяснение, комментирование, аргументирование, резюме, комбинированные типы высказываний; диалогической речи – односторонний диалог-расспрос, двусторонний диалог с варьированием коммуникативных ролей (поддержание разговора, запрос дополнительной информации, обмен мнениями и т.д.), диалоги комбинированного типа. В ситуациях межличностных межкультурных социальных контактов (общение в официальной и неофициальной сфере, в равных и неравных статусных ролях, в устной и письменной форме) эффективны такие ДП, как интервью, дискуссия, опрос мнений, беседа, доклад, конференция т.д.

В структуре содержания выделяются 3 проблемно-тематических раздела, т. е. структура содержания носит модульный характер. Каждый модуль соотносится с одним из распространенных типов дискурса. Модуль «Социально-личностный дискурс» содержательно организуется по разделам «Язык в национальной культуре и межкультурном взаимодействии», «Социально-личностные аспекты общей и лингвоспецифической культуры», «Семья и семейные ценности», «Идеалы, ценности и культурные традиции страны изучаемого языка». Модуль «Общественно-политический дискурс» включает разделы «Экологическая культура», «Дискурсивные особенности СМИ», «Языковое образование

и массовая информация». Модуль «Литературно-художественный дискурс» включает разделы «Основные литературные жанры и типы рассказа», «Сюжет рассказа», «Формы презентации», «Эмоциональный ключ произведения», «Литературный символ», «Название художественного произведения». Тематическое содержание может конкретизироваться с учетом потребностей студенческой аудитории и задач образовательного процесса. Основной единицей обучения в модулях 1 и 2 является ситуативно-тематический комплекс для овладения языковым материалом с учетом дискурсивных и национально-культурных особенностей его употребления в речи носителей языка. Материалом изучения в модуле 3 служат краткие литературные формы, таким образом, закладываются основы филологического подхода к произведениям англоязычной художественной литературы.

Методические приемы и средства обучения активному владению иностранным языком направлены на усиление самостоятельности и личной инициативы студентов в речемыслительной работе над учебным материалом. Методами обучения становятся анализ учебного материала, его ретроспекция, систематизация и интегрирование в естественный коммуникативный процесс, актуализирующие переход от навыков репродукции речевых высказываний к активной продукции и ситуативному варьированию дискурса. Среди организационных форм на первое место выходит внеаудиторная самостоятельная работа студентов при четкой организации контроля (включая разработку индивидуальных планов самостоятельной работы на определенные отрезки времени). Аудиторные занятия базируются на различных видах работы по самостоятельно подготовленному студентами материалу при регулярном мониторинге этой работы со стороны преподавателя.

Главными организационными формами обучения становятся:

- самостоятельная работа в течение семестра в виде чтения дополнительных текстов по теме с заданиями, просмотра видеоматериалов, выполнения индивидуальных заданий по теме, тренировочных контрольных работ с ключами, подборки материалов по теме, обобщения этого материала, отчета о проделанной работе в виде дневника читателя \ студента, написания эссе, скетчей, экзаменационных тем, подготовки презентаций;

- аудиторные групповые занятия, причем приоритет отдается аналогам естественных форм коммуникации (дискуссии, круглые столы, проекты, презентации и др.);

- работа в мультимедийном классе и лингафонном кабинете.

«Дискурсивная практика (английский язык)», являясь частью единой системы профессионального языкового образования, подготавливает студентов к изучению ряда практико-ориентированных

языковых дисциплин на старших курсах и направлена на развитие лингвопрагматических компетенций и их интегрирование с фактологическими знаниями в рамках единой профессиональной личности.

Ф.М. Кириллова

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

КОМПЬЮТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Применение инновационных технологий при подготовке студентов языковых специальностей обусловлено тем, что сегодня от будущих специалистов требуются не просто глубокие знания, но и умение в быстроменяющейся ситуации применять новые знания в собственной деятельности, а также непрерывно поддерживать процесс самообучения. Одним из важных компонентов новых технологий в системе образования является компьютерное тестирование, которое не случайно выступает сегодня как в качестве комплексной оценки деятельности вуза, так и в качестве критерия системы менеджмента качества.

Несмотря на большой объем исследований, проведенных в области педагогической тестологии, ряд исследователей отмечают недостаточную изученность научно-теоретических основ технологии компьютерного тестирования. Существует разрыв между потенциальными возможностями и практическим внедрением компьютерных технологий тестирования.

При изучении дисциплины «Основной иностранный язык (немецкий)» студентами третьего курса важную роль играет полнота и объективность промежуточного и экзаменационного контроля учебного материала.

Сравнительный анализ обучающего, развивающего и воспитательного потенциала компьютерных тестов позволило выделить их преимущества перед традиционными формами контроля:

- контроль большого объема изученного учебного материала, мониторинг учебной деятельности;
- равные условия для всех студентов, исключение субъективности оценки;
- экономия времени преподавателя как на занятии, так и для проверки ответов студентов;
- активизация самостоятельной работы студентов;

- легкость проведения тестов независимо от количества студентов в группах;
- возможность установления количественных и качественных показателей владения учебным материалом;
- возможность накопления и анализа электронной базы тестовых заданий и ответов тестируемых;
- возможность дистанционного обучения.

Практический опыт использования компьютерных тестовых систем позволил выявить и их недостатки:

- трудоемкость составления тестов и поддержание их актуальности;
- сложность оценки уровня тестовых заданий и разработки шкалы оценивания;
- необходимость адаптивности тестирования к учебному процессу;
- снижение уровня заинтересованности, появление утомляемости тестируемых при большом объеме тестовых заданий;
- при использовании глобального тестирования может оказаться, что основной целью для студентов является сдача теста, а не получение знаний по предмету;
- трудность формулировки ответов на неоднозначные вопросы.

Однако, несмотря на недостатки, тестовые системы находят все более масштабное применение в учебном процессе.

Используемая нами тестовая система Moodle позволяет задавать несколько типов вопросов, из которых при обучении немецкому языку широко используются:

1. «короткий ответ» (необходимо вписать краткий ответ, как правило, состоящий из одного слова);
2. «вложенные ответы» (вписать несколько пропущенных слов);
3. «множественный выбор» (выбрать правильный вариант из нескольких);
4. «на соответствие» (выбрать соответствие между элементами двух списков).

На основе статистического анализа выборки из порядка 1500 вопросов, составленных несколькими преподавателями, была выявлена частотность использования вопросов разных типов. Анализ показал, что при обучении языку наиболее распространенным является тип вопроса «вложенные ответы» (47% от общей совокупности вопросов). Этот тип позволяет производить проверку владения как грамматическими, так и лексическими навыками. За ним следует тип вопроса

«множественный выбор» (25%), который является наиболее характерным для тестовых систем, однако менее востребованным при изучении языка. И, наконец, типы «короткий ответ» (15%) и «на соответствие» (13%) используются реже ввиду их меньшей универсальности по сравнению с другими типами вопросов.

Анализ результатов выполнения тестов показал, что у студентов в целом сформированы умения, требующиеся для выполнения заданий высокого уровня. Однако часть студентов при прохождении тестов испытывает трудности.

Был проведен анализ ошибок, допущенных при выполнении экзаменационного теста студентами третьего курса. Объем исследуемой выборки составил 600 ответов, из которых доля ответов с ошибками – 20,7%. В результате анализа разработана классификация характерных ошибок и определен их численный состав:

- ошибки в определении лексических единиц в вопросе «вложенные ответы» (31%);
- грамматические ошибки (21%);
- ошибки в определении лексической единицы в вопросе «на соответствие» (19%);
- отсутствие ответа (15%);
- опечатки (6%);
- орфографические ошибки (4%);
- невнимательное прочтение инструкции к заданию (2%);
- вписывание в пропуск лишних слов (2%).

В целом использование средств компьютерного тестирования в преподавании немецкого языка показало их высокую эффективность по сравнению с традиционными средствами. При этом постоянно будут возрастать требования к профессионализму преподавателя, его знаниям в области создания и использования тестовых систем и его опыту в области психологии образования.

Т.В. Китикова

(Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М.Машерова)

КОНТРОЛЬ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

В любом учебном заведении контроль является важнейшей составной частью образовательного процесса. Рациональное, эффективное управление обучением и воспитанием учащихся невозможно без четкой, научно организованной системы контроля.

Реализация контроля требует ясного понимания сущности данного явления, требований к нему, знаний о его объектах, формах и приемах.

Цель данной работы – на основе анализа научно-методической литературы и опыта педагогической деятельности определить сущность, значение, функции, виды и формы контроля учебных достижений учащихся по учебной дисциплине «Иностранный язык».

Контроль – это сложное диалектическое целое, в котором деятельность личности обучающего и воспитывающего – педагога – находится в тесной взаимосвязи с деятельностью обучаемого и воспитываемого – учащегося.

Преподаватель в результате контроля:

- получает на основе анализа и интерпретации данных информацию о качестве своей работы, об эффективности тех или иных приемов обучения;
- правильно планирует процесс обучения, целенаправленно и рационально распределяет учебное время;
- получает сведения о результатах работы группы обучаемых в целом и каждого учащегося в отдельности, о его успехах и неудачах, а на основании этих данных может осуществлять дифференциацию и индивидуализацию обучения и воспитания.

Для учащихся значение контроля заключается в том, что он:

- стимулирует учебную деятельность, повышает мотивацию к учению, показывает движение вперед в обучении;
- заставляет более прилежно учиться в случае неудач, вносит коррективы в его учебную деятельность.

В образовательном процессе контроль как его органический компонент выполняет определенные функции, воздействуя и на деятельность обучающего, и на деятельность обучаемого.

Тот или иной вид контроля выделяется в зависимости от цели его проведения. Одновременно такой подход базируется на рассмотрении контроля как органического компонента педагогического процесса на разных этапах его реализации: перед началом обучения, в начале обучения, в ходе обучения, после завершения какой-то части обучения и в конце его.

Понятие «форма контроля» трактуется на страницах педагогической и методической литературы по-разному. Однако большинство исследователей подразумевает под этим термином разные виды текущего, периодического и итогового контроля. Представляется возможным уточнить этот вопрос, рассмотрев формы контроля при обучении иностранному языку в соответствии с пятью видами контроля.

<i>Вид контроля</i>	<i>Форма контроля</i>
Контроль готовности к овладению деятельностью (предваряющий учебный процесс)	Тестирование
Контроль готовности к учебной деятельности (как часть учебного процесса)	Опрос (разные виды, в том числе тестирование)
Контроль процесса овладения компонентами деятельности (в ходе учебного процесса)	
Контроль результатов учебной деятельности (как часть учебного процесса)	Опрос (разные виды, в том числе тестирование), контрольные устные и письменные зачетные работы
Контроль результатов учебной деятельности (после завершения учебного процесса)	Контрольные устные и письменные работы, в том числе тестирование; зачеты, экзамены; курсовые и дипломные работы

Каждый преподаватель должен учитывать психическое состояние обучаемых в процессе контроля, объективно комментировать и оценивать ответы контролируемых учащихся, управлять этим процессом, нейтрализуя негативные эмоции и состояния. Педагогу необходимо уметь адекватно пользоваться не только вербальными средствами для выражения оценки, но и соответствующими интонационными структурами, темпом и тембром своего голоса, той или иной высотой тона (в случае устной формы контроля). С этими умениями неразрывно связана адекватная этика общения, уважительное отношение к обучающемуся, к возможности его волнения в процессе проверки.

М.П. Ковальская

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ТЕОРИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

На сегодняшний день одним из условий успешного обучения в высшей школе иностранному языку как средству общения рассматривается применение модульной технологии, обеспечивающей системно-деятельностный подход к обучению, ориентированному на

обеспечение образовательных потребностей каждого студента в соответствии с его индивидуальными способностями.

Сущность модульной технологии состоит в том, что студенту предлагается индивидуальная учебная программа. Задача студента – осознанно и самостоятельно (под экспертным руководством преподавателя) достичь определенного уровня подготовки.

Структурно-содержательной единицей модульной программы является модуль (учебный блок, включающий целевой план действий, банк информации и методическое руководство для студента по достижению им дидактических целей), который часто совпадает с темой или блоком взаимосвязанных тем, предусмотренных рабочей программой дисциплины.

Для успешного внедрения модульной технологии в практику, при разработке программы и каждого модуля учитываются принципы теории модульного обучения:

Принцип модульности, который предполагает:

- а) конструирование учебного материала таким образом, чтобы было обеспечено достижение каждой цели, поставленной перед студентами;
- б) представление учебного материала законченным блоком;
- в) интегрирование различных видов и форм обучения.

Принцип выделения из содержания обучения обособленных элементов, что подразумевает представление учебного материала в рамках одного модуля как единого целого, направленного на решение интегрированной дидактической цели.

Принцип динамичности, который включает идею открытости, которая, в свою очередь, предполагает возможность изменения содержания учебного материала модуля в соответствии с текущим социальным заказом, и подбора эффективных форм организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Принцип системности знаний и их действенности и оперативности. Этот принцип реализуется через формулирование методов деятельности для достижения студентами цели модуля.

Принцип гибкости, который предполагает направленность обучения на развитие личности студента через создание условий по формированию индивидуального стиля учебной деятельности.

Принцип осознанной перспективы. Для реализации этого принципа указывается комплексная дидактическая цель, как заранее планируемый результат обучения, успешность которого определяется оценочной системой. Обучение индивидуализируется через мониторинг по определению зоны актуального развития каждого студента и зоны его ближайшего развития.

Принцип разносторонности методического консультирования. Этот принцип подразумевает как включение в модульную программу рекомендаций студентам, облегчающих усвоение информации, так и консультационно-координирующую роль преподавателя на основе индивидуального подхода к каждому студенту.

Известно, что успешность обучения в значительной степени определяется не только качеством учебно-методических материалов, но и использованием соответствующих методических и педагогических технологий для их систематизации и доведения до студентов, мотивацией студентов к осознанному самостоятельному достижению определенного уровня знаний, взаимодействием преподавателя и студента и наличием постоянной обратной связи. Поэтому модульная технология обучения, базирующаяся на принципах, отвечающих этим условиям, дает определенную гарантию эффективности обучения.

М.С. Корсак

(Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА
УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«ТУРИЗМ И ГОСТЕПРИИМСТВО»**

Современный выпускник специальности «Туризм и гостеприимство», получающий профессию гида-экскурсовода, должен владеть развитыми умениями иноязычного общения в условиях профессиональной деятельности, в процессе которой возникает необходимость рассказывать иностранным туристам о достопримечательностях Беларуси как туристического центра, комментировать информацию по прочитанным иноязычным источникам. Таким образом, все большее внимание привлекают вопросы разработки эффективных современных систем обучения студентов туристских специальностей профессионально-ориентированной устной монологической речи. *Актуальность* темы и проблемы исследования определяется, с одной стороны, возросшими потребностями в улучшении качества подготовки по иностранному языку будущих специалистов туристских специальностей, связанными с ориентацией современного образования на международные стандарты и развитием Беларуси как туристического центра; а, следовательно, необходимостью поиска новых путей совершенствования процесса обучения, с другой стороны, недостаточной разработанностью, как в теоретическом, так и в практическом плане вопросов обучения устной профессионально-ориентированной монологической речи.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании, практической разработке и экспериментальной проверке методики обучения учащихся специальности «Туризм и гостеприимство» иноязычной устной профессионально-ориентированной монологической речи на основе текста.

Решение поставленной цели потребовало использования следующих *методов* исследования: изучение и критический анализ лингвистической, психолингвистической, психологической, педагогической и методической литературы; анализ учебников и учебных пособий по обучению устной речи на начальном этапе обучения в учреждении среднего специального образования; обобщение собственного опыта работы и опыта работы других преподавателей; анкетирование учащихся; организация и проведение опытного обучения с целью проверки эффективности разрабатываемой методики; качественно-количественный анализ и оценка экспериментальных данных.

В целях апробации предлагаемой нами методики обучения монологическому высказыванию на английском языке было проведено опытное обучение в экспериментальной группе. Занятия экспериментальной группы проводились в точном соответствии с учебной программой и разработанным нами комплексом упражнений для обучения монологическому высказыванию при пересказе текстов на базе учебника Кобышевой А.В. «Let's talk about Belarus».

Следует также отметить, что в учебный процесс вовлекались специальные тексты различных типов. При этом учитывалось нарастание их сложности. Различные пересказы готовились и составлялись как завершающий этап работы над отдельными темами учебной программы, так и в рамках работы над одной темой.

При разработке системы упражнений мы исходили из следующих требований: ситуативности, цикличности и увеличения сложности решаемых задач. Система включает 3 этапа – вводный, основной и завершающий.

Первый этап связан с введением учащихся в новую технологию изучения иностранного языка как компонента системы профессиональной подготовки гида-экскурсовода. На указанном этапе учащиеся с помощью преподавателя осознают функции языка как инструмента профессиональной деятельности, получают необходимые пояснения о практических навыках использования языка, средствах и способах их достижения. Коммуникативная задача как представленная цель в конкретных условиях позволяет учащимся осознать содержание выполненной деятельности на иностранном языке. Коммуникативные задачи могут быть сформированы в соответствии с уровнем овладения иноязычным общением. На вводном этапе они формируются преимущественно в рамках подготовительных упражнений, которые

предусмотрены для адаптации учащихся к новым условиям обучения иностранному языку в контексте их будущей профессиональной деятельности. На этом этапе отрабатываются не целые монологи, а только их компоненты: словосочетания и монологические единства. Подготовительные упражнения представлены двумя сериями упражнений – рекогносцировочными и дифференцировочными.

Рекогносцировочные упражнения направлены на формирование навыков использования языковых средств в монологическом общении. Данные упражнения выполняются в игровой форме и создают необходимые условия для формирования готовности учащегося к работе с текстом.

На основном этапе после знакомства с текстом по специальности осуществляется обучение учащихся стратегии и тактике профессионально-делового иноязычного общения на основе текста, включая, помимо собственно коммуникативного аспекта, речеповеденческие и речетехнические приемы. Обучение монологическому общению на данном этапе осуществляется на основе коммуникативных упражнений, развивающих навыки и умения в конкретных ситуациях профессиональной деятельности специалистов туристической индустрии. Данные упражнения представлены тремя группами – коммуникативно-преобразовательными, коммуникативно-конструктивными, ситуативно-ролевыми.

Коммуникативно-преобразовательные упражнения формируют целевые коммуникативные умения учащихся в монологической речи на основе действий различного рода трансформаций прочитанного текста. Упражнения на грамматическую и лексическую трансформацию формируют навыки и умения решения одной и той же коммуникативной задачи разными способами, изменяя лишь лексико-грамматическую форму высказывания.

В рамках коммуникативно-преобразовательных упражнений решаются учебные задачи по формированию навыков и умений функциональных типов высказываний в монологической речи; построения речевых высказываний по ролевому предписанию; употреблению разнофункциональных высказываний в рамках профессионально-ролевого репертуара. На основе упражнений данного вида учащиеся учатся выражать свои мысли языковыми и речевыми средствами. В рамках упражнений на смысловую трансформацию учащиеся должны передать, добавить определенную информацию в изменившихся условиях.

Коммуникативно-конструктивные упражнения нацелены на развитие умений, связанных с речетехническим оформлением высказывания.

Ситуативно-ролевые упражнения направлены на организацию речевой тренировки на базе навыков и умений монологического общения в рамках типовых ситуаций. В их состав входят упражнения на активизацию коммуникативного взаимодействия с учетом ситуации общения.

В результате проведенного опытного обучения мы установили, что управление процессом обучения учащихся специальности «Туризм и гостеприимство» иноязычному профессионально-ориентированному монологическому высказыванию осуществляется с помощью системы упражнений. Основу данной системы составляют подготовительные и речевые коммуникативные упражнения, которые определяют деятельность учащихся, практически моделируя ее. Разработанные нами упражнения регулируют потребностно-мотивационную сферу обучаемых, способствуют накоплению знаний и развитию речевых навыков и умений.

