ВИТЕБСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

ВИТЕБСК 2017

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

Сборник статей

Под общей редакцией
С.В. Николаенко, Л.М. Вардомацкого

Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2017

УДК 811:378:373(063)
ББК 81.2-9я431+74.268.19я431
И68

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 28.02.2017 г.

Редакционная коллегия:
доктор педагогических наук, профессор **С.В. Николаенко** (главный редактор);
кандидат филологических наук, доцент **Л.М. Вардомацкий** (заместитель главного редактора);
кандидат педагогических наук, доцент **Л.И. Бобылева;** доктор филологических наук,
профессор **И.П. Зайцева;** кандидат филологических наук, доцент **А.А. Лавицкий;**
кандидат филологических наук, доцент **С.М. Яковлев**

Под общей редакцией
С.В. Николаенко, Л.М. Вардомацкого

Р е ц е н з е н т ы :
заместитель директора Витебского филиала
УО ФПБ «Международный университет “МИТСО”»,
кандидат филологических наук, доцент *С.С. Костырева;*
директор ГУО «Гимназия № 2 г. Витебска»,
учитель высшей квалификационной категории *К.Л. Киселев*

Иностранные языки в вузе и школе : сборник статей / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: **И68** С.В. Николаенко (гл. ред.) [и др.] ; под общ. ред. С.В. Николаенко, Л.М. Вардомацкого. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 201 с.
ISBN 978-985-517-595-8.

В сборнике представлены научные статьи по материалам докладов V Международной научно-практической конференции «Иностранные языки в вузе и школе» (Витебск, 21–22 апреля 2017 года). Рассматривается широкий круг вопросов по проблемам теории и практики обучения иностранным языкам как в специализированных учебных заведениях, так и на неязыковых специальностях вузов и в различных типах учреждений общего среднего и среднего специального образования.

Данное издание адресовано научным сотрудникам, преподавателям вузов, учителям школ, аспирантам, студентам.

УДК 811:378:373(063)
ББК 81.2-9я431+74.268.19я431

ISBN 978-985-517-595-8

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2017

ИЗ КОНЦЕПЦИИ
УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»
В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Утверждена приказом
Министерства образования
Республики Беларусь № 675

«Роль и место учебного предмета «Иностранный язык» в системе образования предопределяется особенностями современного социального заказа, ориентирующего на такое изучение языков, которое бы сделало возможным их широкое использование в качестве средства общения между людьми-носителями разных языков в контексте диалога их национальных культур.

К числу основных задач, разрешение которых обеспечивает реализацию социального заказа, отнесены: формирование у подрастающего поколения готовности к взаимопониманию, воспитание в духе толерантности; развитие способностей к пониманию культуры, образа жизни и мыслей других народов; умение передавать в процессе коммуникации собственные мысли и чувства. Выдвижение обозначенных задач в число приоритетных предполагает овладение иностранным языком как средством межкультурной коммуникации.

Создание лингводидактических систем, отвечающих потребностям сегодняшнего дня, осуществляется с учетом того, что в Республике Беларусь владение иностранными языками рассматривается как важный фактор социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса. Иностранные языки изучаются в целях их дальнейшего функционирования в качестве инструмента всестороннего информационного обмена, взаимодействия национальных культур, усвоения личностью общечеловеческих ценностей. Возрастают потребности страны в специалистах, способных использовать иностранные языки для эффективного обеспечения различных видов коммуникации. Эти потребности, выражая сущность социального заказа в адрес сферы языкового образования, детерминируют содержание педагогической цели на социально-экономическом уровне.

Дидактическая перекодировка социально заданной цели в плоскость педагогической реальности для формулирования генеральной, стратегической цели обучения иностранным языкам предполагает рассмотрение социального заказа в контексте современной парадигмы образования и доминирующих в нашей стране образовательных ориентаций и стратегий.

… Владение иностранными языками рассматривается как важное предусловие адаптации человека в глобализующемся мире. Их главное назначение на современном этапе – обеспечивать взаимодействие и сотрудничество народов, исключать возможности негативного влияния на процесс национальной самоидентификации и культурного самоопределения личности; повышать готовность человека к личностной и профессиональной самореализации посредством использования иностранного языка наряду с родным языком в качестве материальной формы функционирования своего мышления. Отсюда, **процесс обучения иностранному языку должен быть направлен на подготовку к межъязыковому межкультурному общению.** В ходе такого общения имеют место ситуации встреч коммуникантов, которые, пользуясь одним и тем же языком общения, неодинаково воспринимают передаваемые сообщения, поскольку порождаемые ими *языковые* структуры построены на основе разных *социокультурных* структур. Следовательно, важным предусловием эффективности обучения выступает обеспечение у учащихся готовности к взаимопониманию посредством создания общего коммуникативного пространства с партнерами по коммуникации.

Сложности создания общего коммуникативного пространства состоят в том, что в процессе общения с носителями другого языка в сознании человека происходит своеобразное «столкновение» с явлениями иной культуры. Под влиянием подобных «столкновений» возникают противоречия между фактами этой «иной» культуры и концептуальными схемами родного языка, структурированными в соответствии с его лингвокультурными нормами. Появляются трудности в достижении понимания между коммуникантами. Подобные противоречия могут быть разрешены через единство реализации в ходе общения коммуникативной и культурно-прагматической функций иностранных языков, поскольку при этом условии обеспечивается взаимопонимание носителей разных языков посредством выделения в их сообщениях общего и национально специфического. Тем самым, возникают возможности для «диалога культур» через посредство используемого языка общения. Отсюда **на уроках иностранного языка должны создаваться ситуации общения, моделирующие диалог культур**.

… В процессе обучения иностранному языку заложены потенциальные возможности развития личности учащихся. Следовательно, при конструировании учебного процесса важно учитывать, что иностранный язык выступает как инструмент развития и воспитания личности, как фактор обеспечения предпосылок для самовыражения человека в глобализирующемся мире. Принимая во внимание тот факт, что **генеральная стратегическая цель обучения иностранному языку направлена на формирование поликультурной личности учащихся, актуализация личностно-формирующей функции чрезвычайно велика**. Ее результат проявляется в возможности адаптации человека к жизни в условиях иной (неродной) культуры и языка через посредство актуализации знаний о коммуникативном поведении его носителей, информации о мире этого иного языка, выраженной в языке и через язык.

… *Генеральная цель* обучения иностранным языкам состоит в формировании поликультурной многоязычной личности учащихся посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией.

… Содержание образования по учебному предмету «Иностранный язык» одинаково для всех типов общеобразовательных учебных заведений. Требования к уровню овладения иностранным языком в средней общеобразовательной школе, гимназии и лицее отличаются объемом продуктивного и рецептивного лексического материала, количеством продуктивно усваиваемого грамматического материала; степенью сложности решаемых коммуникативных задач.

… В свете изложенного, задачи иностранного языка как учебного предмета заключаются в том, чтобы обеспечить:

– развитие коммуникативной культуры школьников, усвоение ими устной и письменной речи на уровне, который является достаточным для адекватной трактовки передаваемой и принимаемой информации;

– когнитивное развитие учащихся, направленное на переструктурирование отдельных фрагментов индивидуального образа картины мира, на уровне, достаточном для восприятия мира изучаемого языка через искусственно формируемый в сознании лингводидактический конструкт, позволяющий воспринимать познаваемый мир в соответствии с его (этого мира) собственными социальными, политическими, культурными, языковыми реалиями, а не посредством прямого перевода на этот язык схем родной, национальной картины мира;

– социокультурное развитие личности, ориентированное на восприятие «иного» в его непохожести через познание ценностей новой культуры в диалоге с родной, сопоставление изучаемого языка с родным и культуры этого языка со своей родной, привычной, обеспечивающее возможность представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения;

– развитие ценностных ориентаций учащихся, осуществляемое посредством формирования гуманистической позиции личности через создание условий для обогащения соответствующего конструктивного опыта эмоционально-чувственных отношений как важнейшего фактора возникновения у человека положительного отношения к «иному», проявляющегося в уважительном отношении к нему, в признании многообразия культур и их равенства; появлении у школьников стремления к сотрудничеству и взаимодействию с другими народами, к совместному решению цивилизационных проблем;

– развитие мотивации к изучению иностранного языка через формирование потребностей лучше и точнее понимать окружающий мир и быть понятым им; осознание роли владения иностранным языком для социализации в современном мире;

– развитие самообразовательного потенциала учащихся, обеспечение их готовности к самостоятельной работе над языком, достигаемое путем овладения необходимыми техниками учебно-познавательного труда, стратегиями самоанализа, самонаблюдения.

* * *

С.В. Николаенко
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В Республике Беларусь иностранные языки в учреждениях общего среднего образования изучаются согласно Концепции иноязычного образования. В пояснительной записке учебной программы «Иностранные языки (III–XI классы)» записано, что «предметное содержание языкового образования включает: сферы общения и предметно-тематическое содержание речи; виды речевой деятельности и языковой материал; социокультурные знания: культуроведческие, страноведческие и лингвострановедческие; компенсаторные и учебно-познавательные умения и навыки самостоятельной работы с иноязычным материалом; овладение иностранным языком как средством общения, образования и самообразования. Предметный компонент содержания обеспечивает владение иностранным языком как средством межкультурного общения» [1, с. 6]. Формируя различные предметные компетенции (а их определено 6: коммуникативная, языковая, социокультурная, речевая, компенсаторная и учебно-познавательная), в обучении иностранным языкам поставлен стратегический целевой ориентир: «формирование поликультурной личности учащихся путем использования потенциала учебного предмета для социализации подрастающего поколения, появления у него гуманистических ценностных ориентаций, обогащения духовного мира в процессе овладения иноязычной коммуникативной компетенцией» [1, с. 3].

В статье мы проанализируем сложившуюся тенденцию в выборе иностранного языка учреждениями общего среднего образования Витебской области. Данные, которые мы приводим в статье, базируются на статистике Министерства образования. Согласно им, в 2016–2017 учебном году в витебском регионе насчитывается 423 учебных заведений (начальных – 29, базовых – 75, средних школ – 291, гимназий – 25, лицеев / кадетских училищ – 1/2). Анализ ситуации проводился с учетом урочной и внеурочной деятельности. В частности, нас интересовали данные о количестве школьников, посещающих факультативы по немецкому, китайскому и испанскому языку на повышенном уровне.

Результаты исследования представлены на приведенных ниже диаграммах.

Диаграмма 1. Распространенность иностранных языков (по языкам) в школах, гимназиях и лицеях Витебской области.

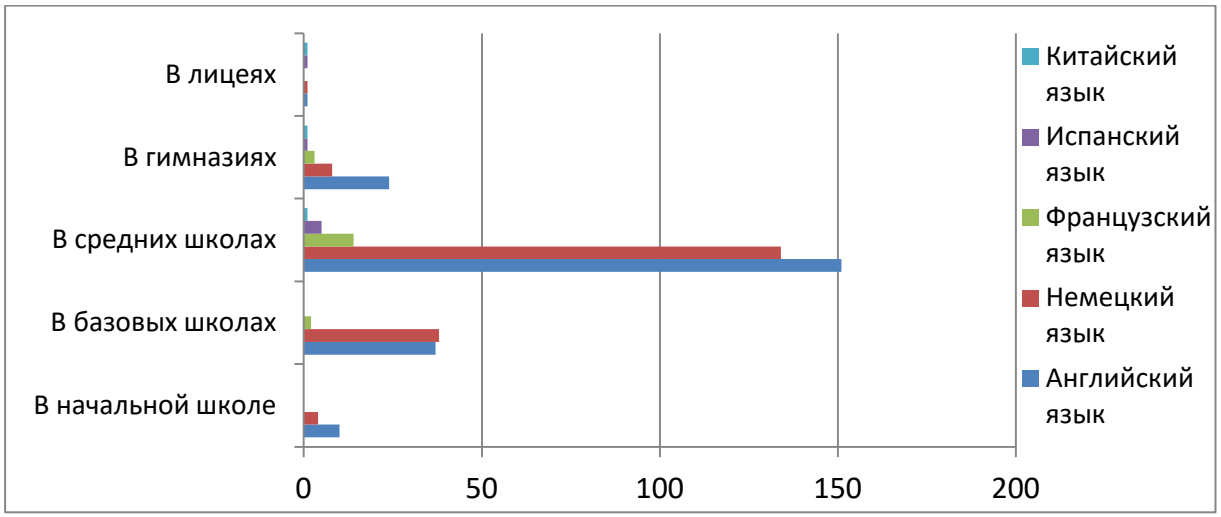


Диаграмма 2. Количество школьников, посещающих факультативы по иностранному языку в школах на повышенном уровне (всего по иностранным языкам).

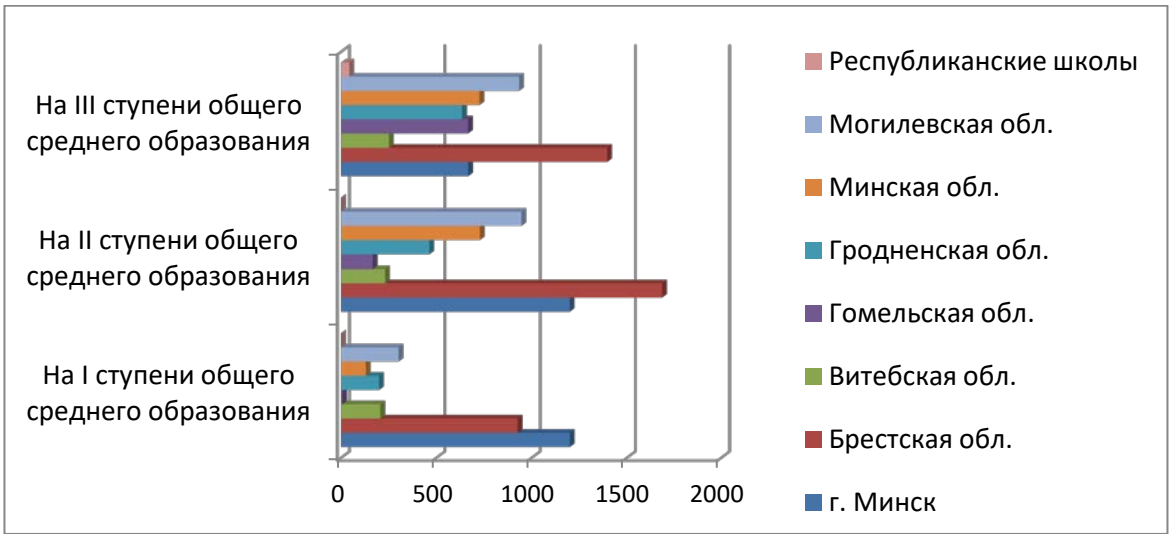


Диаграмма 3. Количество школьников, посещающих факультативы по немецкому языку в школах на повышенном уровне.

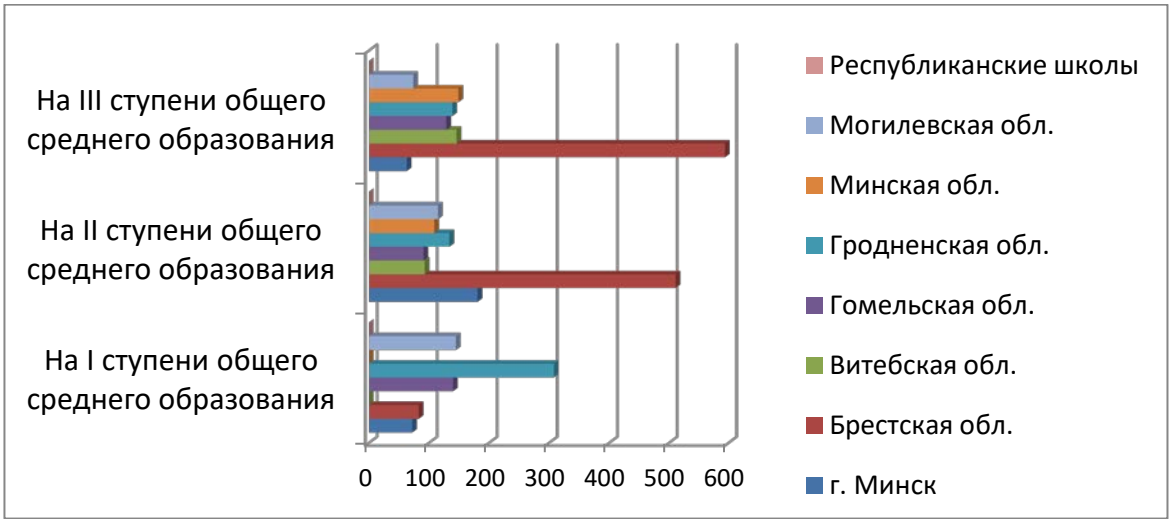


Диаграмма 4. Количество школьников, посещающих факультативы по испанскому языку в школах на повышенном уровне.

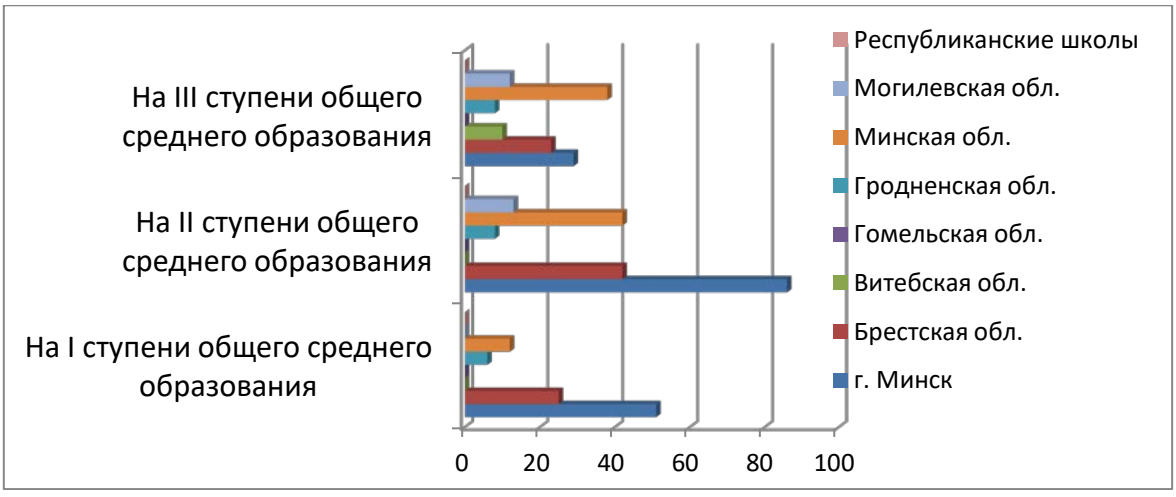
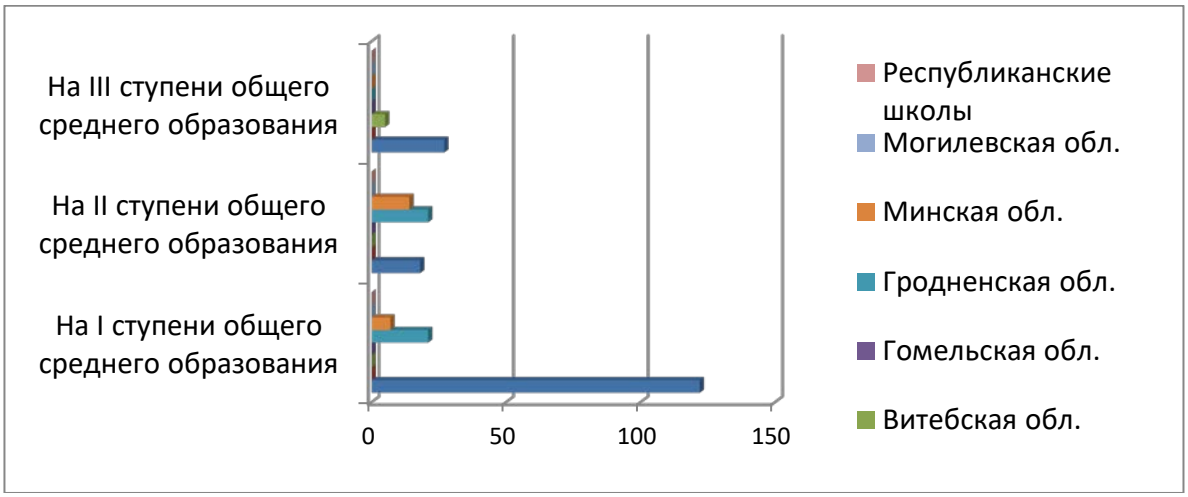


Диаграмма 5. Количество школьников, посещающих факультативы по китайскому языку в школах на повышенном уровне.



Как показывают данные, по-прежнему английский язык является главенствующим среди всех иностранных языков. Нами проведен опрос учащихся и гимназистов в городах Витебске, Полоцке и Верхнедвинске, в Оршанском, Шумилинском и Глубокском районах области. Был задан традиционный для такого исследования вопрос: «Почему вы изучаете этот иностранный язык?». Ответы были ожидаемы. Учащиеся районных школ, в основном, говорили, что другого языка им и не предлагали (83%); были ответы «мне все равно, я бы и этот не учил» (10%); остальные учащиеся называли другие, менее значимые причины. В городских школах, особенно в гимназиях и лицеях, ранжирование ответов немного иное: «родители выбрали эту гимназию, потому что там изучается несколько языков сразу» (51%); «перешел в другую школу, потому что не удовлетворил уровень преподавания языка» (26%); «язык мне понадобится для того, чтобы уехать за границу» (20%); остальные называли менее значимые причины. Результаты опроса приводят к выводу, что планирование, прогнозы и предложения по предъявлению языков в регионе не находится в режиме решения современных предпочтений школьников и их родителей, не проводится в учреждениях образования, начиная с детских дошкольных, целенаправленная работа по разъяснению, презентации всех языков и объяснению их роли в современных коммуникационных и социальных условиях.

В связи с этим возрастает роль региональных университетов (прежде всего, Витебского государственного университета имени П.М. Машерова) в подготовке высококвалифицированных кадров в области иностранных языков. Филологический факультет, понимая, какую значимость имеют в современном информационном мобильном мире знание иностранных языков и ведет подготовку специалистов со знанием английского, немецкого, французского, китайского, арабского, польского, шведского, испанского языка. Причем, такая подготовка осуществляется с изучением сразу 3-х языков (с первого курса – основной, со второго – второй, с третьего – третий язык). Такой вариант и поможет иметь в области специалистов, которые могут и на уровне факультативов в учреждениях общего среднего образования преподавать разные языки, тем самым обеспечивая развитие детей, приобщение к национальным культурам, демонстрация социально значимого компонента иностранного языка как средства формирования и воспитания морально ответственной личности, как средство общения, познания, осмысления и интерпретации фактов иной культуры, осознания своей собственной культуры и ознакомления с ней представителей других языковых сообществ.

И, прежде всего, основным и главенствующим сегодня остается вопрос, чем руководствоваться при выборе языка обучения. Ответов может быть множество. Но в основе выбора на первый план выдвигается прагматический аспект, т. е. какая цель преследуется в этом решении. Позволим себе несколько целей сформулировать.

1. Профессия. Изучаемый язык (языки) должны «стыковаться» с той специальностью, которую я выбрал. Например, изучая юридические науки, я буду участвовать в международных правовых мероприятиях. Получая педагогическое образование, я буду преподавать иностранные языки. Работая в интернете, знание именно английского языка является основополагающим.
2. Интерес. Я хочу читать книги, смотреть телепередачи и кинофильмы на этом языке (языках).
3. Путешествие. Хочу побывать во многих странах.

4. Эмиграция. Думаю о браке с иностранцем, учиться в зарубежном вузе, чтобы остаться на постоянное место жительства в другой стране.

Безусловно, этим не ограничивается выбор языка для изучения, так так есть еще иные факторы, например, интеллектуальные возможности, способности, память, наличие времени для регулярных занятий языком, индивидуальные предпочтения.. Немалое значение имеет также и учет такой особенности, как сложность языка. Например, восточные языки (арабский, китайский), французский выучить сложнее, чем германские.

Таким образом, анализ ситуации с изучением иностранных языков в учреждениях образования витебского региона позволил нам определить основные тенденции языкового иноязычного образования.

Литература

1. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Иностранные языки (английский, немецкий, французский, испанский, китайский. III—XI классы. Минск: Национальный институт образования, 2012. – 131 с.

О.С. Алейникова
(ВГУ имени П.М. Машерова)

EDU-LARP КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Процесс обучения иностранному языку в современном вузе представляет собой, в первую очередь, дидактическое взаимодействие, направленное на вооружение студентов компетенциями, позволяющими использовать язык на практике. Для реализации такой практической направленности обучения необходимо обратиться к интерактивному подходу.

Интерактивный (от англ. *interact* – ‘взаимодействовать’) подход предполагает активное вовлечение обучающихся в учебную деятельность на основе педагогического взаимодействия. Основной целью интерактивного подхода к обучению иностранному языку является формирование и развитие коммуникативных навыков иноязычного взаимодействия.

Учитывая тот факт, что реальная межличностная коммуникация носит диалогический характер, требует моментального восприятия, понимания и реагирования, необходимо приблизить процесс обучения иностранному языку к условиям действительности. Этому может способствовать такой образовательный инструмент как edu-larp (от англ. *educational live action roleplaying*) – ролевая игра живого действия, созданная для реализации заданных дидактических целей. Такие игры представляют собой форму импровизационного театра, в котором ключевым является опыт участника. Погружение игрока в персонаж и вымышленную ситуацию оказывает эмоциональный эффект на обучающихся и способствует интенсификации образовательного процесса. В рамках обучения иностранному языку edu-larp можно рассматривать как интерактивный образовательный инструмент, позволяющий «пережить» в искусственно созданном мире коммуникативный опыт, который пригодится в будущем.

В качестве подтверждения актуальности применения инструмента edu-larp в обазовательном процессе можно привести пример Østerskov Efterskole – инновационного учебного заведения в Дании, работающего по системе «свободных» школ. Учебный процесс здесь осуществляется в основном с помощью образовательных ролевых игр живого действия. Содержание таких игр носит междисциплинарный характер и подразумевает интеграцию таких учебных дисциплин как иностранный язык, история, религиоведение и социальные науки; физика, химия, биология и география и др. Цель школы – включить все предметы в связанную с ролевыми играми деятельность, которая побуждает школьников к обучению [2].

Основной целью применения инструмента edu-larp при обучении английскому языку студентов нелингвистических специальностей является формирование и развитие коммуникативной компетенции в условиях, максимально приближенных к условиям реального профессионального общения. Природа языка непредсказуема. На практике спланировать ход коммуникации очень сложно и даже невозможно. Ролевая игра привносит в учебную коммуникацию элемент спонтанности, приближая тем самым к реальным условиям общения.

Выделим основные характеристики инструмента edu-larp, позволяющие применять его в процессе обучения английскому языку в вузе.

- соответствие целям: обучение языку как средству межнационального и межличностного общения; формирование и развитие коммуникативных и мыслительных навыков; обучение нормам речевого поведения и др.;
- универсальность, проявляющаяся в широком выборе тематического содержания, возможности моделирования ситуаций бытового и профессионального общения, достижении вариативных образовательных целей и т.д.;
- интенсивное влияние на мотивационную сферу личности;
- активность: обучение через вовлеченность и взаимодействие;
- эффективность при обучении языку: погружение студентов в искусственно созданную лингвокультурную среду способствует активизации иноязычного коммуникативного поведения;
- новизна: edu-larp отличается от традиционных форм образовательного взаимодействия, т.к. представляет собой синтез обучения и элементов развлечения;
- комплексность: направленность на когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты личности; одновременное формирование и развитие множественных компетенций [1].

Образовательные ролевые игры требуют детального планирования и подготовки к проведению.

На подготовительном этапе целесообразно включить в процесс обучения упражнения, направленные на развитие языковых и речевых навыков и умений. Это могут быть упражнения на отработку лексических единиц по теме и речевых клише, соответствующих ситуации общения; упражнения с текстом, содержащим вводную информацию по игре (описание игровой ситуации, персонажей, их взаимоотношений и т.д.) и др.

Далее, непосредственно перед проведением игры, следует обратиться к ролевым упражнениям на создание атмосферы доверия, погружение в роль, построение и развитие отношений между персонажами, создание совместной истории.

В образовательных ролевых играх живого действия особую важность приобретает такой структурный элемент как дебрифинг (от англ. *debriefing* ‘подведение итогов, итоговое обсуждение’) – своего рода послеигровая рефлексия, во время которой участники делятся своим опытом, переживаниями и идеями, вынесенными из игры. Особое внимание здесь следует уделить сопоставлению игровых событий с реальными ситуациями из жизни. С помощью дебрифинга также осуществляется возвращение участников к неигровой реальности, и создаются предпосылки для обсуждения игровых проблем и конфликтов. Именно возможность обсудить и отрефлексировать на темы, затронутые в игре, усиливает образовательную направленность инструмента edu-larp и делает его пригодным для использования в учебном процессе.

Приведем несколько примеров применения интерактивного инструмента edu-larp при обучении английскому языку студентов нелингвистических специальностей.

Edu-larp «New Voices in Art» (авторы Tor Kjetil Edland, Arvid Falch, Erling Rognli) применяется при обучении английскому языку студентов специальности «Дизайн» в рамах модуля «Профессиональная деятельность и карьера». Действие игры происходит во время социального мероприятия, посвященного открытию выставки современного искусства. Обсуждение произведений искусства происходит одновременно с социальным взаимодействием, которое затрагивает такие темы, как амбиции и устремления, социальное притворство, желание быть творческой личностью. Игра направлена не только на активизацию профессиональной лексики в речи, но и на социальное взаимодействие в искусственно созданной профессиональной ситуации общения, навыки которого обучаемые смогут реализовать в дальнейшем на практике.

Игра «Keep Calm and Carry On» (авторы Ольга Алейникова, Александра Франскевич, Riad Walid Mustafa) проводится в рамках Модуля «Социокультурное общение» дисциплины «Иностранный язык (английский)» для студентов специальности «Психология. Педагогическая психология». Игра направлена на анализ эмоциональных всплесков, с которыми сталкиваются люди, вынужденные соответствовать своему публичному имиджу и в то же время решать каждодневные проблемы семейной жизни. Действие игры происходит в трех пространствах: в первом отыгрывается совершенная и счастливая жизнь королевской семьи на публике, во втором раскрываются реальные, непубличные образы персонажей, а в третьем происходит обсуждение и решение семейных конфликтов, во время которого персонажи теряют свое «королевское» лицо. Данная игра позволяет не только погрузиться в вымышленную ситуацию взаимодействия членов королевской семьи, но и затрагивает важную социально-психологическую проблему социальных сетей, в которых мелькают «счастливые» маски людей, живущих на самом деле в другой, часто полной проблем и конфликтов реальности.

«Boring Family Dinner» (автор Erlend S. Bruer) – мини-игра, которую легко адаптировать под множество тем, так как вопросы, обсуждаемые за семейным ужином, могут быть разнообраз-

ны. В игре задействованы 4 персонажа (при необходимости данное количество можно изменить): родители и их дети. Задана минимальная вводная информация: персонажи находятся на семейном ужине. Коммуникация начинается с реплики «*Could you pass me the salt please?*». Игра заканчивается, как только кто-то встает из-за стола и покидает комнату. Также задается тема «семейного» разговора. Это могут быть разнообразные проблемные ситуации, побуждающие участников к коммуникации и высказыванию своих мнений. Например, при изучении темы «Нравственные ценности» можно обсудить вопросы ранних браков, нежелательной беременности, ухода за пожилыми родителями. При изучении темы «Высшее образование в Республике Беларусь и странах изучаемого языка» за «семейным ужином» можно затронуть вопросы профессиональной ориентации, значимости высшего образования, преимуществ и недостатков обучения за границей и т.д.

Применение вышеуказанных и других образовательных ролевых игр живого действия при обучении английскому языку студентов нелингвистических специальностей способствовало: повышению интереса студентов к занятиям по английскому языку; осознанию студентами важности владения иностранным языком в современном коммуникативном пространстве и, следовательно, повышению мотивации к его изучению; активизации резервных способностей учащихся, которые трудно выявить при стандартных условиях обучения; интенсификации процесса общения на иностранном языке; созданию доверительной атмосферы на занятиях, содействующей самовыражению студентов и свободному высказыванию идей и мыслей.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что edu-larp выступает эффективным инструментом интерактивного обучения иноязычному общению, т.к. с его помощью закладываются основы коммуникативной компетенции, позволяющие впоследствии осуществлять иноязычное общение в реальных жизненных ситуациях.

Литература

1. Bowman, S. L. Educational Larp in the Middle School Classroom: A Mixed Method Case Study / S.L. Bowman, A. Standiford // International Journal of Role-playing. – 2015. – Vol. 5. – P. 4–25.

2. Hyltoft, M. The Role-Players' School. Østerskov Efterskole / M. Hyltoft // Playground Worlds: Creating and Evaluating Experiences of Role-Playing Games. – 2008. – P. 12–25.

Е.В. Алексеевич
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКЕ

Одной из самых актуальных проблем высшего образования на сегодняшний день является необходимость качественного улучшения знания профессиональной лексики на иностранном языке у студентов различных специальностей. Успешное овладение ею – это гарант для получения интересной работы, укрепления сотрудничества с представителями различных стран, для продолжения обучения за рубежом и карьерного роста в выбранной области специализации.

Лексические знания способствуют успешному овладению основами всех видов речевой деятельности. Под лексическими знаниями мы понимаем не только совокупность языковых сведений об иноязычном слове, но и знание программ действия со словом, т.е. определенных стратегий обращения с иноязычным словом.

В нашей работе мы делим профессиональную лексику, изучаемую студентами-историками, на несколько групп: общенаучные термины (to discover – открывать, development – развитие, to organize – организовывать и т.д.), исторические термины (campaign – кампания, feud – междоусобица, to succeed smb. – быть преемником кого-либо), названия исторических периодов (Mesolithic – мезолит, the Middle Ages – средневековье и т.д.), номенклатурные обозначения исторической науки (the Golden Horde – Золотая Орда, the Triple Alliance – Тройственный союз и т.д.).

Лексические упражнения, направленные на изучение студентами исторических специальностей профессиональной лексики, можно разделить на две категории:

1) запоминание слова, его семантики в единстве с фонетической и грамматической формой;

2) формирование словосочетаний и предложений. Приведем примеры упражнений первой категории.

Complete the texts using the following words (заполните тексты, используя следующие слова)

Match the following English words and their Russian equivalents (Сопоставьте английское слово и его русский эквивалент).

Match the word from A with its synonym from B (Соотнесите слово из колонки А с его синонимом из колонки Б): to boost, to vary, to occur, help, to diversify, through, airline, site, scale, to increase surplus, airway, aid, to take place, spot, internal, domestic, degree, across, excess

Match the words from A with their antonyms in B (Соотнесите слова из колонки А с их антонимомами из колонки Б): demand, income, inclusive, similar, shallow, facilitate, sale, setback, different, hamper, supply, purchase, expenditure, boost, profound, exclusive.

Match the words in A with the definitions in B (Соотнесите слова из колонки А с их определениями из колонки Б).

Pilgrimage – travel to an important religious place.

Make nous with the help of suffix -er and translate them (Образуйте существительные при помощи суффикса -er и переведите их):

play – …, perform – …, explore – …, seek – …, stroll – …, trade – …, hold – …, make – …, work – …, employ – …, village – …, love – … .

Вторую категорию упражнений составляют упражнения в построении словосочетаний и предложений, характер которых определяется в каждом отдельном случае образом будущего высказывания учащихся.

Словосочетания и предложения выстраиваются по законам смысловой совместимости в тесном взаимодействии с грамматическими нормами. Приведем примеры таких упражнений.

Complete the sentences (Закончите предложения):

1. In the Middle Ages travel became … .
2. The Europeans tried to discover … for trade purposes.
3. Strolling players and minstrels made their living … .
4. Missionaries, saints, etc travelled … .
5. Leisure travel in India was introduces … .

Answer the questions. (Ответьте на вопросы).

1. In what direction did Christopher Columbus sail?
2. When did Columbus spot land on his first voyage?
3. What year did Christopher Columbus finally set sail with his three ships and crew?
4. How many voyages did Columbus make to the New World?

Для того чтобы изученная лексика нс осталась в пассивном словарном запасе, необходимо не только читать и переводить тексты по специальности, но и употреблять различные термины в разговорной речи в соответствии с заданной ситуацией. Приведем несколько примеров вопросов и заданий для продвинутых студентов, способных свободно пользоваться профессиональной лексикой в устной речи.

Compare travel in the Ancient Times with travel in the Middle Ages. What changes took place? What was unchanged? (Сравните путешествия в Древние времена с путешествиями в Средневековье. Какие изменения произошли? Что осталось неизменным?)

True or false? (Верно или неверно?):

1. The spas grew in popularity in the 13th century in the Indies.
2. With the awareness about the therapeutic qualities of mineral water, the spas became popular also in the Europe.
3. The resorts sprang up as health became the motivation of visits.
4. They became an important centre of social life for the middle class.
5. The industrial revolution became associated with health benefits.
6. In the beginning, people drank this water but did not bathe in it.
7. The airline services in 19th century introduced more resorts in the circuit.

Imagine today's the Grand Tour. In your opinion, what would be the reasons to continue studying in Europe? (Представьте Гран-тур сегодня. На ваш взгляд, какими были бы причины для продолжения обучения в Европе?

Усвоение указанных различных форм профессиональной лексики в процессе проработки рассмотренных ранее упражнений развивает у студентов умения и навыки самостоятельного чтения англоязычной литературы по специальности, ведения научной беседы, а также написания дипломных и курсовых работ; докладов, связанных с их научными интересами.

Литература

1. Английский язык для сферы туризма: методические рекомендации: в 3 ч. / сост. О.А. Лукина, А.Н. Береснева, А.Н. Скороходова. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Ч. 1. – 50 с.

2. Бонди, Е.А. Английский язык для студентов-историков: учебник / Е.А. Бонди. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2001. – 398 с.

3. Краткий англо-русский словарь исторических терминов / авт.-сост.: Е.Ф. Абрамчик, Е.Ю. Бригадина, М.И. Нечаева и др.; под общ. ред. Л.В. Хведчени. – Минск: БГУ, 2004. – 79 с.

М.В. Берёзко
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В настоящее время в Европе, не в последнюю очередь благодаря глобализации и интернационализации, всё большее внимание уделяется обучению нескольким иностранным языкам и, в частности, разработке методики обучения второму иностранному языку. Организуются международные семинары с этой тематикой. Например, в 80-е годы прошлого века в Нанси (Франция) проходил международный семинар по проблемам обучения французскому языку как второму иностранному. Многоязычие было одной из центральных тем Года языков в 2001 г., в том же году в Люцерне (Швейцария) на XII Международном конгрессе преподавателей французского языка по этой проблематике работала целая секция. В 2008 г. в рамках ИОП ЛИНГВАПАРК прошла научно-практическая конференция «Многоязычие в лингвистическом образовании: лучше меньше да лучше или?». Вышли в свет сборники научных статей, посвященные проблемам многоязычия и инновациям в преподавании второго иностранного языка [1].

Целью исследования является определение основных ресурсов эффективного управления для организации и развития обучения второму иностранному языку в вузе.

При проведении исследования были изучены: Болонская декларация, Кодекс Республики Беларусь об образовании, труды отечественных и зарубежных авторов.

В системе профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков и переводчиков обучение второму иностранному языку играет существенную роль. Одной из основных задач по реализации фундаментальности профессионального лингвистического образования является формирование расширенного поля языковой компетентности. Кроме этого, учитываются изменения на международном рынке труда, происходящие в последние десятилетия, и в связи с этим переход на двухуровневую систему обучения: бакалавриат и магистратура. Европейский Совет и Европейский Союз выдвигают требование – каждый гражданин Европы должен владеть наряду со своим родным языком по меньшей мере двумя иностранными языками. Со вступлением в Болонский процесс это требование стало релевантным и для Беларуси.

Одним из принципов методики преподавания второго иностранного языка является когнитивное и сравнительное обучение иностранному языку. Методы, активизирующие сознательное изучение второго иностранного языка, способствуют быстрому продвижению в его изучении. Сознательное изучение иностранных языков означает индивидуальную активность обучающихся в учебном процессе: умение анализировать, сравнивать, выдвигать гипотезы, вскрывать закономерности, обсуждать результаты и т.д.

Специфика второго иностранного языка как предмета, заключается в том, что коммуникация, общение является не средством, а целью обучения. Основной деятельностью для педагога является педагогическое общение. А для того, чтобы организовать общение, чтобы подвигнуть ученика к желанию делиться личной информацией, своим собственным мнением, точкой зрения, необходимо создать благоприятную атмосферу на занятии.

Таким образом, основной тенденцией изменения приоритетных целей образования является постановка на первый план задач развития личности учащегося на основе его внутреннего потенциала и в соотношении с лучшими культурно-историческими и технологическими достижениями человечества.

В связи с упомянутыми изменениями целей образования преподаватель должен быть подготовлен к работе в новых условиях. Это не только владение новым содержанием, новыми методами работы, но и новое осознание места преподавателя в учебном процессе.

В современных условиях меняются роли преподавателя. Наряду с традиционной ролью появляется и необходимость играть роль менеджера в образовательном процессе.

Управленческая деятельность преподавателя иностранного языка, как первого, так и второго проявляется в появлении следующих ролей:

1. Консультант. Предполагается, что консультант либо знает готовое решение, либо он владеет способами деятельности, которые указывают путь решения проблемы.
2. Модератор. Модерирование – деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей ученика и его способностей.
3. Тьютор. Осуществляет педагогическое сопровождение ученика.

На современном этапе управленческая деятельность преподавателя модифицируется, переходя в фазу его саморазвития и создавая необходимые предпосылки для саморазвития ученика.

По мнению Т.М. Давыденко, принципиальные по характеру прогрессивные изменения в образовании произойдут при условии самореализации и саморазвития каждого учителя, преподавателя и каждого ученика. В противном случае управление учебной деятельностью учащихся может трансформироваться в педагогическое манипулирование, а благородные цели развития личности ученика ограничатся всего лишь усвоением им знаний, умений и навыков [2, с. 129].

Научно обоснованная управленческая деятельность преподавателя нуждается в уточнении и расширении его профессиональной компетентности. К традиционным качествам относятся гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские качества. В рамках управленческого цикла появляются следующие дополнения: прогностическая и моделирующая деятельность, которая развивает традиционное планирование; процедуры, связанные с принятием управленческих решений на основе диагностики в рамках образовательного мониторинга; регулирование учебной деятельности учащихся и рефлексивных процессов. В целом система управленческих действий на рефлексивной основе включает ценностное целеполагание, опережающее планирование, моделирование и прогнозирование, корпоративное принятие решений и системную диагностику.

В процессе реализации управленческих действий преподаватель:

- намечает программу проведения проблемно ориентированного педагогического анализа;
- определяет порядок поиска, сбора, переработки, использования и хранения информации;
- распределяет права, обязанности и полномочия его участников;
- изыскивает ресурс для изменения процесса,
- оценивает результативность анализа на основе уточнения причинно-следственных связей;
- обеспечивает формирование базы данных в заданном технологическом режиме, устраняет негативные отклонения.

Процесс управления образовательной деятельностью студентов состоит из определенных этапов, находящихся в тесной взаимосвязи. Каждый этап управления – это особый вид управленческих действий, направленный на объект менеджмента, или особые виды действий субъекта менеджмента с информацией.

Выделение этапов управленческой деятельности связано с реализацией управленческих функций. Каждая функция соответствует определенному этапу и отражает ту или иную управленческую задачу. Управленческая деятельность преподавателя, как любая деятельность, может быть представлена функциональным описанием. Преподаватель осуществляет информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, регулятивно-коррекционную функции управления [3, с. 322].

Содержание каждой функции управления определяется спецификой задач, которые решаются в рамках функции. Если говорить об управленческой деятельности преподавателя, то данная функция выполняется им путем сбора информации об учащихся (например: на входе, текущей, на выходе), ее систематизации и анализе. Данная работа позволяет преподавателю строить свою дальнейшую деятельность, опираясь на полученную информацию.

Мотивационно-целевая функция связана с умением ставить перед собой и формировать у учащихся умение формулировать и осознавать цели диагностического характера, которые могут быть измерены, оценены, исходя из степени достижения запланированных результатов. Формирование мотивов субъекта происходит под воздействием норм, правил, образцов, имеющихся в культуре общества. Следует отметить, что при изучении второго иностранного языка происходит процесс формирования поликультурной личности учащегося, и, следовательно, учащийся усваивает регулятивы, принятые не только в родной культуре, но также и в культуре стран изучаемых языков. Обязанность преподавателя в данном случае следить за тем, чтобы регулятивы не вступали в противоречие друг с другом.

Содержание планово-прогностической функции является началом управленческого цикла. Несомненно, что всякое управленческое воздействие является итогом определенного решения. При этом управленческое решение должно удовлетворять целому ряду требований: должно иметь целевую направленность, быть обоснованным, быть актуальным и современным.

Организационно-исполнительская функция заключается в установлении постоянных и временных взаимоотношений между всеми субъектами управления, определении порядка и условий функционирования. Анализируя организационную составляющую управленческой деятельности преподавателя, отметим ряд характерных факторов: наличие высокой самомотивации, собственная активность субъектов управления. Большое значение имеет раскрытие перспектив образовательного учреждения и профессиональных перспектив самого преподавателя, создание условий для реализации заложенных в человеке потенций к саморазвитию.

Содержание регулятивно-коррекционной функции включает в себя анализ достигнутых результатов (обратная связь) и выступает как исходный пункт нового цикла управления. В ее содержание входит контроль и диагностика состояния управляемых объектов.

Таким образом, субъектом управленческой деятельности является педагог-менеджер. В нашем понимании педагог-менеджер – это специалист, профессионально осуществляющий функции обучения и воспитания на основе современных научных методов руководства. Управление со стороны преподавателя как специально организованная деятельность обеспечивает гарантированный уровень образованности обучающегося, т.е. достижение прогнозируемой и диагностируемой цели за намеченное время и с заранее определенными затратами ресурсов. Для реализации вышеперечисленных функций будущий преподаватель еще при обучении в педагогических вузах должен получить инструменты для работы. Такими инструментами могут стать открытые образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии и инновационные средства обучения.

Литература

1. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры // Всемирный статистический обзор по высшему образованию: рабочий документ ЮНЕСКО. Париж. – 1998. – 5–9 окт.
2. Давыденко, Т.М. Информационные технологии в рефлексивном управлении школой / / Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе. – Москва-Тюмень, 1994. – С. 119–142.
3. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

Л.И. Бобылева
(ВГУ имени П.М. Машерова)

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Появление современных технологий обучения иностранным языкам обусловлено эволюционным процессом, вызванным сменой приоритетов с усвоения готовых знаний в ходе аудиторных занятий на самостоятельную активную познавательную деятельность каждого обучающегося с учетом его особенностей и возможностей. В нашем динамично развивающемся обществе становится важным уметь самостоятельно принимать решения, оценивать свою деятельность и находить пути ее совершенствования, что является залогом успешного непрерывного образования.

Изучение психолого-педагогической и методической литературы по проблемам самостоятельной деятельности учащихся (Выготский Л.С., Зимняя И.А., Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Мильруд Р.П., Пассов Е.И., Рабинович Ф.М., Рогова Г.В., Рубинштейн С.Л., Талызина Н.Ф., Якобсон П.М. и др.) показал, что, являясь высшей формой учебной деятельности, наряду с такими общедидактическими требованиями, как целенаправленность, систематичность, действенность, внутренняя мотивированность, личностный характер [1, с. 111], самостоятельная работа (СР) по иностранному языку имеет свои специфические особенности. Она может быть выполнена лишь при наличии особого состояния психики, названного психологами (Лурия А.Р., Рубинштейн С.Л., Якобсон П.М.) общей готовностью обучаемого к самостоятельному познанию. Степень самостоятельности умственной деятельности определяется целями и содержанием этой деятельности; условиями, в которых она протекает; уровнем интеллектуального развития учащихся; их прежним опытом и рядом других факторов. Иными словами, эффективная СР учащихся по иностранному языку зависит от уровней сформированности их психологической и коммуникативной готовности к СР, составляющих в совокупности общую готовность к самостоятельному познанию.

Психологическая готовность предполагает наличие мотивации и познавательного интереса к изучению иностранного языка. Другим аспектом психологической готовности является способность сравнивать, обобщать, систематизировать, делать выводы и умозаключения, что предопределяет общую интеллектуальную готовность к СР. Особого внимания в этой связи заслуживают вопросы формирования у учащихся таких рациональных приемов работы с учебным материалом, как 1) культуры чтения (например, так называемого «динамического чтения» крупными синтагмами); 2) краткой и рациональной записи (выписки, планы, аннотация, конспект и др.); 3) запоминания (структурирование материала, использование особых приемов мнемотехники с опорой на образную и слуховую память); 4) поиска дополнительной информации (работа со словарями, лексико-грамматическими справочниками, каталогами и др.); 5) грамотной организации времени, разумного чередования трудных и легких, устных и письменных заданий; 6) приемы сосре-

доточения внимания, опирающиеся на использование школьниками разных видов самоконтроля, поэтапную проверку своей работы, определение порядка проверки и т.п. [2, с. 50–51].

Под коммуникативной готовностью применительно к изучению иностранных языков понимается наличие в вербальной памяти достаточного количества лингвистических единиц, а также сформированных навыков и умений использованиях их в речевой деятельности.

Эффективное обучение учащихся самостоятельной работе предполагает построение управляющих программ по принципу перехода от простого к сложному, от известного к неизвестному, от конкретного к абстрактному с учетом уровней сформированности СР, а именно: копирующей, воспроизводящей и творческой самостоятельности [3]. Каждый уровень характеризуется наличием определенных приемов деятельности, посильность выполнения которых обусловлена степенью готовности учащихся к их самостоятельному применению.

Копирующий вид самостоятельной деятельности представляет собой деятельность обучаемых (обычно под руководством учителя) по анализу учебного материала и выделению ориентировочной основы для дальнейшей СР. Данный вид СР лежит в основе других ее уровней, несет ответственность за формирование фонетической и лексико-грамматической базы, за создание эталонов в памяти. К основным приемам данного вида относятся: определение и выбор объекта усвоения из ряда других явлений, группировка, подстановка. Например, выписывание или устное определение в тексте новых видовременных форм глагола и объяснение их употребления; систематизация новой лексики по микротемам; составление собственных предложений на основе подстановочной таблицы и заданной модели и др.

Воспроизводящий вид самостоятельной деятельности предусматривает деятельность обучаемых по использованию изученных приемов в аналогичных ситуациях и включает 1) воспроизведение образца высказывания без видоизменения формы и содержания (единицами усвоения в данном случае могут быть темп речи, логика изложения, языковая и смысловая точность); 2) языковую трансформацию – воспроизведение материала от имени другого лица или в иной видовременной форме и т.д.; 3) смысловую трансформацию – воспроизведение высказывания аналогично усвоенному образцу, но с заменой некоторых смысловых компонентов, меняющих содержание высказывания.

Творческий или собственно самостоятельный вид деятельности связан с формированием навыков и умений осуществлять поиск информации при решении более сложных коммуникативных задач и предполагает перенос в другие условия: составление самостоятельного высказывания любого вида (описание, рассуждение, оценка и др.), высказывание-обзор с опорой на несколько источников информации, прослушивание сообщения и аргументация своего отношения к его содержанию и т.п.

На всех трех уровнях учителю отводится роль консультанта, помощника, который управляет самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся, предоставляя им разную степень свободы. В этой связи существует три ***способа управления СР,*** которые варьируются в зависимости от поставленных целей: жесткое, гибкое и эвристическое.

Жесткое управление предполагает, что учителем задана точная и четкая последовательность действий учащихся при выполнении заданий. Средствами жесткого управления могут быть: упражнения с заданной последовательностью действий (инструкция – образец – выполнение инструкции – ключ для проверки); функционально-смысловые таблицы; логико-смысловые карты тем с четко заданной последовательностью действий и др.

При гибком управлении последовательность действий в большей степени определяется самим учащимся, хотя учитель может направлять учащихся в выполнении коммуникативных задач. К средствам гибкого управления относятся: памятки, рекомендующие способ или путь решения коммуникативных задач; серия наводящих вопросов; раздаточный материал, подсказывающий направления решения коммуникативных задач, и др.

Эвристическое управление предусматривает творческую речемыслительную деятельность учащихся, в результате которой они приходят к самостоятельному решению. Средства эвристического управления включают проблемные ситуации и эвристические («сократовские») беседы на основе серии наводящих вопросов, которые возникают из самой беседы. Эти средства рациональны, когда учащиеся выходят на творческий уровень самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Итак, развитие самостоятельной деятельности учащихся и ее управление в процессе изучения иностранных языков определяется следующими факторами.

1. Осознание цели выполняемой деятельности. Учащийся должен четко знать, что он будет делать, каков конечный результат, чем данное задание обогатит его опыт.

2. Знание самой процедуры выполнения задания.

3. Наличие навыков и умений использования соответствующих средств обучения (учебный дидактический материал, аудио- или видеозапись, справочная литература и т.д.) для выполнения заданий.

4. Наличие умений определять опоры в материале заданий для преодоления трудностей, возникающих в ходе выполнения СР.

5. Методическое обеспечение СР по учебной дисциплине, включающее: 1) учебные пособия, в том числе и электронные; 2)наглядные пособия, мультимедийные, аудио- и видеоматериалы; 3) перечни заданий и контрольных мероприятий управляемой СР, использование индивидуального сетевого планирования СР, 4) фонды оценочных средств (типовые задания, контрольные работы, тесты, тестовые задания для самопроверки и самоконтроля, качественные и количественные критерии оценки и др.) , 5) методические рекомендации по организации и выполнению СР, алгоритмы выполнения заданий и памятки.

Литература

1. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 2003. –181 с.
3. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – 312 с.

Г.Ш. Бочкова
(ВГУ имени П.М. Машерова)

TEXT COHESION AND COHERENCE

Inter-sentential connections have come under linguistic investigation but recently. The general idea of a sequence of sentences forming a text includes two different notions. On the one hand, it presupposes a succession of spoken or written utterances irrespective of their forming or not forming a coherent semantic complex. On the other hand, it implies a strictly topical stretch of talk, which is syntactically relevant. It is in this latter sense that the text can be interpreted as a lingual entity with its distinguishing features: first, semantic (topical) unity; second, semantico-syntactic cohesion.

The first step in achieving paragraph ***unity*** is to construct a clear, specific topic sentence. The next step is to develop, throughout the rest of the paragraph, the idea that the topic sentence expresses. When you revise your rough draft, eliminate all irrelevant points, no matter how interesting or well stated they are.

The following paragraph about seventeenth-century Moscow is taken from Robert K. Massey's biography of Peter the Great. You will notice that it contains many details unrelated to its central idea.

Massey establishes his focus - states his central idea – in a topic sentence at the very beginning of this paragraph. His main point in this sentence, that "*fire was the scourge of Moscow*," is what he sets out to develop in the paragraph.

{1}Not unnaturally in a city built of wood, fire was the scourge of Moscow. {2}In winter, when primitive stoves were blazing in every house, and in summer when the heat made wood tinder-dry, a spark could create a holocaust. {3}Some of the homes had beautiful carved porches, windows, and gables, which were unknown in other parts of Europe, where buildings were made of stone. {4}Caught by the wind, flames leaped from one roof to the next, reducing entire streets to ashes. {5}Moscow was also subject to terrible Russian winters, which often caused severe damage to the city's wooden structures. {6}In 1571, 1611, 1626 and 1671, great fires destroyed whole quarters of Moscow, leaving vast empty spaces in the middle of the city. {7}These disasters were exceptional, but to Muscovites the sight of a burning house was a part of daily life. {8}So were the heavy wooden planks that covered the streets, which had become filled with mud after the heavy autumn rains.

Let's analyze the paragraph to determine which details belong and which do not:

- Sentence 1, the topic sentence, expresses the central idea.
- Sentence 2 details the causes of fire in winter and summer, so it relates directly to the topic sentence.
- Sentence 3 explains that some wooden homes in Moscow displayed beautiful carvings seen nowhere else in Europe. This sentence tells us something about Moscow, but it doesn't help explain the topic sentence's main point that "*fire was the scourge of Moscow*." Therefore, sentence 3 should be removed.

- Sentence 4 shows how fire spread in the city. Like sentence 2, it relates directly to the topic sentence.
- Sentence 5 explains how severe the Russian winters were, but it doesn't relate to the point that "*fire was the scourge of Moscow*." Sentence 5 is thus extraneous and should be removed.
- Sentences 6 and 7 show how often and to what extent fire endangered the city. Therefore, they contribute relevant information and thus help develop the topic sentence.
- Sentence 8 discusses another aspect of daily life in Moscow, but it makes no mention of the threat of fire. Since it is unrelated to the central idea, sentence 8 should be removed in order to keep the paragraph unified.

Compare the disunified version with the improved one and you'll notice how much more focused and easy reading the paragraph becomes with the extraneous material removed. Including irrelevant material only sidetracks the reader, drawing attention away from your main point and toward details unimportant to your central idea.

The second principle important to the organization of the text is coherence. Coherence is the natural flow from one sentence to the next. The main patterns involve the order of time, space, and climax as well as the general –to-specific and specific-to-general order.

Time order. Paragraphs that relate a series of incidents or steps in a process often follow a naturally chronological order.

Spatial order. An arrangement in space (from top to bottom, left to right, and so on) is often possible in descriptive paragraphs.

Climactic order. Some material will suggest an order of increasing importance.

General-specific. Paragraphs often begin with a general statement or topic sentence, followed by supporting details and examples. But sometimes they may start with the specific and end with a general comment that summarizes the point of the paragraph.

On reading over your rough draft, you may find that, logical as your pattern is, the sentences do not flow from one to the next. You may bridge the gaps in two ways:

1) by using transitional devices and (2) by making reference to words, ideas, and other details mentioned earlier (using repetition, synonyms, pronoun references).

Transitional devices, also called "transitions" or "connectives", are words, phrases and even whole sentences that establish or show different relationships in and between sentences and paragraphs. They can be used for many different purposes:

To Indicate Time**:** *next, then, shortly, thereafter, later on, secondly*

To Indicate Similarities*: similarly, in the same way, likewise, as, as if*

To Indicate Differences: *however, but, nevertheless, on the other hand*

To Show Cause and Effect: *so, therefore, thus, accordingly, consequently, as a result, hence, because of this, so that, since*

To Repeat Information: *again, once again, once more*

To Introduce Examples: *in particular, specifically, that is, namely*

To Add Information: *also, as well, besides, further, furthermore*

To Emphasize a Point: *as a matter of fact, indeed, to be sure, in fact*

To Conclude a Point: *in other words, in short, to sum up, in conclusion*

One can often make a paragraph coherent merely by using pronouns properly. On the other hand, incorrectly used pronouns can weaken coherence. Substituting a pronoun for a noun is actually a kind of repetition. You can get much the same transitional effect by using synonyms or slightly altered forms of the repeated expressions.

Sentences in a sequence can be connected either "prospectively" or "retrospectively".

The prospective connection is especially characteristic of scientific texts. E.g.:

*Let me add **a word of caution** here. The solvent vapour drain enclosure must be correctly engineered and constructed to avoid the possibility of a serious explosion.*

Retrospective (anaphoric) cumulation is the more important type of sentence connection of the two; it is the basic type of cumulation in ordinary speech [1. c.397]

E.g.:

*What curious "class" sensation was **this**? Or was **it** merely fellow-feeling with the hunted, a tremor at the way things found one out? (J. Galsworthy)*

Pronouns, repetition and transitional devices (terms) can provide coherence within paragraphs and can even link two consecutive paragraphs; but to link two paragraphs that differ significantly in content, you occasionally will need a transitional sentence or even a short paragraph.

While checking and marking students essays we constantly notice that they lack logic and cohesion since students fail to apply the knowledge gained. For instance, they have been taught various means of coordination, yet the most frequently used are *and* and *but.* Subordination is disregarded. Transitional devices are scarce, too. Thus, our task is to bridge the gap between theory and practice.

Here are two versions of a student's paragraph. In the first, transitional devices are omitted. In the second, they have been inserted and italicized.

Less effective:

There is no Nobel Prize for mathematics, and mathematicians rarely make the headlines. It is not a glamorous profession. There are no exotic, expensive pieces of equipment - no cyclotrons, body scanners, or electron microscopes - for the public to identify with. Research tools are plain. Pencil, paper, chalk, and a calculator are about all one needs. In a time when some scientists' names - Einstein, Jung, Freud, and others - have become household words, few people could name even one great modern mathematician. Mathematics is so basic to most scientific subjects that it has been called the language of all experimental dialogue.

More effective:

There is no Nobel Prize for mathematics, and mathematicians rarely make the headlines. It is not a glamorous profession. There are, ***for instance****, no exotic, expensive pieces of equipment - no cyclotrons, body scanners, or electron microscopes - for the public to identify with.* ***In fact****, research tools are plain. Pencil, paper, chalk, and a calculator are about all one needs.* ***And*** *in a time when some scientists' names - Einstein, Jung, Freud, and others - have become household words, few people could name even one great modern mathematician.* ***Yet*** *mathematics is so basic to most scientific subjects that it has been called the language of all experimental dialogue.*

Note how the four transitional devices make explicit the connections between the ideas. The final transition ***yet*** clarifies the contrast between the final climactic sentence and the preceding points.

Литература

1. Блох, М.Я. Теоретическая грамматика английского языка: учебник для студентов ин-тов и фак. иностр. яз. – 4-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2006.

А.С. Булыня
(ВГУ имени П.М. Машерова)

КЛИШИРОВАННЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦИИ

В современном французском языке лингвистическое понятие *клише* представлено лексемой *cliché* («expression toute faite devenue banale à force d'être répétée; idée banale généralement exprimée dans des termes stéréotypés» [1] – готовые выражения, ставшие избитыми, банальными в результате частого повторения; шаблонная мысль, выраженная стереотипно), тогда как понятие штампа не имеет дефиниции.

При определении сигнификата имени «штамп» словари предлагают перифрастические дефиниции *lieu commun (общее место), cliché de langage (языковое клише)* или лексический номинат *cliché.* Между тем уже в конце XIX века французский писатель, критик, искусствовед Реми де Гурмон (Remy de Gourmont) подчеркивал семантическую разницу между понятиями клише – cliché и штамп: «Il faut ici différencier le *cliché* d'avec le *lieu commun*. Au sens, du moins, où j'emploierai le mot, *cliché* représente la matérialité même de la phrase; *lieu commun*, plutôt la banalité de l'idée. Le *type du cliché*, c'est le proverbe, immuable et raide; le *lieu commun* prend autant de formes qu'il y a de combinaisons possibles dans une langue pour énoncer une sottise ou une incontestable vérité» [2, с. 280]. Тем не менее, современное употребление термина cliché в литературно-разговорном регистре французского языка свидетельствует о синонимии понятий cliché и штамп и их несоответствии русским терминам.

Ряд ученых предлагает отмежевывать клише от штампа по признакам наличия или невыраженности семасиологических связей, закрепленности или незакрепленности за определенными условиями стандарта, соблюдения или нарушения речевых норм, определенности или стертости семантики [3; 4; 5].

Под клише мы будем понимать устойчивые однословные и сверхсловные языковые знаки образного или неидиоматического характера с закрепленным сигнификативно-денотативным значением и воспроизводимые в определенных речевых контекстах и ситуациях. Очевидно, что отнесение к разряду клише фразеологических единиц оправдано следующими квалификацион-

ными свойствами этих знаков: устойчивость, воспроизводимость, целостность и закрепленность значения. Высокая частотность употребления идиоматических аналитических знаков может привести к превращению данных языковых единиц в штампы.

По своим формально-грамматическим характеристикам клише могут быть не только аналитическими знаками, но и синтетическими языковыми единицами: *fléau m – бич, бедствие; porte-parole m – выразитель мнения, глашатай, рупор; ténor m – видный деятель в своей области, porte-drapeau m – знаменосец, признанный руководитель, глава; clivage m – раскол, расслоение (во мнениях и т.п.); patchwork m – ералаш, пестрая смесь, мешанина; hydre f – гидра, враг, угроза; sésame m – магическое средство, secteur-clef – ведущая отрасль промышленности, accord-cadre m – рамочное соглашение; pêle-mêle m – путаница, смесь; volte-face f – резкое изменение взглядов, magouille f – политические интриги, возня, «шахер-махер», attrape-tout – нарочито неясный (позволяющий привлечь людей различных взглядов и вкусов); tous azimuts – всесторонний, разносторонний, всякого рода, разнообразный , fustiger – бичевать* и другие*:*

Malgré quelques signes d'une fragile reprise et l'enveloppe de 580 millions d'euros promise par l'Etat pour apaiser la fièvre, le chômage y reste un fléau (23,8% de la population active en Guadeloupe, 21% en Martinique) (Le Havre Libre, 2016). – Несмотря на некоторые признаки слабого подъема и обещание государства выделить сумму в размере 580 млн. евро для того, чтобы свести ажиотаж населения к минимуму, безработица остается бичом современности (23,8% занятого населения в Гваделупе, 21% – в Мартинике).

Среди однословных клишированных языковых знаков, отметим лексические номинаты *angélisme m (бесплотность; духовность; подчеркнутое стремление отвлечься от действительности, идеализм), bisounours m («витающие в облаках», «быть в розовых очках»), bien-pensant (благонамеренный, благонравный, благонадежный).*

Клишированное наименование *angélisme m* означает идеализированный, надуманный образ мышления и поведения, не принимающий во внимание реальные жизненные явления и процессы. Это клише характеризует, как правило, образ мировидения *bisounours m* – представителей политических и общественно-социальных институтов, а также разных социальных слоев, отказывающихся мыслить реалистично, закрывающих глаза на социальные проблемы, проповедующих некую социальную инфантильность с целью поддержания иллюзорного благополучия

В основе клиширования лексемы *bisounours* лежит антономастический перенос: Bisounours, или Calinours в Квебеке, или the Care Bears в Англии – это популярная в 80-х гг. XX века линия игрушек – плюшевых медведей самых разных цветов, каждому из которых было дано имя и присвоена некая функция (например, помогать детям засыпать). В дальнейшем были сняты один анимационный и три художественных фильма об идеальной, полной гармонии жизни плюшевых медвежат. В современном языке значение лексемы, кроме указанного выше значения, становится также символом идеального, абсолютного мира, противопоставляемого миру реальному.

В современном французском языке клише *angélisme* и *bisounours* коннотированы отрицательно:

Tout en se défendant de tout angélisme, les auteurs de cette méthode avancent que cet indicateur du bonheur pourra constituer un outil pour les pouvoirs publics (L'Humanité, 2014). – Отрицая отстраненность от действительности, авторы этой методики считают, что этот показатель уровня счастья может стать полезной информацией для органов государственной власти.

Le pays des bisounours (Le Monde, 2012). – Страна наивных людей.

Julien Rochedy, ancien patron des jeunes frontistes, a quant à lui estimé que «l'autre n'est pas toujours gentil: une redécouverte exceptionnelle pour tout un monde qui se complaisait dans son esprit Bisounours» (Le Monde, 2014). – Жюльен Рошеди, бывший руководитель фонда молодежи, заметил что «люди не всегда милы: исключительное открытие для тех, кто мыслит наивно и находит в этом удовольствие».

Клише *(les) bien-pensants (благонамеренный, благонравный, благонадежный)* содержит иронично-негативную оценку представителей буржуа-интеллектуалов *(bobos),* социально инфантильных идеалистов, а также так называемых «защитников прав человека», которые являются таковыми лишь на словах: *Dès la deuxième phrase il attaque l'establishment, tous ces bien-pensants qui se demandaient comment il pourrait gagner (Le Monde). – Уже со второй фразы он критикует влиятельные круги, всех этих «благонравных», которые задавались вопросом, как он сможет заработать деньги.*

Особый интерес вызывают политические клише как подтип публицистических. Это шаблонные выражения, используемые в речи государственных деятелей в определенных коммуникативных целях. Очевидно, что в отличие от других типов клишированных языковых знаков узнаваемость, прогнозируемость и, как следствие, понимание политических клише в определенном кон-

тексте требует от иноязычного коммуниканта не только знания иностранного языка и социокультурного контекста, но и понимания культурной семантики данных языковых знаков. Например, клишированное словосочетание *à géométrie variable* выполняет функцию номината понятия *«двойной стандарт, меняться в зависимости от обстоятельств».* В своем прямом значении словосочетание является термином, обозначающим определенную конструкцию крыльев самолета, при которой угол наклона крыльев к корпусу может меняться в зависимости от развиваемой скорости. Высокая частотность использования словосочетания в переносном смысле в контексте разговора об органах власти, форме правления, юридической и финансовой системах сопровождается стиранием его внутренней формы. В современном языке клише *à géométrie variable* выполняет синтаксическую функцию определения, выражающего, как правило, неодобрительное, саркастическое отношение к описываемому фрагменту действительности: *Mais la ténacité de l'exécutif s'est vite révélée à géométrie variable (L'Humanité, 2015). – Вскоре оказалось, исполнительная власть придерживается политики двойных стандартов.*

Во французской прессе большинство клише представлены идиоматическими выражениями*: faire chou blanc – потерпеть полную неудачу, devenir monnaie courante – стать обычным делом, притчей во языцех; enfoncer le clou – повторить, manger à toutes les sauces – склонять по всем статьям, mettre le cap sur qch – взять курс на что-либо, prendre la balle au bond – ловко воспользоваться случаем, prendre le relais – принять эстафету, gagner du terrain – продвинуться вперед, завоевать новые позиции; tirer la sonnette d'alarme – бить тревогу* и другими:

Après deux victoires l'équipe espère enfoncer le clou contre Hyères-Toulon à domicile (Le Havre Libre, 2014). – После двух побед команда надеется повторить победу против Иэр-Тулон в домашней игре.

Nous prendrons la victoire sur tapis vert (Le Monde, 2015). – Мы одержим победу за столом переговоров.

Интересна история возникновения некоторых идиоматических клише. Например, выражение *«homme m de paille – подставное лицо, пешка»* широко используется журналистами в политическом контексте. Полагают, что в основе этого выражения лежит старинный обычай, по которому при продаже имущества или поместья покупателю вручалась соломинка *(paille f).* Этим знаменовался акт ввода нового собственника во владение приобретенными им землями. Фразеологизм объясняется тем, что часто получивший соломинку человек (*homme de paille*) выступал как представитель другого лица, в пользу которого он заключил сделку:

Serguei Roldouguine, homme de paille de Poutine (Le Monde, 2016). – Сергей Ролдугин – подставное лицо для Путина.

Или, например, идиоматическое клише *«tenir la corde – быть в выгодном положении, быть хозяином положения».* Оно заимствовано из конного спорта, где словом *corde* называют границу внутренней беговой дорожки на ипподроме. Таким образом, *tenir la corde* говорят о лошади, находящейся на скачках ближе всего к этой границе и тем самым занимающей более выгодное положение, чем другие:

Mercredi deux prétendants contunuaient de tenir la corde: l'ancien premier ministre et la ministre de l'écologie (Le Monde, 2015). – В среду двое претендентов продолжали оспаривать лидерство: бывший премьер-министр и министр экологии.

Итак, клишированные языковые знаки употребляются в современной французской печати в функции понятий, указывающих на социально значимые явления и процессы действительности и отсылающие к мыслительным шаблонам. Корпус французских клишированных конструкций периодически пополняется.

Литература

1. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) [Electronic resource]. – URL: http://www.cnrtl.fr/portail, 2016 (дата обращения 08.02.2017).
2. Goumont, R. Esthétique de la langue française / R. Gourmont. – P., 2006. – 254 p.
3. Горбунов, А.П. Язык и стиль газеты (из творческой лаборатории публициста) / А.П. Горбунов. – М.: Издательство Московского университета, 1974. – 125с.
4. Крысин, Л.П. Лингвистический аспект изучения стереотипов / Л.П. Крысин // Встречи этнических культур в зеркале языка (в сопоставительном лингвокультурном аспекте): сб. ст. / отв. ред. Г.П. Нещименко. – М.: Наука, 2002. – С. 171–177.
5. Лысакова, И.П. Тип газеты и стиль публикации / И.П. Лысакова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 184 с.

А.В. Бурак
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ К КАНДИДАТСКОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Подготовка специалистов высокой квалификации любого профиля в магистратуре – сложная, ответственная и социально значимая задача. Важность этой задачи определяется социально-экономическими преобразованиями, которые в совокупности привели к глобализации всех сфер в жизни общества: экономической, социокультурной, политической.

В современных условиях подготовка магистрантов по иностранному языку носит профессионально-ориентированный характер и осуществляется одновременно с их научной деятельностью.

В типовой программе кандидатского экзамена по иностранному языку отмечено, что основной целью обучения является овладение иностранным языком как средством межкультурного, межличностного и профессионального общения в различных сферах научной деятельности.

Сложность достижения этой цели обусловлена:

- низким уровнем общеобразовательной и вузовской подготовки по иностранным языкам;
- небольшим количеством часов, отведенных на подготовку к кандидатскому экзамену (140 часов по типовой программе);
- слабо выраженной индивидуальной мотивацией магистрантов к изучению иностранного языка;
- низким уровнем иноязычной специфической терминологии в области научных и профессиональных интересов.

В связи с выше изложенным, принципиально важным является рациональная, дидактически обоснованная, организация учебного процесса с магистрантами и ее методическое и материальное обеспечение [1, с. 31].

В этом плане основными составляющими успешного овладения языком являются:

- структура учебных занятий с учетом перечисленных выше сложностей обучения магистрантов;
- определение объема и характера изучаемого материала с учетом конечной цели обучения, профессиональной ориентации магистрантов и в соответствии со структурой отдельных занятий;
- выделение приоритетов (основных и второстепенных) при организации занятий и осуществлении учебного процесса;
- оказание методической помощи и разработка практических рекомендаций при изучении языка в учебное время и во время самостоятельной работы.

Основная модель педагогического процесса – модель открытого профессионализма – предполагает планирование учебного процесса таким образом, чтобы один вид обучения способствовал и не мешал другому [2, с. 125]. В связи с этим важно определить, что является главным в процессе подготовки магистрантов к экзамену по иностранному языку.

На наш взгляд, основным звеном на этом этапе является работа с грамматическим материалом, так как без знания грамматических конструкций понять содержание устной или письменной речи невозможно. При этом важно [3, с. 295] дифференцированно распределить грамматический материал при работе над чтением и переводом, с одной стороны, при работе над развитием или совершенствованием разговорных навыков и умений с другой стороны. В программу кандидатского минимума следует включать грамматические явления и конструкции, которые характерны для стиля научной письменной и устной речи изучаемого языка. В конечном итоге подготовка магистрантов на первом этапе обучения сводится к усвоению особенностей грамматики изучаемого языка, достаточных для осмысления перевода и развития навыков устной речи.

С целью совершенствования рецептивного владения иностранным языком необходимо учитывать два обстоятельства: формирование навыков техники чтения (не все магистранты к сожалению этим владеют) и умений принимать общее содержание переводимого материала и находить в нем части, определяющие конечную цель перевода. Достижение конечной цели обеспечивается развитием умений изучающего, ознакомительного, просмотрового и поискового вида чтения.

Учитывая, что в учебных группах магистрантов чаще всего присутствуют обучаемые с определенной, узкой специализацией, преподаватель сталкивается с трудностями при подборе литературы для рецептивного и активного овладения языком, который вызывал бы интерес сразу у всех слушателей.

Единственным выходом из этого положения является подбор литературы общенаучного содержания, которая должна соответствовать следующим требованиям:

- быть оригинальной и интересовать всех без исключения обучающихся;
- отображать последние достижения науки;
- быть небольшой по объему;
- содержать небольшое количество цифр, формул и схем.

При подборе литературы тексты следует подвергнуть некоторым изменениям: значительно сократить за счет опущения деталей, трудных для понимания и малозначимых отрывков.

Обучению чтению научной литературы занимает одно из центральных мест в процессе преподавания иностранного языка в группах магистрантов вследствие следующих причин:

- возрастающего объема научной и технической информации и умения, требующего пользоваться этой информацией в последующей профессиональной и научной деятельности;
- повышенной значимости эффективного чтения с полным извлечением информации, как наиболее необходимого вида для выработки навыков беседы по специальности и по вопросам, связанным с диссертационным исследованием будущего научного работника.

Необходимо отметить, что активное овладение языком предопределяет дифференциацию форм и методов обучения по причине индивидуальных особенностей обучающихся иностранному языку [3, с. 305].

Наиболее общими аспектами при обучении активному владению языком следует считать:

- тренировочные занятия с целью усвоения лексико-грамматических моделей, наиболее часто употребляемых в разговорной речи;
- реферирование обучающимися коротких статей;
- беседы по заданным тематическим ситуациям с опорой на изученные тексты;
- занятия-диспуты, в основу которых могут быть положены научно-популярные тексты профильного характера.

При активном овладении языком очень важно выработать у обучающихся готовность к самостоятельной работе, так как это является необходимым условием совершенствования языковых и речевых умений и навыков.

Показателем сформированности компетентности считается способность взаимосвязанного применения усвоенных компетенций в конкретной деятельности, что возможно при условии овладения системой компетенций в процессе обучения. Данное положение определяет необходимость поэтапной организации учебной программы для магистратуры неязыкового вуза, обеспечивающей управление процессом освоения компетенций и действующей в качестве системы обучения.

Литература

1. В помощь преподавателям иностранных языков / под ред. В.Н. Куприяновой. – Новосибирск: Наука, 1984. – 105 с.
2. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб. пособие / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. Преподавание иностранных языков. Теория и практика / под ред. А.Т. Базиева. – М.: Наука, 1971. – 365 с.

Ю.М. Галковская
(ВГУ имени П.М. Машерова)

АНТРОПОНИМИКОН БРИТАНСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК: КАЧЕСТВЕННО-КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ

Как жанр устного народного творчества сказка обладает высоким аксиологическим потенциалом. В ней воплощается языковая, мировоззренческая, природно-географическая специфика и культурно-этническая самобытность той или иной страны. Имея своим «бытовым» назначением развлечение и просвещение, сказка реализует воспитательную функцию, знакомя читателя с системой аксиологических ориентиров общества посредством художественной среды. Ономастическая составляющая литературного произведения играет важную роль в раскрытии идейно-художественной специфики текста. Анализ антропонимного корпуса произведений сказочного жанра и бихевиористских характеристик героев поможет более глубокому понимания произведения, развитию читательского критического мышления и с перспективной позиции будет способствовать моделированию художественной реальности, коррелирующей с окружающей действительностью.

Материалом исследования послужил художественный антропонимикон британских народных сказок (50 единиц). Специфика именного корпуса устанавливалась с помощью каче-

ственно-количественного метода, предполагающего анализ номинативных единиц с фреквентативной и прагматической позиций.

Как правило, имена главных героев британских народных сказок отражены в названиях: «Cap-o'-Rushes» («Тростниковая шапка»), «Johnny-Cake» («Джонни-Пончик»), «Jack and The Magic Beans» («Джек и волшебные бобы») и др.

Высокой фреквентативностью использования (**59%** от общего количества номинативных единиц) в британских народных сказках характеризуются личные имена людей, преимущественно лиц мужского пола (соотношение между мужскими и женскими антропонимами 4:1): *Jack (Джек), John (Джон), Bill (Билл), Tom (Том), Jenny (Дженни), Molly (Молли), Betty (Бетти), Kate (Кейт*) и др.

Высокочастотные номинативные единицы представляют собой разговорные варианты, уменьшительно-ласкательные и сокращенные формы антропонимов: *Jack (Джек) – John (Джон)*, *Bill (Билл) – William (Уильям), Tom (Том) – Thomas (Томас), Jenny (Дженни) – Jennifer (Дженнифер)*, *Betty (Бетти) – Elizabeth (Элизабет)* и т.д.

Неканоническими личными именами обычно наделяются герои мифологических повествований или существа нечеловеческой происхождения (creatures of non-human origin): *Rowland (Роланд), Fionn (Финн), Florentine (Флорентин), Dando (Дандо)* и др.

Гипокористики – сокращенные формы личных имен (*Betty (Бетти), Tom (Том), Jack (Джек), John (Джон*) и пр.) – в канве повествования присущи простым сельским жителям, которые, как правило, и являются главными героями британских народных сказок. В отличие от полной (официальной) формы антропонима гипокористики наиболее употребительны в бытовой сфере общения. Они используются коммуникантами – представителями одной социальной среды или возрастной групп – и сокращают дистанцированность между участниками общения, репрезентуя речевой акт по линии «свой – свой».

Имя *Jack (Джек)* является самым распространенным в британском сказочном антропонимиконе (**57%**). Широкое распространение имеют также такие имена, как *Willy (Вилли), Billy (Билли), Tom (Том), John (Джон), Jenny (Дженни), Molly (Молли), Betty (Бетти), Kate (Кейт)* и др. Подобная популярность коррелирует с национальный антропонимиконом британцев.

Малую количественную представленность имеют неканонические имена и имена т.н. «героев благородного происхождения» (characters of noble origin): *Henry (Генри), Hugh (Хью), Rowland (Роланд), Ellen (Эллен), Tregeagle (Тригигл), Oskell (Оскелл), Ezekiel (Эзикиел), Gilbert (Гилберт), Beelzebub (Вельзевул)* и др.

Имена, входящие в ядро антропонимикона (фреквентативно активные), обладают определенной социопрагматической информативностью, то есть иллюстрируют определенные черты характера и поведения героев. В частности, имя *Jack (Джек*) чаще всего ассоциируется с веселым и удачливым парнем незнатного происхождения, хитрым, иногда плутоватым. Однако персонаж с данным именем может быть также косным, ленивым и даже трусливым. Антропонимом *Willy (Вилли)* обычно наделяют глупца. Личное имя *Peter (Питер)* присуще простому, бесхитростному человеку, которого легко обвести вокруг пальца и т.д.

Второе место по частотности употребления занимают прозвища (**27%**). Анализ семантических доминант, входящих в основу номинативной единицы, позволил выделить следующие группы прозвищ:

1) прозвища, характеризующие внешний вид персонажей: *Cap o' Rushes (Тростниковая Шапка), Tattercoats (Оборванка), Tom Thumb (Том, мальчик с пальчик), Teeny-Tiny (Крошечка)* и др.

В сказке «Cap o' Rushes» («Тростниковая шапка») главная героиня получила такое прозвище за то, что сплела себе из тростника накидку с капюшоном. Закутавшись с головы до ног, она все время ходила в таком одеянии.

Прозвище *«Tattercoats» («Оборванка»),* образованное в результате сложения двух слов tatter (разорванный и висящий кусок ткани) и coat (пальто), характеризует также внешний вид героини. После смерти матери отец героини, испытывая вину, так и не смог смириться с ужасной потерей и поклялся, что никогда даже не взглянет на дочку. Он сдержал свое обещание, и девочка росла запущенной и неухоженной, откуда и появилось ее прозвище *Tattercoat*, несмотря на знатное происхождение.

Герои сказок *«The History of Tom Thumb»* («Том, мальчик с пальчик») и *«Teeny-Tiny» («Крошечка»)* получили свои имена из-за крошечных размеров тела;

2) прозвища, характеризующие интеллектуальные способности, индивидуальность и поведение персонажей: *Silly Willy (Глупый Вилли), Kate Crackernuts (Кэт-щелкунчик), Lazy Jack (Ленивый Джек), Simpleton Peter (Питер-Простачок)* и др. Дескриптивные компоненты данных сказочных

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Литература

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

Л.В. Гальченко
(ВГУ имени П.М. Машерова)

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

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

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

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

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

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

1) подберите изображение (картину, фотографию), подходящее, с Вашей точки зрения, в качестве иллюстрации к прочитанному тексту, обоснуйте свой выбор, представив аргументы на иностранном языке;

2) подумайте, что бы Вы сказали автору или отдельному персонажу текста;

3) подумайте, на какую социальную группу ориентирован представленный рекламный текст, как можно его улучшить;

4) расскажите об авторе прочитанного Вами текста и его творческом пути;

5) придумайте три варианта другой концовки прочитанного Вами текста.

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

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

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

Литература

1. Paul, R. Critical thinking handbook : high school, a guide for redesigning instruction / R. Paul, A, Blinker, D. Martin, K. Adamson. – Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, 1995. – 207 p.

2. Семеновских, Т.В. Клиповое мышление – феномен современности. Оптимальные коммуникации (ОК) [Электронный ресурс] / Т.В. Семеновских. – Режим доступа: http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/. – Дата доступа: 20.02.2017

Е.О. Глазко
(Полоцкий государственный университет)

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

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

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

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

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

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

неотъемлемой частью последней. Сама же рейтинговая система предполагает выставление определённого балла каждому без исключения студенту на каждом без исключения занятии, реализуя принцип справедливости и равенства возможностей вместо избирательного подхода или метода случайного выбора. Потенциально это может представлять некоторую сложность, так как требует от преподавателя лично знать каждого в аудитории. Однако на практике такой проблемы не возникло, вероятно, за счёт того, что группы студентов при обучении языкам бывают не столь многочисленными в сравнении с другими факультетами, что объясняется спецификой изучаемых дисциплин.

Как известно, большинство теоретических курсов в ВУЗе предполагают применение двух форм подачи и проработки материала – лекционных и семинарских занятий. Чаще всего на филологических факультетах лекционные занятия используются для ознакомления с новой информацией, тогда как семинары нацелены на практическое применение полученных знаний. Рейтинговая система по версии Thames Valley University, однако, предполагает некоторое смещение акцентов в сторону большей самостоятельности студентов. Именно в таком виде она и была апробирована при преподавании курса «История английского языка» для третьекурсников историко-филологического факультета. После завершения процедуры Needs Analysis задачей студентов было ознакомиться с предложенным базовым материалом перед каждым лекционным занятием, на котором затем шло общее обсуждение полученной информации в форме поиска ответов на предлагаемые лектором вопросы. В ходе такого обсуждения выяснялось, насколько качественно все уяснили новый материал, что позволяло преподавателю подробнее остановиться на моментах, вызвавших затруднение, и не тратить излишне много времени на то, что уже хорошо усвоилось. Также это давало студентам возможность задать вопросы преподавателю и таким образом получить более обширные и глубокие знания по теме лекции, а не ограничиваться простым записыванием под диктовку. При этом учитывались и психофизические особенности каждого – студенты, по складу характера не склонные принимать участия в общем обсуждении, имели возможность просто отвечать на поставленные вопросы, в то время как те, кто приготовил дополнительную информацию по теме занятия, поощрялись высоким баллом, что было призвано мотивировать более пассивную часть аудитории на проявление самостоятельности при подготовке к лекции. По результатам же лекции выставлялся индивидуальный рейтинг работы на занятии: от 3 баллов за активное участие в обсуждении с привлечением дополнительной информации до 1 балла за пассивное присутствие.

Семинарские же занятия по курсу «История английского языка» при применении подобной рейтинговой системы стало возможным использовать для непосредственной работы с источниками, справочной литературой, а также для дискуссионных видов заданий, дающих студентам шанс использовать свои аналитические способности и научиться делать выводы. Опять же, те из присутствующих, которые по каким-либо причинам предпочитали не принимать активного участия в общей работе, имели возможность письменно продемонстрировать степень усвоения темы, выполнив тестовое задание. Это позволило преподавателю максимально применить принцип индивидуального подхода. По результатам семинарского занятия непременнооценивался вклад каждого в раскрытие темы (по 10-балльной шкале).

Третья обязательная часть рейтинговой системы в Thames Valley University предусматривала написание исследовательской работы по какой-либо из изученных тем. Перед началом такой работы между преподавателем и студентом заключался своеобразный «контракт», в котором оговаривались сроки выполнения частей исследования и конкретные баллы за качество их выполнения, а также объём и характер помощи преподавателя в процессе проведения исследования и написания работы. В Полоцком государственном университете, однако, приняты другие формы контроля знаний студентов, в частности, сообщения и рефераты по темам, курсовые работы и обязательный экзамен. Таким образом, этот опыт коллег из Лондона оказался неприменим в ПГУ, по крайней мере, в настоящее время.

Таким образом, при использовании рейтинговой системы, к финальной проверке степени усвоения материала курса в конце семестра студенты подходили с определённым количеством набранных баллов, состоящим из суммы баллов за работу на каждой лекции и на каждом семинарском занятии – индивидуальным рейтингом. Эта сумма не являлась решающей для экзаменатора, но помогала студенту почувствовать, на какую оценку он реально знает содержание курса в его конце, т.е. определить свою потенциальную нижнюю планку на экзамене. Такой подсчёт индивидуального рейтинга имел ещё один побочный эффект. Всем известно, что любой экзамен психологически довольно некомфортен, и бывают случаи, когда из-за нервного перенапряжения студенты показывают результаты, худшие по сравнению с их работой в семестре. Рейтинговая система позволяла этого избежать благодаря использованию накопительного принципа.

Конечно, как и у любой системы, у рейтинговой есть свои недостатки и сложности в применении. Так, не удаётся целиком избежать так называемого «человеческого фактора», то есть обеспечить полную беспристрастность при выставлении баллов за каждое занятие, хотя у студен-

тов историко-филологического факультета была возможность узнавать свои результаты немедленно и оспаривать их. Кроме того, необходима значительная разъяснительная работа, чтобы каждый в аудитории понимал, как действует рейтинговая система, и мог быстро в неё включиться. И, наконец, применение такой системы требует от преподавателя более тщательной и длительной подготовки к лекциям и семинарам, привлечения дополнительного материала, а также определённой гибкости, психологической готовности при необходимости менять ход занятия. Без всего этого работа по рейтинговой системе не представляется возможной. Однако те преимущества, которых можно достичь с введением такой системы, могут стать весомым аргументом в её пользу. Например, перенос акцента на самостоятельный подбор информации студентами в период по 2016 год включительно позволил охватить больший объём материала в рамках преподаваемого курса, что было довольно актуально, учитывая небольшое количество часов (18 лекционных и 18 семинарских), отведённых для изучения дисциплины «История английского языка».

Так или иначе, опыт применения рейтинговой системы при преподавании теоретических курсов на историко-филологическом факультете Полоцкого государственного университета видится небесполезным.

Л.Д. Грушова
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

Профессионально ориентированное обучение предусматривает формирование у будущих специалистов практических навыков и умений владения основными видами речевой деятельности [1, с. 87], развитие профессионально значимых навыков, а также создание у них необходимого уровня иноязычной профессиональной компетентности, которых будет достаточно для эффективной самореализации в сфере избранной профессии [2, с. 121].

Целью нашего исследования является поиск путей и способов в подготовке будущих специалистов, владеющих иностранным языком в сфере своей будущей профессии и умеющих осуществлять общение в профессиональной деятельности.

Работая над статьей, мы опирались на научные представления и разработки ученых проблемой повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов (Б.С. Гершунский, И.С. Зимняя, Л.В. Кондрашова, А.П. Сманцер, В.А. Сластенин и др.); использованием активных методов и способов профессионально ориентированного обучения (Д.Л. Матухина, Е.В. Шувалова, Г.М. Золотарева, В.В. Золотцева, Н.П. Дроздова, О.Ю. Мазанова, Н.М. Сперанская и др.); изучали способы организации педагогического процесса (М.М. Анцибор, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, Е.В. Зарукина и др.).

Для обогащения студентов необходимыми иноязычными знаниями в области избранной профессии исследователь А.Е. Ильин предлагает ряд мер: тщательный отбор учебного материала, отвечающего требованиям профессии, корректировку рабочей учебной программы по иностранным языкам; усиление интеграции обучения с дисциплинами профессионального цикла; использование в процессе изучения дисциплины профессионально ориентированных текстов и аудио- и видеоматериалов [3, с. 119].

По нашему мнению нужна не просто корректировка рабочих программ преподавателями секций иностранного языка в каждом отдельном вузе, а создание Министерством высшего образования программы для неязыковых факультетов (по каждой специальности) с внесением соответствующих требований по содержанию, временных рамок и конечным образовательным результатом усвоения учебного материала.

В междисциплинарных связях ученые видят средство решения ряда педагогических и методических задач; усиление познавательного интереса обучаемых (В.Н. Максимова), усиление глубины и прочности знаний (М.М. Скаткин). Сравнение материалов на родном языке с аутентичными материалами профильного направления способствуют межкультурной коммуникации и профессионально ориентированному общению.

Использование на занятиях не просто отдельных текстов для чтения и перевода, а специализированных учебников для неязыковых факультетов могло бы способствовать успешному расширению у студентов профессиональных навыков и умений, необходимых будущим специалистам в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Преподаватели иностранного языка пытаются частично восполнить пробел. Так, членами секции немецкого языка кафедры мировых языков ВГУ имени П.М. Машерова созданы и активно внедряются в учебный процесс пособия и методические рекомендации по чтению и переводу текстов по специальности: «Практикум по немецкому языку для студентов исторического факультета специальности «Музейное дело и охрана историко-культурного наследия (культурное наследие и туризм)», «Немецкий язык для студентов психологических специальностей», «Немецкий язык для студентов факультета физической культуры и спорта: методические рекомендации по обучению чтению аутентичных текстов по специальности», «Немецкий язык в сфере туризма», «Немецкий язык для студентов педагогических специальностей» и др.

Основной предметной деятельностью студентов неязыкового профиля в иноязычном профессионально ориентированном обучении является текстовая деятельность, которая удачно осуществляется через чтение оригинальной иностранной литературы по специальности. Работа над спецтекстом значительно повышает у студентов познавательный интерес к языку, заметно активизирует мыслительную деятельность, содействует запоминанию и сохранению в памяти большого количества специальной лексики и побуждает к высказыванию.

Профессионально ориентированное иноязычное обучение студентов неязыкового профиля осуществляется через использование разнообразных методик обучения языку с опорой на родной язык: сравнительно-сопоставительный анализ текстов; аннотирование; реферирование; прямой и обратный перевод; диалоги, монологи, беседы и пр. Задача преподавателя осуществлять подбор для каждого вида деятельности наиболее активных методов обучения, которые приближают учебные задачи к содержанию профессиональной деятельности. На такой способ организации педагогического процесса обращают внимание многие ученые (М.М. Анцибор, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик, Д.Л. Матухин, Е.В. Шувалова и др.).

По мнению Д.Л. Матухина, активные методы обучения стимулируют студентов в поиске оптимальных путей решения сходных с профессиональными учебных задач и направлен на выработку у обучаемых наиболее эффективного стиля профессиональной деятельности, основанном на высоком уровне развития профессионально важных личностных характеристик [2, с. 104]. Исследователь Е.В. Шувалова полагает, что при введении активных методов обучения в педагогический процесс учебно-познавательная деятельность максимально приближается к ситуациям, часто встречающимся в сфере избранной профессии и создаются условия для формирования профессионально значимых умений по их практическому применению [4, с. 108].

Важным методом профессионального обучения, стимулирующим познавательную и творческую активность студентов является учебная дискуссия, которая, по мнению Г.М. Золотаревой, развивает умения и навыки поведения в конфликтных ситуациях, к которым относятся трудовые конфликты и споры, а также навыки контроля в ситуациях, близких к стрессовым [5, с. 1181].

Ряд ученых (Н.П. Дроздова, Н.А. Кисилева, О.Ю. Мазанова и др.) считают одним из наиболее эффективных в процессе изучения иностранного языка методов активного обучения ролевые, деловые профессионально направленные игры, в основе которых лежит имитация ситуаций будущей профессиональной деятельности с целью выработки профессионально значимых умений и навыков. По мнению Н.Д. Гальсковой, «ситуации ролевого общения являются стимулом к развитию спонтанной речи, если они связаны с решением определенных проблем и коммуникативных задач [6, с. 134].