И.А. Кузьмина

(Витебский государственный университет им.П.М.Машерова)

ГИПЕРО-ГИПОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В РАЗНЫХ ЯЗЫКАХ

Термин «гипонимия» изначально использовался в логике и был перенесен в лингвистику Джоном Лайонзом. «Будем говорить, что *scarlet* «алый», *crimson* «малиновый», *vermilion* «ярко-красный» и т.д. являются со-гипонимами слова *red* «красный»; а *tulip* «тюльпан», *violet* «фиалка», *rose* «роза» и т.д. – со-гипонимами слова *flower* «цветок». Соответственно *red* «красный» и *flower* «цветок» являются подчиняющимися по отношению к своим гипонимам и называются гиперонимами»[1, с.479]. Изучение гипонимии как особого семантического явления требует учета частиречной специфики слов, влияния категориальных и лексико-грамматических сем на механизм взаимодействия гиперонимов и гипонимов, относящихся к той или иной части речи. Очевидно, что наличие гиперо-гипонимических отношений имеет место тогда, когда в семантике связанных отношениями включения слов обнаруживаются общие семантические признаки, составляющие одно из сравниваемых значений, и дополнительные (хотя бы один) признаки, отличающие одно значение от другого из сравниваемых значений. «Наряду с отношениями подчинения и господства в гиперо-гипонимических рядах существуют и отношения равноправия, которые устанавливаются между гипонимами одного гиперонима. Такие гипонимы называются согипонимами, или эквонимами, и различаются

выделенными в их значениях дифференциальными признаками при наличии какой-то общей семантической части. В ряду наименований цветов слова *tulip* «тюльпан», *rose* «роза», *violet* «фиалка» и др. эквонимичны друг другу» [2, с. 87].

Гипо-гиперонимические отношения не проявляются во всех языках с одинаковой регулярностью. Глубина и ширина развертывания гипонимической структуры и связанный с ними тип гипонимической конфигурации определяют специфику того или иного семантического поля слов как внутри языка, так и в разных языках. Нередко в силу различных причин в одном языке тот или иной предмет может не иметь специального наименования, т.е. определенное понятие, существующее в сознании носителей языка в виде комплекса семантических признаков, не закреплено отдельным словесным знаком, и для выражения данного понятия используется наименование меньшего класса предметов, в то время как в другом языке соответствующее явление выделяется отдельной лексической единицей. «Самый важный фактор, влияющий на иерархическую организацию словаря посредством отношения гипонимии, - это структура культуры, в рамках которой функционирует язык и для которой он служит главным средством коммуникации» [1, с. 481]. Отношение межъязыковой гипо- и гиперонимии заключается в различной степени реализации языками глубины семного членения значений слов данной лексико-семантической группы. Этот тип отношения между словами разных языков встречается довольно часто. Его демонстрируют, в частности, примеры типа рус. *жениться* и *выходить замуж*, которым соответствует одна лексема в западных языках, семантически не дифференцированная по семе «пол». «Описывая гипонимию, мы фактически задаем определенную таксономию, иными словами, классифицируем соответствующие объекты. Гипонимическая иерархия лексем по существу представляет собой категоризацию фрагмента мира. Таким образом, гипонимия в языке отражает иерархическую структуру объектов, характерную для конкретной картины мира» [3, с. 148]. Отношение межъязыковой гипонимии и гиперонимии можно проиллюстрировать рядом примеров:

- при обозначении видов домашней мебели для хранения чего-либо в русском языке используется недифференцированное слово *шкаф* в сочетании с прилагательным; наименования типа *гардероб*, *сервант*, *буфет* здесь, скорее, выступают как периферийные синонимы соответствующих словосочетаний; в немецком языке превалируют сложения с элементом – *schränk*, включая довольно своеобразную единицу *Kühlschränk*; в английском существуют особые слова для названия каждого из соответствующих видов мебели *wardrobe*, *bookcase*, *cupboard*;

- весьма своеобразна русская система разнокорневых обозначений свойства в своем соотношении с системой имен кровного родства по сравнению с западными языками (например, специфические русские слова: *зять, теща, деверь, шурин, сват, сватья, свекровь* и т.п.;

- более детализировано в сравнении с русским языком членение обозначений светлого времени дня в западных языках, где представлены слова типа нем. *Vormittag* и *Nachmittag*;

- специфичны семантические различия некоторых глаголов движения в отдельных германских языках типа нем. *reiten* и *fahren*, первый из которых обозначает перемещение на лошади, а второй – с помощью некоего технического средства, или нидерландского *varen*, обозначающего лишь перемещение по воде [4, с. 199].

Фиксация различий гиперо-гипонимических отношений представляется необходимой в переводоведении, так как нередко в силу различных причин лексической единице оригинала могут соответствовать в переводе межъязыковой гипоним или гипероним. Для гиперо-гипонимических соответствий характерна высокая степень сознательности выбора. Межъязыковые гипонимы и гиперонимы составляют основу таких соответствий. Замена названия видового понятия родовым именем или наоборот обычно провоцируется текстом перевода [5, с.76].

Литература

1. Лайонз, Дж. Введение в теоретическую лингвистику / Дж.Лайонз. – М.: Прогресс, 1978. – 544 с.
2. Харитончик, З.А. Лексикология английского языка: Учеб. пособие. / З.А. Харитончик. – Мн.: Выш.шк., 1992. – 229 с.
3. Кронгауз, М.А. Семантика: Учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / М.А. Крогауз. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
4. Зеленецкий, А.Л. Сравнительная типология основных европейских языков: Учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / А.Л. Зеленецкий. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 252 с.
5. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224с.

О.Н.Кулиева

(Витебский государственный университет им. П.М.Машерова)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ МЕТОДИК НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Работа над проектами в процессе обучения иностранному языку стала в последнее время довольно популярной. Во многих

европейских странах и в Америке, где собственно и зародился данный метод во второй половине XIX века, проект является неотъемлемой чертой процесса обучения и способом контроля знаний. С помощью проектной методики студенты учатся самостоятельно получать информацию из разных источников, пользоваться уже имеющимися знаниями для решения практических задач, совершенствовать навыки групповой работы, развивать системное мышление и исследовательские умения. Часто данный метод характеризуют как «обучение через делание», подразумевая, что обучаемый самым непосредственным образом включен в активный образовательный процесс, самостоятельно формулирует проблему, ищет необходимую информацию, планирует, делает выводы, приобретает новый учебный и жизненный опыт. Как видим, проектная методика, ориентированная на вовлечение каждого обучаемого в активный познавательный процесс, наиболее полно отвечает современным целям обучения и требованиям к иноязычному образованию, где на первый план выдвигается формирование активной, деловой и коммуникабельной личности.

Цель данной статьи – описать основные трудности, которые возникают в ходе работы над проектами.

Итак, проект – это «самостоятельная, долгосрочная групповая работа по теме-проблеме, выбранной самими учащимися, включающая поиск, отбор и организацию информации» [1, с.19]. Самым ценным приобретением проектной методики является то, что в процессе работы над проектом иноязычное общение становится частью других видов деятельности, и это помогает обучаемым осознать существующую иноязычную реальность и то, что на иностранном языке можно выразить не только некие искусственно созданные учебные ситуации.

Известно, что основными методическими принципами, имеющими концептуальное значение для проектной методики, являются принципы *сознательности, доступности, активности, коммуникативности, наглядности и систематичности*. Но одним из основополагающих и важных можно считать, на наш взгляд, принцип *самостоятельности*, поскольку навык самостоятельной работы, к большому сожалению, у наших студентов почти полностью отсутствует. По мнению многих методистов, грамотная организация и руководство процессом самостоятельной деятельности студентов, а также включение самостоятельной работы в структуру аудиторных занятий позволяет добиться не только адаптации вчерашних школьников к системе работы в вузах, но и сделать учебную деятельность управляемой.

К сожалению, проектная методика часто неправильно используется педагогами, как в высшей, так и в средней школе. Учителям кажется достаточным объявить тему проекта и назначить сроки его выполнения. Затем они зачастую выполняют функцию стороннего наблюдателя.

Такой подход является в корне неверным. Роль преподавателя заключается не только в языковой подготовке обучающихся, но и в оказании помощи при планировании, в текущем контроле и консультировании по ходу выполнения проекта [2, с. 51].

Необходимо помнить, что у проектной методики, как и у других инновационных технологий обучения иноязычному общению, есть свои требования и алгоритм работы. Как правило, работа по подготовке проекта проводится в течение нескольких дней или недель, как на занятии, так и во внеурочное время. Конечный продукт должен быть обязательно результатом работы всей творческой группы, и может быть представлен в самых разных формах: альбом, презентация, скетч, видеофильм, газета, статья и др. Выполняя функцию обучающего контроля, проект, как правило, реализуется после изучения какой-либо темы или нескольких тем. Презентация проекта проходит в необычной, нетрадиционной обстановке, которая создает атмосферу праздника при подведении итогов, что, несомненно, способствует снятию психологического барьера, который возникает из-за боязни совершить ошибку. Алгоритм работы над проектом подробно рассмотрен и пошагово описан в статье И.М.Андреасян «Инновационные технологии овладения иноязычным общением» [1, с.20].

В своей практике преподавания английского языка студентам, обучающимся по специальности «Романо-германская филология», в рамках предмета «Основной иностранный язык» я в качестве итогового контроля предлагаю несколько проектов. По теме «University Studies» студентам дается задание подготовить скетч и компьютерную презентацию-экскурсию по университету своей мечты («An Ideal University I Would Like to Study At»), а по теме «House. Flat» – снять видеофильм о своей квартире. В процессе работы над проектами я столкнулась с некоторыми трудностями, а именно: с низкой мотивацией студентов к участию в проекте, с недостаточным уровнем сформированности у них умений исследовательской деятельности, с неумением применять полученные на занятиях знания в другой речевой ситуации и др. К сожалению, все это приводит к некоторым ограничениям в использовании проектного обучения. На наш взгляд, начинать формирование навыков и умений, необходимых студентам при проведении проектной работы, следует еще в школе. Но в силу не только объективных (недостаточное количество учебных часов), но и субъективных причин (нежелание учителя, низкий уровень знаний школьников) это представляется невыполнимым.

Несмотря на то, что возможностей проектной работы много, перед преподавателем также встает вопрос о том, как объединить требования программы, интересы студентов и техническую базу университета.

Перечисленные выше трудности, возникающие при использовании проектного обучения, ни в коей мере не должны помешать применению этого замечательного метода. Преподавателям следует помнить, что овладевая культурой проектирования, обучающийся учится творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ним задач, реализовывать усвоенные им знания и способы работы.

Литература

1. Андреасян, И.М. Инновационные технологии овладения иноязычным общением / И.М.Андреасян // Иностранные языки в Республике Беларусь. – 2006. – № 2. – С.18-22.
2. Короткая, М.В., Концевая, А.И. Проектная методика как нетрадиционная форма занятия при обучении иностранному языку / М.В.Короткая, А.И.Концевая // Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы XV Респ. науч.-практич. конф., Брест, 25 февраля 2011 г. : В 2 ч. Ч. 2 / Брестский гос. унив-т им. А.С.Пушкина, фак. иностр. яз.; редкол. : Н.А.Тарасевич [и др.]. – Брест : Альтернатива, 2011. – С. 49-51.

Н.О. Лапушинская

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ НА ПРИМЕРЕ СОМАТИЧЕСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

В последние десятилетия в лингвистике активно разрабатывается теория поля, которую не обходят своим вниманием и фразеологи. Последние занимаются данной проблематикой в рамках фразеосемантики, нового междисциплинарного направления «изучения фразеологии как объективно существующей языковой реальности, нацеленного на исследование лингвистических и психологических закономерностей функционирования системы семантических полей на макро- и микро-уровнях, конститuantами которых являются фразеологические единицы» [1, с. 11]. Так, фразеологизмы группируются во фразеосемантические поля. Цель данного доклада – дать определение фразеосемантического поля на примере соматической фразеологии.

Под фразеосемантическим полем мы понимаем такое объединение фразеологических единиц (далее ФЕ), в основе которого лежит существенная семантическая (сигнификативно-денотативная) общность. Процесс отнесения ФЕ к тому или иному фразеосемантическому полю (далее ФСП) в исследуемых языках происходит на основе его идентификации отдельными лексемами, словосочетаниями или развёрнутыми описаниями в лексикографических источниках, наличия общих интегральных сем в его семантике.

Самые многочисленные группы исследуемых единиц – ФЕ с компонентами, называющими голову и её части – пяти языков (а именно: русского, белорусского, немецкого, английского и нидерландского) объединяются в ФСП, характеризующие различные отношения между людьми (ср. русск. *находить общий язык; утереть нос; мазать по губам*; бел. *наварочвацца тварам; затыкаць рот; адкруціць галаву*; нем. *jemandem auf den Kopf spucken können; jemandem auf dem Kopf herumtanzen*; англ. *drag by the head and ears; eat one's head off*; нид. *iemand de hand boven het hoofd houden; iemand het net over het hoofd halen* и др.), а также в поля, передающие богатую и сложную гамму человеческих чувств, настроений, морально-волевые качества человека, манеру его поведения (ср. русск. *задирать нос; отпечата голова; повесить голову*; бел. *хоць ты ў лоб страляй; крукам носа не дастаць*; нем. *die Nase hoch tragen; den Kopf hängen lassen*; англ. *carry / keep a stiff upper lip; hand down one's head*; нид. *het hoofd laten hangen; op de tong bijten* и др.).

Каждое ФСП, в свою очередь, подразделяется на более узкие понятийные сферы, своеобразные микрополя. Количество и объём подобных микрополей зависит от характера ФСП. ФСП фразеологизмов с компонентами, называющими голову и её части, покрывающие сферу эмоций, морально-волевые качества человека, его умственные способности, интеллектуальную деятельность, характеризуются не только значительным количеством общих для пяти языков микрополей, но и четко выраженной контрастностью. Последняя определяет наличие в их составе антонимических пар (ср. рус. *с закрытыми глазами – с открытыми глазами; открыть глаза – закрыть глаза*; бел. *расце ў роце – у роце растае*; нем. *jemandem leicht von der Zunge gehen – jemandem schwer von der Zunge gehen*; англ. *be hard in the mouth – be light in the mouth; have a good mouth – have a bad mouth*; нид. *een open oog voor iets hebben – geen oog voor iets hebben* и др.). Для парадигматических отношений исследуемых ФЕ более характерна синонимичность. Как правило, в составе многих микрополей выделяется несколько разных по объёму синонимических рядов.

Семантика большинства исследуемых ФЕ обусловлена лексико-семантическим потенциалом соматического компонента. Последний является обычно семантическим центром фразеологизма, своеобразным индикатором темы. Так, соматический компонент *голова* выступает в изучаемых языках семантическим центром многочисленной группы ФЕ с общим значением ментальной деятельности человека: оценки его умственных способностей и его интеллектуальной деятельности, а также психо-физического состояния и взаимоотношений между людьми, их поведения. Применяя анализ целостного значения ФЕ, учитывая денотативный аспект значения ФЕ, т. е. следуя идеографическому принципу, можно отметить, что фразеологизмы с компонентом *голова* (*галава, Kopf, head, hoofd*) участвуют в описании различных фрагментов действительности, т. е. образуют наряду с

фразеологизмами других типов следующие ФСП: интеллектуальная деятельность, интеллектуальное состояние, интеллектуальные способности, чувство-состояние, физическое состояние, внутренние свойства и качества человека, поведение, в том числе речевое, деятельность, образ действия, характеристика событий, явлений, перемещение в пространстве, мера, ведущее положение, предметы действительности. Из них в семантической структуре русских фразеологизмов выявлено 13 ФСП, белорусских ФЕ – 12 ФСП, немецких ФЕ – 9 ФСП, английских ФЕ – 12 ФСП и нидерландских ФЕ – 9 ФСП (подробнее см. 2, с. 74-76).

Фразеосемантические поля можно наблюдать среди ФЕ с каким-либо определенным соматическим компонентом. Причем иногда одна и та же ФЕ может принадлежать к двум и даже более полям. Это явление наблюдается при соприкосновении периферийных значений некоторых ФСП, т. е. объясняется многозначностью ФЕ, оно получило название «диффузность фразеосемантических полей». Однако при выявлении полей можно не ограничиваться наличием определенного соматизма во фразеологизме, т. к. ФЕ с разными стержневыми соматическими компонентами могут образовывать один семантический ряд, например: **гнев, раздражение** – а) русск. *надувать губы* – обижаться, сердиться; *грызть зубы* – гневаться, сердиться на кого-л.; *бросилось в голову* – что-л. сильно подействовало на кого-л., возбуждая, раздражая; б) бел. *з пенай на губах* – ‘в гневе’; в) нем. *einen Zahn haben* – ‘иметь зуб, быть злым на кого-либо’; *nicht nach j-s Nase sein* – ‘быть кому-л. не по нутру, раздражать кого-л.’; *die Stirn runzeln* – ‘хмурить лоб, смотреть осуждающе’; *j-s Stirn bewölkt / umwölkt sich* – ‘лицо окрасилось, кто-л. хмурится, недоволен’; г) англ. *one in the eye for smb.* – ‘оплеуха, удар’; *have a face like thunder* – ‘иметь лицо мрачнее тучи, быть очень сердитым’; *flip one’s lid* – ‘взорваться, выйти из себя, плакать, потерять контроль’; *get in smb.’s hair* – ‘раздражать, сердить, наносить обиду’; *build up a head of steam* – ‘накапливать возмущение’; *foam at the mouth* – ‘быть очень сердитым, разгневанным, с пеной у рта’; *get up smb.’s nose* – ‘раздражать кого-л., быть не по нутру’; *gnash one’s teeth* – ‘скрежетать зубами, показывать свой гнев’; *get smb.’s teeth on edge* – ‘рассердить, привести в ярость, озлобить’; д) нид. *zijn voorhoofd fronsen* – ‘хмурить свой лоб, выказывать недовольство, гнев’. Такие поля ФЕ принято называть тематическими (семантическими).

Обобщая вышесказанное, делаем вывод, что семасиологический анализ некоторых характерных микрополей, изучение семантических особенностей всего состава исследуемых ФЕ пяти языков показывает общность фразеологических мотивов, определенных логико-фразеологических идей, воплощающихся, однако, в большинстве случаев во фразеологизмах со специфической для каждого из этих языков образ-

ностью. Вместе с тем в составе исследуемых микрополей нередко встречаются ФЕ, лексический состав, семантика и образная структура которых совпадают полностью или частично. Данный факт свидетельствует о наличии некоторых общих для пяти, четырёх, трёх или двух языков лингвистических и экстралингвистических факторов фразеологизации.

Литература

1. Петрова, О.О. Фразеосемантическое поле трудовой деятельности личности: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 – германские языки / О.О. Петрова; Ин-т лингвистики и межкультурной коммуникации Моск. гос. обл. ун-та. – М., 2007. – 24 с.
2. Лапушинская, Н.О. Семантический анализ фразеологизмов с компонентом «голова» в восточнославянских и западногерманских языках. // Беларуска-рускан-польскае супастаўляльнае мовазнаўства, літаратуразнаўства, культуралогія: Матэрыялы VI міжнароднай навуковай канферэнцыі. Ч. 1 / Пад агульн. рэд. Л.М. Вардамацкага, Г.М. Мезенкі. 15-17 мая 2003 г. – Віцебск : Выдавецтва УА «ВДУ імя П.М. Машэрава», 2003. – С. 74-76.