Таким образом, реальная профессиональная направленность содержания курса иностранного языка, сотрудничество преподавателей иностранного языка и преподавателей специальных дисциплин, подбор современных методик, использование технических средств обучения способствуют качественной подготовке специалиста и информированию его как активной личности, готовой к самообразованию, а также развитию коммуникативной профессионально ориентированной компетенции.

Литература

1. Тарасевич, Л.А. Иностранный язык для профессии / Л.А. Тарасевич // Веснік Беларускага дзяржаўнага эканамічнага ўніверсітэта. – 2007. – № 1. – С. 87–92.

2. Матухин, Д.Л. Использование активных методов в обучении устному иноязычному общению / Д.Л. Матухин // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2012. – № 4. – С. 104–109.

3. Ильин, А.Е. Аспекты профессиональной направленности в обучении иностранному языку студентов факультета управления / А.Е. Ильин // Трансляция иноязычной культуры в процессе преподавания иностранного языка: сб. науч. тр. / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. И.В. Воробьева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 117–128.

4. Шувалова, Е.В. Активные методы обучения и качество учебного процесса студентов-психологов / Е.В. Шувалова // Территория науки. – 2006. – № 1. – С. 107–112.

5. Золотарева, Г.М. Применение активных методов обучения при подготовке менеджеров / Г.М. Золотарева // Вестн. Тамбов. гос. техн. ун-та. – 2006. – Т. 12. – № 4–2. – С. 1181–1186.

6. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

Н.Г. Данилович
(Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Как известно, успех в обучении иностранным языкам определяется правильной организацией учебного процесса. Вовлечение учащихся в активную речевую деятельность на уроке – задача преподавателя. И поэтому одним из наиболее эффективных средств раскрытия творческого потенциала обучающихся является обучение общению. Научить общаться естественным образом на иностранном языке в условиях учебного процесса – проблема сложная и неоднозначно решаемая.

Как показывает собственный опыт преподавания иностранного языка и опыт многочисленных учителей практиков, организовать речевое взаимодействие на уроке не всегда удается, используя традиционные методы и формы работы. Основные методические инновации сегодня связаны с применением интерактивных методов и приемов обучения иностранному языку, которые широко применяется повсеместно: в школах, в вузах, на курсах и тренингах, потому что эта методика необычайно эффективна не только с точки зрения получения знаний, но также и со стороны формирования личностных навыков, развития характера учащихся.

Важно, что интерактивные методы обучения можно применять практически для всех видов обучения: при личных встречах в группах, в интернете.

Как отмечают в своих трудах Т.А. Мясоед, Н. Суворова, С.Б. Ступина, суть интерактивного обучения состоит в особой организации учебного процесса, когда все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания [3, с. 17].

Интерактивные методы обучения – система правил организации продуктивного взаимодействия учащихся между собой и с преподавателем в форме учебных, деловых, ролевых игр, дискуссий, при котором происходит освоение нового опыта и получение новых знаний. Использование интерактивных методов обучения на уроке позволяет решать следующие задачи: активно включать каждого учащегося в процесс усвоения учебного материала; повышать познавательную мотивацию учащихся; обучать навыкам успешного общения (умения слушать и слышать друг друга, выстраивать диалог, задавать вопросы на понимание); развивать навыки самостоятельной учебной деятельности (умения определять ведущие и промежуточные задачи, предусматривать последствия своего выбора, давать ему объективную оценку); воспитывать лидерские качества; учить работать с командой и в команде; быть ответственным за совместную и собственную деятельность по достижению результата.

Алгоритм проведения интерактивного урока:

1. Мотивация.
2. Постановка задачи.
3. Исходная информация и инструктаж.
4. Практическое усвоение материала через интерактивное задание.
5. Подведение итогов, рефлексия.

Конструктор урока с использованием интерактивных методов обучения:

1. Начало урока – стадия вызова (актуализация опорных знаний):

«Мозговой штурм», Синквейн («восточный стих»), Хук (притча, игра, «крючок»), Кластеры, Обсуждение домашней творческой работы.

2. Смысловая часть – подача нового материала (самостоятельное добывание новых знаний, обучение друг друга): «Аквариум», Опорный конспект, Кластеры, Различные формы дискуссий, Игровые методы, Изобразительный проект (составление вопросов по тексту, пересказ отрывка от первого лица), Форма группового взаимодействия – «Большой круг».

3. Рефлексия – получение обратной связи:

Незаконченное предложение, Юмористический рассказ, Сказка, Эссе, Мини-сочинение, Глоссарий (составление словаря опорных слов и понятий урока).

Наиболее эффективные интерактивные приёмы, которые я использую в своей практике, позволяют:

быстро вводить учащихся в атмосферу англоязычного общения («Спроси соседа», «Опасения и ожидания» «Поменяемся местами»);

организовать продуктивную речевую деятельность («Интервью», «Перекрестные группы»);

развивать коммуникативные навыки, навыки диалогической и монологической речи, способность к коллективной деятельности («Кто? Что? Где? Когда?», «Выбор»);

анализировать и оценивать учащимися свою деятельность, фиксировать изменение своего состояния и определять причины этого изменения «Рефлексивный круг», «Рефлексивная мишень», «Мини-сочинение», «Цепочка пожеланий», «Заверши фразу», «Ключевое слово».

Основываясь на практике, я адаптирую некоторые приёмы, создаю собственные варианты для решения определённых учебных задач. Так приём «Спроси соседа» был создан мной на базе метода «Комплимент» по С.С. Кашлеву [2, с. 86].

Приём «Что? Кто? Где? Когда?» появился на базе метода «Выбери из трёх, четырёх, пяти» и применяется для организации группового взаимодействия на этапах развития навыков говорения.

Эффективно отрабатывать этикетные диалоги и систематизировать лексические единицы по основным темам («Семья», «Внешность», «Профессии», «Личностные качества», «Квартира», «Распорядок дня», «Учеба, работа», «Хобби»), овладеть лексическими средствами, обслуживающими новые темы («Межличностные отношения», «Человек, здоровье, спорт», «Научно-технический прогресс»), проанализировать проблемы и ситуации устного и письменного общения, раскрепостить учащихся в незнакомой обстановке позволяет интерактивный метод «Карусель».

Для стимулирования творческой активности учащихся использую на различных этапах урока интерактивный метод «Мозгового штурма» (мозговая атака, «Брейнсторминг»).

С моей точки зрения этот метод позволяет заставить учащихся размышлять, путем мозговой атаки учащиеся называют все, что они знают и думают по озвученной теме, проблеме. Все идеи принимаются, независимо от того, правильны они или нет. Роль преподавателя – роль проводника.

С целью сбора информации по различным темам, параллельно отрабатывая изученные грамматические конструкции, использую прием «Броуновское движение».

При оценивании результатов интерактивного обучения учитель должен учитывать: работу в группе; самооценку участника групповой работы; свободу мышления; овладение культурными формами работы; коммуникацию в учебном диалоге [3, с. 5].

Классифицировать интерактивные методы можно по их ведущей функции в педагогическом взаимодействии на методы: создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации; организации обмена деятельностями; организации мыследеятельности; организации смыслотворчества; организации рефлексивной деятельности [1, с. 58].

На основе использования интерактивных методов обучения на уроках английского языка можно сделать следующие выводы:

применение интерактивных методов на уроках повышает качество образования;

систематическое использование элементов интерактивных методов на уроках по иностранному языку позволяет не только поддерживать познавательный интерес учащихся к изучению иностранного языка, но и создавать мотивацию учения;

через методы и приёмы интерактивного обучения учащиеся вовлекаются в активное учение иностранного языка, осознают необходимость изучения иностранного языка в современном социуме.

Интерактивные методы обучения английскому языку помогают учениками не только обмениваться информацией, но и также получать практические навыки общения на изучаемом языке, учат формулировать свои мысли, быстро реагировать и отвечать на реплики собеседника. На подобных уроках преподаватель является уже не просто ведущим, а помощником, который может быстро подсказать нужное слово, исправить ошибку. Интерактивные методы обучения английскому значительно ускоряют процесс изучения иностранного языка. Использование интерактивных методов и приёмов на уроках английского языка позволяют придать речи обучающихся характер естественной речевой коммуникации, последовательно усложнять и разнообразить учебно-речевые действия, обеспечивают повторяемость усвоенного лексико-грамматического материала, одним словом формируют коммуникативную культуру учащихся.

Данный материал по использованию интерактивных методов для формирования мотивации учащихся может быть использован преподавателями иностранного языка средних специальных учебных заведений, а также на старшей ступени обучения в учреждениях, обеспечивающих среднее образование.

Литература

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя [Текст] / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

2. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов [Текст]/ С.С. Кашлев. – Мн: «Университетское», 2000. – 95 с.

3. Мясоед, Т.А. Интерактивные технологии обучения: спец. семинар для учителей [Текст] / Т.А. Мясоед. – М., 2004. – 82 с.

4. Скорина, М.С. Интерактивные методы обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // rusnauka.com, 2017. – Режим доступа: http:/rusnauka.com/Philologia/20441.doc.htm – Дата доступа: 14.02.2017.

М.Л. Дорофеенко
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ТОПОНИМНАЯ ЛЕКСИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Особенностью развития науки об именах собственных в XXI в. является ее взаимодействие с другими отраслями знаний – лингвокультурологией, социолингвистикой, психологией, лингвострановедением.

По мнению О.А. Ужовой, «лингвострановедение обогащает знания о стране изучаемого языка конкретными и убедительными сведениями из различных областей жизни общества, служит источником информации для речемыслительной деятельности … дает возможность не только иллюстрировать и систематизировать, но и активизировать коммуникативно-ценный лексический и грамматический материал в высказываниях, имеющих страноведческое содержание» [1, с. 61].

Одной из актуальных задач в преподавании иностранных языков является необходимость более глубокого постижения мира носителей языка: их социально-экономических систем, национальных традиций, историко-культурного наследия. Залог успешной коммуникации – владение в совершенстве не только иностранным языком, но и фоновыми знаниями (по определению О.С. Ахмановой, фоновое знание – «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» [2, с. 498]).

Лингвострановедческие фоновые знания, сопровождающие названия, приобретаются различными путями, одним из эффективных является выявление и интерпретация информации, связанной с именами собственными, в которых и проявляется национально-исторический колорит.

Важность ономастической лексики при реализации лингвострановедческого подхода подчеркивали Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров [3], В.Д. Бондалетов [4], М.Н. Аникина [5], Г.Д. Томахин [6; 7], М.В. Горбаневский [8], Г.П. Смолицкая [9], В.И. Стоянова, Н.А. Ангелова [10]). Опираясь на приведенные исследования, полагаем, что онимы, транслирующие сведения общемирового и национального планов, известны многим жителям страны и относятся к страноведческим данным.

Цель исследования – используя онимный материал, разработать упражнения, способствующие формированию лингвострановедческой компетенции при изучении иностранного языка.

Для лингвострановедения особый интерес представляют реалии, в которых проявляются история и культура нации. К таким реалиям можно отнести различные разряды проприальной лексики. Остановимся подробнее на ***топонимах*** (названиях географических объектов), среди которых выделяют ***ойконимы*** (наименования населенных пунктов), ***урбанонимы*** (названия внутригородских объектов), ***виконимы*** (наименования внутрисельских объектов), ***гидронимы*** (названия водных объектов).

М.В. Горбаневский высказывает гипотезу о том, что топоним является свернутым текстом, который состоит из нескольких логико-информационных модулей, среди которых функционирует историко-культурный, формирующийся как знаниями о самом названии, так и знаниями, представлениями, ассоциациями об объекте. В процессе развертывания текста вычленяется лингвистическая информация о топониме, а также экстралингвистические знания. Топоним нельзя рассматривать как сугубо лингвистический феномен, ведь за каждой единицей стоит объемное информационное поле [8].

Так, в ходе изучения французского языка учащимся после предварительного знакомства с ономастической терминологией могут быть предложены следующие упражнения, составленные на базе **ойконимов**:

1. Regardez les mots ci-dessous. Trouvez les noms des villes françaises. Montrez-les sur la carte. Consultez des dictionnaires pour relever l'étymologie de ses noms. Que connaissez-vous de ses villes ? Trouvez de l'information complémentaire.

Paris, Londres, Bruxelles, Nice, Moscou, Genève, Avignon, Toulouse, Anvers, Lille, Ottawa, Lyon, Vancouver, Nantes, Zurich, Strasbourg, Montpellier, Marseille, Gand.

2. Devinez la ville dont il s'agit.

Village de pêcheurs pendant l'Antiquité, aujourd'hui cette ville est une station climatique et balnéaire de la Côte d'Azur, mondialement connue pour un accueil dans son vaste Palais des festivals et des congrès un célèbre festival de films. C'est … .

Cette ville est surnommée la «cité des papes» en raison de la présence des papes de 1309 à 1423. C'est l'une des rares villes françaises qui a conservé ses remparts, son centre historique, composé du palais des papes, de l'ensemble épiscopal, du Rocher des Doms et de son célèbre pont. La renommée de son festival, véritable vitrine artistique et culturelle de la ville, a largement dépassé les frontières françaises. C'est … .

C'est la capitale de la région historique et culturelle d'Alsace. Elle accueille de multiples institutions européennes et internationales, par exemple, Conseil de l'Europe, le Parlement européen. À ce titre, elle est fréquemment qualifiée de «capitale européenne». C'est ... .

Depuis l'Antiquité c'est un important port de commerce et de passage. L'économie maritime est un des pôles majeurs de l'activité régionale et nationale de cette ville. Le premier port français, l'un des grans ports mondiaux. C'est ... .

Нельзя не согласиться с Г.П. Смолицкой и М.В. Горбаневским, что «особое место среди топонимов занимают названия внутригородских объектов – улиц, площадей, микрорайонов, в которых отражена история города, его жителей, в широком смысле – история народа» [8, с. 3].

Урбанонимы могут быть представлены в следующих упражнениях:

1. Regardez la carte de Paris. Trouvez 1) les noms des rues donnés en l'honneur de célèbres personnes, 2) les noms des rues basés sur les noms des villes, 3) les noms des rues liés avec la nature.

2. Trouvez de l'information sur les lieux suivants: *la place Charles-de-Gaulle, la place de la Concorde, l'avenue des Champs-Élysées, le pont Alexandre-III, le quai d'Orsay, le pont Neuf, le boulevard Saint-Michel, le Pont des Arts.* ***Montrez-les sur la carte de Paris.***

3. Nommez le monument dont il s'agit:

C'est une tour de fer, construite pour l'Exposition universelle de Paris de 1889. C'est ... .

C'est la cathédrale de Paris qui est située dans l'est de l'île de la Cité. C'est ... .

C'est le plus haut gratte-ciel de Paris qu'on a édifié en 1972 à côté de la gare Montparnasse. C'est ... .

C'est un musée d'art et d'antiquités situé au centre de Paris dans le 1er arrondissement, entre la rive droite de la Seine et la rue de Rivoli, qu'on a commencé à construire comme un château. C'est ... .

Un monument qu'on a construit à la gloire des armées de Napoléon I. C'est ... .

Гидронимы, древний пласт ономастической лексики, могут быть актуализированы в задании на разграничение разрядов топонимов, например:

Complétez le tableau avec les mots suivants.

Rouen, la Seine, Grenoble, la Loire, Rennes, Colmar, Nîmes, le Rhône, la Garonne, Bordeaux

Noms des villes	Noms des fleuves et des rivières

Таким образом, ономастическая лексика может послужить материалом для составления различных упражнений (на соотнесение, на самостоятельный поиск информации и т.д.).

Формированию лингвострановедческой компетенции в ходе преподавания иностранного языка способствует использование различных разрядов ономастической лексики, имеющей культурно-исторические ассоциации: топонимов, антропонимов, названий произведений литературы и искусства и т.д.; обращение ко всевозможным экстралингвистическим факторам, способствующим успешной коммуникации.

Выполняя задания страноведческой направленности, созданные на базе ономастической лексики, учащиеся совершают и самостоятельную поисковую работу, при которой осуществляется как комплексное описание информации о предметах и явлениях, так и усвоение совокупности языковых данных, с помощью которых реализуется экстралингвистическая информация.

Литература

1. Ужова, О.А. Лингвострановедение, концепция «культурной грамотности» и словарь / О.А. Ужова // Вестн. ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 1. – С. 59–66.
2. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: 2014. – 576 с.
3. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
4. Бондалетов, В.Д. Русская ономастика / В.Д. Бондалетов. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
5. Аникина, М.Н. Лингвострановедческий анализ русских антропонимов: автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.01 / М.Н. Аникина; Ун-т дружбы народов. – М., 1988. – 15 с.
6. Томахин, Г.Д. Америка через американизмы: для изучающих англ. яз. / Г.Д. Томахин. – М.: Высш. школа, 1982. – 256 с.
7. Томахин, Г.Д. США. Лингвострановедческий словарь = Dictionary of USA: Англо-русский: свыше 10 000 слов. ст. – М.: Рус. яз., 1999. – 575 с.
8. Горбаневский, М.В. Русская городская топонимия: проблемы историко-культурного изучения и современного лексикографического описания: автореф. дис. … д-ра филол. наук: 10.02.01 / М.В. Горбаневский; Ин-т русск. яз. – М., 1994. – 39 с.
9. Смолицкая, Г.П. Топонимия Москвы / Г.П. Смолицкая, М.В. Горбаневский. – М.: Наука, 1982. – 176 с.
10. Стоянова, В.И. Русские собственные имена в Болгарии как элемент местного страноведения / В.И. Стоянова, Н.А. Ангелова // Краеведение в обучении иностранцев русскому языку: сб. науч. тр. / Волгогр. гос. пед. ин-т; ред. В.И. Супрун. – Волгоград, 1986. – С. 125–133.

Н.Л. Дружина, Е.В. Алимпиева
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ФЕНОМЕН БРАЧНОГО РОДСТВА В ЯЗЫКЕ И КУЛЬТУРЕ

Структурно организованный фрагмент лексики, к которому относятся наименования отношений свойственного родства, является одним из важнейших в основном словарном фонде языков, поскольку родство – универсальная общечеловеческая ценность, объективно существующая в культурном и лингвистическом пространствах и показательная для концептосферы любого языка, для выявления национальной специфики того или иного лингвокультурного социума, ментальности народа. Как отмечал известный русский лингвист О.Н. Трубачев в своем труде, посвященном истории славянских терминов родства, «…следует помнить, что по древности своего первоначального оформления и длительности развития, а отсюда – по сложности многих моментов своей истории терминология родственных отношений занимает исключительное положение в основном словарном фонде» [1, с. 17].

Таким образом, *актуальность* исследования феномена брачного родства в языке и культуре представляется бесспорной, поскольку лингвистические знания о сущности некоторых специфических особенностей номинирования отношений свойства́ в русском и немецком языках в полной мере еще далеко не достаточны; в этом плане представляется важной теоретическая и практическая разработка комплексного подхода к изучению проблем, связанных с выявлением структуры и описанием единиц данной группы лексики.

Цель нашей работы – выявить и сопоставить специфику номинирования свойства́ в системе русского и немецкого языков.

Результаты исследования терминов брачного родства в обоих языках на материале лексикографических источников свидетельствуют об общности дифференциации номинаций свойства́, а также обнаруживают различия в понятийном членении родственных отношений:

1) для терминологии свойственных отношений как в русском, так и в немецком языках характерна родовая симметрия, т.е. соотнесенность по значению слов мужского и женского рода: *муж – жена, тесть – тёща, свекор – свекровь* и т.д. в русском языке, *der Mann – die Frau, der Schwiegervater – die Schwiegermutter*. Однако в немецком языке существуют термины свойства́, которые не имеют в своем значении гендерной дифференциации: *das Stiefkind*;

2) ввиду распространения словосложения в немецком языке присутствуют собирательные термины, которые в русском языке либо не имеют эквивалента, либо переводятся с использованием описательных конструкций. Например: *die Stiefeltern* – ‘женатая пара, в которой отчим или мачеха снова сочетались браком’*, die Schwiegereltern* ‘родители супруга или супруги’;

3) терминологический аппарат свойственных отношений русского языка является более развитым. Он имеет в своём составе лексемы для отдельного обозначения *брата мужа (деверь)* и *брата жены (шурин)*, так же и для *сестры мужа (золовка)* и *сестры жены (свояченица)*. Данные номинации в немецком языке представлены лишь двумя лексемами: *der Schwager, die Schwägerin*, которые не дифференцируют отнесенность к мужу или жене;

4) в обоих сопоставляемых языках наблюдается внешнее сходство терминов, обозначающих лиц, отношения которых возникли в результате повторного брака, с ключевыми номинациями кровного родства: отец – отчим, мать – мачеха, сын – пасынок и т. д. и *der Stiefvater – der Vater*, *die Stiefmutter – die Mutter*, *der Stiefsohn – der Sohn*.

Таким образом, в ходе проведенного нами сопоставительного исследования терминов свойства́ в русском и немецком языках выявлено, что обе языковые системы характеризуются: а) наличием лексической симметрии; б) более разветвленной терминологической системой свойственных отношений в русском языке; в) обобщающим характером терминов свойственных отношений в немецком языке.

Возможно, особенности номинирования брачного родства связаны с меньшей значимостью свойственных отношений в структуре немецкой семьи, поскольку носители немецкого языка ценят автономность, независимость, индивидуальность. В русской культуре традиционно приветствуется большая семья и тесные родственные узы.

Литература

1. Трубачев, О.Н. История славянских терминов родства и некот. древнейших терминов общественного строя / О.Н. Трубачев. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 212 с.

А.О. Дубинкина
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ТИПЫ ФОНЕТИЧЕСКИХ ОШИБОК НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (ТУРКМЕНСКИЕ СТУДЕНТЫ)

Отличительной чертой современного образовательного процесса в высшей школе является многонациональный состав учащихся, в связи с чем в процессе преподавания возникает необходимость сравнительного анализа английского языка и родных языков студентов, в частности, туркменского.

Как известно, английский и туркменский языки при всей их несхожести относятся к разным языковым семьям. Английский язык относится к западной группе германской ветви индоевропейской семьи, а туркменский – к восточной огузской подгруппе тюркской языковой семьи, что обусловливает множественные отличия в их фонетических системах.

Обратим внимание на ряд фонетических особенностей двух языков, которые могут обусловливать трудности при обучении неродному языку, а именно английскому. В английском языке в отличие от туркменского есть дифтонги. В английском есть деление звуков по долготе. Долгота имеет смыслоразличительное значение. Для английского языка характерны более сильное по с равнению с туркменским языком фонационное дыхание, более высокая напряженность органов речи при воспроизведении звуков. Для английского языка не характерно оглушение звонких согласных в конце слова и их смягчение. Замена звонкого согласного на парный глухой может привести к смешению слов, т.к. в английском языке есть сходные по звучанию слова, разница между которыми заключается только в произношении конечной согласной.

Трудно переучить студентов, у которых уже сформировались произносительные навыки. Поэтому так важно на начальном этапе изучения английского языка заложить правильную артикуляцию звука. Общеизвестными приемами обучения, применяемыми для формирования навыка английского произношения у туркменоязычных студентов, являются имитация слов, начитанных диктором, презентация фонемы через профиль речевых органов в рисунках, фоносемантическая тренировка фонем в скороговорках.

При сравнении звуков английского языка с туркменским можно условно выделить две группы:

1) звуки английского языка, близкие к звукам туркменского языка по фонетическим свойствам (17 звуков).

2) звуки английского языка, не имеющие аналогов в туркменском языке (15 звуков).

С целью выявления основных причин, которые приводят к фонетическим ошибкам, студентам 14 и 15 групп филологического факультета по специальности «Русский язык и литература. Иностранный язык (английский)» в ВГУ имени П.М. Машерова были предложены различные фонетические упражнения. Например:

1. Прочитать фонетически верно слова leg и lull?
2. Объяснить, чем отличается звук [u:] от звука [u]?
3. Привести примеры слов со звуками [θ], [ð], [ŋ]?
4. Прочитать предложение фонетически верно с разным интонационным рисунком: Peter, I want to buy something expensive и т.д.

При исследовании звуков двух групп результаты оказались следующими:

1. Меньше всего ошибок студенты допускают при произношении дифтонгов, хотя в туркменском языке их нет.
2. В 90% случаев отсутствует фонационное дыхание при произнесении звуков [p] и [h].
3. Наибольшую сложность у студентов вызвал звук [w] (88%), так как они отождествляют этот звук с туркменским звуком [v] и не дифференцируют его произношение.
4. 87% студентов оглушают звуки в конце слова.
5. В большинстве случаев при произношении звуков в изолированной позиции было допущено меньше ошибок, чем в словах, за исключением звуков: [w], [ə:], [æ], [auə].
6. 70% обследованных студентов допустили ошибки при произнесении межзубных звуков [θ], [ð] в словах.
7. 32% обследованных туркменоязычных студентов не умеют произносить звуки [^] и [ə:], то есть не знают правил артикуляции.
8. Ударные гласные английского языка туркмены воспринимают как долготы. В туркменском языке долгота и краткость гласных имеет дифференциальное лексическое значение. Например, *yo:l* ‘дорога’ – *yol* ‘сорвать’. Таким образом, долгота и краткость гласных не обусловлены их

позициями в слове, а являются признаком смыслоразличительной единицы языка. Обратим внимание на специфику английского и туркменского ударений. В английском языке ударение – это признак слова. В английском языке ударение разноместное, что является индивидуальным признаком каждого отдельного слова. А в туркменском языке – это общий признак, благодаря фиксированному ударению на последнем слоге. Заметим, что туркмены тяжело усваивают такой непривычный для их языка признак, как разноместное английское ударение.

9. Туркменские студенты не воспринимают ту слоговую структуру английских слов, где встречается скопление трёх и более согласных в одном слоге.

Следует выдвинуть предположение, что выявленные фонетические ошибки студенты допускают по следующим причинам:

1. Не знают правила артикуляции звуков.
2. Не следят за своим звукопроизношением.
3. Произносят английские звуки, перенося навыки родного туркменского языка на английский (интерференция).
4. Преподаватель не заостряет должного внимания на исправлении фонетических ошибок.

Мы можем предложить некоторые рекомендации, направленные на устранение фонетических ошибок:

1. Ежедневно выполнять фонетическую гимнастику с использованием зеркала.
2. Знать артикуляционный профиль звуков, выполнять упражнения на звукоподражания.
3. Слушать носителей английской речи (песни, аудиокниги); смотреть фильмы на английском языке с субтитрами.
4. Проговаривать скороговорки и стихи со звуками, вызывающими наибольшие затруднения.

Примеры скороговорок на разные звуки:

Whether the weather is fine or whether the weather is not.

What a to-do to die today, at a minute or two to two; A thing distinctly hard to say, but harder still to do.

Betty Botter bought some butter; “But,” said she, “this butter’s bitter! If I put it in my batter It will make my batter bitter.

Red lorry, yellow lorry, red lorry, yellow lorry.

Three gray geese in the green grass grazing. Gray were the geese and green was the grass.

Таким образом, были выявлены типичные фонетические ошибки при изучении английского языка туркменоязычными студентами при сравнении фонетических систем туркменского и английского языков. Наибольшую трудность представляют звуки, не имеющие аналогов в родном языке. Источником интерферентных явлений в английской речи туркмен стала разносистемность языков. Заранее обсудив ситуации типичных ошибок, можно настроить студентов на самоконтроль. Прогнозирование ошибок помогает отобрать лексический минимум, необходимый для правильного и идиоматичного выражения мыслей туркменских студентов для избежания оглушения согласных в окончании, замены дифтонгов гласными, неправильной постановки ударения в сложных словах.

Н.Н. Дудкевич, Ф.М. Кириллова
(ВГУ имени П.М. Машерова)

КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В современном обществе предъявляются новые требования к изучению иностранного языка. Главное требование к уровню владения иностранным языком, сводится к тому, чтобы человек при помощи иностранного языка мог решать свои жизненные и профессиональные задачи. Большинство людей сегодня воспринимают иностранный язык, как один из способов расширения кругозора, познания мира, развития и расширения бизнеса, налаживания новых контактов. Таким образом, для многих иностранный язык перестал быть самоцелью. Люди учат язык не только для того, чтобы только знать его, а для того, чтобы общаться и развиваться в различных сферах деятельности.

Такой подход, когда иностранный язык становится инструментом, способствующим достижению новых рубежей, и является верным. В таком случае основной задачей обучения иностранному языку на современном этапе является формирование «иноязычной коммуникативной компетенции».

Иноязычная коммуникативная компетенция – это способность (знания, умения и навыки) понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения в иноязычном пространстве, адекватных целям, сферам и ситуациям общения. Как следствие стоит отметить, что формирование и развитие коммуникативной компетенции на иностранном языке подразумевает работу в двух основных направлениях:

1) развитие коммуникативных навыков-навыков общения на иностранном языке;

2) развитие навыков правильного речевого поведения в различных жизненных, бытовых и профессиональных ситуациях.

Эффективным средством достижения данной цели является «коммуникативно-деятельностный» подход. Ключевыми словами являются – «коммуникация» и «деятельность», а именно – коммуникация на иностранном языке спровоцированная какой-либо деятельностью и связанная с ней. Коммуникативная составляющая данного подхода оправдана тем, что именно через коммуникацию человек познает мир, накапливает новые знания, приобретает умения и навыки. Коммуникация на иностранном языке помогает человеку делать все это за счет приобщения к ценностям и культуре другой страны. Деятельностный аспект подхода предполагает не пассивное получение готовых знаний через преподавателя, а добывание их в процессе самостоятельной исследовательской деятельности, решения проблемных ситуаций. Концепция “обучения через деятельность” была предложена американским ученым Джоном Дьюи. Основными принципами его концепции являются: учет интересов учащихся, учение через обучение мысли и действию, свободная творческая работа и сотрудничество.

Коммуникативно-деятельностный подход на уроках иностранного языка может осуществляться посредством деятельности на иностранном языке: проектная деятельность, методика проблемного обучения, моделирование ситуаций. Остановимся на некоторых из них.

Проект – это исследование конкретной проблемы, ее практическая или теоретическая реализация. Целью метода проектов является развитие самостоятельной, творческой активности учащихся. Данный метод сочетает индивидуальную, самостоятельную форму работы с групповыми занятиями. В результате творческой практической деятельности обучаемые получают новые знания и умения, которые они реализуют в создании конечного продукта.

Значимость данного метода в рамках коммуникативно-деятельностного подхода заключается в том, что он направлен на развитие коммуникативных навыков. Каждый этап работы над проектом предполагает совершение коммуникации – обсуждения, отчеты, мозговой штурм, круглый стол, общие дискуссии. В рамках дисциплины иностранный язык такого рода деятельность происходит на иностранном языке, что и обуславливает ценность данного метода.

Каждый проект ориентирован на достижение конкретного, осязаемого результата (презентация, доклад, эссе, статья), который в конечном итоге может быть использован в реальной жизни и в обучении.

С помощью метода проектов возможно обучить:

– выявлять и формулировать проблемы;

– проводить их анализ;

– находить пути их решения;

– работать с информацией из различных источников;

– применять полученную информацию для решения поставленных задач [1, с. 14].

Метод проектов в рамках учебной дисциплины позволяет формировать такие коммуникативные навыки на иностранном языке как:

– умение выражать свои мысли в устной и письменной форме;

– умение правильно формулировать вопросы и запросы в информационных поисковиках;

– владение монологовой, диалоговой и дискуссионной формой речевой коммуникации;

– взаимодействие с партнерами в группе;

– разрешение конфликтов [1, с. 18].

Метод кейсов (от английского «case»– случай, ситуация) – это метод активного обучения, который основывается на работе с конкретными учебными ситуациями, которые носят проблемный характер. Данный метод называют методом конкретных ситуаций и ситуативного анализа.

В задачу обучающихся входит анализ предложенной ситуации, вычленение проблемы, выяснение сути проблемы, поиск возможных путей решении этой проблемы и выбор самого лучшего пути. Данная методика предлагает использовать не вымышленные, а реальные бытовые, социальные, экономические и профессиональные ситуации. Такого рода работа направлена на получение практического опыта, в условиях, приближенных к реальным.

Выделяют следующие этапы работы над кейсами:

1) ознакомление с ситуацией и выделение ключевых моментов;

2) анализ полученной информации и вычленение проблематики;

3) поиск необходимой информации, отсутствующей в кейсе;

4) выработка возможных путей решения проблемы;

5) отбор эффективных путей решения, путем выявления плюсов и минусов каждого;

6) оформление результатов и их презентация;

7) обсуждение и подведение итогов [2, с. 741–743].

С точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода кейс-метод может иметь успех при использовании его на занятиях по иностранному языку, поскольку данный метод комплексный: он задействует все виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование в процессе взаимодействия с другими участниками группы и преподавателем. Таким образом, осуществляется коммуникативная составляющая подхода, которая обусловлена активной деятельностью учащихся с целью разрешения проблемных ситуаций.

Метод кейсов является эффективным средством в обучении иностранному языку, потому как:

– создает необходимую языковую среду и мотивирует студентов использовать иностранный язык для реального общения;

– способствует эффективному развитию навыков таких видов речевой деятельности как чтение, аудирование и говорение;

– помогает формировать навык коммуникации, а также ряд аналитических, творческих и социальных навыков [2, с. 741–743].

В рамках выполнения проекта и работы с кейсами отмечается принцип взаимодействия двух составляющих коммуникативно-деятельностного подхода – коммуникация и деятельность. Коммуникация на иностранном языке инициирована деятельностью, которой заняты студенты для выполнения проекта и решения проблемных ситуаций. Получается, что иностранный язык в данном случае выполняет свое прямое предназначение – получение новых знаний и опыта посредством иностранного языка. Студенты используют иностранный язык для того, чтобы через общение познавать новое. Это новое очень актуально для них, а значит и интересно.

Систематическое использование методов, соотносящихся с коммуникативно-деятельностным подходом позволяет студентам легко и быстро ориентироваться в иноязычном пространстве, формировать определенные модели поведения в различных речевых ситуациях на иностранном языке в соответствии с теми целями, которые они преследуют. В итоге, методы, используемые под эгидой коммуникативно-деятельностного подхода, можно расценивать как эффективные и ведущие к формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Литература

1. Крившенко, Л.И. Научно-исследовательская и проектная деятельность учащихся учреждений общего, начального и среднего профессионального образования: учеб. пособие / Л.И. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Л.В. Юркина. – М.: МГОУ. – 2007.

2. Горбатова, Т.Н. Использование метода кейсов при обучении иностранному языку в рамках профессиональной языковой подготовки в неязыковом вузе / Т.Н. Горбатова, С.В. Рыбушкина // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 741–743.

Л.В. Кажекина, Ю.А. Балло
(ВГУ имени П.М. Машерова)

DESIGNING WRITING TASKS

With the possible exception of art forms such as poetry, all authentic writing is written with a particular reader in mind and has a specific purpose. The intended readership and purpose of the piece of writing determines the linguistic style of the text and the sort of inclusions that would normally be expected to be present.

For example a magazine article about dolphins will differ markedly from an academic paper on the same subject; business letters are usually written in a formal style and include a number of formulaic expressions that would not be found in an informal email to a friend. Newspaper articles on a particular news item differ widely from paper to paper depending on the perceived readership – hence one paper might describe a particularly hot summer day as a 'scorcher', while another may describe it as an 'exceptionally warm day'.

Readers expect certain conventions to be followed when they read a text: business people expect a letter to be addressed to the reader as 'Dear Sir or Madam', they expect an introductory opening in appropriate style and they expect brevity and clarity in the content of the letter. The reader of a newspaper article expects a headline then a concise description of what happened followed by further detail which

the reader decides to read or not depending on personal interest in the topic or the interest created by the opening lines. Newspaper readers do not expect to see a lot of background detail before getting to the 'news' of the item: this always comes first.

In other words texts are written to conform to a particular genre, with a particular type of reader in mind and with a specific purpose whether this be to inform, to complain, to invite or to thank.

However this is frequently not the case with writing tasks set in classrooms. Such 'tasks' as 'Describe a recent holiday', 'What would you do if you won the lottery?' and 'Describe a childhood experience' are common but do not take account of a number of issues such as:

- Who is the intended reader?
- What sort of style is the writer to adopt?
- What sort of information should be included?
- What should the text length be?
- What is the purpose of the text?
- Does the student have anything to say on the topic?

These questions also impact on the marking of a piece of student work. One common criterion for assessment is task achievement, however, the examples cited above do not have a specific purpose, therefore it is impossible to say whether or not this criterion has been achieved. Another criterion is the appropriacy of the language used; however, as no genre style has been indicated it is impossible to assess this criterion. At best a marker might focus on such things as grammatical accuracy and spelling, although a task such as 'What would you do if you won the lottery?' might elicit little more than something resembling a shopping list and such a list could be written with equal accuracy by an intermediate student as by an advanced level student. Therefore what is expected and what is being tested or assessed in terms of grading is unclear.

Let's consider the model of valid writing task:

Background: this task was designed for a multi-lingual group of young adult students at intermediate or upper intermediate level studying to take required examination in the near future with the intention of entering, for example, a master course studies abroad. The group have studied a number of different text types and the linguistic conventions in each including pseudo-scientific reports and articles such as those found in publications such as National Geographic; news articles on current issues from different newspaper types; formal letters in the context of financial and general business English and informal letters and emails. They have also studied examples of academic writing such as discursive essays, reports describing processes and conventions such as sentence types in paragraphs and punctuation.

The task: "What are the arguments for and against children learning one or more foreign languages from the age of seven? Is it better to learn one foreign language fluently or to have a superficial understanding of three or four? Refer to how and when you learned languages other than your own mother tongue. *The text you write is intended for publication in a Sunday newspaper supplement and should be similar in style to the text in the reading test above.*"

NB: The section written in italics above is particularly important as the students had just read a text on this topic which provided them with ideas on the sort of things they could include (as opposed to having to only use their imaginations). It was also a reminder of the genre or text style they should use in their own texts.

Rational underlying task:

- The genre and intended readership is clear and a model has been provided.
- The task has a purpose in as much as conclusions must be drawn.
- A wide range of language is required for the task. This includes discursive and narrative features.
- A word limit is given.
- The task does not rely on imagination: the students all have backgrounds in language learning and they have been provided with discussion points in the text they read prior to this writing task.

Marking criteria:

- Task achievement
- Appropriacy of language used for the genre specified
- General cohesion and coherence
- Conformity to conventions such as sentence types used and paragraphing
- Spelling and punctuation where misuse of these interferes with comprehension
- Range of language structures and lexis
- Accuracy
- Conformity to word count

More attention should be paid to the design of writing tasks we set for students. These should be valid tasks in terms of clarity in genre style and the intended readership; the task should have a purpose or outcome; it should require an appropriate range of structure and lexis; the task should not rely on imagination which could disadvantage some learners who may have little or nothing to say on a topic; a word limit should be set and the students should be clear on the criteria the teacher uses to evaluate and assess their finished work.

There is nothing wrong with students engaging in writing for its own sake – some may well be budding novelists. However, the majority of students will probably need to write text to get them through university or business, therefore we should set tasks which reflect these needs and ensure we teach these features as well as testing them.

О.В. Казимирова
(ВГУ имени П.М. Машерова)

СЕМАНТИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО МЕДИЙНОГО ОЧЕРКА И ИХ ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ

В основе изучения текста как структурно-семантического целого высшего порядка лежит система функционирования коммуникативных единиц, отражающая специфику заданной адресантом прагматической установки. Специфика организации англоязычного медийного очерка заключается в многослойности как имплицитно, так и эксплицитно заложенной в нем информации, репрезентации эмоционально-оценочного отношения автора к определенным событиям.

Создавая текст, автор стремится представить информацию так, чтобы как можно более эффективно реализовать свои намерения, т.е. семантическая структура текста также прагматична. Исходя из положения о том, что прагматическая установка автора подчиняет композиционно-смысловые характеристики текста [1, с. 50], нами выявлены ключевые семантические компоненты (суперструктура) медийного очерка, которые отражают его жанровые параметры, обеспечивают адекватное восприятие информации читателем и позволяют выполнить желаемую говорящим коммуникативную задачу. Прагматическая функция компонентов связана как с содержанием языковых средств, так и с выбором этих средств говорящим, его интенциями, отношением к предмету разговора в соответствии с ситуацией сообщения. В этой связи текст англоязычного очерка рассматривается как суперструктура [2], дополненная традиционными компонентами композиции произведения. Исследование проведено в результате применения методов логического и текстуального анализа на материале четырех жанровых разновидностей англоязычного очерка: очерка-повествования, комментирующего, исследовательского, рекламного очерков, опубликованных в журналах *The New Yorker, Time, The Spectator*, *Harper's Magazine*, *Reader's Digest*, *Northwest Travel* и др.

Установлено, что основополагающими содержательными компонентами ***очерка-повествования***, построенного в форме четкого хроникального изложения событий, являются: *Заголовок, Подзаголовок*; во вступлении – *Описание ситуации*; в основной части – *Ход событий*, который имеет ряд вариантов: *Рассказ*, *Воспоминание*, *Рассуждение-размышление*, *Комментарий*; в заключении – *Итог*. Унифицирующими языковыми средствами для компонентов суперструктуры очерка-повествования служат личные и притяжательные местоимения (*I, my, me, we, our*), вводные конструкции (*the fact is* 'дело в том'*, to top it off* 'вдобавок ко всему'*, in addition* 'в дополнение'), обстоятельства времени и места (*last winter in Cedar Rapids* 'прошлой зимой в Сидар-Рапидс'*, Iowa in the early 1990 s* 'Айова в начале 1990-х гг.'), а также различные видовременные формы глаголов (*it is selling out* 'продается'*, she is suffering* 'она страдает'*, you are saying* 'вы говорите'), выполняющие конструктивную роль. Как показывает анализ, компонент *Ход событий* содержит в себе наибольшее количество языковых маркеров, что позволяет говорить о высокой степени авторского присутствия, обуславливающего разнообразные формы субъективно-чувственного отражения действительности.

В ***исследовательских*** очерках обязательными компонентами служат: *Заголовок*, *Подзаголовок*; во вступлении – *Проблема*; В основной части – *Анализ проблемы*, включающий такие структурные компоненты как *Предпосылка, Причина проблемы, Пути решения проблемы*; в заключительной части – *Результат исследования*. Схожими языковыми маркерами суперструктуры исследовательского очерка выступают глаголы речемыслительной деятельности и действия (to *remember* 'помнить'*, to assume* 'предположить'*, to believe* '' думать, полагать*, to consider* 'считать, рассматривать как'), *mind* 'возражать', *to understand* 'понимать, признать'), вводные слова (*according to* 'согласно'*, as stated* 'как указано', *I dare say* 'я осмелюсь сказать'*, it is believed* 'считается'), цифровые

и статистические данные (*up 67% from 2000* ‘до 67% по сравнению с 2000 г.’, *$850 a month plus $200 for taxes* ‘($850 в месяц плюс $200 за налоги’), обуславливающие развитие критического мышления автора и его аргументированную речь. Выявлено, что высокая концентрация языковых средств наблюдается в наиболее объемном и значимом компоненте *Анализ проблемы*. Данный факт свидетельствует о его особой прагматической роли: адресант не только дает обзор и оценку ситуации, в основном, посредством развернутого и аргументированного доказательства, логического умозаключения, но и вовлекает адресата в совместные размышления, побуждая его к самостоятельному формулированию собственных выводов.

Для ***комментирующих*** очерков выделена следующая суперструктура: *Заглавие, Подзаголовок*; во вступлении – *Объект комментирования,* в основной части – *Объяснение* или *Интерпретация объекта комментирования*; в заключении – *Комментарий*, куда входят *Авторский взгляд, Оценка, Прогноз*. Унифицирующими маркерами суперструктуры комментирующего очерка служат личные местоимения (*I, we, our, your*), наречия-интенсификаторы (*very* ‘очень’, *rather* ‘довольно, весьма’, *quite* ‘действительно’, *awfully* ‘ужасно’), вводные слова (*finally* ‘в конце концов’, *as a matter of fact* ‘на самом деле’), глаголы эмоционального состояния (*to adore* ‘обожать’, *to care for* ‘заботиться’, *to detest* ‘ненавидеть’), лексические средства, выражающие оценку (*happy exception* ‘приятное исключение’, *much-loved car* ‘горячо любимая машина’, *unintelligent decisions and acts* ‘неразумные решения и действия’), риторические вопросы (*What a disaster. Stuck in Paris for three weeks! Could things be worse?* ‘Что за беда. Застрять в Париже на три недели! Что могло быть хуже?’), параграфические средства (*I was roundly ridiculed, and they said I would forever REGRET cutting short this once-in-a-lifetime trip* ‘Меня резко высмеяли, и сказали, что я навсегда ПОЖАЛЕЮ о том, что (внезапно) прервал эту уникальную поездку в жизни’). По итогам анализа установлено, что наибольшая концентрация языковых маркеров содержится в *Заголовке*, который обладает краткостью формы, емкостью содержания и обеспечивает реализацию ведущей стратегии очерка – *убеждения*. Анализ показал, что сильной позицией служит и *Комментарий*, а также его составляющие *Оценка, Авторский взгляд, Прогноз*, в которых содержатся экспрессивно окрашенные высказывания говорящего, его эмоциональные суждения и оценочные выводы.

Рекламный очерк включает такие константные компоненты, как *Заглавие*, *Подзаголовок*; во вступлении – *Рекламный лозунг*; в основной части – *Привлечение интереса*, *Описание преимуществ*; в заключении – *Призыв*. К числу унифицирующих маркеров суперструктуры **рекламного очерка** относятся эмоционально и экспрессивно окрашенная лексика, куда входят существительные и прилагательные с позитивной окраской (*beauty and power* ‘красота и сила’, *luxury* ‘роскошь’, *elegance* ‘элегантность’, *exclusive* ‘исключительный’, *the most comfortable* ‘самый удобный’, *the best* ‘самый лучший’, *the most reliable* ‘самый надежный’, *a striking improvement* ‘поразительное улучшение’, *keep a close eye* ‘пристально следить’, *attractive combo* ‘заманчивое сочетание’, *effective strategies* ‘эффективные стратегии’), тропы (*the battlefield of liberty* ‘поле сражений за свободу’, *the endless void of the unknown* ‘бесконечная пустота неизвестного’), побудительные и восклицательные предложения (*Track your billable hours across multiple projects*. ‘Отрабатывайте ваши оплачиваемые часы в нескольких проектах’. *What a score!* ‘Какая удача!’), параграфемы (***The Joy of Thinking***. ‘Радость Мышления’. *Are you SO not a morning person?* ‘ТАК вы не ранняя пташка?’), посредством которых адресант подчеркивает достоинства рекламируемой продукции, формируя ее положительный имидж. Наибольшая концентрация языковых средств отмечена в семантических компонентах *Заголовок (Подзаголовок)*, что вполне закономерно: заголовочный комплекс провоцирует, интригует адресата прочитать рекламный текст до конца для того, чтобы понять замысел говорящего. В компоненте *Описание преимуществ* также наблюдается высокая насыщенность разноуровневых языковых средств, посредством которых автор усиливает эмоциональное внушение, обращенное к адресату, и представляет товар с более выгодных позиций.

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что семантические компоненты медиажанра *очерк*, несущие основную прагматическую нагрузку, функционируют как базовые составляющие категории адресанта. Выявленные компоненты выполняют определенные схематические функции и организуются за счет реализации семантических блоков, в которых, согласно задаче повествователя, эксплицируется и получает дальнейшую текстовую разверстку определенный компонент.

Литература

1. Тураева, З.Я. Лингвистика текста (структура и семантика) : учеб. пособие для пед. ин-тов / З.Я. Тураева. – М.: Просвещение, 1986. – 126 с.

2. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / Т.А. ван Дейк; сост. В.В. Петрова; под ред. В.И. Герасимова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.