Л.А. Литвинова

(Полоцкий государственный университет)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ АУДИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛИНГВОТРЕНИНГА

Обучение иностранному языку студентов ВУЗа рассматривается как органическая часть процесса осуществления подготовки высококвалифицированных специалистов, активно владеющих иностранным языком как средством межкультурной коммуникации в сферах профессиональных интересов, а также в ситуациях социального общения.

Актуальность проблемы развития умений восприятия иноязычной речи на слух определена жизненной необходимостью общения в современных условиях и вытекающей из этого потребностью совершенствования практической подготовки обучаемых к иноязычному общению.

Разработанные в современной методике традиционные упражнения для развития умений аудирования необходимы, но недостаточны для переноса коммуникативных умений в условия их практического применения. Как правило, студенты после окончания ВУЗа умеют читать, понимать письменную речь, но часто не могут воспринять речь на слух, а тем более, определить свои ошибки в понимании и устранить возникающие трудности. Одним из способов оптимизации обучения аудированию студентов ВУЗа, на наш взгляд, является обучение аудированию с использованием элементов лингвотренинга, который

будет способствовать осознанию ошибок, снятию трудностей и формированию перцептивной базы иностранного языка.

Аудитивный лингвотренинг - создание комплекса условий, необходимых индивиду для целенаправленного формирования перцептивной базы языка. То есть, в процессе обучения аудированию при прослушивании иноязычных текстов индивид накапливает морфологические, лексические и синтаксические модели, используемые в них, и приобретает способность качественно воспринимать обращённую к нему речь, независимо от различных условий её реализации.

Суть аудитивного лингвотренинга, применяемого при обучении аудированию, раскрывается через его основные принципы. Одним из наиболее существенных является **принцип непосредственного формирования перцептивной базы языка через управление артикуляцией**, который основывается на тесной взаимосвязи речевосприятия и речепродуцирования. Если индивид не умеет произнести слово, фразу, значит, он с большой вероятностью и не слышит его (ее) в речи. Следовательно, необходимо тренировать артикуляционную сферу, и доводить ее на тренируемых текстах до модели, произносимой носителями языка. Таким образом, при прослушивании текста студентам даётся установка на одновременное проговаривание вместе с диктором, в результате чего тренируется артикуляторная сфера, что способствует лучшему восприятию иноязычной речи.

Принцип фонологического самоконтроля, или принцип налаживания обратной связи выражается в отказе от постороннего «контролирующего механизма» и в передаче этой функции самому обучаемому. Это означает, что в процессе прослушивания текста с одновременным артикулированием, студент пытается максимально точно проговаривать речевые единицы, постоянно самостоятельно сравнивая звучание своей речи с эталоном. Решение о правильности либо неправильности артикулирования принимает сам обучаемый, что тренирует его перцептивное внимание, способствует усвоению речевых образцов, и в результате облегчает восприятие иноязычной речи на слух.

Топологический принцип имеет в своей основе постоянное наличие эталона, звучащего из уст носителя языка. Использование речи, звучащей в оригинале, принципиально важно, так как она содержит в себе те категории, которые стоят перед обучающимся в качестве целевых для усвоения. Только на основе оригинальных аутентичных текстов обучаемый может накопить морфологические, лексические и синтаксические модели, используемые в иноязычной речи, и приобрести способность качественно её воспринимать.

В.Ю.Майорова

(Республиканский институт высшей школы)

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современный этап развития общества характеризуется изменениями в социально-экономической и политической жизни, что обуславливает необходимость пересмотра подходов к профессиональной подготовке студентов неязыковых факультетов вузов в области развития их иноязычной коммуникативной компетентности. В данном контексте актуальным становится практическое владение будущими специалистами иностранным языком не только как языком международного общения, но и как средством личностно-профессионального развития в процессе обучения в вузе, что в должной мере не реализуется в существующей практике преподавания дисциплины «Иностранный язык» в условиях высшего профессионального образования.

В связи с этим одним из наиболее важных направлений совершенствования профессионального образования сегодня выступает развитие не только собственно профессиональной (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.А. Хуторской), но и иноязычной коммуникативной компетентности студентов [3] неязыковых факультетов вуза (А. Вербицкий, Е.И. Пассов). Это предполагает разработку инновационных педагогических подходов к организации данного процесса, адекватных тенденциям развития отечественного и международного социума, ориентированных на формирование готовности обучаемых использовать неродной язык в профессиональных и личных целях [1].

Необходимость обновления содержательно-технологических основ изучения иностранного языка в вузах подтверждают результаты нашего исследования, в котором приняли участие 60 студентов 1-го и 2-го курсов Витебского государственного технологического университета (ВГТУ). По данным исследования только 20% студентов поступивших на технические факультеты и изучающих язык около 6 лет в школе и 1-2 года в вузе, способны общаться на иностранном языке только на минимальном бытовом уровне. Новые подходы к развитию исследуемой компетентности должны быть ориентированы на требования, предъявляемые к сегодняшнему выпускнику вуза, в частности формирование мобильного и компетентного специалиста, владеющего иностранным языком в сфере профессиональной коммуникации [2].

Проведение опытно-экспериментальной работы на базе ВГТУ показало, что готовность к использованию иностранного языка в будущей профессиональной деятельности формируется у студентов

поэтапно на трех уровнях (когнитивный, операционный и личностно-профессиональный). Поэтому в составе исследуемой готовности выделяются следующие составные компоненты, характеризующие взаимосвязь этапов формирования иноязычной коммуникативной компетентности: теоретический, технологический, профессионально-личностный.

Поэтапное изучение тематических разделов по предмету в течение четырех семестров (1-2 курс) способствовало развитию иноязычной коммуникативной компетентности студентов на выделенных 3-х уровнях. В начале первого семестра был зафиксирован исходный уровень развития компетентности, определены методы и приемы обучения. Мы использовали грамматико-переводный или синтетический метод (для повторения грамматического материала и обогащения общеупотребительной лексики) и лексико-переводный или аналитический метод (дословный перевод текстов с целью создания словарного запаса, в том числе небольших текстов с профессиональной лексикой). Обучение направлено на развитие логического мышления. В течение второго семестра активно использовались возможности современных информационных технологий с одновременным введением практико-ориентированного коммуникативного учебного материала (новые иностранные технические журналы и газеты, технический материал на DVD в качестве приложения к теме, аудиоматериалы), ориентированных на развитие операционного уровня этой компетентности. Использовались натуральный, прямой методы и устный метод (метод Пальмера). В третьем семестре происходило овладение практико-ориентированным коммуникативным учебным материалом, который направлен на развитие личностно-профессионального уровня указанной компетентности. Применялся аудио-лингвальный и аудио-визуальный методы (различные тематические фильмы и презентации, составление диалогов в определенных ситуациях), а также коммуникативный системно-деятельностный метод (единство формы и содержания, теории и практики). Четвертый семестр был ориентирован на развитие и углубление исследуемой компетентности на всех выделенных уровнях в ходе систематизации и корректировки полученных профессиональных и лингвистических знаний, иноязычных коммуникативных умений, профессионально-личностных качеств, творческого опыта их использования (составление проектов и презентаций, общение с иностранцами на профессионально-ориентированные темы, выполнение творческих заданий). Были использованы проблемный, интенсивный и проектный методы.

На формирующем этапе при проведении практических занятий по дисциплине «Иностранный язык» были использованы следующие методы и приемы: презентация; интерпретации; конструирование,

обоснование профессионально-значимых материалов с учетом интересов; решение профессиональных ситуаций; коллективный анализ и самоанализ хода и результатов учебной деятельности с позиции проявления профессионально-личностных качеств, использование иноязычных коммуникативных умений и вопросно-ответные формы ведения диалога.

Таким образом, по окончанию четвертого семестра с помощью разнообразных форм, методов, приемов обучения, а также формирования иноязычной коммуникативной компетентности наблюдается значительное улучшение знаний по иностранному языку, в том числе профессионально ориентированных.

Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. / А.А.Вербицкий. - М.: Высш. шк. - 1991. - 207 с.
2. Пассов Е.И., Царькова В.Б. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. / Е.И.Пассов, В.Б.Царькова. - М.: Просвещение.- 1993. -347 с.
3. Майорова В.Ю. Сущность иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих инженеров / В.Ю. Майорова // Высшая школа. – 2011. - №3. – С.16-20.

Л.М. Максимук

(Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Изучение иностранных языков в Беларуси с каждым годом приобретает все большее значение. Эта тенденция обусловлена развитием экономики, социокультурных связей с разными странами и постепенной интеграцией и сближением с Европой. Современное белорусское общество характеризуется открытостью внешнему миру, расширением рамок общения с представителями мировых государств как в области профессиональной деятельности, так и в целях реализации духовных потребностей. Одной из тенденций образовательной парадигмы выступает выдвижение коммуникативных образовательных дисциплин в ряд приоритетных. Учебная дисциплина «Иностранный язык» в высшей школе помимо решения задач развития личности является ресурсом систематического пополнения профессиональных знаний, формирования и развития коммуникативных умений и навыков.

Впервые понятие коммуникативной компетенции выдвинул Д. Хаймс, дополнив понятие «лингвистическая компетенция» Н. Хомского. По мнению Д. Хаймса, коммуникативная компетенция – это умение управлять тем, что, где, когда, почему, как говорят люди. Он утверждал, что высказыванию присущи свои правила, которым подчиняются правила грамматики, усвоение которых обеспечивает использование языка в процессе коммуникации. Педагогическая интерпретация иноязычной коммуникации предполагает развитие способности понимать общее и различное между родной и иной культурой в целях развития межкультурно-ориентированной личности, характеризующейся толерантным менталитетом и полифоническим видением мира. Коммуникативную компетенцию можно рассматривать как совокупность мотивированных знаний, умений и навыков, необходимых студенту для осуществления иноязычной деятельности в учебно-профессиональной сфере.

Необходимым квалификационным базисом выпускника высшей школы становится формирование коммуникативной компетентности, позволяющее выпускнику квалифицированно судить о явлениях в определенной сфере деятельности. При этом компетенция составляет саму сферу деятельности, в которой определенное лицо обладает познанием и опытом.

Исследуя стандарты высшего профессионального образования за последние годы, следует отметить возросший уровень требований к владению студентами неязыковых вузов иностранным языком не только в плане умения добывать профессиональную информацию, но и умения обмениваться ею на понятном реципиентам уровне. Анализ таких умений в практических условиях говорит о недостаточном уровне сформированности коммуникативных навыков. Из этого следует, что назрела необходимость такой организации процесса обучения иностранным языкам, в рамках которого осуществлялась бы интеграция дидактических, психологических, лингвистических и методических средств, способствующих более успешному формированию профессионально-коммуникативной компетенции. В этой связи должны быть разработаны способы систематического обновления содержания образования всех уровней; укреплены связи профессионального образования с практикой; изменены методы обучения в пользу практических языковых навыков; обеспечена базовая подготовка студентов по основным направлениям применения информационных и коммуникационных технологий. Изучение литературы по проблеме формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции свидетельствует о наличии разных направлений исследования данного вопроса. С точки зрения дидактико-методологических исследований, большой вклад в разработку коммуникативного или функционального обучения внесли такие ученые

как И.Л. Бим, Г.А. Китайгородская, И.И. Халеева, С.Г. Терминасова, Г.В. Рогова и др.

Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов может считаться успешным, если будут определены методологические основы, педагогические средства и условия интенсификации самостоятельной учебной деятельности студентов; теоретически смоделирована и практически реализована педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции; внесен комплекс коммуникативных проблемных задач во все сферы обучения иностранному языку; разработана технология поэтапного развития иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности.

Развитие профессиональной иноязычной компетенции специалиста в условиях обучения в неязыковом вузе реализуется в рамках парадигмы, учитывающей не только требования социума, но и индивидуально-психологические личностные свойства обучаемого. Основными ее компонентами являются мотивационно-ценностный, содержательный, процессуально-управленческий, коммуникативный, каждый из которых, оставаясь элементом системы, имеет собственное наполнение и функциональное содержание.

Исходя из специфики обучения иностранному языку на неязыковых специальностях – овладеть в кратчайшие сроки (в основном за 2–3 семестра) техникой чтения, а также приемами общения на иностранном языке на уровне профессиональной проблематики, развитие профессиональной иноязычной компетенции включает в себя два уровня: иноязычная элементарная грамотность; иноязычная функциональная грамотность и иноязычная профессиональная компетенция.

Важным фактором усвоения студентами языковых знаний является мотивация учебной деятельности. Без учета мотивационной сферы личности успешность любых методических приемов при обучении иностранному языку представляется весьма проблематичной.

Современные требования к практическому владению иностранным языком в неязыковом вузе заставляют нас переосмыслить цели и задачи языкового обучения, создавать учебные программы и пособия, приспособленные к специальности обучающегося и целям образования. Введение в образовательный процесс гибких программ по дисциплине «Иностранный язык» позволяет не только повысить эффективность обучения, но и изменить картину личной заинтересованности и самостоятельности при выполнении как аудиторных, так и внеаудиторных форм работы со студентами. Путем определенной формирующей модели можно добиться возникновения профессионально-компетентного владения иностранным языком. Эффективность модели достигается различными средствами активизации обучения языку

на занятиях (конференции, дискуссии, деловые игры, создание лично-значимых ситуаций и т.д.). Активизация учебной языковой деятельности студентов путем насыщения содержания изучаемого материала профессионально-ценностными смыслами, внедрения педагогических технологий и современных методов обучения способствует целенаправленному формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции достигается в том случае, если спроектирована и методологически обоснована модель обучения иностранному языку, разработаны соответствующие педагогические технологии и выявлены оптимальные условия их внедрения в практику.

Литература

1. Пассов, Е.И. Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991.

Т.А. Мальцева

(Белорусский государственный университет)

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Перед будущими выпускниками высшего учебного заведения стоит задача не только получить знания по изучаемым предметам, овладеть навыками и умениями использования этих знаний, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные сведения, необходимые для профессиональной деятельности.

Известно, что смена приоритетов в образовательной политике Республики Беларусь, получившая отражение в новых образовательных стандартах, отводит особую роль и место самостоятельной работе в образовательном процессе, а современная методика рассматривает самостоятельную работу не просто как необходимую часть учебного процесса, но и как одну из стратегий обучения, направленную на достижение конечной цели – готовности выпускников высших учебных заведений к профессиональной самостоятельной работе, автономности в их последипломной деятельности и в дальнейшем самосовершенствовании. [1, с. 85] В связи с этим концепция самостоятельной работы студентов (СРС) находится сегодня в стадии существенного переосмысления. Должны измениться принципы ее планирования, организации, методики отслеживания результатов. Должен измениться

характер и содержание учебной деятельности, акцент должен быть смещен на самостоятельные виды работы учащихся, повышение их мотивации к процессу обучения. При этом нужно помнить, что СРС не самоцель. Она является средством достижения глубоких и прочных знаний, инструментом формирования у учащихся активности и самостоятельности, перманентной потребности самим узнавать что-то новое (А.В. Коньшева).

Какова же роль преподавателя в организации СРС? На сегодняшний день нет единого мнения по этому вопросу. Самостоятельная работа понимается как форма, в которой познавательная деятельность учащихся организуется и осуществляется без непосредственного руководства со стороны преподавателя. В то же время для эффективного управления самостоятельной работой студентов преподавателю необходимо определить, в первую очередь, цели, содержание, принципы организации и формы контроля самостоятельной работы.

В силу того, что количество часов, предусмотренных для изучения иностранных языков в неязыковом вузе, резко ограничено, преподаватель должен расставить приоритеты по изучению материала и выполнению заданий, грамотно определить, какие из них лучше отработать в аудитории, а какие можно дать студентам для самостоятельной работы. При этом хорошо было бы, учитывая все личностные свойства студентов неязыковых специальностей, их способности, подбирать индивидуальные приемы управления СРС, составлять задания в зависимости от уровня их языковой подготовки и от того, насколько данное задание вызывает в них интерес, отвечает их будущим профессиональным потребностям, складу ума и т.д.

Отсюда вытекает, что успешная организация самостоятельной работы в обучении иностранному языку - это, прежде всего, успешная деятельность преподавателя, которая обеспечивается не только его квалификацией, но и постоянным научным и преподавательским совершенствованием, умением использовать современную методическую информацию в своей творческой деятельности.

Однако, несмотря на огромную роль преподавателя в организации СРС, основные цели преподавания достигаются, прежде всего, в результате усилия самих обучающихся. Никакие инструкции, внешние воздействия, рекомендации и наставления не могут заменить самостоятельной деятельности человека и сравниться с ней по эффективности. Какой бы высокой квалификации ни был преподаватель, основную работу, связанную с овладением знаниями, студент должен проделать самостоятельно. И никакие знания, если они не подкреплены подлинным самостоятельным поиском, не смогут послужить базой для успешной профессиональной деятельности.

Очень важно, чтобы студенты владели умениями не только самостоятельно выполнять задания, но также планировать работу, выбирать наиболее оптимальные и целесообразные способы выполнения каждого из ее этапов, а в конце, с помощью ключа осуществлять коррекцию ошибок. Всему этому, на наш взгляд, и должен научить студентов преподаватель.

Наиболее доступными, апробированными и результативными, по нашему мнению, видами самостоятельной работы могут быть следующие: обзор специальной литературы по определенным темам, завершающийся дискуссиями, «круглыми» столами, созданием любой деловой ситуации по теме и т.п.; использование разнообразной справочной литературы; общение с носителями языка в разных формах (в нашем случае – это общение с Культурным Центром при Посольстве Франции в РБ, а также с Латиноамериканским клубом им. Симона Боливара при Посольстве Венесуэлы и Посольством Кубы и т.д.) просмотр фильмов, телепередач, видеозаписей на иностранном языке;

Хорошо зарекомендовали себя такие виды самостоятельной работы, как доклады на иностранном языке, стенгазеты, праздники, посвященные знаменательным событиям, известным деятелям, а также традициям страны изучаемого языка с предварительным сбором и «обработкой» всевозможных материалов на иностранном языке по теме; проведение конкурсов на лучший художественный перевод зарубежной прозы и поэзии. Очень продуктивной является самостоятельная работа с использованием проектов, которые могут различаться по способу сбора информации и форме презентации, по продолжительности выполнения и количеству участников, а также по степени участия в них преподавателя.

Как никакая другая форма самостоятельной работы, заслуживает внимания, на наш взгляд, подготовка к студенческим научным конференциям. Доклады представляются на иностранных языках, что является следствием достаточно долгой и кропотливой самостоятельной работы студентов с оригинальной литературой по интересующим их вопросам, в основном, связанным с их будущей профессиональной деятельностью.

В заключение хотелось бы сказать, что успешность СРС в неязыковом вузе, на наш взгляд, во многом зависит от таких факторов, как формирование мотивации, четкого представления у студентов об их будущей профессиональной деятельности и степени необходимости самостоятельного использования в дальнейшем иностранного языка для получения важной информации, а также интеграция СРС с опытом использования современных педагогических технологий, определение форм контроля за результатами СР.

Более подробно о своем опыте организации СРС по обучению французскому и испанскому языкам в БГУ считаем целесообразным изложить в своем докладе.

Литература

1. Богова М.Г. Самостоятельная работа по иностранным языкам – шаг к автономии студентов. / Языковое образование в условиях перехода к новым государственным стандартам: цели, содержание, технологии. Материалы Международной научно-практической конференции. Минск, 15-16 декабря 2009 г. – 2009. – С. 85-88.

А.Н. Минаева

(Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Целью использования аутентичных фильмов является получение страноведческой информации, совершенствование навыков аудирования, говорения и развитие эстетического вкуса у учащихся.

В общеобразовательных школах далеко не все ученики хорошо владеют иностранным языком. Отсюда вытекает острая необходимость организовать соответствующую работу с художественным фильмом. Для преподавателя процесс отбора фильма занимает много времени, т.к. важно, чтобы фильм соответствовал всем вышеперечисленным целям и имел ценность в языковом отношении, а по тематике входил бы в круг интересов современной молодежи.

При выборе фильма принимаются во внимание следующие аспекты:

- определение учебных целей и задач;
- анализ условий в конкретной учебной группе (кому мы покажем фильм и при каких условиях);
- анализ самого фильма (почему именно этот фильм мы хотим показать);
- определение учебной ситуации (как нужно организовать подготовительную работу, чтобы демонстрация фильма органично вписалась в учебный процесс).

Поскольку с первым аспектом особых сложностей не возникает, остановимся подробно на остальных трех.

Анализируя условия в конкретной учебной группе необходимо учитывать следующее:

- 1) на каком уровне учащиеся владеют иностранным языком;
- 2) какой жизненный опыт, и какие знания, особенно в отношении тематики фильма, имеются у учащихся на момент просмотра фильма;
- 3) какую дополнительную информацию необходимо сообщить учащимся для понимания фильма;
- 4) какое оборудование необходимо для просмотра, убедиться, нет ли проблем со звуком и изображением;
- 5) какие виды работы с фильмом наиболее эффективны, разработать необходимые упражнения [2, с.30-31].

Выбирая художественный фильм, необходимо выполнять следующие требования:

- 1) Аутентичность фильма.
- 2) Тематика фильма. Фильм должен быть познавательным и интересным, побуждать учащихся узнать больше о стране изучаемого языка и о людях.
- 3) Ценность художественного фильма с языковой точки зрения.

При подготовке к показу фильма необходимо:

- 1) определить время просмотра.
- 2) разработать упражнения и задания, направленные на снятие языковых трудностей, на раскрытие проблематики фильма, на разъяснение реалий и менталитета другой культуры.

Как считает Е.А. Маслыко, работу над аутентичным фильмом можно условно разделить на следующие этапы: *преддемонстрационный этап, демонстрационный этап, этап контроля понимания содержания фильма, творческий этап* [1, с.289-291]. Преподавателю нужно разрабатывать задания в зависимости от этапа. Например,

Преддемонстрационный этап

1. Какие фильмы вы любите смотреть и почему?
2. Прочитайте название фильма и скажите, о чем может идти речь в фильме.
3. Посмотрите на афишу (кадр) из фильма и определите его содержание.
4. Что вас заинтриговало в названии фильма? Как вы думаете, как будут развиваться события?
5. Знаете ли вы значение данных слов (незнакомая лексика из фильма, объяснение реалий)

Демонстрационный этап

1. Отметьте во время просмотра ключевые слова, чтобы после просмотра рассказать по ним о произошедших событиях.
2. Запомните последовательность действий главного героя. Изобразите их кратко в виде схемы.
3. Запишите глаголы и прилагательные, характеризующие действия персонажей фильма.
4. Во время просмотра эпизода из фильма заполняйте пропуски в диалоге-образце.

Этап контроля понимания содержания фильма

1. Восстановите последовательность событий в фильме.
2. Какой эпизод произвел на вас наиболее сильное впечатление? Почему?
3. Охарактеризуйте героя (героев).
4. Прочтите предложенные вам высказывания героев фильма. Кем они были сказаны? Когда?
5. Определите, верны или неверны следующие утверждения из фильма.
6. Воспроизведите диалог, используя начало реплик или ключевые слова.

Творческий этап

1. Как вы думаете, актуальна ли проблема, затрагиваемая в фильме?
2. Охарактеризуйте игру актера, который произвел на вас большое впечатление.
3. Представьте, что вы в жюри кинофестиваля. Что бы вы сказали в защиту этого фильма?
4. Представьте, что вы – режиссер фильма. Как бы вы рассказали на пресс-конференции об истории создания фильма? о его теме, идее?
5. Напишите рецензию на фильм.
6. Драматизируйте эпизод из фильма (парная работа).
7. Постарайтесь убедить сценариста фильма в необходимости изменений в сценарий (режим: сценарист - класс).
8. Интервью с героем фильма (режим: ученик-класс).
9. Нарисуйте афишу к фильму и сделайте ее презентацию в классе.

Таким образом, использование аутентичного художественного фильма на уроках иностранного языка способствует развитию устной речи учащихся, делает урок более информативным, познавательным и интересным.

Литература

1. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. 7-е издание, стереотип.- Минск: «Вышэйшая школа», 2001.

Е.М. Минчукова

(Полоцкий государственный университет)

К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПОР В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современная система языкового образования претерпевает сегодня большие изменения, направленные на усовершенствование содержания и организационных форм процесса обучения иностранным языкам в неязыковом (в частности, техническом) вузе, с учетом реалий сегодняшнего дня. В условиях расширяющегося международного сотрудничества и обмена научными, культурными, духовными ценностями, активизации непосредственных контактов специалистов между собой возрастает спрос на выпускников, практически владеющих иностранным языком.

Организацию самостоятельной работы студентов можно разделить на несколько видов: по месту проведения - аудиторная и внеаудиторная; по типу руководства - под прямым контролем преподавателя и без его непосредственного участия; по видам деятельности - репродуктивная, поисковая и творческая. При организации самостоятельной работы необходимо также учитывать особенности различных видов речевой деятельности [2, с.20].

В настоящее время в качестве конечной цели обучения выдвигается формирование иноязычно-речевой коммуникативной компетенции, позволяющей пользоваться иностранным языком в той или иной области профессиональной деятельности [5, с.76]. Формирование иноязычно-речевой коммуникативной компетенции предполагает овладение различными видами речевой деятельности.

Анализ профессиональной деятельности и производственных функций будущих специалистов инженерного профиля указывает на необходимость подготовки специалистов, которые умеют делать сообщения в монологической форме, влияя на собеседника и оценивая объект своего сообщения. Спецификой обучения иноязычному монологическому высказыванию студентов неязыковых факультетов является сжатость сроков обучения, как правило, низкий уровень владения иностранным языком и одновременно достаточно большой объем сложной технической терминологии, связанной с описанием материалов, инструментов и технологических процессов [3, с.97]. Поэтому у студентов вызывает затруднение: что сказать, как сказать, как сделать высказывание целостным и логичным. Преодолению этих трудностей в большой степени способствует использование различного вида опор. Под опорами по обучению монологической речи следует понимать «особого ряда» стимулы, которые обеспечивают:

- общее направление содержания высказывания;
- адекватность высказывания по теме;
- логичность построения высказывания;
- количественную достаточность в раскрытии темы [4, с. 120].

По своей структуре опоры имеют различную степень развернутости. Одни более конкретны и информативны, дают больше ориентиров с точки зрения содержания, они абстрактны, закодированные требуют большого развертывания.

При обучении студентов технических специальностей монологическому высказыванию в качестве опор целесообразно использовать следующие виды опор:

1) логико-синтаксическая схема - определяет последовательность предложений;

2) логико-смысловая схема, задаваемая определенной последовательностью вопросительных слов (неполных вопросов);

3) структурные схемы, которые отражают не только логическое и синтаксическое построение высказывания, но и его морфологические особенности;

4) вопросы (вопросительные предложения) в виде плана;

5) план в виде тезисов;

6) комбинированные опоры: сочетание логико-смысловой схемы в виде неполных вопросов и опоры на зачин и концовку;

7) опора только на зачин и концовку;

8) опора на зачин;

9) установка на родном языке, задающая лишь примерное содержание. Рассмотрим некоторые виды перечисленных опор подробнее.

Логико-синтаксическая схема определяет последовательность предложений. Она прогнозирует в большой степени содержание, план высказывания и употребление лексики и состоит из неполных предложений.

При работе над развитием умений монологического высказывания по заданной теме можно также использовать семантические «решетки». Как правило, работа с ними не ограничивается одним или даже двумя занятиями.

Таблица 1

Семантическая решетка по теме «The Essential Triangle»

Profession	Place of work	Duties
Scientist	research institutes and laboratories	to make investigation of the unknown
Engineer	plants, works factories, etc.	to design products, machines and production systems

Кроме того, можно использовать структурные схемы, которые отражают не только логическое и синтаксическое построение высказывания, но и его морфологические особенности (табл.2, рис. 2).

Таблица 2

Структурная схема по теме «The Essential Triangle»

Деятель	Сфера деятельности
Scientist	new knowledge
Technologist	translating engineering plans into operating reality
Engineer	designing products, machines, production systems

Все представленные виды опор выступают в роли смысловых опорных пунктов, позволяющих программировать речевой замысел, общее направление, а также предметное содержание.

Следует отметить, что самостоятельная работа студентов над подготовкой устного монологического высказывания по заданной теме должна быть тесно взаимосвязанной с работой в аудитории. В организации самостоятельной работы обучаемых главная роль отводится преподавателю с его умением давать студентам ориентиры, ставить перед ними конкретные задачи. Он должен разработать такую схему (систему) работы, следование которой позволило бы студентам быстро ориентироваться в учебном материале и экономить время при достижении поставленной цели.

Литература

1. Андреасян, И.М. Некоторые вопросы обучения структуре связного иноязычного высказывания в школе / И.М. Андреасян // Иностранные языки в школе. - 1978. — № 8. — С. 98 - 104.
2. Бим, И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. - 1989.-№ 1.-С. 19-26.
3. Васильева, О.В. Обучение студентов неязыкового вуза подготовленному монологическому высказыванию с использованием телесистемы вуз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /О.В. Васильева. - МГЛУ. - Минск, 2002. - 200 с.
4. Лазаркевич, Л.И. Обучение монологическому высказыванию на старшем этапе в средней школе (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Л.И. Лазаркевич.-М., 1987.- 152 с.
5. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. - М; Просвещение, 1985. - 207 с.

Е.Л. Морозова

(Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Дисциплина “Практика устной и письменной речи” играет огромную роль в подготовке учителя иностранного языка в рамках среднего специального образования, так как в процессе её изучения осуществляется обогащение словарного запаса учащихся, формирование, развитие и совершенствование навыков устной и письменной речи, чтения и аудирования. К сожалению, приходится сталкиваться с проблемой низкой успеваемости учащихся и, как следствие, анализировать её причины. Причины данной проблемы, как оказывается, связаны со сложной, многогранной и комплексной сферой – мотивацией учения.

Эльконин Д.Б., Давыдова В.В. выделяют в структуре учебной деятельности три основных компонента, основополагающим из которых является мотивационно – побудительный.

Учитывая факт, что тип мотивации может меняться под воздействием разных причин, в психологии существует достаточно много конкретных условий, вызывающих интерес школьника к учебной деятельности (например, способ раскрытия учебного материала, организация работы над предметом малыми группами, отношение между мотивом и целью, проблемность обучения, содержание обучения).

Так как сама деятельность учения, которая должна чем-то заинтересовать учащегося, является одним из путей развития мотивов учения, мы предлагаем следующие способы превращения “скучного” урока английского языка в увлекательный процесс.

Использование наглядных пособий. И. Ф. Харламов указывает, что системное включение наглядных пособий в структуру урока эффективно, так как: 1) процесс обучения происходит более успешно, если он основан на непосредственном наблюдении и изучении предметов, явлений или событий; 2) знания будут тем прочнее и полнее, чем большим количеством различных органов чувств они воспринимаются; 3) понятия и абстрактные положения осмысливаются учащимися легче, если они подкрепляются конкретными фактами, примерами; 4) наглядность повышает интерес учащихся к знаниям и делает процесс обучения более легким [1, с.103].

Е.Н. Соловова выделяет термин “изобразительная наглядность”, включающий различные виды живописи, фотографии, иллюстрации из газет и журналов, рисунки, коллажи, плакаты, постеры,

видеоматериалы и компьютерную графику, и утверждает, что наглядные пособия должны являться неотъемлемой частью учебного процесса, т. к. они: предоставляют фоновую информацию социокультурного характера по изучаемой теме; привносят в атмосферу чисто учебных ситуаций элемент другой реальности, отсутствующей в классе; развивают умения интерпретации текста на уровне планов содержания и смысла; создают аутентичную или проблемную ситуацию для общения; обеспечивают развитие языковой догадки, а также умений предвосхищения содержания; предоставляют содержательно-смысловую основу для общения; провоцируют столкновение мнений, суждений; активизируют имеющиеся филологические знания, мотивируют учащихся к активному использованию ранее полученной информации в новых условиях общения [2, с.194].

Для развития интереса и повышения мотивации к изучению ИЯ мы предлагаем использовать следующие виды заданий: отгадать, что изображено на картинке; посмотреть на картинку, запомнить, что изображено на них, и назвать (записать) по памяти в правильной последовательности (зрительные диктанты); соотнести называемые слова и изображения, запомнить лишние изображения, назвать словом (Odd man out); отгадать описываемое изображение (Multiple matching); выстроить изображения в нужной последовательности, в соответствии с содержанием текста; выразить своё мнение на основе иллюстраций к тексту; один из учащихся загадывает изображение из ряда предложенных, остальные задают вопросы, чтобы его угадать; сравнить два или несколько изображений с целью нахождения сходств или различий; сгруппировать набор изображений и обосновать своё решение (работа в группах); составить рассказ с опорой на изображение; выбрать из 15-20 изображений любых 5 и составить рассказ с единым сюжетом; высказать мнение по поводу изображения (сюжета, композиции, характеров героев, позиции автора и т. д.).

Вовлечение учащихся в создание банка изображений. Целый перечень тем дисциплины “Практика устной и письменной речи” предполагает обязательное использование изобразительной наглядности. Огромный интерес у учащихся вызывает не только выполнение заданий с предложенными им наглядными пособиями, но и создание своих собственных видов наглядных средств с последующей их презентацией. Так, иллюстрации из журналов, рисунки, коллажи регулярно пополняют банк изображений по таким темам, как “Дом. Жильё”, “Внешность”, “Покупки”, “Еда”, “Погода. Пory года”.

Игра или игровые элементы с учётом возрастных особенностей и коммуникативной задачи. Игра – одна из важнейших форм релаксации. Психологи утверждают, что усвоение теоретических знаний посредством

учебной деятельности происходит тогда, когда она сочетается с другими видами деятельности – трудом, игрой.

Основными функциями игровых элементов, используемых на уроках ИЯ, считаются: психологическая релаксация и раскрепощённость учащихся; формирование интереса к изучению ИЯ; активизация познавательной деятельности учащихся; развитие познавательных процессов учащихся.

Игровые элементы могут быть использованы в процессе развития всех сторон и аспектов языка (фонетики, грамматики, лексики) и речевой деятельности (чтения, говорения, письма и аудирования).

С помощью игры можно решить многие психолого-педагогические проблемы группы, помочь её участникам преодолеть трудности и барьеры, выработать адекватные формы поведения. Игра способствует выявлению творческих способностей, развитию личностного творческого потенциала, поднимает самооценку, развивает умение принимать самостоятельные решения. Игра помогает вовлечь в учебный процесс даже «слабого» ученика.

Интерактивные игры на этапе обобщения и систематизации знаний, развития и совершенствования речевых умений. Интерактивная игра – это форма активного обучения, предполагающая наличие участников с совпадающими интересами, чётко оговариваемых правил и взаимовлияние и взаимодействие участников.

Как правило, увлекательно проходят игры “Пять по пять” (например, по теме “Международные кинофестивали”) и “Look Inside” (командная игра в форме викторины).

Обсуждение ситуаций и проблем, актуальных в подростковом возрасте и, в частности, для данной группы учащихся. В процессе изучения любой темы дисциплины “Практика устной и письменной речи” можно выделить целый ряд волнующих подростка проблем, обсуждение которых стимулирует речевое общение и развивает мотивацию учения.

Существует множество разных способов пробуждения у учащихся интереса к предмету и удержания его в процессе изучения. Так, А.И. Липкина и Б.Г. Ананьев считают, что в формировании мотивов учения значительную роль играют словесные подкрепления, оценки, характеризующие учебную деятельность ученика. Некоторые учёные делают акцент на особенности организации учебного процесса, личность самого учителя и т.д. Выбор тех или иных способов формирования и развития мотивации обусловлен конкретной ситуацией и условиями. Главное – найти своё средство, которое помогает юным участникам образовательного процесса самореализоваться, проявить свои интересы и способности, и превращает достаточно сложный процесс обучения в увлекательное и любимое учащимися занятие.

Литература

1. Харламов, И. Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: АСТ «Астрель», 2010.

С.В.Николаенко

Витебский государственный университет им. П.М.Машерова

РЕСУРСНЫЙ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ЦЕНТР В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В современном иноязычном образовании наметились явные противоречия между существующей системой подготовки школьников по иностранным языкам и потребностями, диктуемыми основными направлениями реформирования всей системы образования (приведением его в соответствии с требованиями современности, интернационализацией, планомерным вхождением в мировое образовательное пространство, качественным преобразованием и обновлением), обязательным компонентом которого является иностранный язык; между осознанием необходимости развития способности формировать знания на иностранном языке, аккумулировать и синтезировать их с имеющимися у них знаниями и на этой основе генерировать новые знания, с ограниченностью учебного времени, отводимого программой по иностранным языкам, и недостаточной разработанностью технологий самостоятельной и индивидуальной работы, направленной на самообразование по иностранным языкам. Поиск путей разрешения данных противоречий, таким образом, представляет собой проблему интеграции в образовательном учреждении различных видов, средств, обеспечивающих формирование языковой личности, способной преодолевать страноведческую и языковую интерференцию в реальной коммуникации. Интегративные процессы в конечном итоге помогут развивать возможности и способности языковой личности не только по форме, но и с выходом в разные сферы знаний, использованием учебного материала из родственных предметов, использованием информации из разных сфер жизнедеятельности, разработкой интегрированных курсов и проектов, предполагающих формирование личности каждого обучающегося на основе раскрытия имеющихся у него способностей, ценностно-смысловых, технологических, коммуникативных аспектов для подготовки к жизнедеятельности в обществе. Преодолению таких противоречий и способствует создание на базе гуманитарной №2 города Витебска, в которой созданы предпосылки для внедрения в образовательный процесс региона внутренней (интеграционное

сотрудничество учителей иностранных языков и учителей-предметников на уроках и во внеклассной деятельности) и внешней (сотрудничество с высшими учебными заведениями региона, зарубежными партнерами (школами, гимназиями) интеграции.

Для реализации целей по внедрению инновационных проектов необходимо четко определить основные задачи, среди которых выделим:

- 1) конструирование содержания образования для полилингвального овладения иностранными языками, отражающее соотношение родного и иностранного языка с учетом общих закономерностей и фактов, выявление сходств и различий в использовании языковых средств различными языками. Определить алгоритм целеполагания полилингвального /поликультурного обучения в гимназии в контексте компетентностного подхода. Разработать модель интеграционного культурно-языкового ресурсного центра для повышения квалификации педагогических кадров региона и организации деятельности по систематическому ознакомлению педагогической общественности региона с накопленным в гимназии опытом;
- 2) разработать систему виртуальной образовательной среды гимназии, цифровые образовательные ресурсы, определить этапы их использования;
- 3) создать международную партнерскую сеть для эффективного применения учащимися иностранного языка и страноведческих знаний в различных коммуникативных ситуациях во время пребывания в стране изучаемого языка, проведения экскурсий с иностранными группами по историко-культурным объектам региона, в ходе учебного и межличностного общения и т.д. Использовать научно-методический потенциал УО «ВГУ имени П.М.Машерова»; 4) создать учебные пособия для овладения иностранными языками различными группами населения.

Интегративный характер ресурсного центра гимназии базируется на выявлении взаимодействия элементов коммуникативной компетенции внутри полилингвальной/поликультурной компетенции на различных этапах обучения, демонстрации роли каждой из составляющих ресурсного центра для образования, воспитания и развития поликультурной языковой личности обучаемого, выделении синтезирующих языковых, предметных и коммуникативно-культуроведческих компонентов. Выделим основные из них.