М.П. Ковальская, О.П. Осипова
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ПЕСНЯ КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ О СТРАНЕ: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Песни как стихотворный лирический жанр существует у всех народов. Песни отличаются по жанрам, складу, формам исполнения и тесно связаны с историей, культурой и бытом страны. В них наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой: реалии в материальной и духовной жизни общества в определенный исторический период находят отражение в песнях, т.е. можно сделать вывод, что им присущ национальный и исторический колорит, что подтверждает их богатый лингвострановедческий потенциал.

Так песни, являющиеся частью культурной жизни страны десятилетиями, могут дать представление о произошедших в ней изменениях как на уровне быта, так и мировоззрения. Для примера мы предлагаем анализ текста песни «Chattanooga Choo Choo» («Поезд на Чаттанугу», авторы: поэт-песенник Мак Гордон, композитор Гарри Уоррен). Песня стала известной после выхода в прокат в 1941 году кинофильма «Серенада Солнечной долины», в котором она была исполнена американским джаз-оркестром Гленна Миллера. «Chattanooga Choo Choo» считается классикой джазового свинга и успешно исполняется джазовыми коллективами на разных языках.

Мы рассматриваем песню с точки зрения «тогда и сейчас» и намеренно останавливаемся на ее английском варианте, так как существующие переводы на русский язык являются эквиритмичными и не точно передают оригинальный текст. Для удобства комментария мы разделили песню на куплеты и выделили интересующие нас фрагменты курсивом.

1-ый куплет:
Pardon me, *boy*
Is that the Chattanooga Choo Choo?
Track twenty-nine,
Boy, you can *give me a shine*.
I can afford
To board *the Chattanooga Choo Choo.*
I've got my fare
And just a trifle to spare.

Итак, герой песни, отравляясь в путешествие, обращается к чистильщику обуви *boy* 'мальчик, малый', чтобы убедиться, что он подошел к нужному ему поезду. Для 40-ых годов прошлого века такое обращение к чистильщикам обуви было общепринятым и не подразумевало намеренного нанесения обиды. Однако (так как обувь чистили в основном чернокожие дети и подростки, а иногда и взрослые мужчины), обращение *boy* к оказывающему услуги человеку представляется немыслимым для современного путешественника, воспитанного в атмосфере запрета на использование слов и выражений, считающихся уничижительными для определенных социальных групп. Более того, детский труд в настоящее время считается формой эксплуатации и признан незаконным.

Просьба *give me a shine*, вырванная из исторического контекста, и при дословном переводе 'дай мне сияние? блеск?' тоже может вызвать недоумение. Значение фразы 'почисти мои ботинки' становится понятным, если вспомнить полное название представителей профессии *shoe-shine boys* 'чистильщики обуви'. Сейчас же уличная очистка обуви за деньги уже практически исчезла, и встречается в основном как аттракцион на ярмарочных мероприятиях.

The Chattanuga Choo Choo – поезд, получивший прозвище от места назначения Чаттануга и детского названия паровоза 'чу-чу', имитирующего звук его движения. В то время, когда была написана песня, Чаттануга была важным железнодорожным узлом, но сейчас пассажирские поезда туда больше не идут. С ростом конкуренции со стороны личного автотранспорта, широкого развития междугородних автобусных перевозок и снижения цен на внутренние авиабилеты популярность поездов дальнего следования снизилась, и американской Национальной железнодорожной пассажирской корпорации пришлось сократить сеть железных дорог для пассажирских поездов и упразднить вокзалы во многих городах. Если бы герой песни пожелал добраться в Чаттанугу из Нью-Йорка на поезде сегодня, ему пришлось бы столкнуться с необходимостью провести в вагоне не менее 17 часов до Атланты, там пересесть в автобус и провести еще несколько часов в пути до Теннеси. Современный путешественник вероятнее всего сел бы утром в свою машину, настроил GPS на Чаттанугу и к концу дня был на месте.

2-ой куплет:

You leave *the Pennsylvania Station* 'bout a quarter to four
Read a magazine and then you're in Baltimore
Dinner in the diner
Nothing could be finer
Than to have your *ham n' eggs* in Carolina.

Pennsylvania Station 'Пенсильванский вокзал' был крупнейшим архитектурным комплексом на территории США, построенным в 1910 году, и считался одной из главных достопримечательностей Манхэттена. В 1963 году вокзал был снесён без предварительного обсуждения с жителями города. Последовавшее за его сносом общественное негодование дало начало возникновению в Нью-Йорке обществ борцов за сохранение архитектурного наследия. На фундаменте старого вокзала был построен новый, архитектурный модернизм которого вызывал всеобщую критику. Примером того, что необдуманное решение городских властей воспринималась как трагедия, могут служить слова историка Винсента Скалли, который так писал по поводу нового вокзала: «Прежде мы в город въезжали как боги, теперь вползаем подобно крысам».

Read a magazine 'читать журнал' является довольно распространенным занятием и сегодня, но современный американец вероятнее всего читал бы не печатный вариант журнала, а его электронную версию на ноутбуке.

Далее, пища для современного американца стоит на переднем крае борьбы за вечную молодость, крепкое здоровье и стройную фигуру. К наиболее вредным относятся продукты, содержащие жир, холестерин и калории, которыми так богата порция ветчины и яиц – *ham n' eggs*. В настоящее время герой песни предпочел бы блюдо, отмеченное в меню вагона-ресторана значком «диетическое».

3-й куплет:

When you hear the whistle blowin' *eight to the bar*
Then you know that Tennessee is not very far
Shovel all the coal in,
Gotta keep it rollin'
Woo, woo, Chattanooga there you are.

Не только изучающие английский язык, но и американцы, рожденные после Второй мировой войны, часто не понимают значение фразы *eight to the bar*, озадаченно предполагая, что речь может идти о восьми джентльменах, направляющихся в бар. На самом деле *eight to the bar* означает синкопированный музыкально-танцевальный стиль буги-вуги, популярный в Америке в 40-ых годах прошлого века. Буквально она означает 'базовый шаг, состоящий из восьми бит'.

Фраза *shovel all the coal in* 'забрось весь уголь' затруднений в понимании не вызовет, но дни, когда кочегар забрасывал уголь в топку, давно прошли. Современные пассажирские поезда приводятся в движение либо дизельным топливом, либо электричеством.

4-ый куплет:

There's gonna be
A certain party at the station,
Satin and lace,
I used to call "funny face".
She's gonna cry
Until I tell her that I'll never roam.
So, Chattanooga choo choo,
Won't you choo-choo me home?
Chattanooga choo choo,
Won't you choo-choo me home?

На вокзале героя встречает девушка – *a certain party*. Он предполагает увидеть ее одетой в атлас и кружева – *satin and lace*. В настоящее же время девушки предпочитают носить более практичную одежду из хлопчатобумажных тканей и полиэстера. Современная девушка – если ей удастся найти окно в плотном графике студентки колледжа или отпроситься с работы – вероятнее всего будет встречать любимого на вокзале в джинсах и джемпере или в костюме для бега.

А вот строчки *She's gonna cry until I tell her that I'll never roam.* 'Она будет плакать, пока я не пообещаю ей больше не уезжать.' остаются понятными и современному человеку. Как тогда, так и сейчас влюбленные скучают в разлуке, с нетерпением ждут встречи и стремятся больше не расставаться.

Заканчивая анализ песни «*Chattanooga Choo Choo*» мы приходим к выводу, что она является устаревшей, политически некорректной, не имеющей отношения к современному американскому обществу и ее, на первый взгляд незамысловатые стихи, служат наглядной иллюстрацией произошедших в нем изменений. Не только на государственном уровне, но и в обществе укоренилось нетерпение к дискриминации, особенно по расовому признаку; в территориально большой стране

созданы условия для выбора удобных и доступных видов транспорта для путешествий; появились организации, борющиеся с уничтожением архитектурных шедевров; цифровые технологии стали неотъемлемой частью повседневной жизни; вошли в повседневную жизнь правила здорового питания; изменились пристрастия в музыке и одежде. Но песня также подтверждает и то, что существуют и вневременные ценности, к которым относится любовь.

Очевидно, что внимательное прочтение песенных текстов может дать основу для расширенной и увлекательной подачи информации о стране их происхождения преподавателям иностранных языков. Предлагая на рассмотрение наш анализ стихов известной песни, мы надеемся, что он может послужить примером того, как можно обогатить фоновые знания студентов о стране изучаемого языка, их общую эрудицию и, возможно, мотивировать их к проведению самостоятельных исследований.

Е.А. Коробова
(ВГУ имени П.М. Машерова)

К ВОПРОСУ О ПРЕОДОЛЕНИИ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА-ЛИНГВИСТА

Подготовка специалиста в области иностранных языков – это многогранный и разнонаправленный процесс, который включает в себя комплекс действий по совершенствованию навыков использования языка в иноязычной коммуникации.

Целью, пусть и идеализированной в русскоговорящей среде, как для студента, так и для преподавателя, должно стать овладение иностранным языком на уровне коренного носителя языка. Достижение этой цели – это постепенное движение от более простых задач к сложным, это ступенчатое развитие языковой личности.

Но уже на начальном этапе овладения языком может возникнуть препятствие, из-за которого все последующее развитие может замедлиться или прекратиться вовсе. Многие именуют это препятствие «языковым барьером».

Понятие «языковой барьер» довольно широко используется в современной лексике, однако не является четко определенным. Связано это, прежде всего, с тем, что помимо языкового барьера существует еще ряд других, схожих по смыслу. К примеру, в ситуации овладения языком мы сталкиваемся с барьером лингвистическим. Отличие его от языкового в том, что этим понятием обозначают трудности в использовании иностранного языка в связи с отсутствием необходимых знаний лингвистического характера, а именно – недостатка лексики, незнания или непонимания тех или иных элементов грамматики, трудности в понимании иноязычной речи на слух. Таким образом, этот барьер может быть устранен посредством восполнения соответствующих пробелов в знаниях.

Следует упомянуть еще о ряде барьеров, имеющих отношение к языковому: психологическом и коммуникативном. В психологическом словаре дается следующее определение: «Барьер психологический – психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, что препятствует выполнению им тех или иных действий. Эмоциональный механизм этого барьера состоит в усилении отрицательных переживаний и установок – стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки, ассоциированных с задачей (например, «страх публичных выступлений»)».

Барьер общения – еще одно понятие, которое часто путают с барьером языковым. Энциклопедический словарь предлагает следующее определение: «Барьер коммуникативный – это любые помехи, препятствия различного рода либо вмешательства в процесс коммуникации на любом этапе передачи информации, искажающие смысл сообщения» [1].

В психологии выделяют несколько типов коммуникативного барьера, приведем некоторые из них.

1. Личностные барьеры возникают в соответствии с индивидуальными характеристиками коммуникатора и реципиента и имеют психологическое основание: психологическая дистанция, неумение слушать, различные взгляды и ценностные ориентации.

2. Физические барьеры – помехи, связанные с материальной средой ситуации общения, – различного рода шумы, дефекты речи или слуха.

3. Семантические барьеры – непонимание или неверное понимание смысла, значения сообщения.

4. Языковые барьеры – трудности, возникающие из-за принадлежности коммуникатора и реципиента к различным языковым субкультурам – жаргон, сленг, профессиональная терминология и т.п. [2, с. 241].

Хотелось бы отметить, что в данном контексте языковые барьеры упоминаются относительно граждан одной страны, барьеры, связанные с языком и его уровнями, внутри одной культуры. Мы же обращаемся к барьерам, связанным с изучением иностранного языка.

Итак, термин «языковой барьер» при изучении иностранного языка – это индивидуальная, субъективная невозможность использовать те знания, которые уже есть, в процессе говорения. Это своего рода барьер психологический, когда человеку по каким-то причинам сложно высказать то, что он хочет, на иностранном языке при наличии соответствующих знаний.

Преодоление языкового барьера – это процесс, включающий в себя много аспектов, это комплексный процесс. Предлагаем ряд рекомендаций, которые помогут преподавателю ослабить языковой барьер студентов или вовсе преодолеть его:

1. Уже с первого занятия преподаватель должен постараться создать дружественную и благоприятную для общения атмосферу, чтобы максимально уменьшить психологический барьер.
2. Продумайте методику исправления ошибок, так как повышение голоса, постоянное прерывание речи учащегося и иной излишний акцент на речевых ошибках могут вызывать боязнь последующих высказываний, что только усугубит ситуацию. Об этом не стоит забывать особенно на первых порах.
3. Также не следует излишне подгонять студента в момент говорения. Это сбивает с мысли и может лишить желания дальнейшего высказывания.
4. Научите студентов переспрашивать, если им неясно Ваше высказывание на иностранном языке. Ведь язык учат для того, чтобы понимать друг друга, а не создавать препятствия в понимании.
5. Научите студентов несложным базовым фразам и высказываниям, чтобы занятие иностранного языка от начала и до конца было на изучаемом языке. Этот простой шаг выполнит сразу несколько функций: расширит словарный запас, познакомит с разнообразием грамматических конструкций, погрузит учащихся в иноязычную среду.
6. Окружите обучающихся иностранным языком, создайте среду, чтобы любому человеку, пришедшему к Вам на занятие захотелось узнать и выучить все правила на настенных таблицах, запомнить карту Великобритании, понять сказанное в отрывке из фильма, обсудить текст по новой теме.

Таким образом, возрастает роль изучения такого явления, как языковой барьер, и механизмов, способствующих его возникновению на самых ранних этапах обучения студента. Здесь важно оценивать не только лингвистический материал, по которому происходит обучение, построение самого занятия, но и психологический компонент взаимодействия системы «преподаватель–студент–группа». Только при учете вышеперечисленных факторов возможны комплексная оценка и своевременная коррекция языкового барьера.

Литература

1. Фирсова, И.В. Языковой барьер при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / И.В. Фирсова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2013. – № 1(9). – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoybarierpriobucheniiinostrannomuyazyku.pdf. – Дата доступа: 22.01.2017.
2. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

И.А. Кузьмина *(ВГУ имени П.М. Машерова)*
А.Б. Бизунков *(ВГМУ)*

ПРЕИМУЩЕСТВА ОБУЧАЮЩЕГО КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

Популярности компьютерного тестирования для обучения и контроля знаний способствует широкое использование компьютерных технологий в образовании, в том числе и с применением набирающих популярность систем дистанционного обучения. Уже сегодня существует большое количество программных продуктов для его организации, среди них Blackboard, WebCt, Moodle, IBM LearningSpace и др. В частности, в некоторых высших учебных заведениях Республики Беларусь в течение многих лет используется программный комплекс Moodle. Аббревиатура MOODLE образована из начальных букв названия: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Подобные системы предоставляют пользователям достаточно эффективный инструментарий для управления электронным обучением, хотя, по мнению отдельных авторов, они имеют свои недостатки, например, не обладают достаточными функциями для гибкого управления Web-контентом [1]. С другой стороны, все более частое использование тестовых материалов в обучении трудно сочетать с воспитанием в будущем специалисте творческой личности, с формированием и развитием иноязычной коммуникативной компетенции. Разрешение этого противоречия, хотя бы частичное, возможно

только при достижении высокого качества обучающих и контрольных тестов. Контролирующие компьютерные тесты широко используются при обучении иностранным языкам на всех этапах учебного процесса. Однако возможности обучающего компьютерного тестирования, по нашему мнению, преподавателями часто недооцениваются.

Диапазон применения тестов в обучающей функции довольно широк, причём их учебная ценность сомнений не вызывает. Система Moodle позволяет использовать обучающие тесты для работы со студентами с разным уровнем владения иностранным языком. Разнообразие представленных упражнений, возможность использования подсказок, комментариев к ответам дает возможность работать с тестами в обучающе-корректирующем режиме. Комментарии к ответам могут содержать грамматические сведения, направленные на изучение именно этого правила или сведения по значению неправильно выбранного слова, или просто похвалу / критику, создавая таким образом коммуникацию на иностранном языке.

Например, при обучении грамматике, на наш взгляд, полезными являются упражнения с множественным выбором, неправильные варианты ответов (следует использовать статистику по типичным ошибкам студентов) комментируются соответствующими объяснениями на изучаемом языке. Для повышения мотивации студентов комментарии и подсказки желательно оформлять нестандартно и с юмором, не забывая о том, что обучающий тест (даже грамматический) – замечательная возможность внеаудиторного виртуального общения студентов и преподавателя на иностранном языке. Помимо традиционных трансформационных упражнений и упражнений на подстановку обучающие грамматические тесты могут включать работу с теоретическим материалом. Текст вопроса может содержать краткое объяснение того или иного грамматического явления (для студентов с хорошим знанием изучаемого языка возможен вариант объяснения на иностранном языке), последующий вопрос с вариантами ответов позволит определить, насколько данное явление было усвоено учащимися. При ошибочном выборе ответа система отправляет студента на вторую попытку и показывает первую подсказку. Студент видит комментарий преподавателя к выбранному им ответу, знакомится с подсказкой и переходит к выполнению задания со второй попытки. Очевидно, что если тест составлен грамотно, и все подсказки и комментарии предоставляются на изучаемом иностранном языке, обычное тестирование может активно участвовать в формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Очевидным преимуществом при работе с такими тестами является возможность использовать в тексте вопроса изображение или аудиофайл. Простой вопрос с множественным выбором: «Назовите, что изображено на картинке?» с помощью комментариев, дополнительных ссылок и изображений может превратиться в увлекательную экскурсию, например, по музеям Лондона. Творческий подход преподавателя и возможности обучающего тестирования системы Moodle позволят существенно обогатить методику обучения аудированию. Аудио и видеофайлы с разнообразными заданиями на соответствия (с использованием изображений) и множественный выбор (с ободряющими комментариями при выборе неправильного варианта) позволят повысить мотивацию и успешно решить задачу развития навыков восприятия иноязычной речи на слух. Достаточно эффективным, на наш взгляд, является использование аудиофайлов даже при обучении грамматике. Например, учащимся можно предложить записать предложения (словосочетания), в которых они услышат изучаемое грамматическое явление.

Обучающие лексические тесты могут выполняться в традиционных вариантах с перечисленными выше видами упражнений, комментариями и неограниченным числом попыток. Изображения, гиперссылки, глоссарий и другие инструменты платформы Moodle предоставляют возможность повысить эффективность процесса обучения иностранному языку и шире использовать упражнения на дифференциацию, развитие словообразовательной и контекстуальной догадки, эквивалентную замену и преобразование и другие.

Следует отметить, что «обучающие тесты предназначены только для активной работы ученика с заданиями теста, где ему обеспечивается интерактивная пошаговая поддержка в виде небольших консультаций для осмысления его действий по выбору и получения ответов на все предлагаемые задания» [2]. Учащему дается возможность многократного обращения к каждому заданию теста, и на этом этапе мы не учитываем оценку результата работы. Однако, контрольно-обучающие тесты дают возможность студенту увидеть и оценку своей деятельности.

Использование обучающих тестов на основе системы Moodle имеет и ряд других преимуществ для студентов. Они связаны с доступностью обучения в любое время, с системой оценки правильности выполнения заданий, которая объективна и независима от преподавателя, с повышением творческого и интеллектуального потенциала учащихся, с возможностью делать и исправлять ошибки «без свидетелей».

Таким образом, обучающее компьютерное тестирование повышает мотивацию студентов (что способствует эффективной организации самостоятельной работы), помогает учащимся и преподава-

телям избегать проблем, связанных с индивидуальной скоростью восприятия знаний и информации, позволяет снизить субъективизм в обучении и контроле знаний, индивидуализирует темп и уровень процесса усвоения и закрепления лексического и грамматического материала. Использование аутентичных аудио и видео материалов, ссылок на иноязычные сайты, комментариев и подсказок на изучаемом языке повышает эффективность процесса обучения иностранному языку, способствуя развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Обучающие тесты требуют от преподавателя существенных временных затрат на этапе создания, но значительно снижают их во время обучения, предоставляя при этом богатый статистический материал для анализа.

Литература

1. Титенко, С.В. Семантична модель знань для цілей організації контролю знань у навчальній системі / С.В. Титенко, О.О. Гагарін // Сб. тр. сеждунар. конф. «Интеллектуальный анализ информации-2006». – Київ: Просвіта, 2006. – С. 298–307.

2. Галузо, И.В. Методика реализации обучающей функции тестов в среде Moodle / И.В. Галузо, В.В. Небышинец, П.А. Сташуленок // Современное образование Витебщины. – 2013. – № 1. – С. 76–80.

М.С. Кулешова
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ОБЪЕМ И СОДЕРЖАНИЕ ОНОМАСТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В РОМАНЕ Э.М. РЕМАРКА «НОЧЬ В ЛИССАБОНЕ»

Собственные имена привлекали внимание ученых с давних пор, так как они функционируют в любой сфере человеческой жизни. Художественная литература является одной из специфических сфер функционирования разных видов собственных имен. Писатели не могут обойтись без использования имен собственных, так как имена собственные – богатый источник для изучения культуры и истории народа, нации. Поэтому современную науку невозможно представить без поэтической ономастики, актуальность исследования которой в настоящее время обосновывается возрастающим интересом к исследованию ономастикона произведений национальных литератур.

Научная новизна проведенного исследования состоит в том, что: 1) в сферу ономастических исследований введен не исследованный ранее материал; 2) определены основные структурные и семантические особенности онимов в романе исследуемого автора; 3) выделены наиболее значимые и активно функционирующие в романе разряды онимов и отдельные их единицы. Результаты могут быть использованы при подготовке семинаров по ономастике и лингвистическому анализу художественного текста в высших учебных заведениях

Цель нашего исследования – определение объема и описание содержания онимических единиц, употребляющихся в романе Э.М. Ремарк «Ночь в Лиссабоне».

Наши наблюдения построены на оригинальном языковом материале романа Э.М. Ремарк «Ночь в Лиссабоне». Для анализа собранного ономастического материала мы использовали описательный и статистический методы исследования.

Термин «ономастическое пространство» появился в форме топонимическое пространство в 1962 г. и был введен академиком В.Н. Топоровым [1, с. 227]. В 1973 г. А.В. Суперанская преобразовывает термин в ономастическое пространство. Этот термин, введенный в активное употребление в работе А.В. Суперанской «Общая теория имени собственного», употребляется в двух смыслах: 1) как общелингвистическая категория, т.е. как система ономастических единиц, служащих для специального выделения предметов действительности (реальных и воображаемых); 2) как категория определенного языка в тот или иной период его истории [2, с. 138].

Согласно первому определению ономастического пространства, выделяются следующие классы называемых предметов и соответствующие им ономастические разряды: люди – антропонимы; животные – зоонимы; растения – фитонимы; географические объекты – топонимы; явления природы – собственные имена ветров, ураганов (анемоним), стихийных бедствий; зоны космического пространства, небесные тела и их части – космонимы; точки и отрезки времени – хрононимы; праздники – собственные имена отдельных праздников;мероприятия, компании – собственные имена отдельных мероприятий, а также названия учреждений, предприятий, обществ, средств передвижения, периодических изданий, документов и законов (документонимы), различных предметов, оружия (хрематонимы), товаров, машин и др. Это – реально существующие объекты. Кроме них, выделены: объекты, созданные фантазией людей, – мифонимы; объекты, созданные творчеством художника, – фиктонимы.

Ономастическое пространство (ономастикон) художественного текста – это совокупность всех поэтонимов, которые в нем встречаются.

На основе проведенных исследований мы можем констатировать наличие и активное функционирование в романе Э.М. Ремарк «Ночь в Лиссабоне» самых разнообразных разрядов онимов.

Антропонимы именуют главных героев и второстепенных, в определенной мере их характеризуют. Антропомикон (78 единиц) представлен именами вымышленных персонажей *(Georg, Helen, Schwarz, Jansen, Henri, Hirsch)*, персонажей иных художественных текстов *(DonQuichote, Achill),* а также реальных исторических лиц (прецедентными именами: *KarlMay, Renoir, Monet*) [3].

Термин «ономастическое пространство» удобен тем, что он подразумевает пространственное размещение имен и именуемых объектов [4, с. 40]. Таким образом, топонимы служат формированию пространства текста, помогают читателю создать «контурную карту» произведения. Топонимный сектор (разветвляется на хоронимы; ойконимы: астионимы; гидронимы: пелагонимы, лимнонимы, потамонимы; убранонимы: годонимы, огоронимы; инсулонимы; оронимы) представлен в основном собственными именами, называющими географические объекты Европы, Франции, Скандинавии, Германии, поэтому топонимы в романе весьма подробно описывают художественное пространство текста, фактически детализуя место каждого события, формируя сюжетную линию и образуя четкую и реалистичную топонимическую картину мира.

Заметной особенностью топонимической картины (95 единиц) являются многочисленные названия городов, большинство из которых существует и на сегодняшний день: *Paris, Amsterdam, Brüssel, Kopenhagen, Oslo, Berlin, NewYork, München* и т.д.

В разные эпохи и в разных странах человек выделял и индивидуализировал различные вещи. Так в объем ономастического пространства включались, например, названия сооружений разного типа, украшений, оружия, музыкальных инструментов, точек и отрезков времени, животных, растений, титулы и прозвища людей.

В ономастическом пространстве романа немалую часть занимают прагмотонимы *(Louvre, Stadttheater, CafedelaRose),* идеонимы *(WestfälischeFriede, MünchenerPakt, DreißigJahrenKrieg),* названия алкогольных напитков *(Cointreau, Dubonnet, Vouvray)*. В меньшем количестве представлены такие разряды имен как мифонимы *(Hero, Leander),*теонимы *(Buddha, Christus),* эргонимы *(Michelin)* и космонимы *(Siebengestirn).*

В исследуемом романе можно выделить следующие типы антропонимных формул:

1) официальная двучленная *(*полная форма личного имени *+* фамилия*): GeorgJürgens, HelenBaumann, HelenJürgens;*

2) двучленная, состоящая из апеллятива (указание на звание, происхождение, титул, род занятий, возраст и др.) и фамилии*: HerrSchwarz, MonsieurLenoir, DoktorMartens;*

3) одночленная *(*фамилия*: Brunner, Möller, Fischer, Schwarz, Löser /* личное имя*: Helen, Georg, Josef,Lena/* прозвище*: Lederstrumpf).*

С точки зрения структуры модели топонимов можно разделить на однословные и многословные. Обе структурные модели представлены в романе:

- однословные: *Broadway, Wien, Brüssel, Provence, Bordeaux, Hannover, Ägypten, Lissabon, Marseille, Mexico, Osnabrück, Seine, Sudetendeutschland, Tejo, Zürich, Tschechoslowakei, Schweiz* и многие др.*;*
- многословные: *WienerNeustadt, Champs-Elysees, LagoMaggiore, RondPoint, Luxembourg-Garten, Marienkirche, dienordischeSee, IleSt. Louis, PracadoComercio, St. JeandeLuz, Sainte-Chapelle, Herz-Jesu-Kirche*и многие др [3].

Литературная ономастика исследует ономастическое пространство художественного текста с учетом индивидуального стиля писателя и биографии его жизни и творчества, особенностей исторической эпохи, представителем которой является автор, культурных и литературных традиций, сложившихся в эту эпоху.

Таким образом, под ономастическим пространством понимается сумма имен собственных, которые употребляются в языке данного народа для именования реальных, гипотетических и фантастических объектов. С помощью имен собственных (в первую очередь, антропонимов и топонимов) автор создает пространственно-временную канву произведения (хронотоп), которая задает основу любого художественного текста.

Литература

1. Топоров, В.Н. Пространство и текст / В.Н. Топоров // Текст: семантика и структура. – М., 1983. – С. 227–284.

2. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1973. – 366 с.

3. Remarque, E.M. DieNachtvonLissabon [Roman] / E.M. Remarque. – KiepenheuerundWitsch, Köln, 1962. – S. 302.

4. Рогалев, А.Ф. Ономастика художественных произведений: пособие / А.Ф. Рогалев. – Гомель: Изд-во ГГУ им. Ф. Скорины, 2003. – 194 с.

О.Н. Кулиева
(Белорусский государственный университет)

КОММУНИКАТИВНО-РЕЛЕВАНТНЫЕ ЧЕРТЫ БРИТАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА И МЕНТАЛИТЕТА

Сфера влияния английского языка охватывает весь мир, а потому правильное построение разговора на английском в общении с иностранцами важно так же, как и само знание языка. Данная тема актуальна в свете расширения существующих знаний об английском менталитете и особенностях общения англичан, которые необходимо систематизировать. Изучение коммуникативного поведения является одним из важных аспектов изучения самого языка для выявления особенностей общения с людьми, говорящими на нем. Особо это актуально при обучении студентов языковых специальностей не только в процессе изучения предмета «Основной иностранный язык», но и таких курсов как «Страноведение», «Теория и практика перевода», «Межкультурная коммуникация», спецкурсов и спецсеминаров по языку.

В данной статье будет уделено внимание главным коммуникативно-релевантным чертам английского характера и менталитета – чертам, наиболее явно проявляющимся в коммуникации и влияющим на ее содержание, форму или характер.

Одним из важнейших компонентов национальной культуры является коммуникативное поведение народа, под которым понимают правила и традиции общения той или иной лингвокультурной общности, имеющие ярко выраженную национальную окраску. Национально-культурные особенности коммуникативного поведения включают такие понятия, как менталитет и национальный характер. Менталитет понимается как категория, отражающая внутреннюю организацию и дифференциацию ментальности, склад ума, склад души народа [1, с. 49]. Под национальным характером понимаются некоторые стереотипы поведения, надличностные установки и особенности национального воспитания. При этом менталитет несет перцептивную функцию, может быть соотнесен с мировоззрением, а характер связан, прежде всего, с манерами, наиболее частыми проявлениями определенного поведения, в том числе и речевого. Оба этих явления тесно взаимодействуют с языком, что отражается не только в лексике, но и в синтаксических структурах, интонации и других его аспектах.

Существует множество стереотипов, связанных с национальным характером и менталитетом британцев, и некоторые из них не только правдивы, но и влияют на их коммуникативные обычаи и характеристики. К наиболее распространенным из них относятся *консерватизм, вежливость, патриотизм, сдержанность, доброжелательность, аристократичность, уважение к личной сфере, своеобразное чувство юмора*. Некоторые из них так сильно повлияли на речевые характеристики британского народа, что оставили большой след в строении английского языка.

Первой, и самой известной из черт будет *консервативность*. По наблюдениям британского писателя Томаса Карлейля, англичане «туго верят новшествам, терпеливо переносят многие временные заблуждения; глубоко и навсегда уверены в величии, которое есть в Законе и в Обычаях, некогда торжественно установленных и издавна признанных за справедливые и окончательные» [2, с. 252]. Сам английский народ иногда бывает не очень доволен таким своим свойством: многие говорят, что они больше думают о прошлом, чем о настоящем. В пример можно привести то, как английские метеорологи объявляют температуру воздуха не только по Цельсию, но и по Фаренгейту по старой традиции. В коммуникативном плане это проявляется как неуступчивость и нежелание сделать свою речь проще для понимания иностранцев.

Другой отличительной чертой англичан можно назвать *сдержанность,* хладнокровность. Умение сдерживать и контролировать свои эмоции считается неотъемлемой составляющей понятия Englishness. То, что в английском обществе, где ценятся эмоциональная сдержанность и самоконтроль, открытое проявление эмоций осуждается, можно подтвердить лексически. Слова emotional (эмоциональный), effusive (экспансивный), demonstrative (несдержанный), excitable (легко возбудимый) имеют в английском языке отрицательные оттенки значения (Stop behaving so emotionally! / Her effusive welcome made us feel most uncomfortable), а под словом эмоциональность (emotionalism) понимается именно потеря контроля над эмоциями. Также для характеристики пьяного человека в английском языке существует идиома «tired and emotional», что в буквальном переводе означает «уставший и эмоциональный». В то же время прилагательное dispassionate (спокойный, хладнокровный, бесстрастный) оценивается положительно [3, с. 545].

Еще одной коммуникативно-релевантной чертой англичан считают *вежливость и доброжелательность*. Англичане – как раз те люди, которые поблагодарят вас за пирожные («Я таких никогда не ел!»), даже если покупают для себя такие же в соседнем магазине. Также по множеству

шуток можно отметить у англичан любовь к очередям, в которых они стоят терпеливо и долго (кстати, в Британии есть даже профессия professional queuer). В магазинах же не принято привлекать внимание обслуживающего персонала к себе, если в этот момент обслуживают другого клиента. Как только подойдет ваша очередь, внимание продавца будет сосредоточено на вас, но ровно столько, сколько это необходимо, и при этом можно вступить с продавцом небольшой разговор о погоде или чем-то еще (что является проявлением доброжелательности), и никто из стоящих даже в очень длинной очереди не будет вас раздраженно поторапливать. Кроме того, англичане говорят «спасибо» не только в ответ на оказанную услугу, но и во многих других коммуникативных ситуациях. Если толкнуть англичанина на улице или наступить ему на ногу в автобусе, он извинится перед вами, но вовсе не потому, что виноват [4, с. 28].

Чувство превосходства также можно выделить среди описываемых черт. Аристократичность, исходящая от англичан не только в разговоре, но и в поступках, является одним из доказательств. Подчеркнутая гордость своей страной, своими привычками и всем, что отличается от континента, является неотъемлемой частью жизни англичан. Британцы выделяют в своей лексике отдельное название для завтрака, отличного от их собственного (continental breakfast), и гордятся тем, что по их территории пролегает нулевой меридиан [5, с. 63]. И.А Стернин приводит в доказательство следующий пример: «В начале XIX века одна леди подслушала интересный разговор между двумя молодыми англичанами, только что пересекшими Ла-Манш. «Какой ужасный запах!» – сказал один из них. «Это запах континента, сэр!» – объяснил более опытный спутник» [4, с. 30].

С чувством национального превосходства также связан *патриотизм*, который свойственен британцам в большой мере. Для каждого из них не только его собственный дом является крепостью, но и его государство. Об этом из фольклора свидетельствуют пословицы и поговорки, такие, как «There's no place like home», «Every bird likes its nest» и т.п. Но такое отношение к собственной стране можно оправдать исторически: Англия вела весьма успешную политику с начала промышленной революции, Британская Империя являлась колонизатором около 20% территории планеты (что приблизительно равнялось площади Луны), а разрушительные войны никогда слишком близко не подбирались к этой стране с ее сильным морским флотом (последний раз захватчики были на острове в XI веке) [6, с. 57].

Среди отличительных коммуникативных черт британцев следует выделить *уважение к личной сфере и собственности*. Один из важных концептов их жизни – концепт «privacy», он же концепт личной неприкосновенности. Ни один британец не решится обсуждать с вами то, сколько он зарабатывает, так как этот вопрос считается крайне бестактным и вторгающимся в личное пространство. Также никто не шутит над обманутыми мужьями и личной собственностью. Привязанность англичан к концепту «privacy» выражается в следующих пословицах: «Good fences make good neighbours» («Хорошие заборы способствуют добрососедским отношениям»); «Love your neighbour, yet pull not down your fence» («Люби своего соседа, но не разрушай свой забор»); «Come seldom, come welcome» («Чем реже ты приходишь, тем больше тебе рады»). Британцы придерживаются правила «не быть личным», то есть не выставлять себя в разговоре, не вести речи о себе самом, о своих делах, профессии. Даже в транспорте не принято спрашивать у стоящего впереди пассажира, выходит ли он на следующей остановке, так как вопрос может быть сочтен вторжением в личное пространство. Более того, считается дурным тоном неумеренно проявлять свою эрудицию и безапелляционно утверждать какой-либо факт. Вместо этого в Англии существует термин «small talk» («легкая беседа»), который сам по себе не подразумевает глубокомысленные рассуждения и жаркие дискуссии.

Говоря о британцах, нельзя не упомянуть их знаменитое *чувство юмора*, имеющее свой собственный колорит. Его отсутствие в Британии можно назвать для человека трагедией, поскольку оно высоко ценится и является одним из первых качеств, на которое люди обращают внимание при знакомстве. При этом английский юмор имеет специфический характер: англичане часто используют юмор для самокритики, для прямой и незлобной критики в адрес начальства, политического уклада, королевской семьи и пр. Он может быть построен на недоговоренности, или, наоборот, на передержке (overstatement). В любом случае важно наличие широкого подтекста, который и создает юмористический эффект. «Английский юмор, – отмечает М. Любимов, – это важный признак «английскости»… английский юмор чуть угрюм, он словно тихая речка под землей, он не освещается улыбкой, это способ существования, это английский рефлекс и часть общественной жизни (редко какой оратор начинает свой спич без шутки)» [7, с. 231].

Стоит отметить, что кроме национального менталитета и характера существует также множество других факторов, влияющих на речевое поведение определенной нации, такие, как сложившийся речевой этикет, контекстуальность культуры, отношение к различным сферам жизни и многое другое. Изучение коммуникативного поведения народа, его разговорных обычаев и культурных норм существенно улучшает понимание языковых явлений и снижает шанс быть не-

понятым в ходе беседы с представителем лингвокультурной общности. Сознавая наши отличия в разных сферах жизни, мы можем добиться наиболее комфортных условий общения с иностранцами, а потому изучению коммуникативных обычаев должно уделяться как можно больше времени.

Литература

1. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика / В. А. Маслова. – М.: Тетра Системс, 2004. – 266 с.
2. Карлейль, Т. Теперь и прежде / сост., подгот. текста и примеч. Р. К. Медведевой. – М.: Республика, 1994. – 415 с.
3. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / пер. с англ. А.Д. Шмелева под ред. Т.В. Булыгиной. – М.: Языки рус. культуры, 1999. – 621 с.
4. Стернин, И.А. Очерк английского коммуникативного поведения / И.А. Стернин, Т.В. Ларина, М.А. Стернина. – Воронеж, 2003. – 185 с.
5. Павловская, А.В. Особенности национального характера, или За что англичане любят очереди / А.В. Павловская // Вокруг света. – № 6. – 2003. – С. 63–75.
6. Полежаев, Д.В. Русский человек: сущность, своеобразие и перспективы развития / Д.В. Полежаев // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Елабуга, 21-22 окт. 2010 г. – Елабуга: Изд-во ЕГПУ, 2010. – С. 57.
7. Любимов, М. Гуляния с чеширским котом / М. Любимов. – СПб.: Амфора/Эврика, 2001. – 334 с.

А.А. Лавицкий
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ: ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Страноведение страны изучаемого языка (Германии) является первой профильной дисциплиной для студентов первого курса специальности «Романо-германская филология», изучение которой предполагает курс лекционных и семинарских занятий. Несмотря на небольшое количество отведенной для изучения предмета аудиторной нагрузки (), саму дисциплину, несомненно, можно отнести к одной из самых стрессовых. Дело в том, что именно на страноведении студенты впервые сталкиваются с проблемой отсутствия возможности широкой опоры на родной язык в процессе изучения языка иностранного. Кроме того, обучающиеся вплотную сталкиваются с необходимости «вхождения» в культуру чужого народа, чьи нормы и традиции могут быть зачастую непонятны носителям другого языка. Поэтому основной задачей учебного курса нам видится не только ознакомление студентов с общей страноведческой информацией, но и формирование различных лингвокультурных и культурологических компетенций, направленных в первую очередь на формирование дружественного отношения к любой национальной культуре, ментальным особенностям других народов.

Думается, что такая постановка методической проблемы требует поиска особых путей ее решения. В основе нашего подхода лежит необходимость отказа от традиционных методов работы, как во время лекций, так и на семинарах. К традиционным методам мы относим привычное всем понимание 1) лекции, как вида учебного занятия, на котором студенты конспектируют информацию преподавателя, 2) практического занятия как формы обучающего взаимодействия, при котором студенты дают расширенные ответы на полученные заранее вопросы. Мы предлагаем перейти к системе активного учебного взаимодействия *преподаватель–студент*. Иными словами, лекционное занятие должно представлять собой динамичное диалогическое взаимодействие с ведущей ролью лектора, постоянно обращающегося к аудитории, отдельным студентам с различного рода вопросами, просьбами прокомментировать и т.д. Так, например, рассказывая о развитии спорта в Германии, логичными могут быть следующие вопросы: *In welchen Bundesländern sind die Wintersportarten besonders populär? Welche Weltmeisterschaft fand in der BRD 2007 statt?*
Кроме того, можно использовать и иные виды дополнительных заданий, направленных на активное взаимодействие со студенческой аудиторией: *Auf welchem Bild ist das Olympiastadion Berlin dargestellt? Nennen Sie die Namen folgender Sportler?*

Схожие задания мы предлагаем во время проведения семинарских занятий. Например, по теме «Marktwirtschaftprinzipien. Umweltschutz»: *Wo befinden sich die nächsten Industriewerke und was produzieren sie?* (Bayer, BMW, Bosch, Volkswagen, DaimlerChrysler, Siemens, Liebherr); *Welcher Müll passt zu jedem Abfallbehälter?* (к заданию прилагается рисунок с различными по цвету контейнерами для мусора).

Таким образом, полагаем, что представленные варианты познавательно-исследовательских учебных заданий, используемые во время проведения лекций и семинарских занятий, позволяют не только оказать положительное влияние на формирование лингвокультурных и культурологических компетенций студентов первого курса, но и активизировать их познавательный интерес к стране изучаемого языка.

А.С. Леоненко
(ЛГАКИ имени М. Матусовского, г. Луганск, Украина)

К ВОПРОСУ О СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОМПОНЕНТЕ В СТРУКТУРЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Создание новой информационной индустрии и технологий, развитие международного сотрудничества, социально-культурные процессы в обществе обуславливают новые требования к интеллектуальному развитию профессионалов различных сфер деятельности. Качественное образование и его соответствие международным стандартам остается одним из приоритетных направлений педагогики высшей школы на современном этапе ее развития.

Важнейшим компонентом профессиональной мобильности и средством приобщения к мировому культурному потенциалу является иностранный язык. Проблемным остается вопрос не только лингвострановедческого и социокультурного компонентов в структуре лингвистического образования, но и их атрибутивных характеристик. Цель данной статьи – охарактеризовать особенности социокультурного элемента при изучении иностранного языка в высших учебных заведениях системы культуры и искусств. Современные лингвисты рассматривают язык как общественное средство, которое формирует межкультурное обучение, дает обучаемым возможность заниматься своей и другой культурой, развивать понимание и участвовать в межкультурном разговоре. Речь идет о межкультурной компетенции, которая в свою очередь предусматривает повышенные знания о культурной зависимости своего и иностранного языка.

Лингвисты (Г.Д. Томахин, Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, В.В. Воробьев) занимаются изучением социокультурного компонента образования, где на первый план выходят культурологические представления об образе мира, жизни в исторически конкретных социальных отношений людей в обществе; социокультурные особенности философии жизни людей; поведение людей в обществе, которое детерминирует правила, приемлемые в той или иной культуре; знания о национально-культурной специфике речевой коммуникации и усвоение фоновых знаний, раскрывающих особенности речевого / неречевого поведения субъекта; закономерности функционирования культуры в обществе, культурная деятельность тех или иных групп; представления о социальных нормах, традициях, обычаях; характерные черты литературного языка, профессионального языка и жаргона. Социокультурный анализ речи носителей языка, проводимый в культурном контексте, позволяет установить причинные связи между социальными параметрами оригинального текста и употреблением тех или иных речевых средств [3].

Культура по-разному отражается и фиксируется в оригинальных текстах. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров вводят термин «лексический фон», В.В. Морковин - «сигнификативный фон». В соответствии с лингвострановедческой теорией слова лексический фон выступает в качестве фиксатора индивидуальной и общественной информации и трактуется в виде «совокупности понятийных семантических долей», а также в совокупности знаний, которые относятся к предмету или явлению действительности [1]. Остановимся на основных характеристиках социокультурного компонента, которые нужно учитывать в процессе изучения иностранного языка в высшей школе. Изучение языка и культуры одновременно – необходимый фактор сочетания элементов страноведения с языковыми явлениями, которые в свою очередь являются не только средством коммуникации, но и способом ознакомления обучаемых с новой для них действительностью. Такой подход к обучению иностранному языку позволяет эффективно решать практические, общеобразовательные, развивающие и воспитательные задачи, которые необходимы для дальнейшего поддержания мотивации процесса обучения.

Необходимость специального отбора и изучения языковых единиц, в которых наиболее ярко передается и проявляется своеобразие национальной культуры и которые невозможно понять так, как их понимает носитель языка, ощущается во всех случаях общения с иностранцами, при чтении художественной литературы, прессы, при просмотре кино- и видеофильмов, при прослушивании песен. Для эффективного формирования лингвокультурных умений, их адекватного употребления и сопоставления сходных и отличительных черт английского и родного языков, существует специальная технология, включающая комплекс методических приемов, заданий и упражнений. Ю.Ю. Ковалева выделяет такие методические приемы как «warming up», предполагающий «разогрев» студентов перед тем, как приступить к изучению какой-либо темы; «сбор гипотез», нацеленный на формирование умений вероятностного прогнозирования как одной из форм антиципации; «актуализация ассоциаций», что предполагает составление ассоциограмм по изучаемой теме; «работа с иллюстрациями», главным образом, с картинками и фотографиями, которые не только мотивируют интерес студентов к изучению английского языка, но и знакомят с

социокультурной действительностью страны изучаемого языка; «работа с заголовками и названиями»; «объяснение лингвокультурных понятий на английском языке»; «составление и проигрывание диалогов с использованием культурно-маркированной лексики», когда студенты должны самостоятельно догадаться о значении тех или иных слов через контекст; «комментарий» как прием семантизации лингвокультурного понятия отражает фоновую информацию данной лексической единицы, знакомясь с которой студенты догадываются о значении изучаемого понятия [2].

Таким образом, систематическое использование различных методических приемов, заданий и упражнений на занятиях по английскому языку способствует последовательному формированию лингвокультурных знаний и умений, образующих в конечном итоге лингвокультурную компетенцию и культурно-языковую личность студента.

Литература

1. Дакукина Т.А. Лингвокультурный, социокультурный и культурно-страноведческий компоненты оригинальных нехудожественных текстов (на примере немецкого языка) // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1.
2. Ковалева Ю.Ю. Лингвокультурный компонент содержания иноязычной подготовки студентов технического вуза // Молодой ученый. – 2010. – № 4. – С. 342–346.
3. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 475 с.

Т.Н. Петрашко
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НОВЕЙШИХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ

Заимствование слов из иностранного языка – явление естественное, это результат многообразных связей, которые возникают между народами, их культурой, словесностью.

В сложившейся в современном мире культурной и экономической ситуации мы бесконечно обсуждаем, что станет с русским языком, не испортят ли его заимствования, количество которых просто хлынуло нескончаемым потоком. Начался этот процесс в 90-х годах прошлого века и с годами он только ускоряется. В последнее время речь белорусов все больше напоминает цитирование словаря иностранных слов.

Англизированные слова приходят вслед за явлениями. Если понятие или явление появилось в англоязычном мире, то и слово, его обозначающее, заимствуется зачастую без изменений.

Некоторые ученые не видят в этом проблемы для русского языка, аргументируя ссылками на различные периоды истории, когда в русский язык шел поток тюркских или французских заимствований.

Зачастую англизированные единицы внедряются в русский язык, даже если есть русский эквивалент. Специалисты, писатели, журналисты, политики используют их без видимой причины. Как к этому относиться, если, например, директор Института проблем международной безопасности Академик Кокошин говорит: «… власть *диспергирована* …» вместо «рассредоточена»; пресс-секретарь Президента России Песков о результатах переговоров Меркель и Олланда: «… *имплементация* договоренностей…» вместо «реализация», или «… *субстантивный* успех…» вместо «существенный»? Другие примеры: на сайте РБК: «*алармистские* настроения» вместо «беспокойство» (после терактов в Париже), «Существует *интенция* вовлечения населения в антитеррористические мероприятия» вместо «Существует намерение …». На телеканале «Культура» писатель Юрий Поляков говорит: «… возмущенные *комменты*…» вместо «комментарии». Не теряем ли мы, русско- и белорусскоговорящие, национальную самобытность?