Психолингвистические исследования сущности билингвизма и его классификации (Б.В.Беляев, М. Верещагин, И.Н.Горелов, А.А.Залевская, И. А.Зимняя, А.Е.Карлинский); взаимодействия языков в сознании билингва и их влияния на параметры речевой деятельности (Н.В.Барышников, И.А.Китросская, Л.В.Щерба); формирования механизма

билингвизма (Т.А.Барановская, Н.В.Кленина, Л.И.Комарова, А.А.Леонтьев). **Лингвометодические исследования принципов обучения ИЯ** (И.Л.Бим, Н.Д.Гальскова, И.Р.Максимова, А.А.Миролюбов, Е.И.Пассов, С.Л.Рубинштейн, В.В.Сафонова, П.В.Сысоев); целей обучения в аспекте компетентностного подхода (И.Л.Бим, В.В.Краевский, А.В.Хуторской, О.Г.Поляков); формирования различных уровней обобщения языкового материала (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, Б.Н.Гаспаров, В.В.Давыдов, В.С.Лазарев, А.А.Леонтьев, А.Н.Леонтьев, Л.В.Щерба); форм и методов обучения (Е.М.Верещагин, Н.Д.Гальскова, В.В.Краевский, А.В.Хуторской). **Лингвистические исследования, связанные с установлением общих закономерностей и фактов, свойственных разным языкам** (В.Д.Аракин, А.Вежбицкая, В.Г.Гак, В.Гумбольдт, Д.В.Колшанский, А.И.Смирницкий, Н.В.Уфимцева); выявлением сходств и различий в использовании языковых средств различными языками (В.Д.Аракин, В.Г.Гак, М.Е.Голованивская, А.В.Щепилова, Н.А.Фененко); поиском путей преодоления языковой интерференции и осуществления переноса (А.Е.Боковня, В.Г.Гак, А.С.Мамонтов, Ю.К.Розенцвейг, А.В.Щепилова, Н.А.Фененко). **Исследования в области перевода и методики обучения переводоведению** (В.Г.Гак, Н.К.Гарбовский, О.Каде, В.Н.Комиссаров, А.А.Кретов, А.К.Латышев, И.И.Ревзин, Я.И.Рецкер, В.В.Сафонова, Н.А.Фененко, И.М.Халеева). **Культурологический и социокультурный подходы к изучению и обучению ИЯ** (Е.М.Верещагин, Л.Г.Веденина, В.В.Воробьев, В.Г.Гак, В.Г.Костомаров, О.Д.Митрофанова, О.Г.Оберемко, Ю.Е.Прохоров, В.В.Сафонова, П.В.Сысоев, С.Г.Тер-Минасова, В.П.Фурманова, И.И.Халеева); исследования, связанные с поиском путей формирования мультилингвальной и межкультурной компетенций (И.Л.Бим, Н.В.Барышников, О.Г.Оберемко, А.В.Щепилова).

О.П. Осипова

(ВГУ имени П.М. Машерова)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА

Современные информационные технологии, принято делить на следующие основные группы: информационно-коммуникационные, образовательные, инструментальные и поддерживающие.

Литература – предмет мировоззренческий, раскрывающий грани эпохи сквозь призму восприятия художника. Каково же место информационных технологий в преподавании такого тонкого и духовного предмета и важнейшего элемента культуры? В общении с книгой есть ритуальный момент, чтение – процесс достаточно интимный, а компьютер – это чистая информация.

Особенности преподавательской деятельности учителя литературы на первый взгляд не предполагают широкого использования информационных технологий. Однако все развивающиеся информационные ресурсы (в частности, ресурсы Интернет) в сфере литературы делают их привлекательными для педагога. Преподаватель, занимающийся литературой, может развивать свою работу, по крайней мере, в двух направлениях: во-первых, для поддержания статуса современного специалиста; во-вторых, использовать аутентичный современный материал отечественных и зарубежных авторов (зачастую труднодоступный) при проведении занятий.

Статус современного преподавателя литературы предполагает неременную его включенность в общий литературный процесс в качестве активного читателя. Не представляется возможным приобретать регулярно издаваемые новые книги на различных языках, также как и выписывать бесконечное количество оригинальных журналов, охватывающих сферу интересов учителя. Эти возможности при умелом подходе может предоставить Интернет, являющий собой огромную, постоянно пополняющуюся библиотеку. Электронные (виртуальные) библиотеки различаются по ряду параметров. Работы по созданию и поддержке электронных библиотек могут вести различные академические, образовательные, общественные и научно-исследовательские организации, музеи, частные коммерческие компании, любители-энтузиасты и др. Информационные фонды таких библиотек формируются либо стихийно, либо планомерно, на основе продуманной концепции отбора текстов и в соответствии с программой публикаций. По содержанию виртуальные библиотеки можно разделить на универсальные и тематические. В зависимости от характера вводимой информации выделяют библиотеки популярные, учебные и научные.

В Интернет-каталоге в настоящее время насчитывается несколько сотен электронных библиотек и для преподавателя важно знать наиболее полезные для себя адреса.

Трудно представить себе филолога, обходящегося в своей практике без работы со словарями и энциклопедиями. В сети Интернет представлены традиционные словари и энциклопедии и новые, онлайн-овые, к качеству содержания которых все же стоит относиться достаточно критично.

Вместе с тем, для учителя литературы интерес представляют разнообразные виртуальные музеи, материалы которых можно использовать как в процессе подготовки к занятиям, так и непосредственно на занятиях.

При всем многообразии информационных технологий, связанных с литературным образованием, преподаватель сталкивается с рядом значительных трудностей при их использовании, поскольку весь обширный материал информационных ресурсов как русскоязычных, так и англоязычных сайтов требует тщательной систематизации. И несмотря на то, что в настоящее время специалисты прилагают огромные усилия в этом направлении, большая часть работы еще впереди.

А.В. Перегудова

(Полоцкий государственный университет)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТАБЛИЦЫ

Сложность овладения иноязычной монологической речью требует поиска путей повышения эффективности процесса обучения монологическому высказыванию. Одним из таких путей может служить использование лексико-грамматической таблицы (ЛГТ) в качестве опоры для построения монологического высказывания.

Использование лексико-грамматической таблицы способствует преодолению различного рода затруднений возникающих у студентов: что сказать, как сказать, как сделать высказывание логичным и целостным. Ниже (таблица 1) приведен пример лексико-грамматической таблицы, составленной для студентов экономических специальностей.

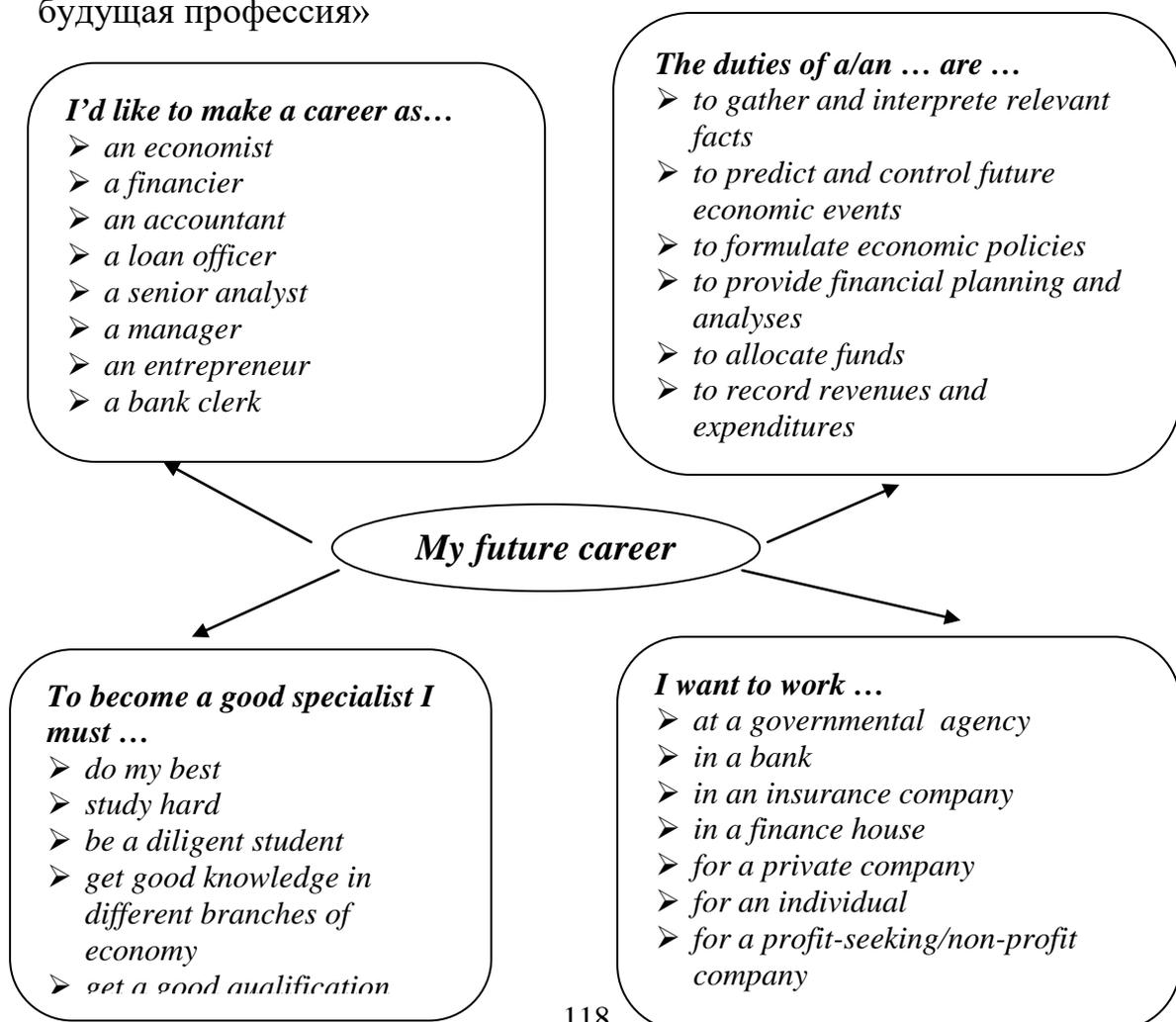
Лексико-грамматическая таблица представляет собой своего рода стимул, который обеспечивает общее направление содержания высказывания, адекватность высказывания по теме, логичность построения высказывания, количественную достаточность в раскрытии темы. Таким образом, лексико-грамматическая таблица выполняет функцию ориентира при порождении речи, помогая студентам в организации содержания высказывания, а также его композиционно-структурного и лексико-грамматического оформления. Лексико-грамматическая таблица составляется так, что в ней специально группируются новые слова, которые раскрывают какое-либо понятие.

Оперируя словами, данными в таблице, для выражения собственного мнения, студенты совершенствуют свои лексические навыки. Но эта таблица должна быть еще и грамматической, поэтому необходимо предлагать слова таким образом, чтобы студенты употребляли то грамматическое правило, которое необходимо им для усвоения на данной паре.

Таким образом, являясь одним из видов наглядности, лексико-грамматическая таблица несет в себе большой развивающий потенциал. Лексико-грамматическая таблица играет роль смыслового опорного пункта, обеспечивая качественную и количественную полноту раскрытия темы или ситуации. Благодаря возникновению комплексного восприятия информации в единстве зрительных, слуховых и речедвигательных ощущений, запоминание происходит быстрее и прочнее.

Следовательно, можно предположить, что использование лексико-грамматической таблицы будет способствовать решению проблемы развития навыков монологической речи студентов неязыковых специальностей в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.

Таблица 1 – Лексико-грамматическая таблица по теме «Моя будущая профессия»



Т.Н.Петрашко

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

О СОСТОЯНИИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ БЕЛАРУСИ В СЕРЕДИНЕ XX ВЕКА

Качество преподавания английского языка было в центре внимания педагогов Беларуси с первых лет, когда, вслед за Постановлением Министерства просвещения БССР «Об улучшении преподавания иностранных языков в средних школах БССР» английский только начали преподавать в школах. В Постановлении говорилось об обеспечении в 1947/48 уч. году обязательного преподавания в городских средних школах английского, французского, немецкого или испанского языков. В процентном соотношении должны были преобладать школы с преподаванием английского языка (от 25% в 1947/48 уч. году до 45% в 1952/53 уч. году). В Минпросе БССР был организован отдел иностранных языков. В штаты облоно вводились должности инспекторов-методистов и методистов по иностранным языкам. При институтах усовершенствования учителей организовывались методические кабинеты, регулярно проводились курсы повышения квалификации учителей.

Вместе с тем, в те же годы, констатировалось, что не все школы справлялись с поставленными задачами. Ученики, которые поступали в вузы, имели слабую подготовку по иностранному языку, в особенности те, которые закончили сельскую школу. Знания их слабые, бессистемные, формальные. Запас слов незначительный. Нормы усвоения слов, предусмотренные школьными программами, не выполнялись. Чтение и перевод вызывали значительные трудности. Часто ученики не знали обычных слов и выражений. Это рассматривалось как итог того, что ученикам не были даны прочные, глубокие знания и не привиты навыки устной речи.

Из этого были сделаны выводы о том, что многие учителя обязаны были коренным образом пересмотреть применяемые ими методы обучения, приложить все усилия для повышения качества преподавания, для наиболее рационального использования времени, отведенного на изучение иностранного языка.

Основной вопрос коренного улучшения качества преподавания иностранных языков в школе решался работой учителя, специальной и методической подготовкой. Считалось, что у учителя есть много различных методов, приемов и хороших средств, которые служат делу обучения на уроке и во время внеклассной и внешкольной работы.

Основной формой педагогического процесса считался урок, и учитель должен был использовать все возможности для улучшения

качества обучения. Это было тем более необходимо, что вопрос о преподавании иностранных языков все еще мало освящался в педагогической печати того времени, и часто молодому учителю, который не приобрел достаточного педагогического опыта, бывало тяжело составить рабочий план, а тоже подготовиться к уроку.

В начале обучения иностранному языку в школе чрезвычайно важным моментом являлась проработка фонетического вводного курса, в процессе которого вырабатывается правильное произношение звуков и прививается понятие перехода от звука к букве. Изучение звуков на уроках вводного курса проводилось по принципу постепенного нарастания трудностей – от более легкого к более сложному, причем в основу работы ложилось звуковое восприятие и правильное воссоздание звука. Восприятие звука проходило главным образом на слух, воспроизводился он подражанием учителю имитационным методом. Потому чрезвычайно большое значение должна была иметь правильная речь самого учителя.

Кроме подражания и воспроизводства тех или иных звуков, большое значение имело обучение правильной артикуляции звука, при которой у детей вырабатываются навыки правильного участия органов языка при образовании разных звуков.

Обучение на уроках фонетического вводного курса нужно было строить так, чтобы оно давало положительные итоги, как в отношении орфографии, так и в развитии навыков произношения. Навыки произношения в устной речи, чтение и письмо необходимо было формировать на базе выразительно очерченной лексики и элементарного понимания соответствующих грамматических конструкций, необходимых для развития сознательных навыков речи.

Применение наглядности на уроках иностранного языка имело чрезвычайно большую значимость. В особенности важно было для первых уроков вступительного курса использование рисунков отдельных предметов - тех основных слов, в которых даются понятия о новых звуках. В качестве дидактического материала на уроках рекомендовалось применять не только картины и рисунки в учебниках, схемы, таблицы, но и наглядные пособия, подготовленные самими учениками. Отмечалось, что использование наглядности на уроках оживляет их, делает наиболее доходчивыми, вызывает заинтересованность учеников к предмету, что облегчает проведение урока, способствует лучшему усвоению материала.

Одним из ведущих приемов работы при обучении иностранному языку в школе являлось аналитическое чтение, тесно связанное со всеми другими видами работ по языку. В процессе аналитического чтения объединялись такие виды работ как выработка техники чтения, развитие навыка правильного произношения и понимания

читаемого, развитие навыков устной речи, обогащение словарного запаса, усвоение фонетических, грамматических и орфографических норм английского языка. В практической работе аналитическому чтению отводилось первое место среди всех видов работ по языку, которые служат средством для развития языковых навыков и способствуют усвоению материала. Обычно перед таким чтением проводилось устное изложение нового материала с последовательным толкованием незнакомых слов и отдельных словосочетаний. Толкование незнакомых слов приводилось в младших классах путем иллюстрации картин, рисунков учебника в увеличенном виде, схем, таблиц, показа самих предметов. В средних и старших классах этот вид работы проводился путем описаний, сопоставлений, синонимов, анонимов или в отдельных случаях посредством перевода.

Краткое изложение содержания нового текста на основе уже усвоенной лексики и грамматики подводило учеников к сознательному восприятию материала нового урока.

Для проверки степени понимания и усвоения содержания прочитанного необходимо было практиковать приемы выборочного чтения текста по вопросам, ключевым словам, смысловым группам, а тоже практиковать приемы, способствующие выработке техники чтения.

Работа по грамматике должна была быть тесно связана со всеми другими видами работ по языку: чтением, переводом, устной речью и письмом. После прохождения раздела грамматики, составляющего определенный этап в усвоении языка, необходимо было проводить по этому разделу специальные контрольные работы, которые бы суммировали пройденное и способствовали закреплению выделенного грамматического явления.

Л.Ф. Петрошук

(Брестский государственный университет им. А.С.Пушкина)

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Как сделать занятие увлекательным, интересным и добиться того, чтобы оно способствовало развитию познавательного интереса, стимулировало творческую мыслительную активность учащихся? Эти проблемы являются крайне важными для преподавателя иностранного языка.

Одним из видов активных методов обучения, используемых в педагогической практике, является интерактивное обучение. Интерактивное обучение – это обучение, основанное на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействии. Использование интерактивных методов позволяет не только формировать предметные знания, но и развивать интеллектуальные способности учащихся.

Ведущими признаками интерактивного взаимодействия являются:

1. Многоголосье (индивидуальная точка зрения каждого участника по проблеме).
2. Диалог (умение слушать и слышать друг друга, оказывать помощь в формировании своего видения проблемы, своего пути решения задачи).
3. Мыслительная деятельность (организация активной мыслительной познавательной деятельности педагога и учащихся).
4. Свобода выбора.
5. Создание ситуации успеха (позитивное и оптимистичное оценивание учащихся).
6. Рефлексия. Это самоанализ, самооценка участниками педагогического процесса своей деятельности, взаимодействия.

Возрастающий поток информации требует внедрения таких методов обучения. Они позволяют за короткий срок передать довольно большой объем знаний, обеспечить высокий уровень овладения слушателями изучаемым материалом и закрепление его на практике. Интерактивные методы - это усиленное педагогическое взаимодействие участников педагогического процесса, которое характеризуется высокой степенью интенсивности общения его участников.

Комплексный подход к организации интерактивных занятий предусматривает формирование всех аспектов речевой деятельности. Основными целями речевой деятельности формирование и формулирование собственной мысли, и адекватное воспроизведение чужой, заданной мысли. Подобная двунаправленность процесса иноязычной коммуникации также реализуется средствами интерактивного метода формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Интерактивные методы классифицируются, по мнению С.С.Кашлева, следующим образом:

1. Метод создания благоприятной атмосферы (прием «Прогноз погоды»)

Условия его реализации следующие: каждому участнику предлагается рассказать о своем эмоциональном и душевном состоянии на данный момент языком «прогноза погоды». С каким временем года

оно соотносится? Пасмурно или ясно? Есть ли осадки? Какая температура? Каждый участник говорит о собственном эмоциональном состоянии, а последний признак, т.е. температура, фиксируется на доске. Таким образом, составляется своеобразный «температурный график». Когда он построен, участникам предлагается проанализировать эмоциональное состояние в целом в группе.

2. Метод организации обмена видами деятельности

Хорошим примером в данном случае может послужить прием «1-2-4». Суть его состоит в том, что решение проблемы сначала будет осуществляться индивидуально, затем в парах, потом в творческих группах. Преподаватель выдвигает проблему и предлагает всем участникам индивидуально найти ее решение. Затем создаются пары участников, которым предлагается сравнить тексты по решению проблемы и создать общий текст, расширив и углубив его содержание. Далее пары объединяются в творческие группы и в течение 7-10 минут они сравнивают свои варианты и предлагают общий.

3. Метод организации мыслительной деятельности

Рассмотрим в данном случае прием «Четыре угла». Преподаватель развешивает в четырех углах аудитории по листу цветной бумаги и поясняет правила реализации приема. Каждый участник должен ответить на вопросы, делая тот или иной выбор и пройти в тот угол (того цвета), который соответствует сделанному выбору. После того, как участники определились с ответом и разошлись по четырем углам, они объясняют друг другу, а затем и всем остальным участникам коммуникации свой выбор. Далее им необходимо сделать следующий выбор. Оптимальное количество вопросов для этого приема может варьироваться в пределах 7-10.

4. Метод «Пять по пять»

Этот метод позволяет:

- одновременно включить в работу учащихся всей группы;
- ознакомить с достаточно большим объемом учебного материала;
- развивать устную речь;
- дифференцировать задания в соответствии с уровнем подготовленности учащихся;
- развивать умения работы с текстом.

Подготовка и проведение этого метода следующие: Педагог выбирает текст и делит его на несколько (три-шесть) приблизительно равных по объему и законченных по смыслу частей. Он делит участников на малые группы, количество которых соответствует числу смысловых частей текста. Число участников в группах должно быть

одинаковым и не превышать шести. Группы располагаются за отдельными столами, каждый участник получает одну часть текста. Педагог предлагает в течение 10 минут поработать над содержанием полученной части текста индивидуально. При работе над содержанием участник должен внимательно прочитать текст, для того чтобы как можно точнее передать его основной смысл другим участникам в произвольной форме (составляет план, тезисы и т. п.). По окончании работы в каждой группе предлагается рассчитаться по порядку и запомнить свои номера. Затем образуются новые группы: первая группа формируется из первых номеров всех групп; вторая - из вторых номеров всех групп и т. д. Таким образом, образовавшиеся группы состоят из участников, каждый из которых владеет одной частью текста. Участникам предлагается представить содержание текста в группе. Работа продолжается около 15-20 минут в зависимости от объема и сложности материала. По окончании работы участники могут задать вопросы друг другу, педагог также в форме вопросов проверяет, как они поняли содержание всего текста. Материальное обеспечение: учебный текст, ксерокопии статьи. На что следует обратить внимание:

- все ли учащиеся в процессе презентации частей текста слушают друг друга;
- продумать конкретный механизм проверки понимания учащимися всего текста;
- рассчитать время работы на каждом этапе проведения метода.

Из вышеизложенного следует, что использование интерактивных методов обучения позволяет сделать учащегося активным участником педагогического процесса, формировать и развивать его познавательную активность. Применение интерактивных методов содействует формированию творческой, активной личности, способной меняться в меняющемся мире.

Нетрадиционный подход к обучению иностранного языка в целом предоставляет нам прекрасную возможность избежать однообразия в преподавании, «пробуждает» в студентах неязыковых специальностей творчество, фантазию, развивает навыки говорения, творческого письма, способствует развитию и повышению мотивации, познавательного интереса к предмету.

Литература

1. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике/ С.С. Кашлев. Мн., 2004.
2. Величко В.В., Карпиевич Д.В., Карпиевич Е.Ф., Кирилук Л.Г. Иновационные методы в гражданском образовании. - Мн., 1999.
3. www.mp.minsk.edu.by

А.А. Пиотух, Г.П. Хотькин

(Витебский государственный технологический университет)

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В условиях перехода на многоуровневую систему подготовки специалистов иностранный язык можно рассматривать как профильный предмет. И формирование у студентов профессиональных знаний в процессе обучения иноязычному общению в устной и письменной форме следует считать одной из важнейших задач дисциплины.

Поиск новых эффективных форм обучения иностранному языку в университете в русле профессионально-ориентированного обучения иностранному языку позволяет учесть как практические цели при обучении языку, так и профессиональную специфику предмета.

Это обусловлено возрастанием интереса к иностранному языку, т.к. именно иностранный язык является средством делового, профессионального и социально-культурного общения. Это объективное требование времени, и студенты экономических специальностей понимают, что их профессиональное будущее вполне может быть связано с их языковой компетенцией по иностранному языку. Это знание иностранного языка может повлиять на их профессиональный рост как молодых специалистов, владеющих системой профессиональных знаний и умений.

Эффективность практической деятельности специалиста определяется в значительной степени его профессиональной подготовкой. Профессиональное становление молодого специалиста предполагает формирование системы профессионально важных качеств. Их развитие является ведущим профессиональным ориентиром обучения.

В первую очередь молодому специалисту необходимо иметь высокий уровень развития коммуникативных способностей. Их развитие можно формировать моделированием в учебных ситуациях иноязычного общения будущей профессиональной деятельности. Особенностью профессиональных учебных ситуаций является их деловая направленность, которая характеризует:

- логичность высказываний, которая побуждает собеседника к дальнейшему диалогу;
- экспрессивность речи, повышающая ее эффективность;
- обмен информацией по интересующей теме.

Необходимую информацию студенты могут извлекать, работая с текстами, лексико-грамматический материал которых хорошо изучен и является основой для иноязычного общения.

Одно и то же коммуникативное намерение можно по-разному лингвистически оформить в зависимости от мотива и цели высказывания. Следует при этом учитывать и социолингвистические факторы: сферы общения, коммуникативные ситуации, социальные роли общающихся, их ролевые отношения.

Коммуникативный подход в методике обучения иностранным языкам предполагает и соответствующую организацию учебного процесса, при которой конечная цель – научить обучаемого адекватно ориентироваться в коммуникативной ситуации. При таком подходе важность приобретает уточнение содержательного аспекта, лингвистического материала, предлагаемого обучаемым согласно сфере устного иноязычного общения (профессиональная, повседневная, духовная). Согласно сфере общения протекает и коммуникация. Профессиональной коммуникации свойственен деловой стиль речи. Функциональные стили предполагают адекватный отбор и организацию коммуникативных единиц, а языковые навыки и речевые умения формируются в упражнениях с использованием активных методов обучения.

Т.А. Пищулина

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Пристальное внимание к культуре народа той или иной страны в общечеловеческом плане и, в частности, при решении проблемы образования и обучения иностранному языку объясняется тем, что она (культура) является многофункциональным феноменом, оказывающим огромное влияние на жизнь общества и его представителей.

Изучение назначения культуры в социуме привело исследователей к обоснованному выделению ее следующих тесно взаимосвязанных функций: познавательной, информационной, коммуникативной, регулятивной (или нормативной) и гуманистической (Е.И. Пассов, В.Б. Царькова, В.П. Кузовлев).

Каждая из перечисленных функций культуры оказывает влияние как на личность отдельного человека, так и на общество, в котором он живет. Так, познавательная функция позволяет, с помощью различных знаний, представить полную картину мира. Информационная функция осуществляет передачу социального опыта поколений как внутри одного народа, так и между нациями. С информационной функцией культуры непосредственно связана коммуникативная функция, с помощью которой человек может вступать в общение

с другими людьми в своей стране и с представителями других стран. Еще одна функция культуры - регулятивная - решает задачу установления системы норм и требований ко всем видам деятельности человека. Главной же функцией культуры, формирующей заказанный обществом тип личности, является гуманистическая функция. В свете сказанного не вызывает сомнения необходимость достижения не только практических целей обучения - формирования умений устного и письменного общения на иностранном языке путем приобретения в ходе этого процесса определенных знаний, навыков и умений, но и образовательных, воспитательных и развивающих целей путем полноценного использования потенциальных возможностей предмета «иностраный язык». Постигая многочисленные аспекты культуры в ходе изучения языка, человек овладевает общим культурным фондом нации, что, в свою очередь, развивает умение ориентироваться в сложных ситуациях, находить правильные решения возникающих проблем, устанавливать действенные контакты с представителями различных народов, умело строить свое речевое и неречевое поведение.

Ретроспективный анализ проблемы показывает, что традиция соизучения языка и культуры зародилась в недрах прямого метода, среди представителей «движения Реформы» (Sweet H., Vietor W.), которые впервые указали на то, что каждый язык отражает разное мировоззрение и у каждого народа своя система понятий, с которыми необходимо знакомить инокультурных учащихся. В дальнейшем идеи изучения языка и культуры нашли отражение в работах зарубежных ученых первой половины XX века Ш. Швейцера и Э. Симано (Schweitzer Ch., Simonet E., 1921), О. Есперсена (Espersen O., 1925) и Ч. Хендшина (Handscin Ch., 1940), а также в исследованиях представителей аудио-лингвального и аудио-визуального методов (Lado R., 1957; Fries C, 1945). Так, в изучении проблемы «язык и культура» наметилось несколько подходов. Первый подход, который разрабатывается отечественными философами С.А.Атановский, Г.А.Брутян, Э.С.Маркарян, исходит из одностороннего воздействия культуры на язык. С изменением действительности меняются культурно-национальные стереотипы и сам язык [1, с. 34]. Второй подход ставит своей задачей решение вопроса об обратном воздействии языка на культуру, который пока остается открытым и остро дискуссионным. На основе понимания языка как духовной силы (В.Гумбольдт, А.А.Потебня) была выдвинута гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа, согласно которой каждый народ видит мир сквозь призму родного языка, отражая действительность в «языковой картине мира» [2, с. 20]. Мы в своей работе придерживаемся третьего подхода, основанного на идее взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры.

Язык — составная часть культуры, основной инструмент ее усвоения, это действительность нашего духа. Он выражает специфические черты национальной ментальности [1, с. 37; 35]. С другой стороны, «культура включена в язык, так как вся она смоделирована в тексте» [1, с. 107]. Данную теорию поддерживают представители этнолингвистического направления, такие как Р.А.Агеева, В.В.Иванов, Т.В.Гамкрелидзе В.Н.Топоров, Т.В.Цивьян, Н.И.Толстой и др.

Опираясь на положения А.Н. Леонтьева, в качестве результата языкового образования следует выдвигать положительные изменения в общей структуре поведения учащегося. Данные изменения являются следствием порождения новых видов и форм психического отражения реальности и деятельности, новых способностей, входящих в среду межкультурного общения. Задача обучения иностранному языку заключается в обогащении сознания студента за счет приобщения к образу языкового сознания носителя иной концептуальной системы мира. Таким образом, посредством изучения языка и культуры студент усваивает ментальные традиции и ценности носителей неродного языка, что позволяет ему адекватно реализовать потребность в социальной адаптации и интеграции в иноязычный социум.

Литература

1. Антрушина, Г.Б. Лексикология английского языка: учеб. пособие для студентов / Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева, Н.Н. Морозова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2004. – 288 с.
2. Архангельский, В.А. Устойчивые фразы в современном русском языке: основы теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии / В.А. Архангельский. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1964. – 316 с.

Н.А. Подсадник

(Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На сегодняшний день перед преподавателями иностранного языка остро стоит проблема поиска путей повышения познавательного интереса учащихся к изучению языка, укрепления их положительной мотивации в учении. Одной из возможностей решения данной проблемы является использование технологии интерактивного обучения.

Одним из способов реализации интерактивного метода является интерактивная игра.

Автор доклада ставил *целью* продемонстрировать преимущества

использования интерактивных игр на уроках иностранного языка, привести примеры наиболее успешно используемых им интерактивных игр.

Преимущества интерактивной игры:

- глубокий уровень усвоения информации;
- выработка умений слушать и слышать другого;
- знания «пропускаются через себя», и к необходимому выводу человек приходит сам либо во время обсуждения в группе;
- обучение через обмен опытом;
- взаимодействие, активизация мышления;
- личностный рост;
- опыт социального взаимодействия;
- активность и участие каждого;
- возможность анализа своих действий, ощущение обретения опыта;
- возможность обмениваться опытом и размышлениями;
- универсальность, многостороннее применение (возможность одновременно и диагностики, и коррекции);
- высокая эффективность рассмотрения материала;
- выработка умения сотрудничать;
- возможность делать то, что тебе нравится и таким образом проявить себя с лучшей стороны;
- возможность в непринужденной форме и обстановке обрести опыт;
- возможность проиграть ситуацию, а потом посмотреть на все со стороны, объективно оценить то, что происходило.

Примеры интерактивных игр.

“Пила”

На этапе творческого применения языкового материала учащиеся подразделяются на первоначальные группы по три человека в группе. Количество учащихся в таких группах зависит от количества предлагаемых текстов. Каждый из учеников выбирает один из предложенных текстов и выполняет задания, относящиеся к нему. Цель работы на данном этапе – самостоятельное ознакомление с текстом с целью общего охвата содержания, полного понимания или извлечения конкретной информации (цель может варьироваться в разных текстах) и выполнение заданий, связанных с проверкой понимания прочитанного.

Второй этап работы проходит в экспертных группах. Все учащиеся, которые работали над первым текстом, собираются в одну группу, учащиеся, которые работали над вторым текстом – в другую группу. И так далее.

Цели работы в экспертных группах:

1. Сравнить ответы, к которым учащиеся пришли, самостоятельно выполняя задание в первоначальных группах и прийти к единому мнению.

2. Совместно подготовить такой вариант пересказа текста, с которым каждый член группы вернется в свою первоначальную группу.

Третий этап работы – возвращение учащихся в свои первоначальные группы, где они по очереди пересказывают свои тексты. Цель работы на данном этапе: каждый учащийся должен не только познакомить других членов группы с содержанием своего текста, но и помочь им осознать его.

После того, как выскажутся все три ученика, они должны обсудить и суммировать всю полученную информацию. В конечном результате этой интерактивной деятельности учащихся на уроке, учитель может задать любому ученику и группе вопрос по теме. Либо учащиеся проходят индивидуальный контрольный срез, который и оценивается.

«Бумеранг»

Учащиеся делятся на группы, каждая группа получает свое задание, затем выдвигает тезисы по этому вопросу, записывает их на листе бумаги и передает его другой команде. Каждая команда в свою очередь оценивает тезисы другой команды при помощи символов (+ - ?): «+», если учащиеся согласны с выдвинутым тезисом; «-», если учащиеся не согласны с тезисом; «?», если тезис требует дополнительных пояснений. Также учащиеся могут предложить свои варианты. Команда получает свой лист назад, отвечает на поставленные вопросы, доказывает свое мнение, если другая группа не согласна с предложенным решением.

“Учимся вместе”

Класс разбивается на разнородные по уровню обученности группы по 3–5 человек. Каждая группа выполняет одно задание, которое является частью одной большой темы, над которой работает весь класс. В результате интерактивной деятельности учащихся происходит усвоение материала в полном объеме. Внутри группы учащиеся самостоятельно определяют роли каждого в выполнении общего задания. Группа имеет двойную задачу: академическую (достижение познавательной, творческой цели) и социальную (осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения). Таким образом, учитель контролирует не только успешность выполнения задания, но и характер общения, способ оказания помощи друг другу [4, с. 35].

Литература:

1. Коростылева, Л.А. Психологические барьеры и готовность к нововведениям / Л.А.Коростылева. – СПб, 1996. – 66 с.
2. Мясоед, Т.А. Интерактивные технологии обучения: спец. семинар для учителей / Т.А.Мясоед. – М., 2004.
3. Пидкасистый, П.И., Хайдаров, Ж.С. Технологии игры в обучении и развитии / П.И.Пидкасистый, Ж.С.Хайдаров. – М., 1996. – 268 с.
4. Суворова, Н. Интерактивное обучение: новые подходы. – М., 2005.

Д.О. Половцев

(ВФ УО «Международный университет «МИТСО»)

К ВОПРОСУ О ВАЛИДНОСТИ И НАДЕЖНОСТИ ТЕСТОВ ПРИ ИХ РАЗРАБОТКЕ

Педагогический тест – это система заданий специфической формы, позволяющая качественно оценить структуру и уровень знаний, умений и навыков (уровень обученности) испытуемых. Стандартизованный тест должен иметь спецификацию – паспорт с нормами, условиями тестирования, инструкциями. Если тест должен измерять обученность испытуемого, он должен соответствовать поставленной цели. Такое соответствие называют валидностью, т. е. задания теста должны измерять те навыки и умения, для проверки которых они были составлены. Погрешность тестового измерения определяет его надежность – степень стабильности, устойчивости результатов измерения.

Целью данной статьи является рассмотрение валидности и надежности тестов, разрабатываемых для определения уровня сформированности навыков восприятия иноязычной речи на слух выпускников средних общеобразовательных школ.

Использование тестовых методик непосредственно связано с исследованием валидности различных приёмов контроля понимания. В зарубежной литературе по вопросам тестирования можно встретить самые разнообразные подходы к определению термина валидности [1]. Валидность теста включает в себя широкий круг понятий, что сказалось, во-первых, в отсутствии единства взглядов среди зарубежных и отечественных тестологов, психологов, методистов на то, что же следует понимать под валидностью, и, во-вторых, в разных вариантах перевода его на русский язык (“адекватность”, “пригодность”, “обоснованность”, “действенность” и др.). Указанное различие во взглядах настолько значительно, что некоторые авторы предпочитают употреблять даже другой термин – “уместность” (relevance), т.е. то, что соответствует данным условиям. Одни педагоги валидность теста определяют

по его соответствии изученному материалу (curricular v.), данным математико-статистической обработки его результатов (statistical v.) или логико-психологического анализа (logical and psychological v.).

В самом общем виде валидность может быть определена как важнейшая характеристика теста, которая показывает, что измеряет тест и насколько хорошо он это делает. Иными словами, эта характеристика теста показывает большую или меньшую степень пригодности теста для его использования с определенной целью. Вопросы валидности – это вопросы о том, какие и насколько правильные и обоснованные выводы могут быть сделаны на основе тестовых оценок, то есть валидность имеет дело с обоснованностью выводов из тестовых оценок или других форм оценивания.

Основным средством валидации педагогических тестов является сопоставление результатов по тестам и нетестовым формам контроля. В этом случае оценки по нетестовым формам контроля выступают в качестве внешнего критерия. Для валидации тестов применяется также и методика рейтинга. Преимущество использования рейтинга для валидации тестов состоит в том, что при рейтинге удаётся получить количественные характеристики, коэффициент корреляции которых с индивидуальными тестовыми результатами может быть легко найден. Этот коэффициент корреляции как раз и является коэффициентом валидности данного теста.

Надёжность, как уже упоминалось выше, является вторым главным показателем эффективности теста. В широком плане под надёжностью понимается «такая сторона предметов, явлений, процессов и систем, которая характеризует степень эффективности и устойчивости становления, функционирования и развития» [2, с. 123]. Что касается психолого-педагогических измерений, то здесь надёжностью мы называем постоянство или устойчивость оценок, получаемых при повторяющихся наблюдениях. Применительно к тестам надёжность определяется постоянством, с которым тест выполняет свою функцию измерительного инструмента. Надёжный тест даёт одни и те же или близкие результаты.

Очевидно, что при разработке теста необходимо учитывать вопросы его валидности и надёжности. Разработка теста требует решения ряда методических задач:

1. Определить цели тестирования (например, текущий контроль, тематический, проверка конечного уровня обученности и др.).
2. Выделить объекты контроля – знания, умения и навыки, которые должны быть проверены. Для этого необходимо провести методический анализ учебных материалов действующих учебников, требований стандарта или программ к обязательным результатам обучения. Перечень и структура объектов контроля зависят от уровня

требований, предъявляемых к учащимся: проверяются базовые результаты обучения или умения и навыки более высокого уровня. 3. Разработать структуру теста, то есть расположить выделенные объекты контроля и задания в определённой последовательности – от более простых к более сложным и определить форму задания. Выбор формы заданий диктуется целью и объектом тестирования. Тестовые задания закрытой формы (множественного выбора, на установление соответствий или последовательности утверждений) могут использоваться для контроля усвоения учащимися языкового материала и для контроля развития рецептивных умений. Продуктивные коммуникативные умения могут проверяться с помощью заданий открытой формы (задания на дополнение или со свободно конструируемым ответом).