Некоторые единицы подчиняются правилам русского языка, например, *поюзаный* (использованный, потрепанный) от глагола “use” – пользоваться, *бэджик,* другие являются полными кальками англицизмов, например, *клатч, квест.*

В нашей работе мы продолжаем исследовать англоязычные заимствования самого последнего времени. Материалом для исследования стали: средства массовой информации (Интернет сайты, российские и белорусские газеты, телевизионные каналы); язык дискуссий, презентаций, новостей, интервью. Анализ, однако, не касается таких узких сфер как компьютерная коммуникация, спорт, финансово-экономическая деятельность, где имеется большое количество заимствованных профессиональных терминов. Они могут стать предметом отдельного исследования лингвокультурологов.

В ходе работы мы пришли к выводу, что наиболее распространены заимствования в следующих областях:

– развлечения, хобби;
– быт, кухня;
– политика;
– социум, семья;
– мода.

Слова, собранные нами уже стали, либо в ближайшее время станут, широко употребимыми. Знание их неотъемлемо в современной жизни, так же как важны и широко распространены явления, которые они обозначают.

Заимствование	*Оригинал*	*Понятие, явление; область применения*
Бёрдвочинг	Bird-watching	Наблюдения за птицами в естественных условиях;
Бейсджампинг	Base-jumping	Экстремальные прыжки с парашютом со зданий, скал, вышек (не спорт)
Бизнес-ангел	Business angel	Слово пришло из культуры: те, кто давали деньги на Бродвейские постановки. Сейчас – тот, кто дает деньги старт-апам.
Буккрроссинг		«Освобождение» книг; Человек, прочитав книгу, оставляет её в общественном месте для того, чтобы другой мог её взять и прочитать и затем повторить процесс.
Бэдж	Badge	Нагрудный знак, значок
Бэтмэнинг	Batmanning	Висение, головой вниз, держась только стопами, например, на двери, на перекладине (хобби)
Вейкбординг	Wakeboarding	Комбинация водных лыж, сноуборда, серфинга
Воркаут	Workout	Гимнастика на улице, как правило, на турнике, без использования спортивного зала
Глиттер	Glitter	Блестки, например, «клатч, обсыпанный глиттером» (Эвелина Хромченко)
Дауншифтинг Дауншифтер	Downshifting	Философия отказа от стремления к общепринятым благам во имя «жизни ради себя»
Дигитализация	Digitalization	Электронные расчеты в банках; Слово, по мнению экспертов, которое в ближайшем будущем будут знать все.
Драйв	Drive	Мотивация, стимул, «это такой драйв»
Дрифтинг	Drifting	Автогонки, «управляемый занос»
Дрон	Drone	Беспилотник
Инклюзия	Inclusion	Философская концепция о социализации инвалидности
Каньонинг	Canyonning	Спуск с узкого ущелья по воде (экстремальный туризм)
Квест	Quest	Приключенческая игра
Кёрвер	Curver	Гаджет для подкручивания ресниц
Клининг	Cleaning	Поддержание чистоты в промышленных, коммерческих, бытовых условиях.
Коучинг Коуч	Coaching Coach	Образовательная методика, при которой тренер не дает жестких рекомендаций, а ищет решение совместно с клиентом
Крафт, крафтовая революция	Craft	Набирающее популярность мелкое производство в отличие от массового производства
Краудфандинг	Crowdfunding	«Финансирование толпой»; Сбор средств от людей-доноров, которые добровольно объединяют деньги или другие ресурсы через Интернет для проекта, например, стартапов, поддержка политических кампаний
Клатч	Clutch	Маленькая сумочка
Лайфхак	Lifehack	Рецепт, находка; Набор методик и приемов «взлома» окружающей жизни для упрощения процесса достижения цели при помощи полезных советов и хитрых трюков, например, как выкрутить из патрона разбившуюся лампочку, как не волноваться перед выступлением ит.д.
Маунтибайк	Mountainbike	Горный велосипед
Образ пин-ап	Pin-up	«с обложки»
Прессвол	Press wall	Фоновая заставка для интервью с логотипами
Ревитализировать	Revitalize	Обновлять
Релоцировать	Relocate	Перемещать
Руфер	Roofer	Экстремальное увлечение быстрого передвижения по крышам домов, поездов, перепрыгивание с дома на дом
Снек	Snack	Перекус, быстрая еда

Спидкубинг	Speed cubing	Сборка кубика Рубика и других головоломок
Стартап	Start-up	Молодой, начинающий бизнес
Супервайзер	Supervisor	Руководитель
Трэш	Trash	Чушь, глупость, ненужная вещь
Фейк	Fake	Подделка, «липовый»
Фейл	Fail	Неудача, провал, оплошность
Фотобердинг	Photobirding	Фотографирование птиц в естественных условиях
Фоловер	Follower	Подписчик в Инстаграме
Франчайзинг, франчайзер	Franchising	Передача прав на пользование брендом (Например, сеть магазинов)
Хедлайнер	Headliner	Наиболее популярный исполнитель, чье имя стоит обычно в заголовках афиши
Шоппер	Shopper	Сумка, кошелка

Мы полагаем, что собранный нами материал может быть полезен как студентам, так и исследователям; как лингвистам, так и представителям других профессий, так как он в орпрелеленном смысле дополняет современные словари, которые объективно не успевают за постоянно меняющейся действительностью.

С.А. Петькова
(Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

К сожалению, в последнее время интерес к изучению немецкого языка заметно уменьшается, несмотря на то, что немецкий язык не утрачивает своей значимости в торгово-экономическом сотрудничестве нашей страны с немецкоязычными странами. Большей популярностью пользуется английский язык, его выбирают чаще в школе, где есть выбор языка. Преподавателям немецкого языка приходится проявлять наибольшую активность, творчество, чтобы заинтересовать учащихся изучать именно немецкий язык.

Во время своей работы в средне специальных учебных заведениях, я столкнулась с проблемой отсутствия мотивации у учащихся изучать язык, как средство общения. Учащиеся выбрали профессию, которая не связана с необходимостью владения иностранным языком. Мотивацией является в основном желание успешно сдать экзамен, получить хорошую оценку. Каждое знание требует практического применения, а где можно и как применять знания немецкого языка? Во-первых, для общения с носителем языка. Но как овладеть коммуникативной компетенцией на иностранном языке, не имея возможности систематического общения с его носителями? Во-вторых, для просмотра немецкоязычных каналов, просмотра сайтов в Интернете для получения информации, просмотра немецкой рекламы и т.д. Но это не для всех является необходимостью. Да и в Интернете есть для этого специальные программы-переводчики. Поэтому современный урок должен соответствовать современным тенденциям, интересам молодёжи, их потребностям.

В современных условиях приоритетной целью в изучении иностранных языков является приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур [2]. Обучение иностранным языкам строится на коммуникативно-ориентированном подходе – обучение на основе общения. Для достижения этой цели учителю необходимо создать реальные и воображаемые ситуации на уроке немецкого языка, используя для этого различные средства обучения, а также методы и приемы работы.

И поэтому я считаю, что одним из средств поддержания мотивации учащихся к изучению языка и формированию языковой компетенции, могут выступить аутентичные видеоматериалы. Современные учащиеся отличаются тем, что экранные средства, телевизор, компьютер, Интернет вызывает у них больший интерес и являются уже частью жизни. И встреча с ними на уроке, несомненно, будет приносить радость [1].

Просмотр фильмов, слушание музыки учащимся более интересны и близки, чем чтение книг, текстов из учебника, выполнение однотипных лексико-грамматических упражнений. Динамичность образов, яркое изображение, звуковое сопровождение картинки вызывает больший интерес и значимость. Работа с мультфильмами, художественными фильмами, сюжетами страноведческого характера, телевизионными передачами на иностранном языке, тематические видеоро-

лики, музыкальные клипы, в процессе обучения учащихся расширяет общий кругозор, углубляет социокультурные знания о стране изучаемого языка. Информация, представленная в наглядной форме, является наиболее доступной для восприятия, усваивается легче и быстрее.

Применяя видеоматериалы на уроке, я заметила, что уроки стали более живыми, интересными, убедительными. Учащиеся стали с большим интересом изучать язык, с удовольствием приходят на уроки. И им легче запоминается материал, который будет иметь практическое применение. Использование видеоматериалов позволило мне расширить номенклатуру ситуаций в пределах отрабатываемой темы.

Просмотр видеофильма действует на эмоциональное впечатление учащихся. Поэтому особое внимание нужно уделять формированию личностного отношения учащихся к увиденному. Успешное достижение такой цели возможно лишь, во-первых, при систематическом показе видеофильмов, а во-вторых, при методически организованной демонстрации.

Конечно, не все учащиеся склонны к изучению иностранного языка. Одним это даётся легко, а у других требует больших усилий. Чтобы фильм был воспринят всеми учащимися, я провожу подготовительную работу, что и предусматривает методика работы с видеоматериалами. На этом этапе происходит предварительное снятие языковых и лингвострановедческих трудностей, который может в себя включать:

– введение новой лексики и расширение лексического запаса слов;

– предварительное чтение текстов и перевод отдельных слов и выражений.

При необходимости учащиеся могут пользоваться словарем или обращаться за помощью к преподавателю.

Следующий этап – это восприятие видеофильма – развитие умений восприятия информации.

Для восприятия фильма нужно направить учащихся: провести беседу по проблеме, задать предварительные вопросы, можно указать, на что обратить внимание. Выбор заданий зависит от подготовленности учащихся, целей и задач урока, включающего просмотр видеофильма, от вида фильма и его сложности. Чтобы восприятие было более эффективным и целенаправленным, учащиеся должны знать цель просмотра видео.

После восприятия фильма идёт контроль понимания основного содержания. Для этого можно использовать упражнения типа «верно или неверно высказывание», поставить предложения в хронологическом порядке, сопоставить картинки с высказываниями.

Четвертому этапу, этапу воспроизведения увиденного, составления речевых образцов, характеристика героев, описание событий, может предшествовать повторный просмотр фрагмента.

Одним из методов контроля усвоения учащимися знаний, умений и навыков может стать тестирование, которое имеет ряд преимуществ перед традиционными методиками контроля, а именно:

- обеспечивает объективность контроля;
- обеспечивает легкость и быстроту обработки результатов тестирования;
- развивает логическое мышление учащегося, внимание, память.

Просмотром видеоматериалов можно завершать цикл уроков по какой-либо теме или проблеме, а можно использовать в середине изучения темы. Можно работать с целым фильмом, а также с отрывками.

На своих уроках я использую видеоматериалы, которые предлагает на своем Internet-сайте немецкий институт им. Гете или «Deutsche Welle». Очень эффективен, по моему мнению, цикл видеофильмов из «Deutschlandlabor»: 20 фильмов различной тематики о Германии и немцах (например, «Школа» «Искусство», «Отпуск» «Менталитет и др.). Практически все фильмы из этого сериала будут актуальны при изучении программных тем старшей школы. По лексическому содержанию, уровню сложности, фильмы подходят для учащихся 10–11 классов, а это 1 и 2 курсы колледжа или лицея. Я считаю, что тексты фильмов содержательные, научно обоснованные, информационно-познавательные.

Методика работы с фильмами полностью разработана. Есть инструкция работы для преподавателя, к каждому этапу просмотра видео предусмотрены упражнения, свои ответы можно разместить на листе или в окне браузера. Таким образом, учащиеся могут получить рекомендации и оценки своей деятельности в режиме ONLINE. Видео можно смотреть ONLINE, или можно скачать предварительно на компьютер. Упражнения можно распечатать для урока. К упражнениям предусмотрены ключи.

Можно распечатать текст фильма для предварительного изучения, словарь. Причём слова даны без перевода, а с объяснением на немецком языке, что даёт возможность расширять лексический запас, формировать лексическую догадку, чувство языка. В фильмах часто используется разговорная лексика, что даёт в полной мере прочувствовать колорит немецкого языка.

Такие же возможности предлагает и работа с клипами немецких песен немецкой молодёжной группы «Einshoch». Все видео на сайте «Deutsche Welle» сопровождаются инструкциями, упражнениями, тестами. После просмотра фильма я провожу дальнейшую работу по теме, используя все виды речевой активности учащихся. Мы характеризуем героев фильма, обсуждаем события, сочиняем продолжение фильма, делаем презентации.

Стоит добавить, что использование Internet-ресурсов также требует дополнительного времени на подготовку учителя, а главное – желания. Использование видеоматериалов помогает преподавателю раскрыть свои творческие способности, существенным образом повышает эффективность обучающей деятельности преподавателя.

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что использование видеофильмов на уроках немецкого языка позволяет внести разнообразие в содержание урока, сделать трудоёмкий процесс обучения увлекательным, эмоционально-привлекательным, расширяет общий кругозор и коммуникативную культуру подростков, развивает языковую догадку, чувство языка, формирует лингвострановедческую компетенцию подростков, повышает интерес к изучаемому языку, а, следовательно, и мотивацию к учению. При использовании видеоматериалов на уроках иностранного языка развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда материал интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что ученику будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию [2].

Овладение видеофильмами позволит учащимся лучше ориентироваться в стране изучаемого языка в случае ее реального посещения.

Литература

1. Барменкова, О.В. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О.В. Барменкова // Иностранный язык в школе. – 1999. – № 4. – С. 20–25.

2. Ильченко, Е. Использование видеозаписи на уроках английского языка / Е. Ильченко // Первое сентября. Английский язык. – 2003. – № 9. – С. 7–9.

3. Стащук, Л.А. Теория и практика обучения немецкому языку: сб. ст. Всероссийской научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим / Л.А. Стащук // Использование видеоматериалов как одна из форм активизации познавательной деятельности учащихся. – М.: Просвещение, 2014. – С. 112–116.

Е.И. Розенкевич, И.И. Черняева
(ВГУ имени П.М. Машерова)

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В работе рассматриваются вопросы, связанные с важнейшим аспектом в системе преподавания английского языка, а именно, с обучением говорению. Главной целью методики обучения говорению является формирование и развитие у студентов и школьников коммуникативной компетенции.

Метод проектного обучения является одним из самых эффективных методов, применяемых в области обучения иностранному языку. Проектная методика обучения английскому языку способствует личностному развитию и становлению школьника. Метод проектов характеризуется и представляет собой самостоятельно планируемую и реализуемую школьниками работу, в которой речевое общение органично вплетается в контекст другой деятельности на уроке. Работа над проектами является творческим процессом, во время которого дети сами или под руководством учителя занимаются поиском проблем и решений [2, 14].

Проект позволяет привнести в учебный процесс социальные (интерактивные) формы обучения. Важной целью в проектной методике является совместная деятельность. Здесь фокус не столько на языковой форме высказывания, сколько на его содержании и на информации, которую нужно представить. Личностные и межличностные отношения выходят здесь на первый план. Метод проектов позволяет реализовать принцип личностноориентированного – деятельностного обучения иностранному языку. Т.о. метод проектов развивает коммуникативные навыки учащихся, а также открывает эмоциональные, когнитивные, ораторские, творческие и иные способности [2, 35].

Нельзя также забывать, что важнейшим из методов обучения говорению является коммуникативная (речевая) ситуация. Рассматриваемый метод обучения оказывает на речь собеседни¬ков определенное влияние (выбор темы и направление ее развития, отбор языковых средств, эмоциональная окраска речи, ее развернутость).

Современная система обучения иностранному языку исходит из того, что для методики обучения иностранным языкам имеют значение не коммуникативные ситуации как таковые, а

лишь повторяющиеся, наиболее типичные, или стандартные ситуации. Под термином типичная коммуникативная ситуация понимают воображаемое построение или модель реального контакта, в котором реализуется речевое пове¬дение собеседников в их типичных социально-коммуникативных ролях. Примерами типичной коммуникативной ситуации могут служить: разговор покупателя с продавцом, зрителя с кассиром, беседа матери с сыном по поводу его учебы в школе, учителя с учеником, беседа бывших однокашников, встреча близких людей и т.д. [4, 56].

Другой важной составляющей данного метода обучения говорения является вид живого общения. Речевые контакты людей происходят в условиях, различающихся количеством участвующих в общении индивидов, характером отношений между ними, наличием смены ролей говоря¬щего и слушающего в пределах одного акта коммуникации. По первому принципу можно выделить 3 вида общения: инди¬видуальное, групповое и публичное, которые определяют специфику методологии обучения говорению [5, 24].

В индивидуальном общении участвуют два человека. Оно характеризуется непосредственностью, доверительностью. Каждый может поддержать предложенную тему или заменить ее другой. Если любой из партнеров индивидуального общения прекращает разговор, коммуникативный акт заканчивается.

При групповом общении в едином акте коммуникации участ¬вует несколько человек (беседа в компании друзей, учебное занятие, совещание). Коммуникативное положение члена группового общения существенно отличается от индивидуального. Он может, например, «проучаствовать» в длительной беседе или совещании, не проронив ни слова. В таком общении вставить слово, а тем более своим высказыванием заинтересовать слушающих иногда трудно и требует от говорящего дополнительных качеств.

Публичное общение протекает при сравнительно большом количестве индивидов. По этой причине коммуникативные роли участников публичного общения обычно предопределены: незначительное число их выступает в качестве ораторов, остальные – в фиксированных ролях слушающих (ср. собрания, митинги, диспуты и т.д.).

По характеру отношений между коммуникантами методы обучения говорению различают общение официальное и неофициальное [5, 36].

Официальное общение возникает между лицами, отношения между которыми определяются выполнением ими некоторых социальных функций (учитель ученик, пассажир – кассир, начальник – подчиненный). Сюда могут быть отнесены совещания, интервью, инструктаж, переговоры. Официальный характер присущ публичному общению в любой его форме. Неофициальное общение характеризуется непринужденностью, раскованностью, нередко даже фамильярностью как в поведении индивидов, так и в тоне их речи, свободой в выборе языковых средств. При неофициальном общении содержание высказываний индивидов, как правило, заранее не продумывается, им свойственен неподготовленный характер. В отличие от официального общения, в условиях которого используется официально-деловой стиль устной речи, при неофициальном общении широкое применение находит разговорный язык в различных его вариантах, включая профессиональный жаргон [6, 84].

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно констатировать, что современная методология обучения иностранному языку различает следующие виды модели речевой коммуникации [8, 45]:

1) официальный индивидуальный контакт;
2) деловой разговор;
3) свободная беседа;
4) групповая официальная беседа;
5) монолог в групповой беседе;
6) публичное общение.

Для этого было введено понятие сферы устного общения как совокупности коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого побуждения человека, отношений между собеседниками и обстановки.

Метод использования компьютерных технологий в обучении учащихся навыкам говорения играет также важную роль. Инормационно-коммуникационные технологии позволяют значительно повысить эффективность процесса обучения иностранному языку. Использование мультимедийных программ при обучении лексике и говорению особенно актуально. Мультимедиа позволяет одновременно проводить операции с текстом и звуковым сопровождением. Синхронное воздействие на человека повышает объем, и степень усвоения передаваемой в единицу времени информации. Использование компьютера представляет определенные удобства и для учителя, поскольку он не имеет возможности принести в школу все нужные ему предметы, помогающие в

формировании коммуникативных компетенций, то есть обучению различным видам речевой деятельности [3, 6–8].

Урок английского языка с использованием технологии «Интернет» является несоизмеримо распространенным в странах Европы и в других развитых регионах. В настоящее время приоритет отдается коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте, автономности и гуманизации обучения. Данные принципы делают возможным развитие межкультурной компетенции как компонента коммуникативной способности. Использование Интернета в коммуникативном подходе как нельзя лучше мотивировано: его цель состоит в том, чтобы заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта [3, 23].

Обучаемые должны быть готовы использовать язык для реальной коммуникации и на занятиях и вне занятий, например, во время посещений страны изучаемого языка, во время приема иностранных гостей дома, при переписке, при обмене аудио- и видеокассетами, результатами заданий и т.п. со школами или друзьями в стране изучаемого языка. Навыки и умения, формируемые с помощью Интернет-технологии развивают социальные и психологические навыки взаимодействия учащихся. Интернет развивает и формирует у учеников уверенность в себе на уровне общения по средствам онлайн коммуникации с одноклассниками и преподавателем, также развивает их способность работать в коллективе, в он-лайн образовательной среде, где создаётся благоприятная атмосфера для образовательного процесса по средствам интерактивного подхода к обучению [7, 28].

Таким образом, можно сделать вывод, что обучение и преподавание иностранному языку может быть эффективным насколько это возможно только с применением дополнительных методик. Функция учителя заключается в том, чтобы быстро и эффективно представить и донести материал и главное заинтересовать обучающихся, что можно сделать только если от процесса обучения виден будет результат. Применяя минимум вышеперечисленные методики обучения говорению или многие другие в школе или иных образовательных учреждениях достичь результата намного проще и процесс обучения протекает намного эффективнее, легче и интереснее как для преподавателей так и для учащихся.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам: метод. пособие. – М.: Айрис пресс, 2004.

2. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 1991. – №3.

3. Зубов А.В., Зубова И.И. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам. Изд-во: Academia. Серия Высшее профессиональное образование, 2009. 6. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. Изд-во: Academia. Серия Высшее профессиональное образование, 2010.

4. Колкова М.К. Современная методика соизучения иностранных языков и культур [Электронный ресурс]/ Колкова М.К., Иванова Н.С., Сажинова О.И. – Электрон. текстовые данные. – СПб.: КАРО, 2011. – 200 с. – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/19985. – ЭБС «IPRbooks».

5. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. 8. Пассов Е.И., Кузовлева И.Е. Урок иностранного языка. Изд-во: Феникс, Глосса-Пресс, 2010.

6. Михеева Н.Ф. Методика преподавания иностранных языков [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Н.Ф. Михеева. – Электрон. текстовые данные. – М.: Рос. ун-т дружбы народов, 2010. – 76 с. – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/11443. ЭБС «IPRbooks».

7. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных Интернет-технологий. Изд-во: Феникс, Глосса-Пресс, 2010. 10. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. – Изд-во: ИКАР, 2011.

8. Языкова Н.В. Иностранные языки. Теория и методика обучения [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов педагогических вузов/ Языкова Н.В. – Электрон. текстовые данные. – М.: Московский городской педагогический университет, 2011. – 268 с. – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/26485. – ЭБС «IPRbooks».

Т.Ф. Семченко
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Стереотипизация – это явление, при котором определенным социальным группам приписываются свойства, отличающие данную группу от всех остальных. Краткий психолого-филологический словарь трактует этот термин как «использование наборов убеждений для классификации или определения рассматриваемого индивида на их основании, восприятие и оценку другого человека путем распространения на него представлений о какой-либо социальной группе, подведение его под определенный социальный стереотип» [1, с. 347]. Стереотипизация имеет

большое значение, так как служит ориентиром, облегчает коммуникацию между представителями разных социальных групп, помогает избежать ошибок и недоразумений в общении, приспособиться к условиям чужеродной среды, а также сохранить собственную идентичность, осознавая свою принадлежность к определенной группе.

В основе стереотипизации лежит обособление, деление на «своих» и «чужих». Подобное разделение осуществляется по разным признакам: профессиональному (профессиональные стереотипы), половому (гендерные стереотипы), возрастному (возрастные стереотипы), национальному (этнические стереотипы). В связи с изменениями, происходящими в мире, когда открыты границы, когда нормой жизни стали международные деловые контакты, академическая мобильность, особенно актуальной стала национальная идентичность, поиск своего места среди этнического многообразия. Наблюдая жизнь, нравы, традиции и обычаи других народов и сравнивая их со своими, примеряя их на себя, возрастает потребность в подтверждении собственной уникальности, принадлежности к своему этносу. В соответствии с этим постоянно растет интерес к этническим стереотипам.

Так как «язык является средством систематизации и упорядочения картины мира» [2, с. 31], то именно в языке, в устойчивых сочетаниях можно проследить, как воспринимаются другие народы, какие их «характерные» черты закреплены в языковых формулах.

Мы исследовали устойчивые сочетания в русском и немецком языках, чтобы выявить, с какими народами носители русского и немецкого языков связывают некоторые качества «национального характера».

1. Хитрость.

В русском языке: иудеи (*и жида обманет*), голландцы (*нести Голландию* в значении ‘лгать, завираться’), цыгане (*цыганка нагадала*), китайцы (*хитрый как сто китайцев*),

В немецком языке: русские (*ein Russe ist so pfiffig wie vier Juden* – ‘русский хитер, как четыре еврея’), чехи (*böhmisch schlau* – ‘по-чешски хитрый’), турки (*einen Türken bauen* – ‘строить турка’ в значении ‘ввести в заблужение’, *etwas türken* – ‘что-либо подделать’), татары (*eine Tatarennachricht* – ‘татарское известие’ в значении ‘ложное известие’).

Строгость.

В русском языке: англичане (*английский костюм* – ‘костюм строгого покроя’).

В немецком языке: англичане (*englisches Kostüm* – ‘английский костюм’).

Плохие манеры.

В русском языке: англичане (*уйти по-английски*).

В немецком языке: англичане (*sich englisch verabschieden* – ‘попрощаться по-английски’), французы (*sich französisch empfehlen* – ‘попрощаться по-французски’), поляки (*sich polnisch verabschieden* – ‘попрощаться по-польски’), русские (*fluchen wie zwanzig Russen* – ‘ругаться, как двадцать русских’), иудеи (*eine Judenschule aufmachen* – ‘открыть еврейскую школу’ в значении ‘говорить, перебивая друг друга’).

Трудолюбие.

В русском языке: китайцы (*вкалывать как сто китайцев* – ‘о чьей-либо чрезвычайно интенсивной работе’).

В немецком языке: турки (*arbeiten wie ein Kümmeltürke* – ‘работать, как турок’ в значении ‘работать не покладая рук’).

Национальная гордость.

В русском языке: американцы (*Америка для американцев*), немцы (*Германия превыше всего*).

В немецком языке: американцы (*Amerika den Amerikanern* – ‘Америка американцам’), немцы (*Deutschland, Deutschland über alles* – ‘Германия, Германия превыше всего’), испанцы (*stolz wie ein Spanier*).

Пристрастие к алкоголю.

В русском языке: китайцы (*пьян как сто китайцев*).

В немецком языке: русские (*saufen wie ein Russe* – ‘пьянствовать, как русский’), поляки (*voll wie ein Pole* – ‘пьяный, как поляк’).

Жадность.

В русском языке: иудеи (*еврейская жадность*).

В немецком языке: голландцы (*die holländiche Marke rauchen* – ‘курить голандскую марку’ в значении ‘курить чужие сигареты’), иудеи (*mit dem Judenspieß rennen* – ‘бежать с еврейским копьем’ в значении ‘наживаться, получать незаслуженный доход’), швейцарцы (*Kein Geld, keine Schweizer!* – ‘Нет денег – нет швейцарцев’).

Стремление к хорошей жизни.

В русском языке: американцы (*американская мечта*), греки (*в Греции все есть*).

В немецком языке: американцы (*der amerikanische Traum* – ‘американская мечта’), французы (*leben wie Gott in Frankreich* – ‘жить, как Бог во Франции’).

Как видим, в качестве этнического стереотипа выбирается какая-либо заметная черта характера или манера поведения человека, однако каждый народ по-своему характеризует представителей других национальностей, так как каждый из них имеет свой уникальный опыт взаимодействия. Примечательными разным народам могут показаться разные качества, поэтому они могут получать разную оценку. Интересно, что «те черты, которые у своего народа рассматриваются как проявление ума, у другого народа считаются проявлением хитрости, а то, что применительно к себе называют настойчивостью, в отношении «чужака» расценивается как упрямство» [3, с. 220]. Однако это не является показателем несостоятельности стереотипа, а лишь свидетельствует о том, что к одному и тому же явлению разные народы относятся по-разному. Следовательно, изучение этнических стереотипов, которые являются частью любой культуры, необходимо для успешной межкультурной коммуникации.

Литература

1. Летягова, Т.В. Тысяча состояний души. Краткий психолого-филологический словарь / Т.В. Летягова, Н.Н. Романова, А.В. Филиппов. – М.: Флинта, 2005. – 423 с.

2. Боголюбова, Н.М. Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен: учеб. пособие / Н.М. Боголюбова, Ю.В. Николаева. – СПб.: СПбКО, 2009. – 86 с.

3. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие / А.П. Садохин. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2006. – 288 с.

С.И. Сивицкая
(ВГУ имени П.М. Машерова)

МЕТОД ПРОЕКТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На современном этапе обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации метод проектов можно считать одним из наиболее эффективных. Данный метод позволяет решать одну из ключевых задач в методике – создание языковой среды, в которой происходит использование на практике полученных знаний по иностранному языку. Метод проектов дает возможность использовать полученные знания на практике, при этом генерировать новые идеи, развивать познавательные и творческие способности студентов.

Проект – это «самостоятельная, долгосрочная групповая работа по теме-проблеме, выбранной самими учащимися, включающая поиск, отбор и организацию информации» [1, с. 19]. Метод проектов включает использование ряда проблемных, исследовательских, поисковых методов. Разработка и презентация творческих проектов является заключительным этапом определенного цикла работы над развитием и совершенствованием умений всех видов речевой деятельности.

При разработке проектов следует соблюдать следующие требования:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы-задачи, требующей интегрированных знаний, исследовательского поиска для ее решения.
2. Практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов.
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов в аудиторное и внеаудиторное время.
4. Структурирование содержательной части проекта.
5. Использование исследовательских методов.

В курсе иностранного языка метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме, главное – сформировать проблему, над которой учащиеся будут трудиться в процессе работы. Главным отличием между обычной и проектной работой состоит в том, что при обычной работе основная деятельность ограничивается рамками аудитории, а при проектной работе она выходит за ее пределы.

Выделяют следующие этапы работы над проектом: 1) разработка проектного задания; 2) разработка проекта; 3) оформление результатов; 4) презентация; 5) рефлексия.

На подготовительном этапе осуществляется выбор и формулирование темы проектной работы, обсуждается план и структура исследования. Затем расписывается последовательность выполнения работы, определяются и распределяются между участниками проекта конкретные задания и устанавливаются сроки их выполнения. В завершение подготовительного этапа определяется форма презентации проекта, критерии оценки групповой и индивидуальной работы студентов. Тематика проектов чаще всего определяется актуальностью и практической значимостью вопроса.

После выбора темы студентам совместно с преподавателем необходимо сформулировать положения гипотезы, цели и задачи проекта, осуществить деление общей группы на малые группы – от 2 до 7 человек. При этом преподавателю необходимо учитывать разные факторы: отношение студентов к проблеме проекта, их восприимчивость к обучению и индивидуальные способности. Более эффективно работа над проектом проходит в гетерогенной группе с дифференцированным распределением ролей.

На основном этапе работы над проектом студенты самостоятельно собирают и обрабатывают информацию из различных источников. Всю собранную информацию студенты анализируют и готовят к представлению на итоговом занятии.

На заключительном этапе осуществляется публичное представление и защита проекта, оценка и обсуждение конечного результата. Форма представления выполненной работы может быть следующей: круглый стол, дискуссия, дебаты, коллаж, путеводитель, плакат, показ видеоролика, презентация разработанного экскурсионного маршрута.

При рефлексии следует брать во внимание следующие критерии:

– языковая компетенция, которая включает владение грамматической составляющей языка, правильность произношения слов, наличие словарного запаса, достаточного для свободного выражения своих мыслей.

– активность в общении в процессе работы: стремление реализовать свое участие в работе на уроке, максимально используя имеющиеся языковые возможности, допуская импровизацию, а также повышенное внимание в восприятии речи и действий других учащихся с целью фигурировать в речевой ситуации.

Можно выделить такие положительные черты использование метода проектов при организации занятия по иностранному языку, как изменение схемы общения – студент начинает выступать как активный творческий субъект учебной деятельности. Более того, развивается активное самостоятельное мышление, креативность, умение не просто запоминать и воспроизводить, а применять знания на практике, умение самостоятельно планировать действия, прогнозировать возможные варианты решения задач, выбирать способы и средства их реализации.

Работа над собственными проектами отражает современную тенденцию в образовании – ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения. Работая над проектом, студенты получают возможность работать в «команде», ответственно относиться к выполнению своего участка работы, оценивать результаты не только своего труда, но и труда своих товарищей.

Однако при разработке проекта может возникнуть и ряд сложностей: недостаточный уровень сформированности у студентов умений исследовательской деятельности, неумение применять полученные на занятиях знания в различных речевых ситуациях, низкая мотивация к участию в проекте. Более того, преподавателю следует учитывать особенности участников групп, их грамотное формирование, развивать навыки проектной деятельности.

Таким образом, метод проектов – эффективное средство развития студента, совершенствования и расширения его языковых знаний, при условии качественно проделанной работы на каждом этапе разработки проекта.

Литература

1. Андреасян, И.М. Инновационные технологии овладения иноязычным общением / И.М. Андреасян // Иностранные языки в Республике Беларусь. – 2006. – №2. – С. 18–22.

2. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 21–27.

Д.И. Соколовский
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ЗНАНИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ И ЕГО ПРЕДСТАВЛЕНИЕ В АРАБСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТИХ ЗНАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ

Изучение арабского языка, наряду с польским, испанским, шведским, китайским, французским, в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова проходит в рамках дисциплины «Третий иностранный язык». Это обусловлено той возрастающей ролью, которую играют иностранные языки на современном коммуникативно-информационном общественном поле. И.К. Войтович справедливо замечает, что «изучение иностранного языка делает духовный мир людей богаче, учит их выражать свои мысли кратко и четко. Оно дает возможность общения с людьми с другим мировоззрением и ментальностью, что в итоге способствует разрушению сте-

реотипов. Знание иностранных языков способствует проникновению в прошлое народов, знанию их настоящего, предвидению будущего» [2, с. 23–25]. С этих позиций мы и подходим к предоставлению будущим специалистам-филологам для изучения широкого спектра восточных и европейских языков, помимо основных английского и немецкого [1]. В статье мы предлагаем подход к сопоставлению знаний о культуре, традициях, обычаях, современной социальной жизни народа, язык которого изучается, с практическим курсом устной и письменной речи. Такие знания, на наш взгляд, помогут студентам расширить свой кругозор, более интенсивно включиться в изучение той или иной темы и войти в коммуникативное пространство языка [4].

Рассмотрение личности человека в арабской культуре позволит понять мышление этого народа и понять менталитет арабов, точно определить их ценности, роли мужчины и женщины в обществе, стремления арабов и их жизнь в социуме. Следует сказать, что не существует какой-то отдельной страны, на основе которой строились бы все суждения о народе, напротив, арабы населяют и Африку, и Азию, что характерно оставляет отпечаток на менталитете того или иного арабского народа, однако общие характерные черты, которые и дают нам понять, кто такой араб, мы рассмотрим в статье.

Для начала проанализируем положение мужчины и женщины в арабском обществе. Традиционное арабское общество сформировалось еще в доисламский период со всеми правами и обязанностями и сложилось на полном признании мужчины как лидера, а женщине в семье и обществе отдавалась подчинительная роль. На это косвенно указывает счет родства, который велся по отцовской линии. Семья является самой главной ценностью в жизни арабов. Само понятие «семьи» немного отличается от традиционного европейского и представляет собой скорее клан или «хамулу», т.е. группу людей с родственными связями по мужской линии. Глава семейства – обычно мужчина и его супруга. Также в семье обычно присутствуют сыновья и их жены, внуки и правнуки. Женщины в семье очень озабочены чистотой помещений, т.к. отсутствует традиция сохранять старые вещи про запас, а также часто моют окна из-за сильных ветров пустыни, которые загрязняют их пылью и песком.

Говоря о стереотипах поведения, можно сделать вывод, что арабы сами по себе ленивые и неохотно делают любую работу. Данное суждение не совсем верно, т.к. хоть и проживают они в местах с жарким климатом, который требует размеренного образа жизни и сохранения энергии, ведь выращивать зерновые культуры в засушливых районах очень сложно. Все дело в том, что на протяжении веков арабы вели кочевой образ жизни, а источником пропитания была торговля, которая требовала определенной выдержки и терпения. Торговля имела регулирующую функцию отношений между племенами, а также городским и сельским населением.

Торговля для арабов является неотъемлемой частью жизни, поэтому исследователи отмечают у народа хорошие предпринимательские способности. Во времена крестовых походов арабы вели торговую деятельность с Европой, а сейчас нередко арабские выпускники университетов совмещают основную работу с торговлей, что приносит дополнительные средства. Это также позволяет адаптироваться арабам за границей в новом социуме, что благотворно влияет на материальное благосостояние.

Что касается помощи ближнему, то это также является положительной чертой, т.к. большинство арабов мусульмане, а благотворительность – священная обязанность. Арабы-христиане также участвуют в благотворительности, т.к. они связаны, прежде всего, семейным родством.

У арабов отсутствуют дома престарелых и детские дома, т.к. старики всегда доживают свой век в кругу семьи, а детей, оставшихся без родителей вследствие несчастного случая, обычно разбирают родственники. Конечно, после землетрясения в Алжире в 40-х годах организовывались приюты для детей, но это скорее исключение из правил.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что мужчины- арабы довольно открыты, с ними можно легко найти общий язык. Данная особенность помогает установить доверительные отношения, построенные на взаимоуважении. Однако отношение ко времени у арабов пренебрежительное ввиду менталитета кочевников и бедуинов, поэтому приказы и задания редко могут выполняться с точностью и в срок, а опоздания считаются нормой. Если же какая либо работа была проделана хорошо, то арабы будут ждать безусловной похвалы.

В беседе арабы избегают прямых ответов на вопросы, всегда отвечают уклончиво и с осторожностью, стремясь сохранить свое лицо, а также не задеть собеседника. Ввиду того, что групповые связи среди арабов очень прочны, потеря лица перед семьей будет воспринята с осуждением. Страх потери лица заставляет араба говорить красиво и красноречиво, используя множественные комплементы и похвалу. Образованным араб считает человека, способного красочно и красноречиво, используя многочисленные обороты, изъяснять свою мысль. В связи с этим не следует насильно выбивать ответ на поставленный вопрос, а путем наводящих вопросов и разъяснений направлять к желаемому ответу собеседника-араба.

Что касается девушек, то они менее открыты, чем мужчины, т.к. мужчине отведена роль лидера в любых отношениях (как в семейных, так и в общественных), и вся ответственность за решение повседневных задач в работе ложится на их плечи. В культуре арабов девушка или женщина считается состоявшейся, если она родила двух и более сыновей, ведь род семьи считается по мужской линии. При приеме гостей, хозяин никогда не выводит девушку напоказ, а также говорить незнакомке комплименты считается дурным тоном. Поэтому для грамотного выстраивания беседы с арабкой следует опять же соблюдать четкую субординацию.

Данные особенности описывают разницу между восточной и западной культурой и ролью человека в ней. Следует учитывать, что человек в арабской культуре представлен «одним из», т.е. частью большой группы или семьи, где есть старшие и младшие. Говоря о чертах типичного араба, можно сформулировать характерные особенности одновременно рачительного горожанина-купца и небогатого бедуина. Это сформировало характер араба как открытого и гостеприимного, что характерно как для горожанина, так и для селянина [3].

Продемонстрируем перечень используемых на занятиях по изучению отдельных тем программы по арабскому языку традиционных и новых видов деятельности.

По программе практики устной и письменной речи студенты изучают личность человека и семью. Обсуждаются биографические данные, такие, как имя, возраст, дата и место рождения, национальность, семья, семейное положение, родственные связи и т.д. Рассматривается внешность, характер, межличностные отношения. Тема «Квартира» затрагивает типы жилья, дома и квартиры, территорию вокруг дома, предметы мебели и бытовую технику. Для подготовки к этим занятиям преподаватель предлагает студентам мультимедийную презентацию «Арабская семья», которая включает интерактивные языковые материалы. В активный словарь включаются следующие лексические единицы:

بألا وأ مألا وأ تخألا وأ خألا وأ ةجوزلاو جوزلاو لافطألاو ةرسألا .

Тема «Рабочий день», в содержании которой присутствуют обязанности по дому, рабочее расписание и свободное время вечером, а что касается досуга и хобби, студентами изучается с помощью коммуникативного метода, а именно: рассуждение об отдыхе летом и зимой, в городе и за городом, в кино, театре, на выставке, отпуск и спортивные развлечения. Составление собственного расписания рабочего дня на русском и арабском языках, мини-проектов «Культурные шедевры», текста экскурсии по выставке, написание открытки-письма своему другу на двух языках – вот перечень основных видов деятельности при изучении темы. Ниже продемонстрированы материалы к теме:

فحتملاو ،ةقافثلاو ،تمثال، تحاتو رسام ،مسرلا ،ضرعم .

В теме «Покупки и магазины» мы используем образовательную программу «LearningApps.org», которая является дополнением Web 2.0 для поддержки процесса обучения и преподавания с помощью интерактивных модулей. Существующие модули могут быть непосредственно включены в содержание обучения, а также их можно изменять или составлять в оперативном режиме. Цель работы на занятиях – создание интерактивных блоков и возможность сделать их общедоступными.

LearningApps.org позволяет удобно и легко создавать электронные интерактивные упражнения. Широта возможностей, удобство навигации, простота в использовании. При желании **любой учитель, имеющий самые минимальные навыки работы с ИКТ, может создать свой ресурс** – небольшое упражнение для объяснения нового материала, для закрепления, тренинга, контроля.

Актуальными видами учебной деятельности являются чтение газет, просмотр телепередач, составление новостных сюжетов. Лексико-грамматический уровень студентов обогащается следующими единицами:

.لسياسةاو ثبلبلاو داصتقالاو رابخألاو فحصلاو لجملاو

Таким образом, формируя на занятиях по арабскому языку основные профессиональные компетенции, мы тем самым решаем основную задачу языкового иноязычного образования – осуществление межкультурной коммуникации с позиций коммуникации, образования, познания и развития.

Литература

1. Балезин, Д. Зачем изучать иностранные языки? 2007. [Электронный ресурс] // URL: http://www.yourfreedom.ru/zachem-izuchatinostrannye-yazyki/ (дата обращения: 24.12.2013).

2. Войтович, И.К. Иностранные языки в контексте непрерывного образования: монография / под ред. Т.И. Зелениной. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 212 с.

3. Ислам: вопросы истории, культуры и философии : сб. науч. тр. / Духов. упр. Мусульман Ниж. Новгорода. – Н. Новгород: Изд-во Нижегор. ун-та,1995. – 134 с.

4. Тилене, Л. П. Дополнительное лингвистическое образование должно развиваться на качественно новом уровне // Босс. 2011. № 2. URL: http://www.bossmag.ru/view.php?id=4915 (дата обращения: 24.12.2013).

А.П. Степанова
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ЗАРУБЕЖНЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В современном образовательном пространстве большое место занимают аутентичные, созданные авторами из стран изучаемого языка учебно-методические комплексы (УМК), которые рассматриваются как основное средство обучения, поскольку они развивают не отдельные умения различных видов речевой деятельности, а способствует формированию коммуникативной компетенции на определенных уровнях владения иностранным языком.

Не менее важны научно-теоретические исследования и описание практического опыта работы зарубежных лингводидактов в области обучения иностранным языкам. Отсюда весьма актуальной является задача проанализировать зарубежную научную и методическую литературу, сравнить отечественные и зарубежные подходы к проблеме эффективности обучения иностранным языкам и определить основные тенденции в зарубежной методике обучения иностранным языкам – в частности, английскому языку как иностранному. Методический подход к обучению английскому языку как иностранному складывается под влиянием многих факторов – таких, например, как: социальный заказ, основные цели и методы обучения, конкретные технологии и приемы, доминирующие лингвистические теории и т.п. Одним из главных направлений в обучении иностранному языку, все еще предлагаемых в зарубежной методике, является так называемый традиционный подход, под которым понимается организация преподавания иностранных языков с целью развития умений устной речи и бесперевoдного чтения [1, с. 45–46].

По мнению некоторых зарубежных лингводидактов, этот подход до сих пор является преобладающим в системе обучения английскому языку во многих странах. Согласно этому методу обучаемые много внимания уделяют чтению текстов различной сложности, выполнению упражнений, написанию тестов и эссе. В плане устной речи обучаемые слушают диалоги-образцы, повторяют их и заучивают.

В связи с изменениями, происходящими в языке, меняется и подход к обучению языковому материалу. Отсюда в рамках традиционного подхода к обучению английскому языку как иностранному выделяют так называемый «контекстный метод» («Context Approach»), который заключается в следующем. Так, все грамматические правила иллюстрируются на примерах, взятых из реальных контекстов – как устных, так и письменных – различных функциональных стилей. Примеры показывают, как то, или иное языковое явление проявляется в различных контекстах, как его употребляют носители языка в соответствующих коммуникативных ситуациях. При этом контексты должны быть подобраны таким образом, чтобы, изучив несколько примеров, обучаемый мог сам прийти к заключению о том, как и когда, употребляется данная форма.

Большое значение в обучении английскому языку как иностранному имеет «коммуникативный подход», появившийся вслед за традиционным подходом. Цель его обучения – овладение коммуникативными умениями во всех видах речевой деятельности с целью общения в реальных жизненных ситуациях, актуальных для обучаемых [1, с. 47]. Развитие такого подхода, направленного, как часто отмечали, на формирование знаний, умений и навыков, включает теоретическое обоснование, определение иерархии умений и навыков, методик формирования, контроля и оценки. Особенность метода проявляется в попытке приблизить процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации.

Лингвистическая концепция метода базируется на идеях коммуникативной лингвистики, а именно:

- единицей коммуникации (а, следовательно, и обучения) являются речевые акты, т.е. регулируемые правилами речевого поведения речевые действия, совершаемые в определенной речевой ситуации и имеющие адресата;
- в качестве единицы отбора речевых актов выступает речевое намерение говорящего и слушающего, которое содержательно организует и регулирует их речевое поведение;
- овладение языком как средством общение предполагает не только знание системы языка, но и способность правильно пользоваться единицами языка для реализации целей общения.

Внедрение в практику обучения иностранным языкам коммуникативно-ориентированного подхода привело к интенсивному обмену информацией, идеями и мнениями в различных областях науки и техники, к высоким достижениями в области культуры. Увеличился обмен специалистами во многих сферах деятельности. Расширение сферы применения иностран-

ных языков, а также изменения в характере межкультурной коммуникации привели к смещению акцентов в научных исследованиях. Изучение иностранных языков перестало сводится только к знанию лингвистических правил построения речи. Современная лингводидактика под владением иностранного языка подразумевает адекватное речевое поведение в конкретной ситуации общения, типичной для данного социума в целом, и для определенных профессиональных объединений, в частности.

В зарубежной лингводидактике существует несколько различных вариантов проявлений этой методики, когда студенты обучаются в ходе общения, выполняя определенные коммуникационные задачи. Иногда, объяснения преподавателя или обычные практические упражнения сведены до минимума (это так называемый «Strong Communicative Approach»).

Согласно этой методике, обучаемые выполняют обычные упражнения и задания, сопровождаемые объяснениями преподавателя, но основное внимание в процессе обучения уделяется формированию умений устной речи и аудирования (так называемый «Weak Communicative Approach» [3, с. 97].

Очевидно, что выбор того или иного метода во многом определяется ступенью обучения и уровнем обученности субъектов образовательного процесса. Так, для начинающих считается возможным воспользоваться современной интерпретацией прямого метода («The Natural Approach»), согласно которой на занятиях используются такие приемы и такой адаптированный язык, что обучаемые учат его подобно тому, как ребенок учит свой родной язык.

Обучаемые такого уровня на занятиях должны внимательно слушать инструкции преподавателя, понимать с помощью жестов или наглядности, о чем идет речь, и выполнять эти инструкции. Такие занятия могут занимать достаточно длительное время, но постепенно инструкции преподавателя усложняются и включают в себя уже несколько предложений или грамматически сложных конструкций. Считается, что при этом происходит примитивная коммуникация. При таком подходе («Total Physical Response») от обучаемого не требуется устного высказывания до тех пор, пока он сам не захочет или не будет готов сделать это [2, с. 136].

Более раннее использование иностранного языка как средства общения предполагается в варианте «Community Language Learning». Использование этого метода позволяет при минимальном волнении и тревожности, столь характерных для взрослых, изучающих иностранный язык, поддержать разговор практически на любую тему, вызывающую интерес. На таком занятии большое значение имеет звукозаписывающая техника.

Обучаемые на занятии сидят лицом друг к другу, а преподаватель находится у них за спиной. Если кто-то из обучаемых хочет что-то сказать, он знаком подзывает к себе преподавателя и шепотом сообщает ему о своем намерении и о содержании своего высказывания на родном языке. Преподаватель также шепотом переводит эту фразу на изучаемый язык. Обучаемый шепотом несколько раз повторяет эту фразу, добиваясь адекватного ее звучания. Через некоторое время, когда фраза звучит достаточно правильно, обучаемый произносит ее вслух. Одновременно это фраза записывается, например, на магнитофон.

Для студентов с более высоким уровнем обученности коммуникативно-ориентированный подход может проявляться в виде «Task-Based Learning», т.е. обучения на основе цикла работ, которые близки к потребностям повседневной жизни и необходимым умениям. Коммуникативные задачи решаются в ходе подготовки, выполнения и всестороннего решения таких заданий. Внешне этот подход напоминает проектную методику, однако задачи, которые решаются при этом, значительно проще – например, творческое выступление, презентации.

Анализ зарубежной научно-методической литературы показал, что в современном образовательном пространстве методы, рекомендованные для обучения английскому языку как иностранному многообразны по форме и по содержанию. Современная отечественная и зарубежная лингводидактика рассматривает язык как часть культуры народа, а изучение иностранного языка связывает с изучением культуры этого народа.

Литература

1. Миролюбов, А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – М.: Инфра-М, 2002. – 386 с.

2. Asher, J. Brainswitching: Learning on the Right Side of the Brain / J. Asher. – California, Education, 2000. – 205 с.

3. Scrivener, J. Learning Teaching. A Guidebook for English Language teachers / J. Scrivener. – London, Macmillan Education, 2005. – 248 с.

Е.В. Турковская
(ВГУ имени П.М. Машерова)

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В педагогике «подход к обучению» определяется как совокупность принципов и стратегий обучения и воспитания. При этом в основе подхода лежит концепция, идея которые обуславливают организацию процесса обучения (Е.Н. Шиянов, И.Ф. Исаев). С точки зрения методики обучения иностранному языку, подход рассматривается как базисная методологическая категория, в рамках которой рассматриваются процессы обучения иностранному языку (И.Л. Бим, Е.В. Пассов, В.Л. Скалкин). Анализ литературы отечественных и зарубежных авторов показывает, что в современной методике не существует однозначного толкования термина «подход к обучению» и определение его категориальных признаков требует дальнейшего рассмотрения.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что подход обладает признаком целостности, поскольку все элементы системы обучения предстают в их диалектическом единстве, в то же время обладают самостоятельностью. Целенаправленность является неотъемлемой чертой «подхода» и проявляется в способности реализации системы в процессе обучения в рамках намеченной цели. Следующей важной характеристикой подхода является его открытость и готовность включать в свою структуру достижения как современной методики, так и смежных наук.

Во-вторых, подход разрабатывается в соответствии с целями обучения, которые в свою очередь формируются на основе потребностей общества, современного уровня развития науки и смежных с ней областей знаний, среды в которой функционирует подход. В-третьих, являясь методологической основой обучения, подход реализуется в принципах обучения, которые влияют на выбор методов обучения, последние разрабатываются с позиций концептуальных положений подхода. И последнее, отбор содержания обучения, процесс его освоения, выбор форм и способов обучения происходит на основе принципов обучения, которые реализуют концепцию подхода.

Современная методическая наука видит более перспективной новую парадигму анализа речевого общения, которая связана с психолингвистическими представлениями о формировании языковой способности, производстве и восприятии речи и речевом общении. Активный методический поиск в данном направлении способствовал развитию целого ряда подходов, а именно, коммуникативно-культурологического, коммуникативно-когнитивного, коммуникативно-деятельностного. В их основе лежит родовое понятие - коммуникативный подход. Концептуальными положениями коммуникативного подхода, по Е.И. Пассову, являются следующие: иностранный язык является одновременно и целью и средством обучения; язык – средство общения, идентификации, социализации и приобщения индивида к культурным ценностям страны изучаемого языка; овладение иностранным отличается от овладения родным способами овладения, плотностью информации в общении, включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность, совокупностью реализуемых функций, соотнесенностью с сензитивным периодом речевого развития учащихся [1].

Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, при этом речевое общение осуществляется при помощи речевой деятельности, которая служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев). В результате такого активного и свободного развития личности каждый субъект общения получает возможность свободно выражать свои суждения, мысли. Самовыражение становится важнее демонстрации языковых знаний, поощряются суждения, выполненные самостоятельно, свидетельствующие об активной позиции, при этом ошибки, не нарушающие понимание и не искажающие факты и события, не критикуются, учебной нормой считаются отдельные нарушения языковых правил. Используемый материал подчиняется задаче речевого замысла и соответствует речемыслительным возможностям говорящего. Отношения в учебном процессе строятся на безоценочности, некритичности, сопереживании и понимании чувств других.

Важнейшей характеристикой коммуникативного подхода является речевая направленность обучения, то есть общению следует обучать через общение, так как оно является каналом, по которому осуществляется познание, средством, развивающим индивидуальность, инструментом воспитания, способом передачи опыта и развития умения общаться.

К коммуникативным стратегиям отнесем следующие умения: удержание внимание собеседника; обеспечение понимания собственного высказывания партнером с помощью уточняющих вопросов, понимания собеседника путем переспроса; использование в речи перефразирования, объяснения, замены синонимов, обращение за помощью, применение средств невербального общения (мимики, жестов, интонации), упрощение или замена грамматических конструкций в слу-

чае нехватки знаний; самокоррекция, игнорирование собственных ошибок; подержание разговора за счет изменения темы.

Одним из требований, предъявляемых к обучению на современном этапе, является функциональность, которая предполагает, что речевая деятельность, представляющая единство лексики, грамматики, фонетики, которые неразрывно связаны в процессе говорения. Поэтому их усвоение должно также происходить едино – в процессе речевой деятельности. Из этого следует, что функциональность проявляется именно в том, что субъектом усвоения являются не речевые средства сами по себе, а функции, выполняемые данными средствами. Функциональность обучения обеспечивается отбором и организацией материала в зависимости от необходимости выражения учащимися тех или иных речевых функций, а также коммуникативным, функционально адекватным поведением учителя и учащихся [2].

Принципиально важным при формировании коммуникативной компетенции учащихся является понимание, коммуникативного обучения как системы взаимоотношений, ситуаций. Е.И. Пассов подчеркивает, что ситуация существует как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения. Она является универсальной формой функционирования процесса обучения и служит способом организации средств, способом их презентации, мотивации речевой деятельности, условием формирования навыков и развития речевых умений, предпосылкой обучения стратегии и тактике общения.

В.А. Бухбиндер говорит, что «коммуникативная ситуация – это такая совокупность обстоятельств, условий и отношений, которая побуждает потенциальных собеседников к общению». В свою очередь В.Л. Скалкин указывает на то, что «далеко не в любых условиях возникает и протекает языковое общение между людьми. Поэтому в данном случае речь идет о ситуации, которая вызывает общение, благоприятствует или способствует ему. Коммуникативную ситуацию следует понимать как динамическую систему взаимодействующих конкретных фактов объективного и субъективного плана, вовлекающих человека в языковую коммуникацию и определяющих его речевое поведение в пределах одного акта общения». А.А. Леонтьев различает три вида общения: социально-ориентированное или публичное общение (проведение презентаций, выступление с докладом), групповое предметно-ориентированное (диспуты, переговоры), личностно-ориетированное или индивидуальное (осуществляемое обычно двумя партнерами и имеющее личностный характер) [3]. Все три вида общения характерны для коммуникативной сферы учащихся и моделируют реальную деятельность человека, поэтому должны быть учтены при отборе материала для эффективного формирования коммуникативной компетенции.

Дальнейшее исследование речевых ситуаций, показало, что успех коммуникации зависит от их информативности, новизны. Под новизной мы понимает смену предмета общения, проблем обсуждения, речевого партнера, условий общения. Следуя данному принципу в процессе обучения предполагается отбор материала, содержащего нечто новое, отказ от многократного предъявления аудиотекста, вариативность текстов для чтения, упражнений с новой коммуникативной установкой, отказ от произвольного заучивания высказываний, диалогов. Принцип личностной ориентации на общение предполагает учет данных параметров личности, что позволяет формировать мотивацию, основанную на личностных потребностях. Такая мотивация является не стимулированием, а внутренним побуждением, не навязанной учителем, а порожденной самой конкретной личностью.

Литература

1. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е.И. Пассов. – Минск: ООО «Лексис», 2003. – 184 с.
2. Конышева, А.В. Современные методы обучения английскому языку /А.В. Конышева. – Минск: Тетра Системс, 201. –304 с.
3. Леонтьев, Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – 3-е изд. - М. : Смысл, 2003. – 487 с.

Н.Ф. Хомуськова
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ГЛАГОЛЫ РАЗРУШЕНИЯ В ДРЕВНЕАНГЛИЙСКИЙ ПЕРИОД: СЛОВООБРАЗОВАНИЕ И СЕМАНТИКА

Глаголы со значением разрушения занимают одно из центральных мест в лексической системе каждого языка. Репрезентируя базовые действия, составляющие неотъемлемую часть окружающей нас действительности, они формируют важный функционально-семантический класс, особенности которого в значительной мере обусловлены историей развития языка в каждый из периодов. Следовательно, необходимым условием исследования данного класса глагольных единиц является их изучение в диахронической перспективе.

Объект исследования настоящей статьи составляют глагольные единицы со значением разрушения, входящие в словарный фонд древнеанглийского языка. **Целью исследования** является определить продуктивность словообразования как способа производства новых лексических единиц, а также установить функциональную значимость наиболее активных формантов. Материалом исследования послужили лексемы, извлеченные из лексикографических источников: «Borsworth-Toller Anglo-SaxonDictionary», «The Dictionary of Old English».

С точки зрения морфологической структуры все деструктивные глаголы изучаемого периода могут быть подразделены на три типа: простые, производные и сложные.

Группа простых или корневых глаголов объединяет слова, не имеющие в своей структуре словообразовательных аффиксов. К ним относятся такие лексемы, как *brecan* 'ломать' (NE *break*), *spillan* 'убивать' (NE *spill*), *sceran* 'разрубать, разрезать' (NE *shear*), *teran* 'разрывать' (NE *tear*), *fellan* 'сносить, разрушать'(NE *fell*) и др. [1]. Однако, нужно иметь в виду, что древнеанглийское окончание инфинитива *-an* некогда представляло собой германский суффикс *-na-*, служащий для образования существительных среднего рода со значением действия. В германских языках такие существительные превратились в инфинитивы, а суффикс, утратив словообразовательную функцию, стал окончанием одной из глагольных форм. Таким образом, в древнеанглийском языке глаголы на *-an* принято относить к числу простых слов [2, с. 159–161].

Группу производных глаголов, по данным нашего исследования, составляют, главным образом, префиксальные дериваты. Известно, что префиксация наряду с суффиксацией являлась достаточно распространенным способом образования новых слов и была характерна большей частью для глагольной лексики. Здесь необходимо различать две группы префиксов: десемантизированные и лексически значимые. К первой группе относятся приставки, утратившие свое первоначальное значение и выполняющие функцию образования форм слова. Среди них, например, такие префиксы, как *ā-*, *ge-*, выражающие видовое значение: *heawan* 'рубить' – *ā-heawan* 'разрубить', *bærnan*'жечь' – *ge-bærnan* 'сжечь'[2]. Не будучи семантически значимыми, они не представляют большого интереса для данного исследования.

Особое место принадлежит лексически значимым приставкам. Они способны как модифицировать значение слова, так и полностью изменять его. В ходе исследования нами был выявлен ряд префиксов, наиболее активно участвующих в образовании деструктивных глаголов. Это такие префиксы, как *for-*, *forð-, of-, be-*, *un-*.

Наибольшей продуктивностью среди названных префиксов обладал префикс *for-*, способный вступать в словообразовательные связи с разными частями речи: существительными, прилагательными, наречиями и, конечно, глаголами. В случае с последними исследуемый формант отличался развитой семантической структурой, среди значений которой особый интерес для нас представляют два: собственно значение разрушения и значение удаления в пространстве. Функционируя в первом из них, префикс способен полностью изменять значение производного слова. Примерами этому могут служить следующие словообразовательные пары: *dón* 'делать' > *fordón* 'разрушать', *bregdan* 'двигать, перемещать' > *for-bregdan*'сносить, разрушать', *niman* 'брать, получать' > *for-niman* 'разорять', 'разрушать', *wyrcan* 'работать', 'создавать' > *for-wyrcan* 'разрушать'. Значительное количество примеров подтверждают способность префикса и к конкретизации значений: *heáwan* 'рубить' > *for-heáwan* 'разрубать на куски', *bitan* 'кусать' > *for-bitan* 'раскусывать на куски', 'разгрызать' [2]. В значении удаления в пространстве префикс демонстрировал более скромные деривационные возможности. Так, в исследуемый период нами зафиксировано лишь несколько примеров образования глаголов разрушения, производящей основой для которых выступают лексемы, обозначающие движение или изменение состояния: *weorþan* 'происходить', 'становиться' > *for-weorþan* 'умирать', *hweorfan* 'изменяться', 'отправляться' > *for-hweorfan* 'разрушаться' [2].

В производстве глагольной лексики активно участвовал и древнеанглийский префикс *of-*. Присоединяясь к глаголам, обозначающим резкие, сильные действия, он трансформировал их значения в значение 'убивать': *weorpan* 'бросать' > *of-weorpan* 'убивать броском камня', *sceótan* 'бросать снаряд' > *of-sceótan* 'убивать стрелой или иным орудием', *stingan* 'колоть' > *of-stingan* 'убивать уколом, протыкать' [2].

Следующий префикс *forð-*'вперед' мог функционировать и как словообразовательный элемент, и как наречие. Выступая в роли форманта, префикс участвовал в образовании глаголов, в том числе и глаголов со значением разрушения. Согласно некоторым источникам, такие образования определяются как квази-сложные слова [3]. В настоящем исследовании, однако, придерживаясь точки зрения Т.А. Расторгуевой, будем относить их к группе производных глаголов [4, с. 139]. Как показывает языковой материал, префикс *forð-* обнаруживается, преимущественно, в сочетании с глаголами движения. Присоединяясь к глагольной основе, префикс, обозначающий

направленность вперед, удаление в пространстве, изменяет значение лексемы: *faran* ‘ехать, путешествовать’ > *forð-faran* ‘умирать’, *síðian* ‘путешествовать’ > *forð-síðian* ‘умирать’ [1].

Префикс *be-*, несмотря на достаточно развитую семантическую структуру, в сочетании с глаголами разрушения редко мог изменять лексическое значение глаголов, реализуя, главным образом, усилительную функцию. Среди исключений в качестве примера можно привести глагол *be-libban* ‘лишать жизни’ (< *libban* ‘жить’), при образовании которого префикс *be-* реализует отрицательное значение лишения чего-либо [1].

Один из самых деривационно активных префиксов древнеанглийского языка – отрицательный префикс *un-*– практически не участвовал в производстве глаголов со значением разрушения. Единственным зафиксированным нами примером деривации оказался глагол *un-wyrcan* ‘разрушать’, образованный от *wyrcan* ‘работать’, ‘создавать’ [1]. Возможно, это объясняется наличием других префиксов со схожим значением, в частности префикса *for-*, или же отсутствием письменных источников, фиксирующих употребление глаголов с данным префиксом.

Что касается группы сложных глаголов, имеющих в своей структуре более одного корня, то она представлена достаточно скудно. Известно, что в целом словосложение было более характерно для образования именных частей речи. Нами засвидетельствованы несколько сложных слов, образованных посредством присоединения к глаголам древнеанглийского наречия *ful* ‘полностью’: *ful-berstan* ‘полностью разрывать’(< *berstan* ‘разрывать’), *ful-brecan* ‘полностью разрушать’(< *brecan* ‘разрушать’) [1]. Как видно из примеров, добавление наречия *ful* не влечет за собой значительных семантических изменений в структуре сложных глаголов и выполняет скорее усилительную функцию.

В итоге можно утверждать, что группа производных глаголов представлена наибольшим количеством лексем, что говорит о достаточной продуктивности словообразования, в частности префиксации, как способа производства глаголов разрушения. Вместе с тем, стоит учитывать, что в зависимости от типа значения, префикс мог как полностью изменять значение деривата, так и только конкретизировать его.

Литература

1. An Anglo-Saxon Dictionary Based on the Manuscript Collections of the Late Joseph Bosworth; Ed. and Enlarged by T. Northcote Toller. [Electronic resource]. – Mode of access: – http://www.bosworthtoller.com. Date of access: 15.02.2017.
2. Смирницкий, А. И. Древнеанглийский язык / А. И. Смирницкий. – М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1998. – 318 с.
3. The *Dictionary of Old English.* [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.doe.utoronto.ca.Date of access: 15.02.2017.
4. Расторгуева, Т.А. История английского языка: Учебник / Т.А. Расторгуева. – 2-е изд., стер. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Изд. АСТ», 2003. – 348 с.

Г.В. Цветков
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Вхождение и освоение иноязычной лексики, в частности англицизмов, представляет огромный интерес для научно-исследовательской деятельности. Такая актуальность в современной лингвистике напрямую связана с появлением и развитием новых форм межкультурной коммуникации. За последнее десятилетие тенденция к использованию слов, пришедших из английского языка, усилилась и продолжается до сегодняшнего дня.

Заимствование – социолингвистический феномен, который является результатом контакта двух языков в синхронии и процесса этого взаимодействия в диахронии. Заимствование представляет собой сложное явление, которое можно рассматривать с разных точек зрения. Во-первых, заимствования являются одним из способов пополнения словаря. Таким образом, если образование новых слов относится к внутренним средствам эволюции лексического состава языка, то заимствования относятся к внешним. Во-вторых, иноязычная лексика представляет собой ту часть словаря, которая отличается по своему происхождению от слов, образованных по правилам французского языка традиционным способом.

Как любой процесс, заимствования должны быть ограничены во времени и в пространстве. Следовательно, нельзя говорить о заимствованиях, которые попали во французский язык в галло-романскую эпоху. Вот почему слова кельтского происхождения (например, *chemin*, *chêne*,

bouleau, *bec, Paris, Verdun* и др.), впрочем, как и слова германского происхождения (например, *jardin, banc, fauteuil, guerre, honte, robe, gai, riche, blanc, blond, bleu* и др.) не рассматриваются в качестве заимствований. О явлении заимствования во французском языке можно говорить только, начиная с 9 века. Именно на этом этапе развития языка происходит разграничение заимствований по временному признаку. Что же касается определения границ в пространстве, следует уточнить, что речь идёт о заимствованиях из других языков, а не из диалектов, арго или профессионального жаргона [1, с. 282–286].

Заимствование появляется в результате контактов разных языков и людей, которые на них говорят. Так как формы, длительность и динамика этих контактов различны, их результаты тоже отличаются. Таким образом, среди всех экстралингвистических факторов наиболее благоприятными для заимствований являются контакты в области торговли и культуры.

С другой стороны, контакты, которые возникли между языками в результате военных конфликтов, влияют в меньшей степени на обогащение словаря (например, наиболее употребительные слова во времена немецкой оккупации: *ausweis, kommandatur* и др.) уже вышли из словаря. То есть, степень влияния языка-источника изменяется на протяжении истории и зависит, в первую очередь, от престижа культуры того народа, который на нём говорит. Именно по этой причине в Средние века во французский язык пришло немало терминов из греческого, латинского и арабского языков, а в 16 веке, в эпоху Возрождения, большая часть заимствований пришла из итальянского.

Сегодня мы говорим об американском варианте английского языка, который «снабжает» язык огромным количеством новых слов, что объясняется американским господством в технической области и политике. Также существуют и внешние факторы, которые играют немалую роль в проникновении новых заимствований в язык.

Лингвисты выделяют разные причины такого огромного потока англицизмов в речи. Наиболее важными из которых следует считать:

1. Появление новой терминологии, которая обусловлена быстрым распространением информации, а также потребностью названий новых предметов: *email, notebook, site* и т.д.;
2. Престиж английского языка в языковом сообществе (зачастую люди используют англицизмы, чтобы завоевать уважение собеседника: *shopping, rating, showman* и т.д.);
3. Новизна звучания (многие компании используют в качестве названия англицизмы, привлекая таким образом к себе внимание: *Fashion TV, Radio Energy, KissFM* и т.д.).

Источников появления англицизмов в языке очень много. Перечислить все не представляется возможным. Поэтому из всего этого многообразия можно выделить несколько наиболее значимых:

1. Реклама (считается, что использование заимствований делает рекламный текст более привлекательным для потребителя);
2. Возрастание числа пользователей Интернета (это привело к распространению компьютерной лексики: *flash, FullHD, chat* и т.д.);
3. Популярность голливудских фильмов (сегодня в лексиконе любого человека присутствуют слова: *thriller, western, terminator* и т.д.);
4. Популярность англоязычной музыки (из английского языка пришли такие слова, как *single, hit, soundtrack* и т.д.);

Этот список можно продолжить спортивной, авиационной, космической и иной лексикой, заимствованной из английского языка. Таким образом, нет сомнения в том, что количество англицизмов во французском языке велико. Их можно разделить на два типа:

1. Заимствования, употребление которых в языке оправдано (так как язык является открытой динамичной системой, новые слова приходят в языковую среду, чтобы называть новые предметы или термины: *bowling, toaster, cocktail* и т.д.);
2. Заимствования, имеющие синонимы во французском языке.

По поводу второго типа заимствований необходимо сказать, что некоторое время наблюдается сосуществование исконно французских лексем и их английских синонимов. Но с течением времени одна из этих лексических единиц устраняется, а другая выступает в качестве ведущей. Французские же слова нередко перемещаются на периферию употребления [2, с. 2].

Одной из характерных особенностей современного французского языка является активное использование лексики английского происхождения. В издание словаря французского языка «Petit Robert» 2012 года включено более трехсот новых слов, большинство из которых пришли из английского языка.

По мнению многих лингвистов, англицизмы просто переполняют сегодня французскую речь, это явление получило название англиканизация французского языка. Известный французский лингвист Ален Рей (Alain Rey), консультировавший составителей новой редакции словаря,

объяснил включение англицизмов в словарь тем, что авторы руководствовались объективной частотой употребления слов и с этим «ничего нельзя поделать» [3].

Французы в течение длительного времени пытались «защитить» свой язык от чрезмерного иноязычного влияния. Французская академия, которая была основана ещё в 1635 году кардиналом Ришельё, «чтобы сделать французский язык не только элегантным, но и способным трактовать все искусства и науки», сегодня является главной организацией, вырабатывающей нормы и правила французского языка.

В 1994 году в стране был принят «Закон Тубона», стимулирующий употребление французского в рекламе, на рабочем месте, в коммерческих коммуникациях и других сферах жизни. Его принятие объясняли борьбой с англицизмами. Кроме того, согласно французскому законодательству не менее 40 процентов песен, передаваемых по радио, должны исполняться на французском языке [4].

По мнению А. Жильдер, перенасыщение французского языка англицизмами ведет сначала к «лингвистическому самоубийству», а затем и к «самоубийству интеллектуальному» [5]. Во французском языке даже появился специальный термин «franglais», который подчеркивает высокую степень влияния английской лексики на французский язык.

Наряду с высказанной точкой зрения имеются и более оптимистичные. Например, А. Рей и Ж. Селар констатируют, что количество истинно английских слов во французском языке не превышает 2%. П. Серт считает, что заимствования – это всего лишь исконно французские слова, которые несколько столетий назад были заимствованы англичанами, поэтому их использование французами сегодня – это возвращение того бесценного наследия, которое всегда принадлежало французскому народу [6].

Было бы ошибочным считать употребление английских заимствований вполне нормативным в тех случаях, где французский язык располагает полноценным эквивалентным синонимом, и который, что очень важно, для среднестатистического француза является единственным.

Экономическая глобализация неминуемо ведёт к духовной ограниченности. А должно быть наоборот: крона дерева чувствует себя комфортно, если питается от разных источников. В нашем случае только при сохранении разных языков можно рассчитывать на самобытность культур разных народов, которые, подпитывая и обогащая друг друга, ведут к расцвету и взаимопониманию народов.

Литература

1. Walter, H. Le français dans tous les sens/H. Walter. – Paris: Éditions Robert Laffont, 1988. – 386 p.
2. Криворучко, Т.О. Англицизмы : угроза или необходимость? / Т.О. Криворучко, Адильбаева Т.О. // Филологические науки. Язык, речь, речевая коммуникация / Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова. – Караганда, 2007. – 4 с.
3. Французы «узаконили» англицизмы // Московский международный синергетический форум [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: http://www.synergetic.ru/news/francuzy-uzakonili-anglicizmy.html.
4. Дмитриев, А. Французская академия объявила войну французскому языку / А. Дмитриев // Московский комсомолец [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: http://www.mk.ru/science/article/2011/10/14/632830-frantsuzskaya-akademiya-obyavila-voynu-angliyskomu-yazyiku.html. – Дата доступа: 12.02.2017.
5. Есина, Е.В. Английская лексика в современном французском языке (на материале женских журналов) / Е.В. Есина // Филологические науки. Вопросы теории и практики [Электронный ресурс]. – 2011. – №2. – Режим доступа: http://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2011_2_19.pdf.–Дата доступа: 12.02.2017.
6. Cellard, J. Dictionnaire du français non-conventionnel / J. Cellard, A. Rey. – Paris: Masson-Hachette, 1980. – 894 p.

Е.А. Черныш
(ВГУ имени П.М. Машерова)

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ БРИТАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА)

Данное исследование посвящено таким лингвистическим проблемам, как:

1) значимость национальных языковых корпусов;

2) сущность диалогической речи;

3) анализ текстов различных жанров и стилей на базе Британского Национального Корпуса.

Прежде всего, стоит упомянуть, что корпус – это собрание большого количества текстов разного стиля, объединение их в справочную систему с возможностью поиска. С помощью корпуса можно получить самую разнообразную информацию, в том числе и по поводу частотности употребления лексики. Многие современные словари и учебники составляются именно на основе та-

ких баз данных. Корпус может пригодится и при проверке сочетаемости слов, если необходимо подобрать примеры предложений с определенными словами, чтобы посмотреть, как используется то или иное слово. Большинство крупных языков мира уже имеет свои национальные корпуса, но они различаются по полноте и уровню научной обработки текстов.

Британский Национальный Корпус (БНК) 'BNC (British National Corpus)' создавался издательством Оксфордского университета на протяжении 1980-х – начала 1990-х гг. Корпус включает 100 миллионов слов, использованных в текстах самых разных жанров (разговорного стиля, художественной литературы, журналов, газет, а также академические, или научные тексты). Британский Национальный Корпус ссылается на многие другие собрания образцов различных текстов и документов на английском языке, которые дают уникальную возможность детально изучать варианты английского языка.

Перейдем к рассмотрению содержания понятия «диалогическая речь». Обобщая термин «диалогическая речь», можно определить его как форму речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами [1, с. 10].

Отметим также и тот факт, что современный английский имеет богатый потенциал значений, развивающихся в вопросительном по форме высказывании диалогическом дискурсе. Можно изучать данные высказывания с позиций функционального подхода к изучению языка, а также в русле современных тенденций в когнитивной лингвистике и психолингвистике. Обращение к последним достижениям этих областей лингвистики обусловлено зависимостью возникновения разнообразных функциональных значений вопросительного высказывания в диалогическом дискурсе от многих не только и не столько лингвистических, сколько от когнитивных и психологических факторов общения. Используется понятие «вопросительное высказывание» и подчеркивается его отличие от понятий «вопрос» и «вопросительное предложение» [2, с. 27]. Вопрос (акт запроса информации) является лишь одним из значений, которые способно выражать вопросительное высказывание. Вопросительное предложение – это структурная схема, наиболее приспособленная для выражения запроса информации; последний, однако, может выражаться и повествовательным предложением (например, косвенный вопрос). Таким образом, изучение вопросительного высказывания затруднено, с одной стороны, его структурной вариативностью, а с другой стороны, его семантической и функциональной многоплановостью. Данное положение дел обусловило тот факт, что в лингвистике отсутствуют работы по вопросительному высказыванию всеобъемлющего, обобщающего характера, которые бы характеризовали данные высказывания, как с точки зрения структуры, так и с точки зрения выражаемых ими значений и текстовых функций, таким образом выделяется функциональная сторона проблемы. Вопросительные по форме высказывания, которые, функционируя в современном английском диалогическом дискурсе, способны выражать широкий диапазон значений и выполнять целый ряд текстовых функций, определяющих ход дискурса. Отметим также в качестве примера, что в основу отбора материала для исследования аспектов функций диалогической речи С.С. Шимберг был положен формальный признак наличия графического знака вопроса в конце предложения.

Следующий этап данного исследования являет собой характеристику главных черт и особенностей диалогической речи, основой для изучения которого послужили различные тексты Британского Национального Корпуса. Корпус в большей степени изобилует контекстами, взятыми из произведений художественной литературы и газетных статей, особенно таблоидов. Диалоги литературных произведений отличаются ненормированностью, что часто проявляется в:

- инверсивном порядке слов, что делает высказывание более выразительным и эмоционально ярким:

<_..._> «You see what fine weather it is; we'll stroll around and look at the town». (by Turgenev, I.S. Fathers and sons).

- эллипсисе (т.е. пропуск элемента высказывания, легко восстанавливаемого в данном контексте или ситуации). Используется для придания высказыванию динамичности, интонации живой речи, художественной выразительности:

– Are you going to ask me in?

– I'm not sure that I should. (by Archer Jeffrey. False Impression).

Тексты научного стиля, в том числе и как в нижеуказанном примере диалога юридического содержания, характеризуются в использовании лишь формальной, официальной речи, и как следствие, состоят из нормативных выражений и конструкций:

- фиксированный, прямой порядок слов в предложении;
- превалирующее число общих вопросов;
- частое включение вводных слов и выражений:

Woman: "When I got home, I discovered thet my back door had been broken open".

Police officer: "Had anything been stolen?"

Woman: "Yes, my new laptop, £200 in cash and my pet parrot". (from the tabloid "The Daily Mirror", the edition of 1997).

Тема изучений особенностей диалогической речи в английском языке актуальна и имеет научную значимость, поскольку специфика английского языка проявляется в употреблении самых разнообразных по форме и содержанию вопросительных конструкций и предложений. Кроме того, параллельным образом следует изучать и синтаксические особенности английского предложения. Сопоставляя контексты, находящиеся в базе Британского Национального Корпуса, можно придти к следующим выводам:

1. Наряду с типичными, клишированными оборотами английской речи *(There is / There are; Firstly; The most important thing is…, etc.)* обнаруживаются структуры нового типа, а всё чаще и с нарушением речевых и синтаксических норм и правил.
2. Самым главным фактором отбора лингвистических средств, в том числе и синтаксических для построения диалогов, является принадлежность текста к тому или иному стилю и жанру речи.
3. Английской диалогической речи гораздо больше, чем русской свойственна импликация и эллипсис.

Материал Британского Национального Корпуса может применяться для изучения синтаксиса английского языка в целом благодаря значительному количеству контекстов различного содержания. Существенное преимущество такого обучения состоит в том, что корпус располагает такими опциями, как просмотр сочетаемости слов и выражений, лексических аспектов (синонимы, антонимы и т.п.), орфография, частотность употребления конкретных слов и выражений. Следовательно, обогащается и словарный запас, а значит, формируются навыки не только синтаксического анализа единиц в контекстуальном содержании (в том числе диалогической речи), но и закладываются умения правильно формулировать и высказывать мысли на иностранном языке. Обобщая вышеуказанные тезисы, стоит отметить, что база Британского Национального Корпуса не только может оказать существенную помощь при поиске нужных контекстов, но и как дополнительный материал для изучения среди учащихся средних и старших классов школ, а также как достоверный источник информации для исследований среди студентов вуза.

Литература

1. Чахоян, Л.П. Синтаксис диалогической речи современного английского языка / Л.П. Чахоян. – М., 1979.
2. Смирницкий, А.И. Синтаксис английского языка / А.И. Смирницкий. – 2-е изд., испр. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007.

А.В. Шаколо
(ВГУ имени П.М. Машерова)

«ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ ПЕРЕВОДЧИКА» КАК БАРЬЕР В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Проблемы обучения переводу и отдельным аспектам переводческой деятельности играют ключевую роль при межкультурной коммуникации, не теряя своей актуальности в XXI-ом веке. Возможности машинного перевода в принципе не являются «панацеей», а, напротив, могут затруднять понимание или же приводить к недопустимым погрешностям. Так, общеизвестны случаи крайне неудачного перевода названий улиц, вывесок, табличек, которые в очередной раз подтверждают, в какой степени машинный перевод способен дискредитировать самого себя. Однако не только недопустимые вольности переводчика или же использование машинного перевода может оказать негативное воздействие на восприятие в целом и помешать межкультурной коммуникации. В качестве одного из самых тяжелых случаев перевода следует назвать «ложных друзей переводчика». Калька с французского, данное выражение говорит само за себя: переводчик может не учесть тот факт, что иностранное слово, визуально похожее на эквивалент в его родном языке, в некоторых случаях имеет совершенно другое значение. Хрестоматийными примерами «ложных друзей» в немецком языке являются следующие слова: „*Akademiker*“, „*Feuilleton*“, „*Kasino*“ и др.

На наш взгляд, наиболее рациональное решение для переводчика, желающего быть компетентным специалистом – знать своих «ложных друзей» в лицо. В противном случае «ложные друзья переводчика» могут явиться существенной преградой на пути к успешной межкультурной коммуникации, чего переводчик, заслуживающий звания профессионала в своей сфере, разумеется, допустить не должен. Перейдем к рассмотрению и анализу конкретных примеров.

В силу того, что в русском и немецком языках есть ряд слов греческого и латинского происхождения (как, впрочем, и во французском, английском и других индоевропейских языках), у

начинающего переводчика может сложиться ошибочное впечатление, что данные слова будут иметь близкое или одинаковое значение. В подобных ситуациях возможны разного рода казусы, которых, разумеется, следует избегать.

Так, глагол „*accorder*“ в старофранцузском означал ‘согласовывать’. Во многих других языках слова с этим корнем имеют значение «согласие, соглашение, согласование». Если в немецком данный корень используется для обозначения сдельной работы („*die Akkordarbeit*“) [1], в русском, как мы знаем, «*аккорд*» – термин музыкальный.

По-немецки «*семья*» (‘die Familie’) созвучно русскому слову «*фамилия*», которое и пришло в русский из французского, немецкого языков. Разумеется, в настоящее время данный термин обладает более узким значением для носителя русского языка, однако словосочетание «наследник знатной фамилии» будет понятным русскоязычному человеку без словаря, что подтверждает этимологию слова, но не дает права забывать о реальном положении дел.

Русский «*галстук*» непременно угадывается в слове „*das Halstuch*“, что не совсем соответствует действительности: немецкий вариант отождествляется с ‘пионерским галстуком, косынкой, платком, шарфом’, но не с ‘завязанной вокруг шеи определенным образом полоской ткани’ („*die Krawatte*“) [1]. Данный нюанс важно принимать во внимание при переводе, в противном случае небольшое упущение повлечет за собой изменение смысла сказанного или написанного.

При некорректном переводе целых текстов с одного языка на другой довольно часто встречаются разного рода ошибки, которые ведут к неверному восприятию. Так, после нападения белого тигра на американского иллюзиониста Роя Хорна в немецких газетах можно было прочесть: «Врачи перевели несчастного Роя в состояние искусственной комы с помощью наркотиков» [2]. Авторы статьи не учли, что английское слово „*drugs*“ в первую очередь означает ‘лекарства’, а более узкое его значение, аналог немецкого „*Drogen*“, никоим образом не подразумевалось в первоисточнике.

В одной из немецких статей об образе жизни американцев отмечается: «Министр не станет требовать от них пробежать марафон или вступить в клуб здоровья». Такое явление, как «*клуб здоровья*» (‘der Gesundheitsklub‘) режет слух не только в русском, но и в немецком, а более близким эквивалентом для английского „*health club*“ является „*das Fitness-Studio*“ (‘фитнес-клуб’).

Как известно, в английском „*billion*“ означает ‘миллиард’, однако в немецком для этого есть слово „*die Milliarde*”, в то время как в переводе данная особенность не всегда учитывается, тем самым внося неясность: „*die Billion*“ в немецком равен 1012 (соответствует русскому триллиону) – нюанс, который также не всегда замечается переводчиками и СМИ [2].

Тот факт, что английское слово „*mist*“, означающее ‘туман’, в немецком используется вовсе не для обозначения одного из неизменных символов Великобритании, стал причиной изменения названия автомобиля: незадолго до релиза марку “*Rolls-Royce Silver Mist*” переименовали в „*Silver Shadow*“ (‘серебряная тень’) [3].

В сказочном дискурсе также нередко можно встретить «ложных друзей переводчика». Так, в сказке братьев Гримм «Король-лягушонок или Железный Генрих» слово „*der Wagen*“ априори не будет означать ‘вагон’, что ясно из контекста и специфики сборника «Детских и семейных сказок» (1812): «Что там хрустнуло, Генрих? Неужто карета?..» [4, с. 21]. Однако в предложении „Die *Wagen* der ersten Klasse befinden sich im vorderen Zugteil“ это же слово используется в значении ‘вагон поезда’, что вновь обусловлено в первую очередь контекстом. Название другой сказки – „Die drei Schlangenblätter“ не должно вызвать сложностей, так как вариант «Три змеиных листочка» подтверждается самим текстом, однако факт общего происхождения слов „*die Schlange*“ (‘змея; очередь; злая особа’) и „*der Schlauch*” (‘шланг’) неоспорим: средневерхненемецкое „*slūch*“, от которого образовался немецкий вариант слова «*шланг*», имело значение ‘сброшенная кожа змеи’ [5].

Такие сказки, записанные Я. и В. Гримм, как „Die weiße *Schlange*“ («Белая *змея*»), „Die sieben *Raben*“ («Семь *воронов*»), „Die *Rabe*“, „Der *liebste* Roland“ («*Милый* Роланд»), „Die goldene *Gans*“ («Золотой *гусь*»), „Der kluge *Knecht*“ («Умный *работник*») наглядно подтверждают значимость точного, правильного перевода в том числе и названий (чтобы вместо ‘воронов’ не возникли ‘рабы’, ‘милого’ – ‘любимый’, ‘гуся’ – ‘Ганс’ как имя собственное, ‘работника’ – ‘кнехт’ и пр.).

Следовательно, учитывая разнообразие ситуаций, в которых могут иметь место неточности вследствие встречи с подобными «друзьями», обучение переводу, на наш взгляд, должно предусматривать тесное знакомство с данным явлением заблаговременно. Разумеется, невозможно всегда предупредить такие эксцессы, тем не менее важными являются следующие положения:

- тщательная проверка всех значений слов при переводе с русского языка на немецкий и наоборот;
- использование словарей «ложных друзей переводчика»;
- учет этимологии и оттенков значения;

- чтение литературы на иностранном языке разной направленности (научно-популярные, публицистические, художественные тексты);
- выполнение упражнений, содержащих подобные ловушки именно для того, чтобы вовремя их обнаруживать (например, «Технология перевода» Латышева Л.К. – в случае с немецким языком, «Теория перевода» Рыбина П.В. – английским).

Таким образом, можем прийти к выводу, что, несмотря на явную угрозу смысловой целостности перевода, которая исходит в ряде случаев от «ложных друзей переводчика», есть немало возможностей избежать большей части негативных последствий еще на этапе подготовки специалистов в данной области, что станет своеобразным гарантом для осуществления ими качественного перевода в дальнейшем.

Литература

1. „Butterbrod“ und „zentner“: Falsche Freunde des Übersetzers / Russia Beyond The Headlines [Elektronische Ressource]. – Zugangsregime:
http://de.rbth.com/blogs/2014/11/06/butterbrod_und_zentner_falsche_freunde_des_uebersetzers_31759. – Zugangsdatum: 14.02.2017.
2. Zwiebelfisch: Falsche Freunde / SPIEGEL ONLINE [Elektronische Ressource]. – Zugangsregime: http://www.spiegel.de/kultur/zwiebelfisch/zwiebelfisch-falsche-freunde-a-296589.html. – Zugangsdatum: 14.02.2017.
3. «Ложные друзья переводчика», способные запутать даже профессионала / АО «Аргументы и Факты» [Электронный ресурс]. – Электронный ресурс: http://www.aif.ru/dontknows/file/935464. – Дата доступа: 14.02.2017.
4. Гримм, Я. Собрание сказок в 2 т. / Я. Гримм, В. Гримм. – М.: Литература, Престиж Бук, 2007. – Т. 1. – 480 с.
5. Schlauch, der / Die Webseite duden.de [Elektronische Ressource]. – Zugangsregime: http://www.duden.de/rechtschreibung/Schlauch. – Zugangsdatum: 14.02.2017.

О.В. Шеверинова
(ВГУ имени П.М. Машерова)

АНАЛИЗ ОНОМАСТИЧЕСКОГО РЯДА ПЕРСОНАЖА КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА

Необходимость поиска новых приемов филологического анализа текста, в частотности художественного, обосновывается целью более глубокого понимания смыслового содержания литературного произведения, развития его сюжетной линии и авторской концепции, а также стимулирования мотивационной активности студентов, изучающих иностранный язык в высших учебных заведениях.

В рамках филологического анализа художественного текста особое внимание привлекает к себе система номинаций персонажей в силу специфики своего функционирования в данном виде дискурса. В систему именования действующих лиц в художественном пространстве входят имена собственные, или онимы, и имена нарицательные, или имена-апеллятивы. Противопоставление при номинации имен собственных и имен нарицательных связано с их семантической содержательностью и функциями, которые они выполняют. В реальной ономастической среде имя собственное соотносится с одним референтом и выполняет при этом номинативную и идентифицирующую функции. Однако по мере употребления имени в литературном произведении происходит аккумулирование в его прагматическом компоненте разноплановых смыслов, наблюдается подвижность смыслового содержания слова, которое, включаясь в связь с различными рядами слов, обогащается различного рода ассоциациями, создающими словесный художественный образ. В силу этого имена собственные, называющие действующих лиц, играют ведущую роль в создании семантической композиции художественного произведения. Они становятся текстовым конструктом смысловой стороны произведения, средством создания художественного образа, которое способно реализовать в текстовом пространстве обширный спектр социальнозначимых качеств и взаимотношений персонажей, что предопределяет необходимость и актуальность разработки приемов анализа антропонимного пространства, обладающего лингвопраматической спецификой.

Лингвопрагматическая специфика антропонимных единиц как структурных компонентов художественной реальности максимально интенсифицируется и прослеживается при анализе линейной организации номинативных единиц, составляющих ономастических ряд, который идентифицирует того или иного персонажа.

Под ономастическим рядом мы предлагаем понимать совокупность антропонимных единиц (компонентов), выраженных различными формами, вариантами, которые функционируют в составе структурных антропонимных моделей и используются в тексте художественного произведения для идентификации одного действующего лица. Построение и анализ такого ряда позволяет, на наш взгляд, не только зафиксировать информацию о самом факте именования действующего лица, но и в

силу своей социальной обусловленности (см. подробнее работы Ю.А. Карпенко, А.Ф. Лосева, В.А. Никонова, Ю.А. Рылова, А.В. Суперанской, П.А. Флоренского, О.И. Фоняковой и др.) репрезентировать героя во всем многообразии его социальных ролей и отношений с другими персонажами.

В качестве ключевых констант ономастического ряда при характеристике действующего лица нами выделяются следующие социокультурные индикаторы:

1) национальная идентификация объекта номинации;
2) его социальный статус;
3) субъективно-оценочные отношения к именуемому;
4) его образная характеристика в восприятии окружающих;
5) национальная (смешанная этническая) либо языковая региональная (диалектная) неоднородность близкого социального окружения именуемого.

При этом следует отметить, что в зависимости от сюжетно-идейного замысла автора и, как следствие, длины ономастического ряда (расстояние между первым и последним компонентами ряда, выступающее единицей его числовой характеристики) полнота реализации выделенного спектра индикаторов может варьироваться.

Для иллюстрации использования ономастических рядов персонажей как одного из возможных приемов филологического анализа текста, позволяющего установить разнообразные социальные роли и оттенки референции действующих лиц, приведем несколько рядов героев романов Г. Бёлля «Глазами клоуна» и «Бильярд в половине десятого», входящих в «золотой» фонд немецкой литературы. Так, например, ономастический ряд *Marie – Marie Derkum – Fräulein Derkum – Züpfner* репрезентирует различные социальные роли главной героини произведения «Глазами клоуна». Личное имя *Marie* очерчивает неофициальную сферу коммуникации – круг семьи, друзей: *«Wo ist **Marie**?» – fragte ich (прим.: Ганс Шнир, гражданский муж Мари). «Weg, – sagte er (прим.: Мартин Деркум, отец Мари), – nach Köln gefahren»* [1, с. 94] / *«Где **Мари**?» – спросил я. «Уехала, – сказал он, – уехала в Кельн».* Двукомпонентные структурные модели «личное имя + фамилия», «Fräulein + фамилия» указывают на необходимость сохранения дистанции в общении с главной героиней, т.е. разграничивают неофициальную и официальную сферы коммуникации: *«Na, hören Sie, – sagte er (прим.: Кинкель, знакомый Ганса Шнира), aber er nahm die Zigarre aus dem Mund, – und merken Sie sich, wie Sie über die Sache denken, ist Ihre Sache. **Fräulein Derkum** denkt offenbar anders darüber und handelt so, wie ihr Gewissen es ihr befiehlt...»* [1, с. 124] / *«Послушайте, – сказал он, но все же вынул сигару со рта, – и запомните, то, что Вы думаете об этой истории, – Ваше личное дело. **Фройляйн Деркум**, по-видимому, думает иначе и поступает так, как ей велит совесть...»*.

Разноплановость социальных ролей отражает и другой ономастический ряд: *Bela Brosen – Frau Brosen – Brosen – Bela – Frau Bela*. Особенностью данного ряда является наличие нетипичной для немецкой языковой среды комбинаторной модели «Frau + личное имя», которая, с одной стороны, является результатом смешения структурных моделей именования, с другой – репрезентирует симбиотическое сочетание официальной (обращение по номинативной модели «Frau + фамилия») и неофициальной («личное имя») прагматических ситуаций, обусловленных особенностями развития сюжета. Бела Брозен – любовница отца Ганса Шнира – главного действующего лица романа. Ганс Шнир и Бела Брозен были знакомы друг с другом. Он знал об отношениях, которые связывают ее с отцом. Поэтому первоначально стоящий перед ним выбор обратиться к ней по имени как к лицу, имеющему прямое отношение к его семье, или сохранить соответствующую дистанцию, генерирует соответствующую модель «Frau + личное имя», которая репрезентирует субъективную оценку Ганса взаимоотношений отца и Белы Брозен (понимание ↔ неприязнь): *Ich (прим.: Ганс Шнир) wußte nicht, ob ich sie **Bela** oder **Frau Brosen** anreden sollte. Ich sagte schließlich «**Frau Bela**»* [1, с. 211] / *Я не знал, как я должен к ней обратиться **Бела** или госпожа **Брозен**. Наконец я сказал «**госпожа Бела**»*.