3. Отобрать материал для теста, проанализировать типичные ошибки учащихся для подбора дистракторов, если речь идёт о языковых тестах. Особую трудность представляет отбор текстов для проверки коммуникативных умений аудирования. При отборе текстов для аудирования необходимо также учитывать аудитивную трудность текста, включающую в себя паралингвистические и нелингвистические трудности, информационную насыщенность текста.

4. При составлении теста особое внимание необходимо уделить формулированию заданий, а также подбору дистракторов, то есть неправильных ответов в тестах множественного выбора. Дистракторы должны быть правдоподобны, равно привлекательны и по форме, и по содержанию.

5. Провести экспериментальную проверку теста с целью сбора статистического материала для анализа тестовых заданий и ответов к ним. В результате статистического анализа делается вывод о целесообразности их включения в окончательный вариант теста.

Итак, валидность и надёжность являются одними из главнейших факторов, которые необходимо учитывать разработчикам тестов. Тест может быть надёжным, не будучи валидным, однако он не может быть валидным, не являясь в то же время надёжным. Иными словами, надёжность теста – необходимое условие его валидности.

Литература

1. Рапопорт, И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе / И. Рапопорт, Г. Сельг, И. Соттер. – Таллин: Валгус, 1987. – 256 с.
2. Пушкин, В. Н. О законе единства надёжности и нарушения / В.Н. Пушкин // Социально-экономические и исторические науки: тезисы докладов XIX Герценовских чтений. – Л., 1966. – С.118–128.

С.Н. Понимащенко

(Полоцкий государственный университет)

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Научить читать текст – это значит не только выработать умение правильно озвучивать текст на иностранном языке, но и извлекать содержащиеся в нём мысли, идеи, факты – понимать его, оценивать, использовать полученную информацию. Именно на умении читать базируется обучение извлечению основного содержания из текста. Без овладения чтением как видом речевой деятельности дальнейшее использование иностранного языка будет ограничено.

Целью чтения, его результатом является понимание смыслового содержания текста.

Исследователями были выделены операции и действия, реализующие процессы чтения и понимания. В их числе большое место занимают: узнавание; построение гипотез; переход от общих определений слова, даваемых словарём, к специальному значению, которое слово приобретает в данном контексте; группировка слов внутри предложения; использование полученных групп в качестве смысловых опор [1, с.20].

Суть обучения чтению как поисковой деятельности состоит в том, чтобы научить отыскивать опоры для понимания как в самом тексте, так и в своём опыте, используя известное для понимания неизвестного. Неизвестное является обязательной трудностью при чтении иноязычного текста.

Это относится к

1) языковым средствам: незнакомые слова, непривычное значение знакомых ЛЕ (лексических единиц), омонимы, грамматические средства;

2) предметному содержанию текста: новые факты в области науки и техники;

3) способу изложения материала: отсутствие введения / формулировки темы, смещение планов;

4) возрастным и индивидуальным особенностям: недостаток лингвистических и экстралингвистических знаний, отсутствие необходимых образных представлений.

Преодолеть возникшие в процессе чтения и понимания трудности можно только с помощью бесчисленных опор для понимания. В качестве опор могут выступать:

- знакомые слова;

- слова-реалии (географические названия, общеизвестные исторические факты);

- лексика, значение которой ясно из контекста;

- грамматические информационные признаки, помогающие распознать субъект, действие, объект действия (аффрикаты, артикли, предлоги, союзы, порядок слов в предложении, вспомогательные и модальные глаголы);

- логико-смысловые опоры (грамматические структуры, которые передают отношения принадлежности, места, времени, реализуют сравнение, соединение, разделение, представление и т.д.).

Деятельность, направленная на обнаружение опор для понимания, должна быть рационально организована. Это такой процесс чтения, при котором способ определения трудностей выбирается с учётом их особенностей. Так, знакомая грамматическая конструкция, известные слова воспроизводятся целостно, просто узнаются, более сложные лингвистические единицы подвергаются анализу, при отсутствии достаточных опор в слове или контексте используется словарь.

Опытным считается чтец, который из минимума опор извлекает максимум информации.

Важной составляющей обучению чтению является формирование у обучаемого установки на осознание цели чтения в каждом конкретном случае, выбор стратегии чтения, использование возможных лексических, грамматических и других опор для извлечения из текста максимального объёма информации, готовность идти на риск, угадывать, не боясь допустить неточность.

Понимание текста, как известно, является основным компонентом чтения как процесса коммуникации. Именно понимание придаёт чтению завершённый характер. Так как сам процесс чтения не поддаётся непосредственному наблюдению, то о понимании обычно судят по результатам проверки понимания.

Литература

1. Вайсбурд, М.Л. Блохина, С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // Иностранные языки в школе. – 1997, № 1. – С. 19-24.

И.Г. Радишевская, Т.М. Королёва

(Полоцкий государственный университет)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УМК

Известно, что на самостоятельную работу студентов университетов и других высших учебных заведений стран Западной Европы, США, Японии отводится до 50-80% учебного времени. В последние годы

в условиях становления системы вариативного образования в странах СНГ, перехода на новые государственные стандарты образования активизируется тенденция увеличения количества времени, отводимого на самостоятельную работу.

Самостоятельная работа как вид учебного труда должна органично включаться в структуру учебного процесса как система, отвечающая основным принципам дидактики, сочетающая различные виды самостоятельных работ, которая основана на системе учебных заданий постепенно возрастающей сложности и самостоятельности. Учебно-воспитательный процесс должен быть построен таким образом, чтобы студенты освоили сущность, формы и методы самостоятельной теоретической и практической работы как основы их будущей профессиональной деятельности.

Эффективность самостоятельной работы студентов зависит от четко поставленных задач, правильной организации продуманности форм работы, отбора учебно-методического материала и систематического, планомерного контроля со стороны преподавателя. Помочь преподавателю решить все эти задачи и должен УМК (учебно-методический комплекс).

УМК выступает в качестве модели проектируемой педагогической системы, которая и отражает основные элементы данной системы. Решить поставленные задачи можно посредством модульной системы организации учебного процесса, при которой таким носителем станет учебный модуль. Модуль является частью содержания обучения, охватывающего одну концептуальную единицу учебного материала. Он включает заложенную единицу учебной программы, систему дидактических целей, методическое руководство, обеспечивающее достижение этих целей. Цель такой модели обучения – организация учебного процесса, позволяющая развивать познавательную самостоятельность и индивидуальные способности обучаемых.

Составляя учебно-методический комплекс по курсу «Иностранный язык» для неязыковых специальностей следует иметь в виду, что он должен быть структурирован не как серия занятий, а как цельный курс обучения, определяемый не только своей комплексной целью, но и характерными для неязыковых специальностей приемами владения материалом.

Говоря о рамках учебно-методического комплекса следует учитывать, что при жесткой ограниченности учебного времени (3-4 часа в неделю) серьезности целей обучения (чтение оригинальной литературы по специальности, беседы на специальные темы и т.д), а также учитывая психологические особенности студента и обязательное условие интенсивности упражнений для владения языком, основной удельный вес тренировочных упражнений УМК следует перенести

на интенсивную самостоятельную работу студентов с максимальным использованием вспомогательных средств обучения.

Создавая теоретическую часть УМК, основные усилия преподавателю следует сосредоточить на приемах рационального объяснения, на контроле выполнения заданий, на корректировке результатов работы. Не следует забывать о том, что обучение языку на неязыковом факультете отличается четкой практической направленностью и предметностью. Студенты овладевают языком, прежде всего как средством получения дополнительной информации по своей специальности. В процессе подготовки аннотаций и рефератов по материалам зарубежных специальных изданий в связи с темой курсовых проектов, дипломных работ и т.п. студенты овладевают не только иностранным языком как таковым, но и приемами работы над специальной иностранной литературой, специальной терминологией, системой и специфическими для зарубежного опыта понятиями. Это становится возможным только при тесной связи обучения иностранному языку с обучением профилирующим предметам. Это, на наш взгляд, является одним из ключевых моментов, которые следует учитывать при наполнении теоретическим и практическим содержанием учебно-методического комплекса.

Такая организация обучения в системе модулей значительно повысит качество подготовки будущих специалистов.

А.В. Сасновская

(Витебский государственный технологический университет)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДУ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Данная статья является попыткой обобщить некоторые языковые особенности англоязычной научно-технической литературы, которые должны быть изучены студентами технических вузов, и предложить некоторые методические рекомендации по обучению техническому переводу для закрепления грамматического и лексического материала.

Основные задачи, которые стоят перед преподавателем, заключаются в следующем: 1) познакомить студентов с терминами и терминологическим употреблением общелитературных слов, выработать у них умение выделять термины в тексте и передать их соответствующими эквивалентами родного языка; 2) выработать у студентов умения определять грамматические конструкции, словосочетания и сокращения,

характерные для научно-технических текстов; 3) научить студентов понимать общетехнические и специализированные тексты.

В процессе работы необходимо обратить внимание студентов на следующие важные особенности научно-технических текстов. Так, используются только твердо установившиеся в письменной речи грамматические нормы. Широко распространены пассивные, безличные и неопределенно-личные конструкции. Например, *is designed for* – предназначен для, *is demonstrated to be* – показано, что. Большой частью употребляются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, в которых преобладают существительные, прилагательные и неличные формы глагола. Значительную роль играют служебные (функциональные) слова, создающие логические связи между отдельными элементами высказываний. Это предлоги и союзы (в основном составные) типа: *on (no)*, *upon (относительно)*, *besides (кроме того)*, *instead of (вместо)*, *in preference to (по отношению к)*, *apart (aside) from (кроме)*, *except (for) (за исключением)*, *in addition (to) (в дополнение к)*, *together with (вместе с)*, *owing to (вследствие)*, *due to (из-за)*, *according to (в соответствии с)*, *because of (по причине)*, *by means of (посредством)*, *in accordance with (в соответствии с)*, *in regard to (в отношении)*, *in this connection (в связи с этим)*, *for the purpose of (с целью)*, *as a result (в результате)*, *rather than (скорее чем)*, *provided (при условии)*, и др.

Кроме того, в научно-технической литературе часто употребляются наречия типа: *however (однако)*, *also (также)*, *thus (таким образом)*, *alternatively (поочередно)*, *on the other hand (с другой стороны)*, являющиеся неотъемлемыми элементами развития логического рассуждения.

Логическое выделение часто достигается путем отступления от твердого порядка слов (инверсии).

В области лексики, преподаватель также должен учитывать некоторые особенности научно-технических текстов. Во-первых, это наличие терминов, т.е. слов, выражающих специальные научные понятия. Часть из них образуется от общелитературных слов путем переосмысления. Например, *jacket* – 1) куртка; 2) кофуж, чехол, *nut* – 1) орех; 2) гайка, муфта, *clip* – 1) скрепка; 2) зажимная скоба, хомут, *driver* – 1) водитель; 2) ведущий элемент двигателя.

Многие из таких слов являются интернационализмами, перевод которых часто не представляет трудностей и не требует обращения к словарю. Однако следует учитывать, что в некоторых случаях термины, схожие по написанию и произношению, не полностью или вообще не совпадают в разных языках по значению. Например, *demonstration* – не только демонстрация, но и испытание, эксперимент; *film* – не только фильм, но и пленка; *description* – не

только *описание*, но и *наименование*, *назначение*; *plate* – не только *тарелка*, но и *плита*, *пластина*.

Методика обучения студентов переводу терминов и специальной лексике может быть эффективной, если обучение будет проводиться с учётом грамматических и лексических трудностей усвоения, строиться на основе аутентичных современных текстов, осуществляться с помощью приёмов, помогающих преодолеть трудности перевода на этапе ознакомления с ними и их усвоения в процессе перевода аутентичных текстов.

С. И. Сивицкая

(Витебский государственный университет им. М.П. Машерова)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Одной из основных задач высшего образования является формирование личности готовой к самостоятельному познанию и исследованию. Для решения данной задачи необходимо научить и мотивировать студента к поиску необходимой информации и решению поставленных задач. Следовательно, возрастает роль самостоятельной работы студентов как формы образовательного процесса.

С реализацией способности человека к автономному учению связывают возможность значительного повышения эффективности обучения иностранным языкам (ИЯ). Самостоятельная работа предполагает, что студенты определяют цели и задачи своей деятельности, отбирают необходимый материал, используя различные источники, планируют содержание деятельности, осуществляют ее, достигая необходимого результата.

Условия, необходимые для организации автономного учения, включают два основных момента: 1) готовность и желание учащихся работать самостоятельно и преподавателя – организовать и направлять их деятельность; 2) способность студентов работать в соответствии с собственными мотивами и целями, способность преподавателя создать необходимые условия для автономного учения.

Важным моментом при организации самостоятельной работы является мотивация студентов. Они должны четко видеть цели и задачи, практическую значимость выполняемой работы: возможность использовать подготовленные материалы на конференциях, при подготовке к экзамену. Преподаватель должен использовать активные методы (метод «погружения»), мотивирующие факторы контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг).

Самостоятельная работа требует овладения активными методами пополнения знаний, учитывая индивидуальные особенности студентов, развивая их творческие способности. При этом важным моментом является не только количество часов, уделяемых на самостоятельную работу, но и процесс ее организации. Студент должен уметь правильно организовать учебный процесс, оптимизировать поиск информации, правильно применить знания на практике.

Существует ряд факторов, способствующих созданию благоприятных условий для автономного овладения ИЯ.

1. Подход к овладению ИЯ как процессу добывания знаний: студенты строят гипотезы о законах функционирования языка, сравнивают значения соответствующих слов и особенностей речевого этикета родного и изучаемого языка.
2. Создание ситуаций, которые ставят студента перед выбором, что и как сказать; такие ситуации позволяют имитировать процесс коммуникации.
3. Выделение студенту в каждый отдельный момент учебного процесса нужного ему времени, что позволит успешно овладеть языковым явлением, в случае ошибки – исправить ее.
4. Опора на педагогику сотрудничества: обмен информацией, идеями друг с другом.

Подготовка преподавателя к организации самостоятельной работы студента требует овладения рядом ролей: помощника, источника дополнительных знаний, консультанта. Так же преподавателю необходимо разработать комплекс методического обеспечения учебного процесса, что является важнейшим условием эффективности самостоятельной работы студентов. К такому комплексу следует отнести тексты лекций, учебные и методические пособия, лабораторные практикумы.

Осуществление самостоятельной работы происходит как во время аудиторных занятий, так и в читальных залах и непосредственно дома, используя следующие формы: лабораторные работы, консультации, выполнение индивидуальных заданий. При организации самостоятельной работы в аудитории, преподаватель должен разработать методики и формы работы, которые дадут плодотворный результат, при этом вызовут интерес студентов и повысят их активность. Это может быть выполнение индивидуального задания, являющегося частью обсуждаемой проблемы, либо представляющее собой задание, который поможет студенту закрепить материал, вызывающий наибольшие трудности. Во время самостоятельной работы студентов вне аудитории целью преподавателя является научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, а затем с научной информацией, впоследствии чего студент должен сам

стремиться к получению новых знаний. На начальном этапе преподаватель может помочь студенту оптимизировать поиск необходимой информации по средствам составления плана, схемы, четко определяя цели и задачи. Задания должны развивать у студентов самостоятельность и инициативу.

При проверке самостоятельной работы преподаватель может провести опрос (как устный, так и письменный), оценить полученные знания по подготовленному студентом отчету, содержащему цели, задачи, проработанный материал и выводы.

Исследования, связанные с автономным изучением ИЯ, показали, что учащиеся демонстрируют более высокий уровень мотивации, успеваемости, вовлеченности в процесс овладения ИЯ. Однако не стоит забывать, что наиболее целесообразной является та система обучения, которая носит смешанный характер, при этом преподаватель и студент четко выполняют свои роли на определенных этапах овладения ИЯ.

Е.А. Смирнова

(Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова)

ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО КОМПЬЮТЕРНОГО СЛЕНГА

Профессиональный сленг, по определению В.А.Хомякова, – это специальная языковая среда, ограниченная рамками какой-нибудь профессии и занимающая промежуточное положение между терминологической лексикой и просторечием [1 с. 6].

Компьютерный сленг – один из самых динамично развивающихся пластов профессиональной лексики.

Анализируя лексические единицы компьютерного сленга с точки зрения словообразования, можно выделить 4 словообразовательные модели: 1) словосложение: *cheesebox* (a computer), *snailmail* (the U.S. Postal Service to those using e-mail), *laptop* (a portable computer); 2) аффиксация: *hacker* (a genius programmer), *hackish* (said of something that is or involves a hack), *hackishness*; 3) аббревиация: *BBS* (Be Back Soon), *FAQ* (Frequently Asked Questions); 4) контаминация: *Internaut* – *Intern(et)* + *(cosmon)aut* (language of Internet-users) [3].

Среди основных способов номинации в компьютерном сленге рассматривается и метафора. Словарь компьютерного сленга пополняется благодаря метафорическому и функциональному переносу, т.е. метафорическому переосмыслению общеупотребительных слов,

происходящему в среде профессионально ограниченной группы говорящих [2, с. 37].

Метафоры в составе английского компьютерного сленга служат для номинации следующих объектов и реалий:

1) названий оборудования, деталей и составных частей компьютеров: *box* – a computer (персональный компьютер); *mouse* – a small electromechanical box with a button that is attached to a computer by tail-like cable (манипулятор типа мышь); *motherboard* – circuit board to which the main processor chip, memory, and slots for additional cards are attached to form the guts of a computer (центральный процессор);

2) названий программных продуктов, отдельных программ, команд и файлов: *virus* – program or instruction created to cause mischief (компьютерный вирус); *Trojan horse* – any secret set of illegal instructions built into an existing program (вид компьютерного вируса); *spaghetti code* – program written without a coherent structure (программа без четкой структуры); *bug* – an error defect or problem (вирус); *antidote* – program to protect computers from a computer virus (программа-антивирус);

3) названий операций и отдельных действий: *scrub* – to clean or purge a file of unneeded data (очистить файл); *masquerading* – assuming the identity of another to get into a system (маскировка); *hygiene* – describing steps taken to prevent systems from being infected by a computer virus (проверка на компьютерные вирусы); *navigate* – to read and move from place to place on the Net (передвигаться в интернете); *housekeeping* – routine chores – cleaning up files, getting rid of unneeded material, backing up, etc. (ведение домашнего хозяйства);

4) названий элементов компьютерных систем и сетей: *orphan* – computer system that gets no software support from its parent company (программа-«сирота» без программного обеспечения); *slave* – machine that is under control of another (компьютер-«раб»); *backbone* – a highspeed line or series of connections that forms a major path within a network («позвоночник»);

5) названий людей, занятых тем или иным видом деятельности: *traveler* – one navigating the Net (пользователь Интернета); *lurker* – someone who reads a forum conversation but doesn't contribute («наблюдатель» на форуме в Интернете); *guru* – an expert (гуру) [3].

Отличительной особенностью компьютерного сленга является и тот факт, что скорость изменения лексики и фразеологии компьютерного сленга выше скорости изменения других профессиональных подсистем субстандарта, что ведет к активному обновлению вокабуляра компьютерного сленга.

Литература

1. Хомяков, В.А. О специальном сленге / В.А. Хомяков. – Вологда: М-во просвещения РСФСР, Вологод. Гос. Пед. Ин-т, 1968. – 23 с.
2. Крысин, Л.П. Социальная маркированность языковых единиц / Л.П. Крысин // Вопросы языкознания. – 2000. – №4. – С. 26-42.
3. Dickson P. Slang: The Authoritative Topic-by-Topic Dictionary of American Lingoes from All Walks of Life. – New York: Pocket Books, 1999. – 436p.