Анализ компонентов ономастического ряда позволяет, например, устновить также такой лингвопрагматический и социокультурный индикатор, как смена социального статуса героинь (замужество), репрезентированный посредством вхождения в ряд нескольких фамилий: *Marie – Marie **Derkum** – Fräulein **Derkum** – **Züpfner**; Johanna – Johanna **Kilb** – **Kilb** – Frau **Fähmel**.*

Наличие в ряду разнооформленных прозвищ направляет смысловой вектор в область образного представления объекта номинации в восприятии окружающих, выступает в качестве максимально сжатого смыслового контекста и позволяет определить уникальные характеристики их обладателей и индивидуализирующие черты: *Heinrich Fähmel – Herr Heinrich Fähmel – Herr Fähmel – Fähmel – David – Abraham – Daniel – **der Herr mit Paprikakäse*** ‘господином с перченым сыром’, *Otto Kösters – Otto – Kösters – **Schußfeld*** ‘сектор обстрела‘, *Bernhard Wakiera – **Wackes*** ‘олух’ – *Wakiera, Hugo – **Lamm Gottes*** ‘Агнец Божий’.

Использование ономастического ряда с учетом предложенных нами социокультурных индикаторов в качестве одного из приемов филологического анализа будет способствовать расши-

рению теоретической и практической базы для формирования умений и навыков студентов при работе над содержательным и языковым аспектами художественного текста на иностранном языке, содействовать более глубокому пониманию авторской концепции и ее места в литературном процессе, а также поддержанию учебного интереса и мотивации обучающихся.

Литература

1. Böll, H. Ansichten eines Clowns / H. Böll. – Taylor & Francis e-Library, 2005. – 346 S.

Е.Н. Яковлева-Юрчак
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Важной составляющей преподавания иностранного языка является обучение грамматике.

Практическая задача обучения грамматике состоит в том, чтобы обеспечить студентам овладение грамматическим строем языка, то есть грамматическим материалом, необходимым для выражения мыслей в устной и письменной форме и понимания прочитанного и услышанного.

Усвоение и использование грамматических структур в устной и письменной речи может вызывать определенные трудности у учащихся, связанные как с различием грамматического строя родного и иностранного языков, так и с необходимостью выполнения комплекса часто не интересных для учащихся упражнений. Процесс изучения грамматической единицы может стать скучной необходимостью и рискует оказаться безрезультатным.

Поэтому задача преподавателя – сделать преподавание грамматики иностранного языка интересным и, как следствие, результативным.

Традиционно выделяют четыре основных этапа формирования грамматического навыка в продуктивной речи: 1) ознакомление и первичное закрепление; 2) тренировка; 3) применение; 4) контроль понимания изученного [1, с. 29].

На первом этапе необходимо раскрыть значение, формообразование и употребление грамматической структуры, обеспечить контроль её понимания учащимися и первичное закрепление. На втором этапе для закрепления грамматического материала используются имитационные, подстановочные, трансформационные упражнения, а также упражнения игрового характера. Третий этап предполагает переход от навыков к умениям, который также обеспечивается упражнениями, но в данных заданиях активизируемое грамматическое явление надо употребить без языковой подсказки в соответствии с речевыми обстоятельствами [1, с. 29].

Чтобы сделать процесс изучения грамматического материала интересным и эффективным для учащихся, можно использовать песни на изучаемом иностранном языке. Как правило, данный материал используют для обогащения словарного запаса учащихся, **формирования и совершенствования слухо-произносительных,** интонационных навыков и умений, а также **как средство,** воздействующее на эмоциональную и мотивационную сферу обучаемого и способствующее реализации культурологического компонента обучения [2]. Использование правильно отобранного песенного материала целесообразно и при изучении грамматики на этапе тренировки.

Используемая на занятии песня а) должна содержать большое количество изучаемых грамматических конструкций, б) соответствовать уровню подготовленности учебной группы, в) исполнитель должен иметь ясное произношение, г) песня должна нравиться учащимся.

Примером отработки грамматики может служить упражнение на заполнение пропусков или употребление глаголов в правильной форме в тексте песни на иностранном языке. При этом в зависимости от сложности текста песни и уровня подготовленности группы можно дать рядом с текстом на иностранном языке с пропусками изучаемых грамматических конструкций параллельный перевод на русский язык. Задача учащихся – заполнить пропуски при втором воспроизведении песни. Правильность выполнения упражнения можно проверить при демонстрации видеоклипа с субтитрами, при этом преподаватель периодически останавливает видеозапись и обсуждает с учащимися их выбор. После проверки целесообразно предложить учащимся выучить песню наизусть.

Как правило, такая работа с песней проходит легко и интересно, воспринимается учащимися как отдых или развлечение, меняет атмосферу занятия, но также способствует неосознанному запоминанию новых слов и грамматических конструкций.

Следующий песенный материал можно использовать при изучении грамматики на занятиях по французскому языку.

Отрабатываемый грамматический материал	Исполнитель	Название песни
Прошедшее сложное время (Passé composé), прошедшие времена	Joe Dassin Gilbert Becaud	« Salut» «Nathalie»
Прошедшее незавершённое время (Imparfait), оборот ne ... que	Joe Dassin Garou	«Café des trois colombes» «Je n'attendais que vous»
Употребление возвратных глаголов, управление глагола se souvenir de	Michel Sardou	« La rivière de notre enfance »
Ближайшее будущее время (Futur immédiat)	Louane	«Avenir»
Повелительное наклонение (Impératif)	Marc Lavoine Garou	«Dis-moi que l'amour» «Danse-moi Esmeralda»
Отрицание с глаголом, глаголы 1 группы	Edith Piaf	«Non, rien de rien»
Будущее простое время (Futur simple), самостоятельные местоимения	Lara Fabian Joe Dassin	«Pour que tu m'aimes encore» «A toi»
Употребление времён в условном предложении	Joe Dassin	«Et si tu n'existais pas»

Литература

1. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф Будько, С.И. Петрова. – 7-е изд., стер. – Мн.: 2001.
2. Идрисова, Ф.М. Песня на уроках иностранного языка / Ф.М. Идрисова // Первое сентября [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/553512/. – Дата доступа: 25.02.17.

Т.П. Слесарева
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА

Латинский язык на протяжении ряда столетий, являясь языком «мертвым», остается основным языком науки, дипломатии, юриспруденции. В силу этой традиции изучение латыни стало прикладной дисциплиной в освоении целого ряда специальностей.

В настоящее время цели преподавания латинского языка различны в зависимости от профессиональной направленности студентов.

В рамках компетентностной модели образования в результате изучения предмета студент должен *знать* виды прозаических и поэтических текстов, парадигмы склонений и спряжений, определенное количество непроизводных слов основного лексического фонда, не менее 100 латинских крылатых выражений; *уметь* объяснить значение латинских лексем, которые вошли в славянские, романо-германские языки, перевести со словарем и без словаря тексты, дать полный грамматический анализ прочитанного текста, использовать полученные знания на других предметах.

На нефилологических факультетах курс латинского языка носит общеобразовательный характер и не имеет своей целью подготовку специалиста, профессионально работающего с античными или средневековыми памятниками письменности. А небольшое количество часов, отводимое на преподавание латинского языка, отсутствие у студентов навыка работы с языковыми структурами требуют более интенсивных методов преподавания латыни.

Психологами доказано, что знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственным положительным отношением, не становятся активным достоянием человека. Они остаются мертвым грузом, не пригодным к применению. Учение должно увлекать, приносить радость, давать удовлетворение – к этому призывали все великие педагоги.

Любви к изучаемому предмету и к самому процессу умственного труда способствует в первую очередь такая организация обучения, при которой студент действует активно, вовлекается в процесс самостоятельного поиска и открытия новых знаний, решает вопросы проблемного характера.

При решении этой задачи большую роль играют интенсивные технологии обучения, направленные на оптимизацию, актуализацию, систематизацию, гуманизацию и комплексность получения знаний. На первый план выходят максимальный учет индивидуальных особенностей личности, а также активность личности в процессе получения профессионального образования.

Внимания заслуживает методика преподавания латинского языка, предполагающая преобладание активных методов над пассивными, когда студент будет добывать знания самостоятельно, под руководством преподавателя, на протяжении всего занятия.

Например, на начальном этапе освоения языка, когда изучается алфавит и правила чтения, можно практиковать транскрибирование студентами отдельных латинских слов и отрывков средствами русской графики, это способствует быстрому усвоению правил чтения буквы ***c,*** сочетания ***ti***, диграфов ***ae*** и ***oe***. Кроме собственно транскрипционных упражнений студентам может быть предложено выбрать из нескольких транскрипций одного слова правильную.

Классическая латынь прекрасно моделируется, отлично вписывается в схемы, таблицы, карты. Их основное достоинство – малый объем и удобство пользования. У студентов образуется набор схем, которые используются им потом при выполнении различных упражнений, контрольных работ, переводов, учат логичности изложения, прививают навыки самостоятельной работы.

А у преподавателя появляется возможность управлять умственной деятельностью студентов.

Поскольку каждое занятие по латинскому языку представляет собой небольшую дозу грамматического, терминологического и лексического материала, то необходимо соблюдать последовательность и системность в работе.

Эффективным инструментом управления самостоятельной работой студентов служит УМК, который также способствует системному обеспечению учебного процесса с учетом компетентностного подхода.

Комплектуя дидактический материал по модульному принципу, удается обеспечить компактность (в комплексе к каждому модулю умещается методическое руководство, краткое содержание учебного материала, задания, упражнения, тесты), доступность (возможность приобретения в личное пользование каждому студенту), практичность (удобен в пользовании) и целостность.

Для успешной работы с модулем учебное содержание должно быть представлено таким образом, чтобы студенты эффективно его усваивали.

Так, например, в содержание одного модуля курса латинского языка входят все времена системы инфекта действительного залога, в содержание другого – все времена системы инфекта страдательного залога, в третий модуль включена система имен существительных, далее – прилагательные и степени сравнения их, именные формы глагола и т.д. Подача грамматического материала предлагаемым способом не только предоставляет возможность овладеть необходимой суммой знаний, но и ясно выявляет логическую взаимосвязь компонентов.

Модуль содержит «познавательную» и «профессиональную» характеристики, в связи с чем можно говорить о познавательной (информационной) и учебно-профессиональной (деятельностной) частях модуля. Задача первой – формирование теоретических знаний, функции второй – формирование профессиональных умений и навыков на основе приобретенных знаний.

Поэтому каждое практическое занятие курса содержит грамматический материал (излагать который лучше в виде структурно-логических схем и таблиц) и упражнения нескольких уровней, составленных по мере усложнения: упражнения, перевод с латинского на русский язык и с русского на латинский; крылатые изречения и афоризмы.

Структурой УМК должны быть предусмотрены также учебные тексты для перевода с латинского языка на русский. Сначала тексты, составленные из отдельных предложений, подобранных в соответствии с последовательностью изучения материала. Затем – адаптированные тексты, а также небольшие и сравнительно несложные фрагменты комментированной авторской прозы.

Модуль любого порядка включает контроль за выполнением задания, за усвоением знаний учащихся. Используя модули, можно также успешно осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи.

Таким образом, преподаватель латинского языка должен создать на занятии образовательную среду, которая представляет собой разнообразный, разноуровневый мир учебных материалов, организованный так, чтобы позволить обучаемым самим дойти до сути разных грамматических явлений.

А.В. Чорба
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ КАК КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Важный момент в обучении иностранным языкам – развитие культуры речевого общения. Культура речи включает в себя 3 компонента: нормативный (владение нормами литературного языка), коммуникативный (умение выбрать языковые средства, способствующие достижению коммуникативных задач в определённой ситуации общения) и этический (соблюдение этики общения). Отсутствие сформированности данных компонентов приводит к возникновению языкового барьера.

Овладение культурой речевого общения – залог успешной коммуникации. Культура речи требует правильности речи. Важно соблюдать нормы литературного языка, которые воспринимаются его носителями как идеал. В литературном языке различают следующие типы норм: нормы устной речи; нормы письменной речи; нормы устной и письменной речи. К нормам устной и письменной речи относятся лексические, грамматические и стилистические нормы. Нормами письменной речи являются нормы орфографии и пунктуации. К устной речи относятся орфоэпические нормы. Остановимся на грамматических нормах подробнее.

Умение грамотно сочетать слова, изменять словосочетания в зависимости от речевой задачи – одно из важнейших условий использования языка как средства общения. Овладение грамматикой изучаемого языка важно не только для формирования продуктивных умений в устной и письменной речи, но и для понимания речи носителей языка при аудировании и чтении. Недостаточный уровень сформированности грамматических навыков препятствует формированию не только языковой, но и речевой и социокультурной компетенции.

В целях более эффективного усвоения грамматики изучаемого языка следует строить учебный процесс таким образом, чтобы имитировать условия реального языкового общения. Учебный процесс, таким образом, должен проходить с задействованием условно-речевых упражнений. Они отличаются от обычных тренировочных упражнений тем, что моделируют реальное речевое общение. К условно-речевым упражнениям предъявляются определённые требования, такие как: наличие речевой задачи говорящего *(fragen Sie…),* что обеспечивает мотивированность речевого поступка; коммуникативная ценность фраз; одноязычность упражнений; наличие указаний на операции с материалом; тематическая связанность фраз и т.д [1, с. 108–109].

Упражнения следует организовать таким образом, чтобы в реплике содержалась та форма, которую нужно автоматизировать. Для этого стоит изменить привычные установки в упражнениях: *Bilden Sie die Imperativsätze*, *Stellen Sie Sätze im Präteritum* и т.д. Говорящий не ставит перед собой подобных задач. Поэтому целесообразно формулировать установки таким образом, чтобы они побуждали высказываться в процессе реальной коммуникации. Например, помимо привычного *Bilden Sie die Imperativsätze* можно также сказать *Raten Sie mir etwas zu tun, womit ich nicht einverstanden bin*:

Morgen schreiben wir das Diktat. Ich habe keine Lust, die Vokabel auswendig zu lernen. > Lern die Vokabel!

Различают множество видов условно-речевых упражнений (УРУ) [2, с. 111–112]. Они классифицируются по составу, установкам и способу выполнения. Для становления навыка особенно важно действие, выполняемое студентом (способ выполнения), поэтому приведём классификацию по способу выполнения.

1. Имитативные УРУ, в которых студент находит лексические единицы в образце и использует их, не изменяя. Например:

Bestätigen Sie, wenn ich im Recht bin: Iwanowa ist eine gute Studentin. Stimmt es? > Ja, es stimmt. Sie ist eine gute Studentin.

Автоматизируемое грамматическое явление в данном примере – склонение прилагательных *(eine gute Studentin).* Усложнённый вариант – *Bestätigen Sie, wenn ich im Recht bin: Iwanowa ist Studentin (ein, gut). Stimmt es?* Ответ: *Ja, es stimmt. Sie ist eine gute Studentin.*

2. Подстановочные УРУ, в которых происходит подстановка лексических единиц в структуру грамматической формы. Например:

Erwidern Sie mir, wenn ich mich irre: Ich meine, deutsche Grammatik ist leicht. > Nein, das ist nicht so. Deutsche Grammatik ist schwer.

В данном примере в грамматическую структуру подставляются лексические единицы *leicht, schwer.* Чтобы отработать, например, форму третьего лица глагола *sein*, возможен усложнённый вариант – *Erwidern Sie mir, wenn ich mich irre: Ich meine, deutsche Grammatik (leicht, sein).* Ответ: *Ich meine, deutsche Grammatik ist leicht. > Nein, das ist nicht so. Deutsche Grammatik ist schwer.*

3. Трансформационные УРУ, в которых, чтобы выполнить речевую задачу, студенты трансформируют реплику собеседника. Это выражается в изменении порядка слов, падежа или числа существительного, лица или времени глагола и т. д. Например:

Sagen Sie dem Gesprächspartner, was ich gesagt habe: Deutsche Grammatik ist schwer. > Er sagt, dass deutsche Grammatik schwer ist.

4. Репродуктивные УРУ, при выполнении которых в репликах студентов воспроизводятся формы или лексические единицы, усвоенные в предыдущих упражнениях. Если в имитативных, подстановочных и трансформационных УРУ студент репродуцировал, опираясь на образец, на аналогичную и на похожую форму, то в данном случае репродукция уже самостоятельная. Например:

Kritisieren Sie den Gesprächspartner: Ich bereite mich für meine Prüfungen vor, ohne zu schlafen. > Das ist schlecht. Vor den Prüfungen muss man schlafen. В данном примере, как мы видим, возможна отработка правил применения частицы *zu* с инфинитивом.

Таким образом, формирование иноязычных грамматических навыков является важным компонентом развития культуры речевого общения. Усвоение грамматических норм –неотъемлемая часть любого вида речевого умения: чтения, аудирования, говорения и письма. Обучение грамматике повышает эффективность понимания чужой речи и построения собственной. В целях эффективного усвоения грамматики изучаемого языка целесообразно использовать комплекс условно-речевых упражнений, основанных на имитации условий реального речевого общения.

Литература

1. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов // Пособие для учителей иностр. яз. – М.: Просвещение, 1985. – С. 108–109.

2. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов // Пособие для учителей иностр. яз. – М.: Просвещение, 1985. – С. 111–112.

В. Алиева
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ИТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ: ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГИБРИДНОЙ МОДЕЛИ CLIL

В современной методике преподавания иностранных языков интегрированное обучение занимает доминирующее положение, в том числе и в высшей школе. Это обусловлено целым рядом причин. Во-первых, серьезные изменения претерпевают методические направления обучения многим предметам, где на первый план выходит приоритет междисциплинарных связей и компетентностно-ориентированной модели получения профессионального образования. В этой связи исследователи отмечают, что в материалах по модернизации образования компетентностный подход к профессиональному образованию рассматривается в качестве приоритетного концептуального положения – доминирующего вектора обновления содержания образовательного процесса [1, с. 3], ориентируя будущего специалиста на развитие таких способностей как гибкость мышления (то есть переход в зависимости от коммуникативной ситуации от абстрактного к логическому и наоборот), академическая мобильность, конструктивность и инициативность.

Вторым аспектом активизации методического направления интегрированного обучения является постоянно растущие требования к самообразованию и владению современными инновационными технологиями в сферах профессиональной деятельности. Третьей причиной усиления внимания к описываемой методике стали положительные результаты ее апробации во многих странах мира и на примере различных учебных дисциплин и даже комплекса дисциплин. В методике преподавания иностранных языков наибольшее распространение получила программа предметно-языкового интегрированного обучения (Content-Language Integrated Learning – CLIL).

Впервые термин *CLIL* был предложен в 1994 году ученым – преподавателем английского языка из Великобритании – Дэвидом Дж. Маршем. Первоначально содержание понятия использовалось для обозначения учебных ситуаций, в которых дисциплины или их отдельные разделы преподаются на «дополнительном», то есть иностранном языке. Основной целью такой подхода в обучении было одновременное изучение двух дисциплин, при несомненном усилении уровня овладения иностранным языком. Сам иностранный язык приобретал инструментальное значение и не воспринимался как объект дидактической практики. Полученные результаты показали эффективность применения такой модели в многонациональной и полилингвальной Европе: комиссия по образованию Европейского Союза официально рекомендовала использование методики CLIL

в школах Европы как базовой платформы для инновационного методологического подхода, который намного шире, чем просто преподавание языков. Это стало возможным в первую очередь благодаря дальнейшим научно-методическим разработкам автора по совершенствованию модели обучения. Д.Дж. Маршал предложил рассматривать CLIL как «целостный образовательный подход, который включает ряд моделей» [2], вариативность использования которых зависит от поставленных целей, личных возможностей обучающихся и т.д. В результате в рамках CLIL было разработана целая серия образовательных технологий с различной степенью интенсивности и специализацией (Content – содержание, Communication – коммуникация, Cognition – познание, мышление, Culture/Citizenship – культура/гражданство). Несомненное преимущество предложенных моделей CLIL заключается в использовании иностранного языка в реальном контексте для решения реальных профессиональных задач. Таким образом, иностранный язык становится эффективным инструментом установления межпредметных связей и средством межкультурного общения.

По нашему мнению, наличие нескольких моделей в рамках методики CLIL дает возможность преподавателю варьировать степень вовлеченности иностранного языка в обучение в зависимости от целей учебного плана и количества часов, отведенных на изучение иностранного языка. В данной связи полагаем важным отметить, что в рамках предметно-языкового интегрированного обучения не требуется дополнительных часов для языка, так как овладение им происходит в процессе изучения специальной дисциплины.

В рамках проводимого нами исследования по интегрированному обучению английскому языку (грамматика, фонетика, коммуникативные навыки) студентов первого курса специальности «Романо-германская филология» в «чистом виде» методика CLIL не может быть использована, по причине того, что иностранный язык здесь выступает в первую очередь как учебная дисциплина, а не средство обучения. Гибридизация модели CLIL в нашем случае направлена на интеграцию важнейших компонентов профессионального уровня иностранного языка, таких как грамматические и фонетические нормы в процессе овладения навыками коммуникативно-речевой деятельности. Наша рабочая гипотеза заключалась в необходимости разработки упражнений, ориентированных на дополнительное обращение к грамматике и фонетике, к учебному пособию для отмеченной выше категории студентов. Такое распределение учебных предметных связей является неслучайным и обоснованно количественными показателями учебной программы, предусматривающей ориентацию на устную практику иностранного языка, при посеместрово снижающимся объеме аудиторных занятий по грамматике и фонетике. Субъектами реализации предложенной модели стали студенты первого курса – иностранные граждане, как категория 1) наиболее часто имеющая проблемы при профессиональном изучении английского языка, 2) не использующая родной язык в процессе учебной деятельности. Предложенный нами комплекс упражнений апробируется в настоящее время среди студентов филологического факультета Витебского государственного университета имени П.М. Машерова.

Предварительные результаты пилотного экспериментального исследования показывают, что студенты, использующие разработанный нами комплекс дополнительных заданий, имеют более высокие учебные показатели не только по практике устной и письменной речи, но и по остальным профильным дисциплинам специальности. Отсутствие мулипликативность в овладении ключевыми коммуникативно-речевыми компетенциями позволяет студентам более активно осваивать разноуровневые задания.

Литература

1. Гнатышина, Е.А. Компетентностно-ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Е.А. Гнатышина; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2008. – 44 с.

2. CLIL : An interview with Professor David Marsh [Электронный ресурс] // International House Journal of Higher Education, Issue 26 : Spring 2009(22). – Режим доступа : http://ihjournal.com/ content-and-language-integrated-learning. – Дата доступа : 09.01.2017

Л.П. Андрюкова
(Средняя школа № 16 г. Полоцка)

ОСОБЕННОСТИ СИЛЛАБИФИКАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

При обучении иностранному языку ведущей целью является формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащегося. Особое место среди субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции занимает фонетическая компетенция, поскольку язык, прежде всего, проявляется и реализуется в звуках на сегментном и суперсегментном уровнях, которые обеспечивают понимание смысла высказывания, и, следовательно, достижение целей коммуникации. Нечленораздельность, невладение коммуникативно-фонетической составляющей речи приводит к нарушению коммуникации, непониманию, а значит, к невозможности решить основные задачи развития иноязычной коммуникативной компетенции. Поэтому овладение фонетической компетенцией является чрезвычайно важной, но, к сожалению, зачастую упускаемой из виду, задачей на уроке иностранного языка в школе.

Овладение иноязычным произношением обусловливается не только способностью воспроизводить индивидуальные сегменты (звуки). Учащийся должен также уметь комбинировать эти сегменты в последовательности, характерные для изучаемого языка. Минимальной значимой последовательностью звуков, относящейся к суперсегментному уровню, является слог.

Слог, в отличие от сегмента, не имеет однозначное фонетическое определение. Согласно словарю фонетики и фонологии, слог – это «фундаментальная, однако трудно вычленяемая фонологическая единица, которая обычно состоит из краткой последовательности сегментов, чаще всего включающей одиночный гласный звук или дифтонг, который впереди и/или позади себя может иметь один или несколько согласных» [1, с. 345].

Слог состоит из обязательного слогового элемента, обычно выраженного гласным (реже – слоговым согласным), и факультативных неслоговых элементов, выраженных согласными. Слоговой элемент слога называется **ядром** или вершиной (nucleus); часть слога, предшествующая ядру, составляет **инициаль** (onset); постъядерная часть – **финаль** (coda); ядро и финаль объединяются термином **рифма** (rhyme or rime).

С.В. Князев определяет слог как минимальную просодическую единицу языка, характеризующуюся определенными фонетическими и фонологическими признаками [2, с. 10]. Традиционно выделяются следующие универсальные фонетические свойства слога:

1. слог выступает как цельный артикуляционный комплекс, на который формируется специальная моторная программа;
2. слог – это минимальная единица, внутри которой действуют правила коартикуляции;
3. слог – это минимальный звуковой отрезок, на который приходится дыхательный импульс, которому соответствует волна звучности (восходяще-нисходящая дуга звукового давления).

Кроме универсальных фонетических свойств слога, каждый отдельно взятый язык имеет присущие ему признаки слога, определяемые его системой, например:

1. ограниченность класса допустимых схем строения слога (например, только последовательность СГ);
2. наличие дистрибутивных ограничений (наличие в начале слога придыхательных, а в конце – глоттализованных согласных в английском языке, поэтому *a-trocious [t^h]*, но *At-lantic [t']*);
3. компенсаторные отношения по длительности между гласным и последующим согласным (например, *tack* и *tak* в шведском языке);
4. зависимость места ударения от количественной структуры слога (в испанском, польском языках) и др.

В зависимости от наличия или отсутствия фонологических признаков слога С.В. Князев разграничивает «квантовые» и «волновые» языки [2, с. 11]. В языках, где фонологические признаки присутствуют и осознаются носителями языка, в отличие от фонетических, слоговые границы отчетливо выражены как в акустическом сигнале, так и в сознании носителей языка, которые не затрудняются в определении мест слогораздела в конкретных случаях. К числу таких «квантовых» языков относятся и германские, в частности, английский язык.

В «волновых» языках, к которым относится русский язык, фонологические признаки слога отсутствуют, слоговые границы не являются выраженными ни в акустическом сигнале, ни в сознании носителей языка, поэтому одну и ту же последовательность сегментов при слогоделении разные носители языка могут членить по-разному. Носителями «волновых» языков отчетливо осознаются только слоговые вершины, которые реально существуют в речи, в отличие от слоговых границ, которые в обычном речевом поведении в таких языках отсутствуют.

Для каждого языка характерны свои особенности оформления и выделения слогов в словах, т.е. каждому языку свойственны определенные принципы силлабификации, определяющие звучание слов, как отдельно стоящих, так и в непрерывном потоке речи.

Силлабификация – это «аналитическая процедура разделения фонологического потока на четко оформленную последовательность слогов» [1, с. 345]. То, как учащиеся произносят английские слова, можно объяснить, исследовав принципы силлабификации родного языка и сопоставив их с принципами силлабификации изучаемого языка.

Слогоделение в каждом конкретном языке специфично и зависит от свойств этого языка, однако существуют универсальные принципы силлабификации:

1. Принцип открытого слога: открытый слог в целом предпочтительнее закрытого.
2. Принцип максимального объема инициали: в интервокальной консонантной группе возможно большее число согласных относится к инициали второго слога, а не к финали первого.
3. Дистрибутивный принцип: в начале слога допускаются только те сочетания согласных, которые возможны в данном языке в начале словоформы.
4. Принцип восходящей звучности: степень сонорности сегментов должна увеличиваться от начала к вершине слога и уменьшаться от вершины к его концу.
5. Принцип дисперсии сонорности: нарастание сонорности в слоге должно быть как можно более резким (если инициаль состоит из более чем двух сегментов, – ступенчатым), а спад ее – постепенным.
6. В ряде случаев при слогоделении может наблюдаться тенденция к отождествлению границ слогов с границами морфем (принцип морфемного членения).

Силлабификация в английском языке обладает своими особенностями. Английский слог имеет вид $(С)^{3}Г(С)^{5}$, т.е. обязательным элементом слога является ядро (чаще всего гласный), а инициаль (содержащая до трех согласных) и финаль (до пяти) могут отсутствовать. Известны различные алгоритмы силлабификации в английском языке, ниже представлен один из наиболее подробных, описанный Дж.С. Уэллсом [3].

1. За исключением особых случаев, согласные относятся к более ударному слогу из двух. Например, *happy /ˈhæp.ɪ/, typing /ˈtaɪp.ɪŋ/.* Степень ударности слога можно оценить по следующей шкале (по убыванию):
   1) главное ударение;
   2) побочное предударное (второстепенное) ударение;
   3) побочное постударное (третьестепенное) ударение;
   4) безударный слог с нередуцированным гласным;
   5) безударный слог с редуцированным (слабым) гласным.
2. В случае, когда два соседних слога имеют одинаковую силу (в безударных слогах), согласные относятся к левостоящему слогу: *carpeting /ˈkaːp.ɪt.ɪŋ/, purity /ˈpjʊər.ət.ɪ/*.
3. В полиморфемных словах согласные относятся к слогу, входящему в морфему, к которой они принадлежат. Это правило распространяется на истинные, осознаваемые морфемы. Например, различаются *highness* (официальное обращение) */ˈhaɪn.əs/* и *highness* (высота) */ˈhaɪ.nəs/*.
4. Принцип «Максимального объема инициали» выполняется насколько это возможно.
5. Дистрибутивный принцип: в инициали и финали допускаются только те сочетания согласных, которые возможны в начале и конце словоформы соответственно: *English /ˈɪŋ.glɪʃ/,* но *chandler /ˈʧaːnd.lə/* (поскольку в начале слова возможно */gl/,* но невозможно */dl/*).
6. Аффрикаты (/tr, dr, ʧ, dʒ/) неделимы, т.е. относятся к одному слогу: *catching /ˈkæʧ.ɪŋ/, petrol /ˈpetr.əl/.*

Для большинства носителей русского литературного языка иерархия универсальных принципов силлабификации кардинально отличается и выглядит следующим образом (в порядке убывания значимости принципа):

1. дистрибутивный принцип: *бег-ство, Эм-ма*;
2. принцип восходящей звучности: *кош-ка*;
3. принцип открытого слога: *ра-сход*;
4. принципа максимального объема инициали: *зе-мля*;
5. принцип дисперсии сонорности: *у-тро*;
6. граница слога стремится совпадать с морфемной границей.

Таким образом, видно, что основные принципы слогоделения в английском и русском языках различны. Принадлежность английского к «квантовым», а русского – к «волновым» языкам, также является одной из причин возникновения трудностей в силлабификации в английском языке у русскоязычных учащихся. Структура изучаемого языка испытывает влияние со стороны родного языка, особенно сильное на начальных этапах развития иноязычной компетенции. Поэтому с начальных этапов формирования фонетической компетенции необходимо вырабатывать у учащихся навыки английской силлабификации, отличной от русской.

Литература

1. Trask, R.L. A Dictionary of Phonetics and Phonology. – London and New York: Routledge, 1996. – 423 p.
2. Князев С.В. Структура фонетического слова в русском языке: синхрония и диахрония. – М.: Изд-во Маск-Пресс, 2006. – 226 с.
3. Wells, J.C. Syllabification and allophony // Susan Ramsaran (ed.). Studies in the pronunciation of English, A commemorative volume in honour of A.C. Gimson. – London and New York: Routledge, 1990. – Pp. 76-86.
4. Archibald, J. Second Language Phonology. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998. – 313 p.
5. Clemente, G. Handbook of English phonology. – Delhi: University Publications, 2012. – 125 p.
6. Yavas M. Applied English Phonology. – 2nd ed. – Chichester: Wiley-Blackwell, 2011. – 319 p.

А.Г. Апанасенко
(Гимназия №2 г. Витебска)

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современные процессы глобализации в мире, порождающие острую потребность в диалоге разных народов и культур, делают все более актуальной потребность в изучении иностранных языков. Процесс обучения иностранному языку должен быть направлен именно на подготовку к межъязыковому межкультурному общению.

В процессе коммуникации учащиеся неизбежно сталкиваются со сложностями, страхами, так называемыми барьерами, препятствующими овладению различными компонентами коммуникативной компетенции.

Существующие классификации межкультурных барьеров позволяют определить основные сферы их возникновения в процессе взаимодействия участников, равно как и компетенции, которые должны развиваться в процессе межъязыкового и межкультурного общения. А именно, языковая (смысловая), речевая компетенция, социокультурная, психологическая (коммуникативная), компенсаторная, учебно-познавательная компетенции. Как показывает практика, именно языковые и психологические барьеры препятствуют свободному общению учащихся старших классов на иностранном языке.

Языковой барьер представляет собой сложность выражения собственных мыслей или сложность понимания иностранного языка, связанная со страхом или стыдом; это затруднения, возникающие в процессе общения на неродном языке. Данные барьеры подразделяются, в свою очередь, на стилистические, семантические и фонетические [1].

Психологический барьер (коммуникативный) обуславливают внутренние затруднения, мешающие свободно общаться на иностранном языке. Возможно выделение субкомпонентов данного барьера: барьеры понимания, говорения, культуры и школы. Барьеру понимания свойственна сложность в понимании отдельных слов, связи слов во фразе и смысла предложений. Барьер говорения проявляет себя невозможность выразить свои мысли, высказать свою точку зрения, так называемый "синдром собаки". Барьер культуры возникает, когда коммуникант сталкиваться с понятиями, клише и стереотипами, которых нет в родном языке, возникают феномены неприятия, отчужденности, и непонимания. Барьер школы, а именно сложившиеся навыки, негативные впечатления и отношение к предмету, нехарактерен для учащихся младшей и средней школы, начинает проявляться в старшей школе, и типичен для взрослых людей, изучающих иностранный язык в рамках профессионального образования, либо самостоятельно.

Постепенная и планомерная работа по преодоление всех типов барьеров является одной из ключевых задач учителя-практика на пути к достижению генеральной цели обучения иностранным языкам, а именно формированию поликультурной многоязычной личности учащихся посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией [5].

Языковые барьеры возможно нивелировать посредством подбора видов заданий и упражнений для развития, закрепления и совершенствования языковых знаний и речевых навыков.

В случае с коммуникативными барьерами, преодоление возможно посредством подбора активных методов обучения и приемов взаимодействия. Целесообразно применение таких моделирующих диалог культур методов активного обучения как дискуссии, дебаты, диспуты, имитационно-ролевые игры, и проч. [2] Преодоление данных видов барьеров может носить как одновременный, так и последовательный характер, уместно применять приведенные выше приемы после освоения учащимися определенной лексико-грамматической темы, овладения определенными ЗУНами.

Процесс преодоления барьеров на практике составляет три этапа:

Проектный этап. Проведение первичного психолого-педагогического исследования (совместно с психологом), с целью определения сформированности следующих качеств: эмпатия и, толерантность (методика диагностики В.В. Бойко), конфликтоустойчивость (методика диагностики поведения личности в конфликтной ситуации К.Томас); тестирование четырех видов коммуникативных барьеров (методика Н. Типатова) [3]. Анализ полученных результатов.

Реализационный этап. Подбор, изучение, отработка лексико-грамматического материала по темам, изучаемым в рамках программы, и, в качестве и закрепление полученных навыков, и своеобразной формы итогового контроля проведение дебатов, дискуссии либо ролевой игры. Остановимся подробнее на дебатах. Дебаты - (греч. Διαβαθω - читаю) чётко структурированный и специально организованный публичный обмен мыслями между двумя сторонами по актуальным темам [7]. Эта разновидность публичной дискуссии направлена на то, чтобы участники дебатов убедили в своей правоте третью сторону, а не друг друга. Технология дебатов, непосредственно развивает языковые умений, способствует формированию критического мышления – умения критически оценивать информацию с точки зрения достоверности, убедительности, достаточности и логичности, развивает учебно-социальных навыков при работе в команде. Как показала практика, это один из самых действенных способов преодоления страха сделать ошибку (лексико-грамматические, фонетические и стилистические ошибки не учитываются при оценивании дебатов), не понять, не суметь отреагировать, страха публичного выступления, т.е. способ преодоления и языковых, и психологических барьеров. Подготовка и проведение требует четкой реализации алгоритма:

– четкая формулировка выносимой на обсуждение проблемы;

– создание фактологической базы по дискутируемой теме;

– развитие умения аргументировать, запоминать ранее высказанного;

– усвоение не только тематического словаря (этап преодоления языкового барьера), но и типичных клише и лексических структур для ведения дискуссии на изучаемом языке [6].

С учетом количества учащихся в группе, их языковой подготовки и цели урока можно варьировать виды дебатов. Классической формой дебатов, принятых для использования в школах, являются дебаты Карла Поппера [4]. Экспресс-дебаты – это дебаты, подготовка к которым сведена к минимуму, проводятся на основе материала учебника либо дополнительного раздаточного материала, как вариант работы с текстом. Скоростные или мини-дебатов tête-à-tête дают каждому из участников право задать два вопроса своему оппоненту.

Аналитический этап. После завершения дебатов происходит рефлексивный разбор деятельности всех участников. Анализируется подготовка команд к игре, их способы выдвижения аргументов, ответов на вопросы оппонентов, стиль выступления, стратегия и другие элементы деятельности.

Неоспорим тот факт, что изложение собственных мыслей, особенно на иностранном языке, достаточно сложный процесс, как с лингвистической, так и с психологической точки зрения. Довольно часто во время выступления люди не могут структурировать речь, четко сформулировать идеи, спонтанно подобрать необходимые языковые средства; они испытывают скованность, чувство неуверенности, страха сделать ошибку и сильно волнуются. Дебаты, дискуссии, имитационно-ролевые игры учат эффективным речевым приемам и тактикам, что в будущем позволит учащимся успешно преодолеть языковые и психологические (коммуникативные) барьеры. Данные приемы и технологии, применяемые на уроках иностранного языка, способствуют формированию предметных и межпредметных умений и навыков, формируют психологическая готовность к межъязыковой межкультурной коммуникации, тем самым внося вклад в формирование поликультурной личности, успешного субъекта общения в контексте диалога культур.

Литература

1. Белозорович, О.А. Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации / О.А. Белозорович // Замежныя мовы. – 2015. – № 2. – С. 3–6.

2. Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т./ ред. Н.П. Баранова, А.И. Жук, А.С. Лаптёнок [и др.]. – Минск: «Адукацыя івыхаванне», 2015. – Т. 1(А-М). – С. 123–124.

3. Бойко, В.В. Тесты / В.В. Бойко [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: http://psytests.org/boyko/index.html. – Дата доступа: 10.09.2015.

4. Кожевникова, Н. Н. Урок с применением технологии дебатов [Электронный ресурс]: формат дебатов Карла Поппера / Н. Н. Кожевникова // Пед. мастерская. Все для учителя! – 2011. – Пилот. вып. –№ 0(0). – С. 16–20. – Режим доступа: http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_14_7_660.pdf. – Дата доступа: 10.10.2014.
5. Концепция учебного предмета «Иностранный язык». утверждено Приказом Министерства образования Республики Беларусь 29.05.2009 № 675. [Электронный ресурс] - Образовательный портал www.adu.by / Национальный институт образования.- Режим доступа: http://adu.by/ru/uchitelyu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya/kontseptsii-uchebnykh-predmetov.html. – Дата доступа: 25.09.2011.
6. Силаева, Т.А. О роли дискуссии в обучении иностранному языку / Т.А. Силаева, Ю.Л. Шкляр // Замежныя мовы.– 2014. – № 2. – С. 3–4.
7. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа: https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%AD%D0%A1%D0%91%D0%95/%D0%94%D0%B5%D0%B1%D0%B0%D1%82%D1%8B. – Дата доступа: 17.02.2017.

И.И. Атрахимович *(Средняя школа № 21 г. Витебска)*
Т.А. Пищулина *(ВГУ имени П.М. Машерова)*

THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Learning a language without knowing the cultural realities of the people can lead to a distorted and limited use of the language. While studying a foreign language, modern learners do not only acquire communication skills, but broaden their minds, develop their personalities, and become ready to discover and accept a different cultural reality and perspective – not only foreign language units, but foreign mentality through geography, history, customs, values, fairy-tales, cultural concepts etc.

Having studied these aspects of foreign culture, the learner is able to create a true intercultural contact that is an integral part of successful interpersonal communication [2, p. 138]. Therefore teaching a foreign language assumes formation of foreign-language communicative competence of students, which can be defined as a language user's grammatical knowledge of syntax, morphology, phonology and the like, as well as social knowledge about how and when to use utterances appropriately.

Along with speech and language competence, socio-cultural competence is also one of communicative competence structural components. It involves the knowledge of culture, traditions, and mentality of the studied language [1, p. 257].

According to M.S. Safina, socio-cultural competence is 'the possession of and the ability to apply a set of multicultural knowledge, skills, and qualities in the process of intercultural communication in the specific conditions of life and tolerance towards people of other nationalities' [3, p. 82]. N.O. Fedorina defines socio-cultural competence as 'the ability and willingness of language learners to recognize, understand and interpret native and foreign views of the world and on this basis to successfully carry out cross-cultural communication' [2, p. 140].

We understand socio-cultural competence as the knowledge of national and cultural traits of social and language behaviour of a native speaker (their customs, etiquette, social stereotypes, history, and culture) and ways of using them in the process of communication. The formed socio-cultural competence is nowadays a compulsory condition of effective cross-cultural communication, i.e. an adequate interaction with representatives of other cultures. It is a complex phenomenon which includes the following components:

– linguistic-cultural component (i.e., knowledge of lexical items with the socio-cultural semantics (e.g., greeting, forms of address, and farewell, in oral and written speech);

– sociolinguistic component (i.e., knowledge of the language features of social classes, different generations, genders, social groups);

– cultural component (i.e., knowledge of cultural peculiarities of English-speaking countries, their habits, traditions, standards of behaviour, etiquette, and the ability to understand and use them appropriately in the communication process, while remaining a carrier of another culture) [3, p. 82].

The important aspect of the formation of socio-cultural competence is application of new technologies in training.

By acquiring socio-cultural knowledge and abilities, students expand their knowledge of a foreign country's language, science, culture, realities, and famous people [1, p. 259].

The formation of socio-cultural competence is carried out in three stages.

The first stage is motivational. It provides psychological readiness to communicate with all learners. The objective of this stage is to interest students in gaining knowledge about different peoples and their cultures, to show how diverse the world and the people living in this world are, to achieve a positive attitude towards learning about other cultures and to encourage the students to interact with representa-

tives of other cultures. Watching videos describing the way of life, traditions and customs of different nationalities, and discussing them appears to be effective. Awareness of and understanding the problems and contradictions, identification of available information, revision of knowledge, development of skills to argue and justify the point of view, inclusion of knowledge in a new context are the main substantial objectives of discussion. Sensible people all around the world, regardless of their nationality or religion, show tolerance of and respect for each other and appreciate the cultural heritage of the community. Discussing the movies helps students to penetrate the essence of the question, and gives them a chance to ask questions and express their opinion, which makes it possible to achieve the goal – to form a person's willingness to cooperate.

The second stage is informative. It comprises collecting and processing of learning material. The content of education should promote understanding and cooperation between peoples and nations, irrespective of race, nationality, ethnicity, religion or social origin. The content of education is not only the subject of what you can hear or see in the lesson that is explicitly expressed or clearly represented by a teacher or a student, but also what they think, feel and experience when one opens up and the other develops the world of a different culture.

Students enrich their vocabulary and broaden the outlook by being immersed in a foreign cultural environment, which increases their motivation for learning a foreign language. During language practice, the teacher helps the students organize their thoughts, clarify the solution to the problem of communication, find ways for its implementation, and create the conditions of natural communication in the target language. Material for communication should not require specialized knowledge, but must arouse interest, inducing the expression of one's own opinion and assessment.

The final stage of the work is the formation of the concept of 'socio-cultural competence' together with the students, defining the means of its manifestations in contemporary conditions and its practical consequences. The students make up some possible strategies to oppose prejudice and preconception. Filling out a questionnaire with the list of countries and nationalities is followed by discussion and determining the slogan for life [3, p. 83].

Socio-cultural competence and socio-cultural knowledge allow students to adjust to foreign language environment by following the principles of politeness towards a foreign language environment and respect for the traditions, rituals, and life style of representatives of another culture. The development of socio-cultural competence in the process of learning a foreign language contributes to humanistic attitude to oneself and to other people, and develops a person as a subject of culture.

Литература

1. Тастемирова А.Е., Маукебаева М.А. Developing Students' Socio-Cultural Competence by Using Contemporary Approaches // Психология и педагогика: методика и проблемы применения. - Новосибирск. - 2016. - №48. – Стр. 256-261.

2. Fedorina N.O. Developing sociocultural and sociolinguistic competences at primary school // Вестник МГЛУ. 2014. №3 (689) - С. 137-144.

3. Safina Minnisa S. Formation of Socio-Cultural Competence in Foreign Language Teaching // Procedia-Social and Behavioral Sciences. - 2014. - Vol. 136. - P. 80-83.

О.В. Бардиловская
(Средняя школа № 7 г. Орши)

КОМПЬЮТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ НА УЧЕБНОМ ЗАНЯТИИ

Цель данной работы: представление опыта повышения эффективности контрольно-оценочной деятельности учащихся IX классов на уроках английского языка посредством использования программы «MyTest».

Задачи: способствовать повышению качества образовательного процесса через совершенствование контрольно – оценочной деятельности учащихся на урок.

Главной задачей образовательного процесса является повышение качества образования. На пути к реализации этой задачи перед преподавателем встает вопрос: как сделать образовательный процесс эффективным?

Основным критерием эффективного занятия является результативность. Результат работы педагога – высокий уровень учебных достижений учащихся. Поэтому особенно важно привить интерес к предмету, сделать учебное занятие разнообразным и нетрадиционным, но в то же время продуктивным и эффективным.

В концепции государственного образовательного стандарта среднего образования формирование готовности и способности школьников к деятельности в насыщенной информационной среде обозначено в качестве одного из результатов образования.

Использование учителем современных информационных средств позволяет организовать увлекательный процесс обучения, в котором эти средства являются неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность.

Одним из эффектных и эффективных средств обучения являются тесты.

Термин "тестирование" восходит к английскому "test" – испытание, исследование. Можно сказать, что "test – объективное и стандартизированное измерение, поддающееся количественной оценке, статистической обработке и сравнительному анализу" (А.К. Майоров). Применительно к технологии тестирования это означает использование для проверки знаний совокупности стандартизированных заданий, предъявляемых малыми порциями, но охватывающими большой круг оперативно проверяемых вопросов, требующих коротких ответов.

Выбор компьютерной программы «MyTest»в качестве средств обучения английскому языку и проверки качества знаний обуславливается информатизацией всех сфер человеческой деятельности, а также переходом на новые государственные образовательные стандарты, определяющие переход всей системы образования на деятельностную модель.

Тестирование как эффективный способ проверки знаний находит в школе все большее применение. При тестировании используют как бумажные, так и электронные варианты. Последние особенно привлекательны, так как позволяют получить результаты практически сразу по завершении теста. Следует отметить, что именно тестирование постепенно становится и основной формой сдачи экзаменов.

Одной из задач повседневного учительского труда является необходимость осуществлять контроль знаний учащихся. Формы контроля, применяемые учителями, очень разнообразны, но наиболее часто используются письменный или устный опросы. К сожалению, эти формы не лишены недостатков. При проведении устного опроса – это относительно большая затрата времени урока при небольшом количестве выставляемых оценок, при проведении письменных работ количество оценок возрастает, но много времени уходит на проверку.

По сравнению с традиционными формами контроля компьютерное тестирование имеет ряд преимуществ:

– Объективность оценки
– Самостоятельность ученика
– Моментальная оценка результата
– Увеличение плотности опроса
– Экономия времени учителя
– Возможность демонстрации результатов тестирования на экране (наглядность)
– возможность использования программы без выхода в сеть Интернет
– компьютерное тестирование более интересно по сравнению с традиционными формами, что влияет на повышение познавательной активности учащихся и создает у них положительную мотивацию.

В школе имеются компьютерные классы и медиа - проекторы, которые применяются во время объяснения нового материала и на других этапах работы – это одно из средств, дающих возможность активизировать познавательную деятельность учащихся.