Д.А. Степанов

(Витебский государственный технологический университет)

СПЕЦИФИКА ДИСЦИПЛИНЫ “ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК” В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования. Появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранному языку в частности.

Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов. Анализ педагогических научно-методических источников показал, что существует бесчисленное множество методических направлений и технологий обучения иностранному языку в неязыковых вузах. В настоящее время ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения специальных знаний по специальности.

Однако в вузовской практике, как показывает повседневный опыт, студенты, владея грамматикой английского языка и достаточно богатым словарным запасом, зачастую не могут переступить языковой барьер и свободно излагать свои мысли. Положение о том, что преподавание иностранного языка и овладение им есть одновременно передача культуры носителей этого языка и активное присвоение этой культуры, стало теоретически общепризнанным и общеизвестным.

Специфика предмета диктует траекторию пути овладения иностранным языком. Л.С. Выготский отмечал, что усвоение иностранного языка идет путем, противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка – сверху вниз.

Второй особенностью иностранного языка как учебного предмета является то, что язык выступает и средством, и целью обучения. Обучаемый усваивает наиболее легкие языковые средства, овладевает

разными видами речевой деятельности, которые до определенного момента выступают целью обучения, а затем используются им для освоения более сложных языковых действий, т.е. являются уже средством обучения.

Следующей специфической чертой данной учебной дисциплины является ее «беспредметность»: в отличие от других дисциплин, она не дает человеку знаний о реальной действительности, так как язык является средством формирования, существования и выражения мыслей об окружающем мире. Специфика предмета заключается также в его «беспредельности», то есть в отсутствии реально выраженной конечной цели. Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь – это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение – не просто вербальный процесс. Его эффективность помимо знания языка зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.

По специфическому соотношению знаний и умений этот предмет занимает промежуточное положение между теоретическими и прикладными дисциплинами профессиональной подготовки, так как иностранный язык требует такого же большого объема навыков и умений, как практические дисциплины, но вместе с этим не меньшего объема знаний, чем теоретические науки.

Овладение иностранным языком и его использование предполагает знание социокультурных особенностей носителей изучаемого языка, широкий спектр вербальной и невербальной коммуникации. На неязыковых факультетах вузов это связано, прежде всего, с изучением современной жизни и истории страны изучаемого языка, искусства и литературы, обычаев и традиций народа.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов не сводится только к изучению «языка для специальных целей». Подготовка специалистов на неязыковых факультетах вузов заключается в формировании коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях, стремление и способность будущего специалиста функционировать в качестве сильной языковой личности демократического типа, обладающей высокой лингвистической компетенцией в области не только родного, но и иностранного языков, в профессионально значимых

речевых событиях разных типов, в различных режимах, регистрах, формах, стилях, типах и жанрах профессионально ориентированной речемышлительной деятельности.

Е.В.Терещенко

(Витебский государственный университет им. П.М. Машерова)

ВЛИЯНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА НА МОТИВАЦИЮ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Стремление к коммуникативной компетенции, как к конечному результату обучения, предполагает не только владение соответствующей иноязычной техникой (т.е. языковую компетенцию учащихся), но и усвоение колоссальной неязыковой информации, необходимой для адекватного обучения и взаимопонимания. Общеизвестным является вывод о необходимости глубоко знать специфику страны изучаемого языка и тем самым о необходимости лингвострановедческого подхода как одного из главных принципов обучения иностранным языкам.

Цель данной статьи выявить основные методические формы и приемы работы в рамках лингвострановедческого подхода, которые способствовали бы развитию мотивации при изучении иностранного языка.

Лингвострановедческими средствами являются: языковая среда (видеоэнциклопедии; интерактивные путеводители; тренажеры; электронные лектории); аутентичные материалы (литературные и музыкальные произведения, предметы реальной действительности и их иллюстративное изображение, которые больше всего могут приблизить обучаемого к естественной культурологической среде); современные технические средства обучения (веб, он лайн трансляции, аудио/видео конференции) [1, с. 48]. Формирование устойчивого уровня мотивации учения обязывает преподавателя подбирать соответствующие учебные материалы, которые представляли бы собой когнитивную, коммуникативную, профессиональную ценности, носящие творческий характер, стимулировали бы мыслительную активность студентов. Оптимально отобранный материал укрепляет все составляющие мотивации: потребности, интересы, эмоции, сами мотивы.

Большой интерес, теоретическую и практическую значимость представляют исследования Л.Б. Воскресенской о паспортизации ключевых слов, посвященные актуальным проблемам

лингвострановедения. Под лингвострановедческим паспортом ключевого слова Л.Б. Воскресенская понимает комплексное синхронное описание в методических целях информации о предмете или явлении, обозначаемом словом или совокупностью языковых данных, с помощью которых реализуются внеязыковые сведения. Лингвострановедческий паспорт, представляя страноведческую информацию, отражает парадигматические связи слова, а так же синтаксическую его сочетаемость.

Методика работы: школьники выписывают в первую колонку лексику по теме, во вторую помещают единицы информации, звездочками отмечая лингвострановедческие реалии, в третью колонку под руководством учителя вносят словосочетания, встречающиеся в рассматриваемом предложении, абзаце. Позднее такая работа может проводиться учащимися самостоятельно.

Таким образом, данный вид работы будет оказывать влияние не только на формирование познавательной активности школьника в процессе речевой деятельности, но и способствовать развитию их лингвистических, исследовательских навыков. В то же время не следует забывать о страноведческой направленности такого приема. Перед составлением паспорта ключевого сочетания можно предложить учащимся ответить на вопросы по тексту.

Работа с использованием методики лингвострановедческой компарации может носить разнообразный характер. Вот один из ее возможных вариантов.

Учащиеся знакомятся с текстом, содержащим информацию о реалиях иноязычной культуры, а затем самостоятельно составляют аналогичный текст, описывающий сходные явления и реалии своей страны. Для большей наглядности целесообразно записывать текст об отечественной действительности рядом с текстом о реалиях иноязычной культуры: для этого страница делится пополам. Подобные задания даются на дом, после того, как учитель в классе объяснит методику работы с такой таблицей. Основная часть заданий страноведческого характера должна предназначаться для самостоятельной работы дома.

В соответствии с задачами указанного курса Н. В. Обуховой было подготовлено учебное пособие под названием «Лингвистическая азбука». Это пособие предназначено для начального этапа обучения и включает 27 уроков по 16 темам. «Лингвистическая азбука» знакомит учащихся с базовыми понятиями языкознания, которые станут основой для обучения на последующих этапах лингвистического цикла. В пособие вошли следующие темы: азбука, буква, звук, гласные и согласные, органы речи, знак, значение и многозначность, заимствование,

интонация, лексика, письмо, перевод, предложение, слог, словари, состав слова, части речи, язык и языкознание. Тетрадь для записей может быть оформлена в виде записной книги. Каждое новое понятие записывается на соответствующую начальную букву страницы. Таким образом, создается свое личное учебное пособие, которое ученик сам может использовать в дальнейшей учебе и без помощи преподавателя.

Одной из наиболее эффективных форм, позволяющих ознакомить учащихся с лингвострановедческой информацией, является прием коллажирования [2, с. 137]. Он заключается в создании наглядных смысловых цепочек с четкой структурой, для того, чтобы последовательно раскрыть ключевое понятие осваиваемой темы. Известно, что коллаж предполагает ключевое понятие (ядро) и понятия-спутники, составляющие фоновое окружение ядра. Тема – «Holidays in Great Britain. Christmas»: в данном случае таким ядром является понятие Christmas, а его спутниками – Christmas traditions, Christmas eve, Yuletide. Каждое из этих понятий спутников одновременно является понятием - ядром по отношению к другим, более детальным понятиям-спутникам, составляющим его фоновое окружение.

Коллаж составляется следующим образом: учитель поочередно прикрепляет к листу бумаги или магнитной доске яркие, разноцветные фигуры, на которых по-английски и по-русски написаны слова-понятия. При необходимости (в работе с младшими школьниками или дошкольниками) под фигурами можно прикрепить соответствующие рисунки. Сначала прикрепляется материал, связанный с ключевым ядром, затем по мере удаления от ключевого слова материал добавляется.

Таким образом, лингвострановедческий подход к обучению иностранному языку в высшей школе предполагает учет взаимосвязи и взаимодействия культуры и языка, представляет данный процесс в единстве языкового и внеязыкового содержания, обеспечивает формирование и развитие лингвострановедческой мотивации, основанной на стремлении обучаемого к познанию языковых явлений и реалий страны изучаемого языка.

Литература

1. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур : пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. средн. образования / Е.И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184с.
2. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Морева. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 432с.

С.А. Чирвоная

(Полоцкий колледж УО «ВГУ им П.М. Машерова»)

СЦЕНАРНЫЙ УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ

Цель данной работы – изучение факторов, обуславливающих необходимость проведения сценарных уроков иностранного языка, определение особенностей их подготовки и проведения.

Сценарные формы урока иностранного языка реализуются, как правило, после изучения какой-либо темы или нескольких тем, выполняя функции обучающего контроля. Такие уроки проходят в необычной, нетрадиционной обстановке. Подобная смена привычной обстановки целесообразна, поскольку она создает атмосферу праздника при подведении итогов проделанной работы, снимает психологический барьер, возникающий в традиционных условиях из-за боязни совершить ошибку. Нетрадиционные формы урока иностранного языка осуществляются при обязательном участии всех учащихся группы (класса), а также реализуются с неизменным использованием средств слуховой и зрительной наглядности.

Сценарный урок имеет 3 основные особенности:

1. Он является предпосылкой формирования и развития мотивационной сферы учащихся: ставятся проблемы, выясняется степень готовности к их решению, к нахождению путей достижения целей урока. Намечаются ситуации, участие в которых позволит решать познавательные, развивающие и воспитательные задачи. Развитие мотивационной сферы осуществляется тем эффективнее, чем результативнее проведен подготовительный период: качество выполнения учащимися предварительных заданий влияет на их интерес к предстоящей работе. При проведении урока педагог учитывает отношение учащихся к оригинальной форме урока; уровень их подготовленности; возрастные и психологические особенности.

2. Сообщение нового материала, формирование знаний учащихся в различных "нестандартных" формах организации их мыслительной активности.

3. Сценарный урок посвящен формированию умений и навыков. Контроль обычно не выделяется во времени, а "растворяется" в каждом из предшествующих этапов.

Проводить сценарные уроки рекомендуется не чаще 1-2 раз в четверть. Для успешного проведения нестандартного урока рекомендуется

Начинать работу с большой предварительной подготовки: готовится оборудование урока, готовятся сами учащиеся, выполняются необходимые предварительные задания, накапливаются нужные учебные материалы.

Обязательно включать всех учащихся в подготовку и проведение урока.

Учитывать конкретный уровень подготовленности конкретного класса, возможность успешного восприятия учащимися оригинальной формы урока.

При анализе проведенного сценарного урока учитывать не только степень достижения поставленных целей, но и эмоциональный тонус урока, интерес учащихся, их активность, коллективизм, взаимопомощь и другие благоприятные условия, положительно влияющие на формирование личности школьника.

Подводя итог, можно сказать, что сценарный урок – органичное сочетание обучения, развития и воспитания. Сценарные уроки нравятся детям, т.к. они творческие и необычные, а самое главное – эффективные. Но не следует слишком часто проводить сценарные уроки, т.к. они станут традиционными и уровень эффективности снизится. На таких уроках удастся достичь самых разных целей методического, педагогического и психологического характера, которые можно суммировать следующим образом:

- осуществляется контроль знаний, навыков и умений учащихся по определенной теме;
- обеспечивается деловая, рабочая атмосфера, серьезное отношение учащихся к уроку;
- предусматривается минимальное участие на уроке педагога.

Удачно проведенные нестандартные уроки средствами самой внутренней структуры пробуждают интерес к учебе, благодаря которому повышается уровень развития ребенка.

Е.В. Шатиловская

(Военная академия Республики Беларусь)

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Владение иностранным языком является неотъемлемым условием успешной профессиональной деятельности специалиста, позволяющим ему качественно выполнять свои функциональные

обязанности и быть конкурентоспособным не только на отечественном, но и мировом рынках труда. Современное профессионально-ориентированное обучение иностранному языку предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Согласно данному подходу, главная цель обучения иностранным языкам состоит в формировании поликультурной многоязычной личности студентов и курсантов посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией. Некоторые авторы уточняют данную цель, подчеркивая, что основной задачей обучения иностранным языкам в неязыковых, а в том числе и в военных вузах, является овладение профессиональной иноязычной компетенцией.

Под профессиональной иноязычной компетенцией понимаются знания и умения делового и профессионального иноязычного общения в предполагаемых ситуациях производственной, научной и информационной деятельности; готовность к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия в поликультурном пространстве в условиях международной мобильности и интеграции.

Технологии формирования профессиональной иноязычной компетенции, используемые сегодня на неязыковых факультетах вузов, как правило, ориентированы на личность студента, на его активное участие в саморазвитии, получении качественных знаний, профессиональных навыков, в том числе навыков коллективной работы и творческого решения конкретных проблем. Ведущими становятся активные методы работы с учебным материалом и в учебной группе.

Одним из таких методов является метод проектов. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков обучаемых, умение самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Цель метода проектов – помочь студентам не только получить определенный багаж знаний по иностранному языку, но и способствовать их применению в профессиональной деятельности, как для общения, так и для извлечения интересующей информации по специальности из иноязычных источников.

Нами была проведена целая серия занятий, на которых осуществлялась подготовка проектов по теме «Мое путешествие в США (Великобританию)» в рамках дисциплины «Страноведение». Целью данных занятий было развитие языковой и коммуникативной компетенций студентов, углубление их лингвострановедческих знаний.

В начале работы над проектом и на заключительном этапе были проведены контрольные срезы. Сравнительный анализ данных срезов показал, что количество курсантов, имеющих высокий уровень языковой коммуникативной компетенции в группе, увеличилось в два раза и составило 47%. 13% испытуемых повысили свой уровень данного показателя до среднего, общее количество обучаемых, имеющих средний уровень языковой компетенции по результатам контролирующего эксперимента – 47%. Низкий уровень к концу эксперимента имели только 6 % обучаемых группы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на итоговом этапе уровень языковой и коммуникативной компетенции в группе значительно повысился. Данные проведенных срезов свидетельствуют об эффективности применения метода проектов для повышения языковой коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза.

Помимо установления уровня языковой коммуникативной компетенции на стадии рефлексии обучаемым был предложен бланк самооценки выполненного проекта, который включал в себя вопросы, касающиеся содержания проекта, форм работы и трудностей, возникших в ходе подготовки и презентации проекта.

Проанализировав данные самооценки проекта, мы получили следующий результат: всеми респондентами было отмечено, что в ходе работы над проектом они расширили страноведческие и лингвострановедческие знания, упрочили знания лексики и грамматических структур, усовершенствовали умения и навыки публичного выступления, а некоторые их приобрели.

Самым сложным для большинства опрошенных студентов явилось использование иностранного языка на промежуточных стадиях осуществления и подготовки проекта: сбор информации, обсуждение собранной информации в рабочих группах и представление результатов этих обсуждений в учебной группе. А также подбор необходимой информации, так как подготовка к проекту осложнялась необходимостью подготовки к другим предметам.

Таким образом, важность проектной методики при профессионально направленном обучении будущих специалистов заключается в том, что при работе над проектом они изучают более обширный материал, чем необходимо по программе. У них формируются познавательный интерес, навыки самостоятельной исследовательской деятельности. Совместная или индивидуальная работа над той или иной проблемой предусматривает необходимость в разные моменты познавательной, экспериментальной или творческой деятельности использовать все интеллектуальные умения, без которых не может состояться ни один высококвалифицированный специалист.

А.С. Шерикова

(Витебский государственный университет им. П.М.Машерова)

УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ АМЕРИКАНСКОГО И БРИТАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ АМЕРИКАНСКОЙ ЛЕКСИКЕ

При обучении американскому варианту английского языка основной акцент должен ставиться на формирование лексического навыка, т.к. именно на лексическом уровне обнаруживается больше различий между американским и британским вариантами английского языка. Работа по овладению американским лексическим минимумом построена на принципах оппозиционной деятельности, т.е. при семантизации, а также в тренировочных и речевых упражнениях американские лексические единицы противопоставляются синонимичным британским единицам. Это означает, что обучение американскому варианту должно быть организовано таким образом, чтобы в тренировочных упражнениях отражались различительные элементы двух вариантов английского языка.

Особенность лексико-семантических различий заключается в том, что на данном уровне существуют, как считают исследователи, два типа лексических противопоставлений – лексико-семантические аналоги и лексико-семантические дивергенты. Они определяют две основные цели обучения американскому английскому на лексическом уровне.

Целью обучения лексико-семантическим дивергентам является формирование навыка распознавания лексических единиц, имеющих одинаковую материальную сторону, но разное смысловое содержание, установление значения и на этой основе соотнесение его с соответствующим вариантом английского языка, а также навыка употребления в речи этих единиц в одном из значений в соответствии с ситуацией. Для некоторых лексических единиц часть значений специфична для американского или британского вариантов, другие значения этих слов совпадают в обоих вариантах, т.е. являются общеанглийскими. Возьмём в качестве примера такие слова, как *wrench*, *vanity*, *trunk*, *student* и *to check*. Все они представляют собой совокупность американского и общеанглийских лексико-семантических вариантов, при этом значения, характерные для британского английского, у них отсутствуют. С другой стороны, такие слова, как *joint*, *bin*, *caravan*, *lounge* не имеют значений, специфических для американского варианта.

В отдельную группу выделяются лексемы, у которых, кроме общеанглийского значения, имеются ещё и британские и американские лексико-семантические варианты. Например, *apartment, bureau, corn, lavatory, office, porter, roundabout, saloon, torch, vest, wagon* [1].

Особую группу составляют слова, у которых отсутствуют общеанглийские лексико-семантические варианты. Это такие слова как *solicitor, restroom, overall, pants, muffin, mobile home, nervu* и другие. Им присуще только наличие американских и британских значений.

Овладение лексикой с данным типом расхождений может представлять определенную трудность. Поэтому для того, чтобы усвоение вышеуказанных лексических единиц проходило наиболее эффективно, рекомендуется включать в тренировочные упражнения на начальном этапе каждый тип противопоставлений по отдельности, и лишь затем вводить в упражнения дивергенты со всеми типами противопоставлений.

Цель обучения лексико-семантическим аналогам – формирование навыка различения лексических единиц, имеющих отличия во внешней, материальной стороне при общности значения, соотнесения их с соответствующим вариантом английского языка и с синонимичными лексемами противостоящего варианта, а также их сознательного использования в речевой деятельности адекватно ситуации. Здесь также необходимо принимать во внимание наличие характерных для лексико-семантических аналогов особенностей, а именно, лексических единиц, которые не имеют соответствий в микросистеме другого языка (так называемые реалии), аналоговых противопоставлений вариантов одних и тех же слов, аналоговых противопоставлений различных лексических единиц. Причём в рамках последних выделяются противопоставления, члены которых представляют собой лексико-семантические варианты различных слов, т.е. слова имеют несколько значений, но противопоставляются в одном из них, а также противопоставления слов и устойчивых словосочетаний, которые во всей полноте своего смыслового объема являются принадлежностью американского или британского вариантов.

Вследствие вышесказанного работу по обучению лексике американского варианта английского языка рекомендуется организовывать в два отдельных этапа с учётом выявляемых особенностей лексико-семантических различий.

Литература

1. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Hornby, A.S.; chief ed. S. Wehmeier. – 7th edition. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1908 p.