Новое направление – это использование тестовых программ.

Использование компьютерного тестирования позволит:

- организовать процесс обучения английскому языку и контроля знаний
- обеспечить высокую степень дифференциации обучения;
- повысить мотивацию обучения;
- активизировать познавательную активность учащихся;
- сформировать интерес к изучаемому предмету;
- исключить субъективизм в оценке качества знаний
- сделать обучение более эффективным

Прежде, чем начать работу с компьютерными тестами, необходимо сформировать содержание тестовых заданий, распределить их по типам и уровню сложности и создать программное содержание теста. Необходимо учитывать возможности программной оболочки. В своей работе я использую тестовую оболочку Mytest.

Конечно, составление тестов – дело трудоемкое, отнимает достаточно много времени, но это стоит того, т.к. результативность выполнения тестов высокая, поскольку они носят не только контролирующий характер, но и обучающий. Учащиеся могут посмотреть, в каких заданиях ими

сделаны ошибки, сделать тест еще раз, и не только добиться правильного выполнения, но и запомнить нужный материал. Практически по каждой изучаемой теме о стране изучаемого языка, можно составить подобные тесты.

При составлении тестов используются различные виды заданий, которые позволяют определить, измерить уровень умения школьниками решать новые конкретные задачи на основе полученных сведений. Так, например, в тестах, требующих репродуктивных ответов учащихся, проверяются знания различных понятий, определений, правил, предусмотренных программным материалом, которые требуется запомнить и воспроизвести.

Для этого используются различные виды заданий:

– Задания свободного изложения

– Задания с множественным

– Задания на восстановление соответствия (сопоставление)

– Задания на указание порядка предусматривают составление логической последовательности предложений или реплик.

– Задания на составление слова из предложенных букв (перестановка букв)

В программе MyTest есть возможность выбора режима тестирования:

обучающий (в обучающем режиме тестируемому выводятся сообщения о его ошибках, может быть показано объяснение к заданию);

штрафной (в штрафном режиме за не верные ответы у тестируемого отнимаются баллы и можно пропустить задания);

свободный (в свободном режиме тестируемый может отвечать на вопросы в любой последовательности, переходить (возвращаться) к любому вопросу самостоятельно);

монопольный (в монопольном режиме окно программы занимает весь экран и его невозможно свернуть).

Наиболее активно используются тесты в период предпрофильного обучения. Мною были разработаны тесты для 9 класса по учебнику Лапицкой Л.М. Речь идет не о том тестировании, которое фиксирует рейтинг достижений учащихся при завершении учебной четверти или учебного года, а о тестировании как о средстве контроля за состоянием знаний и умений учащихся по вопросам, имеющим ключевое значение для изучения нового материала. При этом можно удачно сочетать тест, направленный на проверку знаний и умений учащихся, с упражнениями по актуализации (и коррекции в случае необходимости) этих знаний и умений, т.е. оптимально совмещать контроль и последующее повторение.

В своей работе я использую тесты трех видов. Входной тест дается в начале изучения темы. Он направлен на предупреждение неуспеваемости, связанной с наличием пробелов, мешающих успешному усвоению новой информации. Этот тест позволяет не только определить, в какой степени школьники подготовлены для более глубокого усвоения очередной порции учебного материала, но и судить о том, какие меры следует принять для ликвидации пробелов.

Промежуточный тест провожу, как правило, после изучения нового материала, но перед решением основных, типовых задач на применение полученных знаний. Основной целью этого тестирования является проверка правильности воспроизведения и понимания учащимися определений, правил, алгоритмов, так как продуктивного творческого обучения не может быть на пустом месте, без репродуктивных тренировок. Правильность своих ответов ученик может проверить, открыв нужную страницу школьного учебника. При этом осуществляется корректировка знаний учащихся.

Тесты третьего вида, предназначенные для заключительного контроля, я использую после того, как уже проведены тренировочные упражнения на применение новых знаний. В такой тест включены вопросы для определения глубины теоретического материала, а не для его простого репродуктивного воспроизведения.

Используя тесты на уроке, как одну из форм контроля знаний учащихся, можно сказать, что тесты способствуют развитию у учащихся умения наблюдать, обобщать, проводить аналогии, делать выводы и обосновывать их. Таким образом, применяемый мною подход позволяет использовать в едином комплексе тестовый контроль и традиционные методы повторения и коррекции знаний. При этом сочетании “новых” методов со “старыми” позволяет осуществлять преподавание наиболее оптимально.

Анализируя использование тестового контроля, я пришла к выводу о том, что дети лучше справляются с этим видом деятельности, нежели с другими. Тесты повышают качество знаний. К результатам использования тестирования на уроке следует отнести положительную динамику учащихся-участников различного уровня олимпиад, дистанционных конкурсов и конференций, рост количества учащихся, выбирающих для сдачи централизованного тестирования английский

язык. Учащиеся отмечают повышение уровня заинтересованности предметом, комфортности при компьютерном тестировании, интереса к работе, о чем говорят результаты проведенного опроса среди учащихся 8–11 классов.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Донцов Д. Английский на компьютере. Изучаем, переводим, говорим. – М.: 2007.
3. Пахомова Н. Ю. Компьютер в работе педагога. – М.: 2005. – С. 152–159.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

Е.Г. Евтушенко
(Лицей г. Новополоцка)

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Применение межпредметных связей в образовательном процессе способствует усвоению учащимися комплексных знаний, где один учебный предмет помогает усвоить другой, а общие логические операции, методы и приёмы познавательной работы, приобретаемые при изучении одной дисциплины, переносятся на изучение другой.

Интеграция иностранного языка возможнас такими учебными дисциплинами, как история, география, обществоведение, литература, а иногда химия и физика. Многие формы и методы с межпредметным содержанием, которые я использую в своей работе, связаны с инновационным проектом лицея «Внедрение модели организации деятельности учреждения образования как школы рационального энергоресурсопотребления». Учащихся лицея принимают участие в различных интернет-проектах, где затрагиваются вопросы энергоресурсопотребления, что позволяет широко интегрировать английский язык и естественные науки: экологию, биологию и географию.

С 2014/2015 учебного года лицей является членом международной образовательной сети iEARN. Это некоммерческая образовательная организация, объединяющая с помощью специальных интернет-проектов учителей и учеников из 15 000 школ более чем 100 стран мира.

iEARN – это глобальная инфраструктура людей – учителей и учащихся различного возраста, работающих над совместными проектами, используя различные языки в расширяющемся пространстве коммуникации и строя свое международное образовательное сообщество по принципам «народной дипломатии» [1].

LearningCircles – проект в проекте.Учащиеся лицея выполняли проекты в двух группах: “GlobalIssues: Environment” и “GlobalIssues: Education”.Работа была организована следующим образом: первая неделя предполагала взаимодействие учителей-руководителей проектов. В этот период нужно было зарегистрироваться на форуме, написать приветственное письмо, представиться зарубежным коллегам и немного рассказать о себе, своих интересах, увлечениях, кратко познакомить коллег с основными направлениями своей деятельности.

На второй неделе в работу включились учащиеся. На данном этапе необходимо было подготовить презентацию“ClassSurvey” и представить себя, учреждение образования, свой город (рассказать об истории города, культуре, традициях и достопримечательностях). В течение третьей недели учащиеся имели возможность просмотреть и обсудить «визитки» других стран-участниц проекта. Ребята с большим интересом узнавали о быте и образе жизни своих зарубежных сверстников.

Следующий этап – подготовительный, который предполагал постановку цели и задач своего проекта, определение направления работы, составление заданий для школ-партнёров. Изначально учащиеся довольно скептически отнеслись к предложенной теме, однако, после обсуждения и изучения литературы, сошлись во мнении, что работа над вопросами энергоресурсосбережения может быть интересной.

Работа над своим проектом (параллельно учащиеся выполняли задания проектов других стран-участниц) заняла полтора месяца. За это время учащиеся изучили ряд вопросов по теме энергоресурсосбережения, был проведён конкурс слоганов, листовок и плакатов. Результатом «мозгового штурма» стали идеи и конкретные мероприятия по экономии электроэнергии и ресурсов в лицее.

Страны-партнёры одновременно работали над нашей темой и полученные результаты,как творческие, так и аналитические,прислалив форме мультимедийных презентаций.

Все материалы по данной теме (и свои, и стран-партнеров) мы обобщили в мультимедийном проекте «Энергоресурсосбережение в образовании», который позже был опубликован в сети iEARN.

С марта по май 2016 года лицеисты принимали участие в проекте «GlobalArtExchange» от международной образовательной организации OneworldClassroom. Учащиеся проявили свои творческие способности и смогли поразмыслить над вопросами окружающей среды и энергоресурсосбережения, обменяться творческими работами со сверстниками со всего земного шара. Ребята создали и отправили 25 работ, которые включали в себя рисунки, коллажи и любительские фотографии.

Участие в творческой группе международного интернет-проекта "LearningCircles" образовательной сети iEARN позволила вовлечь обучающихся в работу над вопросами и проблемами устойчивого развития. Это способствовало воспитанию личности, интересующейся важнейшими проблемами и тенденциями развития планеты, окружающей среды, адекватно воспринимающую общественную значимость энергосбережения. Учащиеся активно вовлекались в обсуждение проблем устойчивого развития и научились рассматривать проблемы с различных точек зрения. Интерактивные методы обучения и элементы дистанционного обучения стимулировали учащихся к размышлению о проблемах не только в классе, но и вне системы формального образования. Участие в данном проекте также позволило изучить проблему ресургоэнергосбережения в школах разных стран.

Говоря о межпредметных связях, нельзя не отметить ещё одну эффективную форму работы – интегрированный урок.

Согласно классификации тенденций развития образовательных технологий, интегрированный урок относится к группе технологий «воспитания в процессе жизни», которая представляет собой стремление уйти от школярского подхода к образованию, крайней дифференциации предметного обучения и привести его в естественную органическую связь с жизнью [2].

Один из таких уроков(интегрированный урок английского языка и биологии) проводился в лицее в рамках дня педагогического мастерства учителей иностранных языков по теме «Решение экологических проблем». Лицеисты выполняли индивидуальные и групповые задания, работали в парах. Урок проходил на двух языках, английском и русском, и учителя, сменяя друг друга, предлагали учащимся свои задания.

Вначале класс был разделён на четыре группы в соответствии с основными экологическими проблемами: загрязнение окружающей среды, истощение ресурсов, вырубка лесов и изменение климата. При входе в кабинет учащиеся вытаскивали фрагмент изображения, по которому им предстояло найти свою группу и команду. На партах их уже ждали задания – тексты с описанием соответствующей экологической проблемы. Тексты сопровождались заданиями на извлечение интересующей информации и вопросами для группового обсуждения. Ребята высказывали своё мнение, предлагали пути решения экологических проблем и даже стали участниками экологического саммита, где они выдвигали свои лозунги на русском и английском языках. В завершении урока лицеистам было предложено написать письмо потомкам и запечатать в «капсулу времени».

Использование межпредметных связей позволяет учащимся сформировать цельное представление об окружающем мире, законах и явлениях природы, помогает увидеть взаимосвязь между ними и использовать полученные знания в повседневной жизни.

Литература

1. Особенности и принципы работы iEARN-Belarus [Электронный ресурс]. – Минск, 2007. – Режим доступа: http://www.iearn4u.com/archive/aboutrus.htm. – Дата доступа: 20.10.2016.

2. Кульневич, С.В. Анализ современного урока: практическое пособие / С.В. Кульневич. – М.: «Учитель», 2009. – 360 с.

М.В. Жукова
(Средняя школа № 4 г. Новополоцка)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА BUSY TEACHER ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К УЧЕБНЫМ ЗАНЯТИЯМ

Нельзя отрицать, что за последние десятилетия скорость жизни во всех своих сферах увеличилась в несколько раз. Внедрение новых информационных технологий повлияло на все стороны человеческого существования. И школа, наверное, главная из них. Школа – это дети, а они в первую очередь являются индикаторами того, что происходит в обществе: стараются узнать что-то новое, научиться чему-то интересному, поделиться добытыми знаниями со своими друзьями и одноклассниками. И скорость, с которой они делают все это, - космическая. Школа – это учителя.

Их функция не изменилась: они организуют процесс обучения, помогают учащимся освоить информацию, переработать ее в умения и навыки и, главное, учат детей применять полученные знания на практике для получения новой порции знаний.

Еще двадцать лет назад процесс подготовки к уроку мог занять массу времени в связи с отсутствием большого выбора информационных ресурсов. Библиотеки, общественные и личные, накопленный методический материал, практический опыт коллег, - все это служило источником знаний и помощником в подготовке учителя к уроку. Но все это требовало большое количество времени на поиск, анализ, отбор, переработку и систематизацию.

В наше время труд учителя не стал легче, но вопрос о поиске информации для подготовки к уроку решается гораздо быстрее. Существует масса электронных ресурсов, направленных на то, чтобы облегчить работу учителя, сделать ее максимально быстрой, а значит, эффективной.

Список сайтов, наиболее популярных среди учителей английского языка, достаточно велик:

- Learn Englis (http://learnenglish.britishcouncil.org/ru)
- Learn English Kids (http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en).
- English Grammar Online…*the fun way to learn English!* (www.ego4u.com)
- EnglishLearner: English Lessons and Tests (www.englishlearner.com)
- «Our Land of English» (www.english4sch21.ucoz.net).
- Sites for Teachers (http://www.sitesforteachers.com)
- English 101 Grammar (http://lessons.englishgrammar101.com)
- Free Printables for Teachers (www.mes-english.com)
- сайте BBC (http://www.bbc.co.uk)
- Teaching English (http://www.teachingenglish.org.uk)
- Media Awareness Network (http://www.media-awareness.ca/english/teachers).

В этой статье нам хотелось бы уделить внимание одному з таких ресурсов. BUSY TEACHER (www.busyteacher.org) – один из ведущих сайтов по оказанию практической и методической помощи учителям английского языка по всему миру. Согласно рейтингу Alexa, это довольно востребованный ресурс с хорошей посещаемостью (более 4 млн. в месяц). Лидирующую позицию по доле трафика занимает США (15,0%). [http://sites.reformal.ru/busyteacher.org]. Основателем сайта является выпускник МГЛУ(г. Минск) Андрей Захаревский, ныне проживающий в Канаде.

Название сайта говорит само за себя – ЗАНЯТОЙ УЧИТЕЛЬ. Главная цель – снабжение учителей, преподающих английский язык, бесплатными методическими разработками уроков по любой теме: словарь, грамматика, восприятие иноязычной речи на слух, письменная и разговорная речь, чтение текстов на английском языке. Материалы включают в себя готовые планы уроков, материалы для подготовки к сдачи экзамена по английскому языку как иностранному (A1, A2, B1, B2, C1, C2), рабочие листы с грамматическими упражнениями по выбранному аспекту языка нескольких уровней сложности, кроссворды, загадки, ребусы, раскраски, постеры, разработки уроков по просмотру фильмов, прослушиванию текстов, стихов и даже песен на английском языке, игры, готовые презентации, идеи по оформлению кабинета английского языка, методические рекомендации по практической организации правильного с точки зрения психологии контакта между учителем и учащимися, по повышению мотивации учащихся к процессу обучения, предотвращению и решению возможных конфликтных ситуаций во время учебного процесса, онлайн библиотеку методической и практической литературы (80 экземпляров формата pdf).

Кроме того, на сайте учитель может в онлайн режиме создавать кроссворды и различные пазлы на заданную тему, корректируя уровень сложности и объем материала.

При подписке на рассылку любой учитель английского языка имеет возможность получать на свой почтовый адрес еженедельный отчет о новинках сайта. Однако и без подписки все материалы сайта являются доступными для любого желающего.

Использование данного ресурса позволяет эффективно решить многие дидактические задачи, возникающие при подготовке к уроку:

- обеспечить учебный процесс аутентичными материалами;
- сделать формы контроля и проверки более разнообразными;
- осуществлять дифференцированный подход (что на сегодняшний момент является очень важным при переходе на инклюзивное образование);
- разнообразить формы работы на уроке (фронтальная, групповая, парная, индивидуальная);
- формировать положительную мотивацию учащихся к обучению английскому языку;
- активизировать мыслительные процессы учащихся;
- обеспечить качественную обратную связь;

- формировать умения и навыки эффективного чтения, письма, монологической и диалогической речи, восприятия и понимания английской речи на слух;
- формировать у учащихся навыки самостоятельной работы с материалами;
- расширять словарный запас и лингвистический кругозор учащихся;
- формировать коммуникативную компетенцию.

Приведем пример использования материалов сайта для освещения темы «Специальные вопросы» (5 класс).

Практические советы зарубежных педагогов по поэтапному формированию навыка употребления специальных вопросов, которые с легкостью можно адаптировать к уроку английского языка в наших школах. http://busyteacher.org/4121-how-to-teach-question-structures.html

Этап формирования грамматического навыка:

1) презентация PowerPoint, содержащая рифмованные примеры употребления специальных вопросов, позволяющая учащимся прямо на уроке выучить материал в интересной форме http://busyteacher.org/15676-question-words.html;

2) цветные рабочие листы, наглядно демонстрирующие значения специальных слов на английском языке, дополнительные рабочие листы с тренировочными упражнениямиhttp://busyteacher.org/4437-wh-questions-worksheet.html.

Этап тренировки:

1) озвученная носителями языка презентация PowerPoint, с помощью которой учащиеся могут тренировать произношение грамматической структуры http://busyteacher.org/6417-question-words-powerpoint.html;

2) игра с карточками http://busyteacher.org/2752-grammar-game-wh-questions.html.

Этап развития грамматического навыка:

1) настольная игра для небольшого количества участников, содержащая специальные вопросы http://busyteacher.org/7886-board-game-wh-questions.html;

2) анкета, содержащая специальные вопросы, которые должны быть адаптированы для учащихся вашего класса. С ее помощью учащиеся могут провести опрос в группе (классе, параллели и т.д.), представить результаты в виде проекта на заданную тему http://busyteacher.org/12457-daily-routines-wh-questions-and-personal-pronouns.html.

Отдельно хотелось бы отметить эффективность использования данного Интернет-ресурса при проведении уроков-проектов. Уже на этапе подготовки учитель имеет возможность скачать и распечатать флеш-карточки, рабочие листы с тренировочными лексическими, грамматическими или лексико-грамматическими упражнениями для отработки и тренировки текущей темы. А также рабочие листы, которые будут представлять собой шаблоны проектов по данной теме. Для учащихся, имеющих трудности в обучении, это служит поддержкой, а иногда и источником идей для проекта, что однозначно позволяет им почувствовать себя успешными.

Однако следует помнить о том, что информация любого Интернет-ресурса, прежде чем прийти в класс к вашим ученикам, должна пройти тщательную проверку. И даже после проверки она не заменит учебник. Подобранная в соответствии с возрастом, имеющимися знаниями, интересами учащихся, целями и задачами урока, дополняющая учебник, а не замещающая его, она пойдет им на пользу и поможет вам добиться ожидаемого результата.

Т.Л. Зыкова
(Гимназия № 2 г. Витебска)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В последнее время всё больше и больше педагогов-практиков понимают, что использование информационных технологий в учебном процессе значительно повышает эффективность усвоения материала учащимися. Больших результатов можно достичь, применяя данные технологии в преподавании иностранных языков в начальной школе. Особенно актуально использовать информационные технологии учителями гимназий, лицеев и школ с углубленным изучением, где активно, начиная с младших классов, изучаются иностранные языки. Использование проекционной техники в сочетании с аудиосредствами даёт возможность привлечь на занятиях при объяснении нового материала тезисы, таблицы, видео- и справочные материалы, при анализе текстов –

схемы и данные электронных словарей. Это позволяет реализовать принципы наглядности, доступности и системности изложения материала.

Несколько лет назад в ГУО «Гимназии № 2» появилась возможность соединить в себе легкость и удобство традиционных инструментов с перспективными инновационными технологиями с приобретением интерактивной доски SmartBoard. Благодаря интерактивной доске повышается мотивация детей к обучению. Процесс погружения в языковую среду становится легче. Творческий характер заданий, созданных с помощью интерактивной доски, способствует лучшему запоминанию и усвоению различных грамматических структур, расширению лексического запаса, развитию монологической и диалогической речи. Дети могут учить английский язык, игра [1, с. 21].

На мой взгляд, интерактивная доска – это и учебник, и методическая литература для учителя, и индивидуальный раздаточный материал для школьников, и наглядное пособие.

Я стараюсь увлечь детей, использую любую малейшую возможность работы с доской, и вижу, как радуются школьники, как активно они работают. Тогда и у учителя появляются новые силы, энергия, желание создать что-то новое.

Я всегда в центре внимания своих учеников, смотрю на них и говорю с ними, в это время демонстрирую свои материалы и управляю компьютером. Я с учениками в постоянном контакте. Благодаря использованию интерактивной доски я экономлю массу времени на уроке. За счет большой наглядности, использование интерактивной доски позволяет привлечь внимание детей к процессу обучения, повышает мотивацию.

Использование интерактивной доски на уроках развивает логическое мышление, учит отделять главное от второстепенного. Замечено, что благодаря появлению в классе ИД, меняются даже самые проблемные ученики. Если ученик стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу перед слушателями, его можно попросить выполнить задание на интерактивной доске, создавая ситуацию успеха, давая возможность почувствовать себя наравне со взрослым, ощутить свою значимость [2, с. 300].

Электронная доска позволяет учителю и обучающимся во время объяснения вносить маркером дополнения, пояснения и сохранять или не сохранять записи прямо в слайде.

При работе по теме «Лондон», «Минск» ученики имеют возможность отмечать достопримечательности города прямо на карте, после чего они составляют наиболее оптимальные маршрут для экскурсии, отмечая его опять-таки прямо на карте. Полученный результат сохраняется, и работа с картой может быть продолжена дальше на следующем уроке.

Возможность перемещения объектов на доске, их группировка по определенным признакам, позволяет работать с написанным текстом, экономя время.

Работая с ассоциограммамине нужно терять время на написание слова, достаточно «перетянуть» его в нужную группу. Еще варианты применения этого преимущества – задание на подбор подписей к иллюстрациям, на составление связного рассказа из отдельных предложений.

Возможность использования ярких иллюстраций помогает понять незнакомое слово, сделать работу с материалом урока более яркой [3, с. 54].

Но, несмотря на преимущества использованияинтерактивной доской в учебном процессе у учителей могут возникнуть и некоторые трудности, такие как:

- наличие технических проблем.
- большой проблемой считаю отсутствие или малодоступность программного обеспечения.
- требует серьезной длительной подготовки, навыков работы с компьютером, увеличивается время на подготовку урока.
- необходимо также помнить о временном ограничении работы с интерактивной доской на уроке из-за необходимости соблюдать санитарные нормы.
- частое использование доски, приводит к привыканию, отсюда, у детей начинает пропадать интерес к той или иной деятельности.
- недостаточность методической поддержки в использовании интерактивного комплекса на уроках в начальной школе[4, с. 2].

Важно понять, что интерактивная доска сама не решает все проблемы на уроке. Также не стоит думать, что интерактивная доска должна использоваться на каждом уроке или на каждом этапе урока. Как и с любым другим ресурсом, наибольшего эффекта от использования интерактивной доски можно достичь только тогда, когда она используется соответственно поставленным на уроке задачам. Учителя должны грамотно овладеть программным обеспечением, идущим вместе с интерактивной доской, и использовать его потенциал при подготовке к уроку[5, с. 98].

Подводя итог, хочется отметить, что все технические достижения не стоят ровным счетом ничего, если педагоги не в состоянии их использовать. Чудеса творят не компьютеры, а учителя. Именно педагоги делают уроки интересными, детей – заинтересованными, а интерактивная доска – это

только инструмент. И важно понимать, что эффективность работы с доской во многом зависит от нас самих, от того как мы используем те или иные ее возможности.

Литература

1. Репина Е. В. Использование компьютерных игровых программ для обучения английскому языку в начальной школе / Английский язык, Изд. дом "Первое сентября". 2009, №6.
2. Иванова И. И. Основные возможности интерактивных досок/ Ученые записки. – 2011. – № 34.
3. Умные уроки SMART: сборник методических рекомендаций поработе со SMART-устройствами и программами. – Изд. 2-е, испр. идоп. – М.: ИНЭК, 2008.
4. Сысоев П.В., Евстигнеева М. Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / ИЯШ. 2008, №6.
5. Иванова И. И. Использование интерактивной доски в образовательном учреждении / Ученые записки. – 2010. – № 31.

Г.Е. Искрова
(Гимназия № 1 г. Горки)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА ГИМНАЗИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Во все времена школа достаточно быстро реагировала на происходящие в обществе изменения экономического, социального и культурного уровней. Какие личности выходят из стен школы, кем они станут, в каких сферах производственной деятельности найдут свое применение, смогут ли конкурировать на рынке труда – вот только некоторые вопросы, которые предопределяют социальный заказ общества. Отсюда вытекает основная задача гимназии – моделирование, создание и обеспечение благоприятной среды для становления индивидуальности каждого обучаемого, воспитание гимназистов как компетентных личностей, обладающих интегральной компетентностью, которая является фактором для их субъектной позиции в пространстве культурных ценностей и самореализации в обществе, обладающие знанием основ наук, общей культурой, умениями самостоятельно и гибко мыслить, инициативно, творчески решать жизненные и профессиональные вопросы. Следовательно, традиционный подход к обучению в школе уже не способен удовлетворить запросы, предъявляемые обществом.

Цель данной статьи – рассмотреть возможности формирования методологической культуры учителя и учащегося гимназии на уроках английского языка.

Материал и методы. Методологическая культура как научное понятие имеет различные определения. Анализ передовой практики учителей школьных учебных предметов и теоретических трудов ученых дает основания сосредоточить работу на становление методологической культуры учителя и учащихся гимназии. Методологическая культура и тех, и других тесно взаимосвязана. Только в процессе познавательной и практической деятельности педагога формируется его методологическая культура. Этот вопрос рассматривается в научной литературе в рамках философского, психологического и педагогического аспектов. Обоснование творчества учителя как научного направления представлено в трудах Е.З. Балабановича, А.С. Макаренко, В.А. Сластенина, Б.С. Гершунского, А.Ф. Замалеева и др. Исследованию проблем развития профессионального мышления посвящены работы В.П. Зинченко, А.А. Орлова, В.В. Краевского и др. Научно-теоретические основы формирования методологической культуры учителя стали предметом исследований Е.В. Бережнова, Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, В.В. Краевского, И.К. Колесникова и др. Анализ данных подходов к определению методологической культуры, несмотря на их разнообразие, позволяет выделить несколько основных частей, составляющих методологическую культуру: знания и умения по проектированию и конструированию воспитательно-образовательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методологическая рефлексия. Творчество учителя означает наличие определенного уровня методологической культуры педагога, т.е. создание нового педагогического опыта, в котором нет действия по шаблону. "В осмыслении передового опыта важно, чтобы преподаватель услышал, узнал, осознал то, чего не знал раньше, видел, каких результатов можно добиться" [1].

Результатом методологической культуры являются оригинальные разработки педагогов, нестандартные решения в сфере педагогической теории и практики. Меняя свой подход к процессу обучения, учитель имеет все предпосылки формировать методологическую культуру учащихся.

Методологическая культура ученика – это особая форма деятельности ученического сознания, управляющего мышлением и проявляющаяся в методологических умениях целеполагания, определения ведущих принципов, отбора содержания, моделирования условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры. Методологическая культура учащихся обуславливает формирование ценностного сознания личности,

Содержание методологической культуры учащегося включает когнитивный, аксиологический, деятельностно-творческий и личностный аспекты. Заинтересованность учащихся предметом иностранный язык позволяет учителю развивать компетентность целеполагания и внедрять компетентностный подход при обучении.

Результаты и их обсуждение. В своей работе систематически использую аутентичные тексты и материалы. Аксиологический компонент позволяет открыть учащимся на уроках иностранного языка мир ценностей двух культур. Практическая сущность данного компонента - формировать мировоззрение ученика. Использование аутентичных текстов заключается в том, чтобы развивать устойчиво-прочный интерес к стране изучаемого языка, сформировать у учащихся прочные навыки и умения, которые пригодятся им далеко за пределами школы в реальных жизненных испытаниях взрослой жизни. Обсуждение линии поведения героев, установление позиций добра и зла, наличие своей собственной позиции, умение формулировать мнение и суждение, интерпретировать жизненные ситуации - все это помогает прочувствовать свою социальную значимость и готовность к дальнейшему применению накопленных знаний и умений по английскому языку.

Когнитивный компонент направлен на формирование системы знаний об основных подходах, принципах и методах учебного исследования, знаний, полученных учащимися при изучении других предметов. Так, аутентичный текст выступает как объект исследования. Учитель целенаправленно учит ребят определять объект исследования, предмет исследования, ставить гипотезу и на опыте подвергать ее проверке. При изучении характера человека, учащиеся получают задание сравнить систему общечеловеческих ценностей героев белорусских сказок и сказок одной из англо-говорящих стран. Учащиеся сами выбирают шотландские сказки и аргументируют свой выбор. Моя задача – познакомить учащихся с содержанием методов исследования, принципами их построения, алгоритмом применения, возможностями каждого метода при сборе информации.

Деятельностно-творческий и личностный аспекты заключаются в инициировании внутренней потребности учащихся в исследовании, в том, что проблема, которой они занимаются, является субъективно интересной и значимой для них. Учащиеся имеют возможность опереться на модель, которая осуществляет непосредственное управление их деятельностью. Это может быть совет, предписание, рекомендации, составленные в виде памятка, алгоритма. Сформировавшаяся методологическая культура учащегося проявляется в умении преобразовывать собственную учебную деятельность; развитой способности к рефлексии всех аспектов целостной учебной деятельности и собственного поведения.

Работая с аутентичными материалами, использую на уроке микротексты. Их потенциал достаточно многообразен – от отработки приемов интерпретации прочитанного, идейного содержания, области его применения до навыков филологического и грамматического анализа.

Заключение. Наличие методологической культуры учителя – основа методологической культуры учащихся; наличие у учащегося методологической культуры позволяет ему быть открытым новому образовательному опыту; использование аутентичных текстов способствует формированию методологической культуры учащихся с большей эффективностью; учителю необходимо анализировать процесс формирования методологической культуры, отмечая плюсы и минусы и корректировать погрешности процесса.

Литература

1. Киселева, Р. В. Модель формирования методологической культуры преподавателя лицея/ Р. В. Киселева// Человек и образование. – 2014. – № 1(38). – С. 150 – 155.

2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 / А.В. Хуторской. – М.: Центр «Эйдос», 2002.

А.А. Коренко
(Гимназия № 2 г. Витебска)

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Объективной потребностью современного общества является поиск оптимальных путей организации учебно-воспитательного процесса в школе. Современный выпускник школы должен быть готов к полноценной творческой деятельности в современном информационном обществе, а это значит, он должен обладать не только определенным объемом знаний, но и владеть умениями и навыками, позволяющими осуществлять учебную и трудовую деятельность. А также обладать современными ценностями, уметь пользоваться новыми технологиями.

Принцип межпредметных связей как обязательное требование к содержанию и организации учебно-познавательного процесса и познавательной деятельности учащихся способствует:

– формированию системных знаний на основе развития ведущих общенаучных идей и понятий (образовательная функция межпредметных связей);

– развитию системного и диалектического мышления, гибкости и самостоятельности ума, познавательной активности и интересов учащихся (развивающая функция межпредметных связей);

– формированию правильного мировоззрения (воспитывающая функция межпредметных связей).

С помощью многосторонних межпредметных связей не только на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания учащихся, но также закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности. Именно поэтому межпредметные связи являются важным условием и результатом комплексного подхода в обучении и воспитании школьников.

Стержнем интеграции в нашей гимназии являются иностранные языки. Наши учащиеся имеют возможность изучать английский как основной, немецкий, французский, испанский, польский, шведский – на факультативном уровне.

В течение нескольких лет учебно-методическое объединение учителей иностранных языков работало над темой «Реализация интеграционных процессов в рамках лингвистического образования в гимназии», курировала эту работу заместитель директора Наталья Николаевна Чернова. В связи с этим была спланирована и проводилась совместная интеграционная работа с учителями других учебно-методических объединений. Важно указать, что эта работа продолжается. Создаётся видеотека интегрированных уроков и внеклассных мероприятий, для проведения которых используются различные формы и методы обучения. В качестве примера можно привести:

– урок-диспут «Библия – уникальное духовное наследие или только памятник мировой культуры»(русская литература, английский, немецкий, испанский языки);

– урок-аукцион идей «Мыслить глобально – действовать локально» (биология и иностранные языки);

– урок-презентация сайта «Мая зямля, мая краина – названа светла – Беларусь» (начальная школа и английский язык);

– урок – ученическая конференция «В мире солнечного света» (физика, английский язык)

На базе учебно-методического объединения учителей иностранных языков создана и печатная продукция по интеграции.

– лучшие стихи, эссе, рассказы гимназистов на иностранных языках оформлены в литературный альманах «Дебют»

– сборник творческих работ учащихся на белорусском, русском и иностранных языках « Мая Радзіма Беларусь»

– туристическое руководство «Гид по Витебску «, «Гид по Полоцку» на иностранных языках.

Интеграционные процессы в нашей гимназии продолжают реализовываться в форме интегрированных уроков и воспитательных мероприятий, совместных заседаний кафедр и МО гимназии.

В качестве примера можно привести :

– урок – деловая игра «Интегралы в банковской сфере» (математика и английский); В ходе данного урока учащиеся показали достаточно высокий уровень владения английским языком, их умение логически мыслить, выражать личное мнение, использовать разнообразные рациональные приемы познавательной деятельности(синтез, анализ, поиск информации, самостоятельная работа). Было решено создать серию бизнес-уроков на иностранных языках.

– открытое заседание «Школы юного исследователя» по теме «О воде всерьез!» (начальная школа и английский язык). Младшие школьные показали отличное знание материала, продемонстрировали умение принимать творческие и самостоятельные решения, проводить научно-исследовательскую деятельность. Были отмечены актуальность темы, высокий уровень языковой компетенции детей.

Учебно-методическое объединение учителей иностранных языков в сотрудничестве с учебно-методическим объединением классных руководителей подготовила цикл интегрированных воспитательных мероприятий:

-интеллектуально-коммуникативная игра «Фестивальная Беларусь и фестивали Британии» (7 классы);

– презентация туристического маршрута «Добро пожаловать в Беларусь» (9классы).

Также были организованы совместные заседания учебно-методических объединений гимназии:

1. «Духовное воспитание школьников на православных традициях» (круглый стол, учебно-методического объединения учителей иностранных языков и учебно-методического объединения классных руководителей).

Принцип диалога культур является ведущей социально-педагогической целью образования. При изучении традиций разных стран учащиеся должны знакомиться и с аналогичной информацией о культурном разнообразии и в родной стране. Это позволяет детям видеть не только различия, но и, главное, сходство с собственной культурой, что, в свою очередь, будет способствовать развитию у обучающихся общепланетарного мышления, таких важных качеств как толерантность, готовность к общению в инокультурной среде, речевой и социокультурный такт. Такой подход к процессу обучения позволяет воспитывать учащегося как человека мира, духовную, высоконравственную личность.

В начале совместного заседания была дана общая характеристика православия, его мировое значение. Затем представители учебно-методических объединений выступили с докладами о некоторых православных традициях (Рождество. Крещение, Пасха, Троица), а также как эти традиции празднуются в католическом мире.

В ходе дальнейшего обсуждения было отмечено большое сходство в историческом, религиозном развитии разных стран. «Православие играет значимую роль как средство единения народов» - такой вывод сделали участники круглого стола.

2. «Интеграция и проектная деятельность в начальной школе» (дискуссия, учебно-методическое объединение начальной школы и учителей иностранных языков).

3. «Гуманитаризация естественно-математического направления как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса в гимназии» (семинар-практикум с учителями математики).

Ведущими концептуальными принципами деятельности учебно-методического объединения учителей иностранных языков ГУО «Гимназия № 2 г. Витебска» является принцип единства национального и общечеловеческого в обучении и воспитании, демократичность и гуманность. Одной из главных целей этой деятельности является формирование многоязычной поликультурной личности, способной использовать иностранный язык как средство межкультурного и межличностного общения, как инструмент приобщения к национальной и мировой культуре.

В течение последний 20 лет учебно-методическое объединение учителей иностранных языков проводит большую и плодотворную работу в рамках межшкольных обменов, география которых достаточно разнообразна: Великобритания, Испания, США, Польша, Швеция, Германия, налажено сотрудничество с международным центром при Посольстве Боливарианской Республики Венесуэла в Республике Беларусь.

Понимание чужой культуры и менталитета формирует у учащихся диалогическое мышление, помогает глубже постичь свою собственную культуру, в большей степени осознать себя ее носителем. Время глобализации и поликультурности заставляет приспосабливаться к условиям экономической свободы и сложной социальной динамике. Это порождает новый тип человека – более открытого. Деятельного, ответственного за свои планы и решения, обладающего общечеловеческими ценностями и высоким уровнем коммуникативной культуры.

Благодаря сотрудничеству с учреждениями образования других стран было подготовлено несколько совместных проектов – «Молодежь и наркотики», «Лекарственные травы, используемые в медицине» (Беларусь – США), «10 дней в Швеции», «История дружеских отношений между Витебском и Нинбургом».

Программа приема делегации включает не только развлекательные мероприятия. Так в октябре 2010 г. со школьниками из г. Мёльбе (Швеция) была проведена международная ученическая конференция «Молодежь вчера, сегодня, завтра», в ходе которой были затронуты актуальные вопросы современности:

– глобализация современного мира;
– Земля – наш общий дом;
– глобальное потепление;
– молодежь – будущее планеты.

В ходе международной конференции 14–15 марта 2012 г. «Диалог языков и культур в 21 веке» состоялось заседание международного дискуссионного клуба «Дебаты» на английском языке по теме «Интернет: за и против» с участием команд из г. Мёльбе, г. Витебска и г. Орши.

В заключение хотелось бы отметить, что реализация процесса интеграции, принцип поликультурности, личные контакты с носителями языка формируют устойчивую познавательную мотивацию к иностранным языкам, создают условия для становления познавательных и лингвистических компетенций наших учащихся, что существенно повышает качество образовательного процесса по иностранным языкам в гимназии. Показатели учебной деятельности за последние годы отличаются стабильностью и имеют положительную динамику. Результатом высокого уровня знаний, умений и навыков по иностранным языкам стали ежегодные победы на олимпиадах областного и республиканского уровня.

Э.Р. Машадиева
(Средняя школа № 18 имени Евфросинии Полоцкой г. Полоцка)

СОЗДАНИЕ РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ – НОВЫЙ УРОВЕНЬ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В современной системе образования работа педагога – непрерывный процесс, требующий постоянного профессионального совершенствования и развития, а также приумножения интеллектуального и творческого потенциала [1, с. 73]. Все это обусловлено изменениями, которые происходят в социуме 21 века. Если задаться вопросом, что представляет собой современное общество, то ответ будет следующим: это индустриальное и постиндустриальное (информационное) общество, в котором большую роль играют наука, знания, техника и образование. [2] На сегодняшний день государственный заказ к учреждениям образования по подготовке специалистов – это высокоинтеллектуальный специалист с обширными знаниями и навыками в своей профессиональной области, владеющийкомпьютерной грамотностью и, что немаловажно, иностранными языками. Подготовка такого индивида требует высокого профессионального мастерства от педагогов. Именно поэтому создание школьных предметных ресурсных центров в современной школе очень актуально. Они помогают педагогу достичь нового уровня методического обеспечения образовательного процесса, т.к. концентрируют и обеспечивают доступ к дефицитным и дорогим ресурсам и становятся местом для профессионального и дополнительного образования, как учеников, так и педагогов [1, с. 72].

С 2011 учебного года учителя иностранных языков ГУО «Средняя школа № 18 имени Евфросинии Полоцкой города Полоцка» начали работать над созданием ресурсного центра по иностранным языкам, в рамках реализации государственной программы «Развитие общего среднего образования в РБ на 2007–2016 годы».

Своей целью мы поставили создание условий для качественной работы учителей, с учетом требований современных достижений науки и практики, а также развитие их педагогического творчества и профессионального мастерства.

Для реализации цели мы поставили перед собой определенные задачи и целенаправленно работали над их реализацией.

Работа осуществлялась по следующим направлениям:

1. информационно и научно-методическиподдержать образовательный процесс по иностранным языкам (формировать библиотеку современной учебно-методической и педагогической литературы, сформировать фонд аудиовизуальных и интерактивных средств обучения для проведения учебной и внеклассной работы по предметам, создать медиатеку по иностранным языкам);
2. ввести в образовательный процесснаучно-исследовательскую, инновационную, проектную деятельност по иностранным языкам;
3. консультировать педагогических работников учреждений образования, оказывать им информационно-методическую поддержку по актуальным вопросам образования;
4. развивать новые формы организации повышения профессиональной квалификации учителей;
5. организовывать работу по формированию профессиональных компетенций педагогов;
6. формировать предметные компетенции учащихся;
7. разработать методические рекомендации по различным направлениям деятельности учителей иностранных языков**.**

Все, что мы запланировали, было успешно реализовано за эти годы. В течениепоследних 5 лет на базе ресурсного центра были проведены разнообразные мероприятия на разных уровнях:

- 1 областной семинар для заведующих учебно-методическими кабинетами районных отделов образования, спорта и туризма;
- 6 районных методических заседания учителей иностранных языков (на одном из них присутствовала Козючиц А.О. – главный инспектор управления общего среднего образования);
- 19 районных занятий школы молодого учителя;
- школьные методические заседания учителей иностранных языков (6 раз в год) и еженедельные совещания;
- индивидуальные и групповые консультации педагогов;
- работа с молодыми учителями, куда входят не только консультации, но и обучающие семинары и мастер-классы (по отдельному плану в течение учебного года);
- круглые столы поизучению, обобщению и распространениюэффективного и перспективного педагогического опыта;
- обобщение педагогического опыта (7 педагогов методического объединения);
- 5 районных мастер-классов, в том числе для учителей иностранных языков города Новополоцка и города Глубокое,

•5 школьных и 3 районных семинаров, по изучению и освоению педагогами информационных технологий нового поколения, включая информационные технологии реального времени, высокоскоростной обмен информацией, использование сетевых ресурсов;

•5 школьныхученических научно-исследовательскихконференций;

• плановая и целенаправленная работа с одаренными и слабоуспевающими учащимися. Результатом данной работы являются ежегодные дипломы и благодарности в районных олимпиадах, как для 5–8 классов, так и для 9–11 классов. Также спланирована и организована работа по повышению уровня успеваемости отдельных учащихся с низкой мотивацией;

• педагогические и ученические выставки (1 раз в четверть);

• сформирован банк педагогической и методической информации;

Ресурсный центр сотрудничает с ИРО, методистами учебно-методического кабинета районного отдела образования, спорта и туризма, УО «Полоцкий государственный университет» (кафедры английского и немецкого языков), институтом имени Гёте в Минске, представителями посольства Германии, другими ресурсными центрами района;

Ресурсный центр по иностранным языкам делится на две секции: английская и немецкая. Весь учебно-методический материал систематизирован по следующим разделам:

- ✓ нормативно-правовое обеспечение;
- ✓ разработки уроков по иностранным языкам:
- ✓ поурочные разработки;
- ✓ практические задания по грамматике, лексике и т.д.;
- ✓ наглядные и демонстрационные материалы;
- ✓ учебные пособия по иностранным языкам;
- ✓ разработки внеклассных мероприятий по иностранным языкам;
- ✓ материалы для проведения факультативов и экзамена по иностранным языкам;
- ✓ материалы непрерывной олимпиады;
- ✓ материалы по организации исследовательской деятельности учащихся по предмету;
- ✓ интерактивные программы изучения иностранных языков;
- ✓ аудио- и видеоматериалы по иностранным языкам;
- ✓ художественная, научно-публицистическая, научно-методическая и справочная литература.

Материалы ресурсного центра активно используются на уроках, факультативных занятиях, внеклассных мероприятиях, при подготовке высокомотивированных учащихся к олимпиадам и научно-исследовательским конференциям. Также они способствуют повышению интереса к изучению предмета, популяризации ценностей иноязычных культур, формированию поликультурной компетенции и, высокому уровню владения иностранными языками.

Принимая во внимание все вышеизложенное мы можно утверждать, что создание ресурсных центров является объективной необходимостью, велением времени. Именно они смогут взять на себя решение части проблем образовательной среды [3]. Создание и развитие ресурсных центров должно основываться на четких принципах, из которых главный – объединение и концентрация различных учебно-методических ресурсов для организации высококачественного образования.

Следует еще раз подчеркнуть, что ресурсный центр обеспечивает новый, более высокий уровень методического обеспечения образовательного процесса. Уже на сегодняшний день наш ресурсный центр по иностранным языкам может оказывать помощь по различным вопросам не только учителям своей школы, но и учителям региона.

С 2014 года педагоги продолжают работу по дальнейшему развитию ресурсного центра по иностранным языкам, включая в задачи предпрофильную и профильную подготовку учащихся. Также будут подобраны печатные, интерактивные, аудио- и видеоматериалы, которые помогут сформированию у учащихся 5–9 классов интереса к предмету «иностранный язык» и обеспечат учащимся 10 классов более адаптированный и менее стрессовый переход к профильному обучению.

Закончим свое выступление словами Калия Джебрана: «Когда вы трудитесь, вы флейта, в сердце которой шепот минут превращается в музыку, а что значит трудиться с любовью – это ткать одежды из нитей своего сердца, как будто те одежды наденет дорогой вам человек». Цените своих коллег, помогайте им и поддерживайте, ведь только сообща мы сможем достичь высоких результатов в педагогической профессии.

Литература

1. Чечет, В.В. Успешный учитель – всегда исследователь / В.В.Чечет // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 10. – С. 70–76.

2. Центр управления финансами [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://center-yf.ru/data/stat/sovremennoe-obshchestvo-eto.php – Дата доступа: 27.02.2017.

3. Институт биотехнологии, пищевой и технической инженерии АлтГТУ[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.chem-astu.ru/conf/z75iss/rjesursnyje-cjentry-i-ikh-rol-v-obrazovanii.shtml – Дата доступа: 28.02.2017.

А.А. Кожемячёнок
(Средняя школа № 14 г. Полоцка)

РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО САМООЦЕНКИ УЧАЩИМИСЯ СОБСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЁ РЕЗУЛЬТАТОВ

Сегодня, чтобы быть успешным, учащийся, кроме определённой суммы знаний и навыков, должен овладеть умением самостоятельно анализировать, контролировать свою деятельность. И этому в первую очередь помогает рефлексия.

При выборе вида рефлексии необходимо учитывать цель урока, содержание учебного материала, способы и методы обучения, возрастные и психологические особенности учащихся [1, с. 66].

Выделяют три вида рефлексии [2, с. 15–19]:

Классификация	*Этап урока*	*Задачи*
Рефлексия настроения и эмоционального состояния	в начале урока	Установление эмоционального контакта с учащимися
	в конце урока	Выявление эмоционального состояния, степени удовлетворенности работой группы
Рефлексия деятельности	на этапе проверки домашнего задания, защите проектных работ	Осмысление способов и приемов работы с учебным материалом, поиск наиболее рациональных.
	в конце урока	Оценить активность каждого на разных этапах урока, эффективность решения поставленной учебной задачи
Рефлексия содержания учебного материала	на этапе изучения учебного материала	Выявление уровня осознания содержания пройденного материала.

Рефлексия настроения и эмоционального состояния относится к категории "понравилось / не понравилось", "интересно / скучно", "весело / грустно". Данный вид рефлексии помогает учителю оценить общее настроение класса. На своих уроках я использую самый простой вариант «Смайлики» (на начальном этапе обучения иностранному языку). Учащиеся получают карточки с изображением трёх лиц: весёлого, нейтрального и грустного. Детям предлагается выбрать рисунок, который соответствует их настроению: *Choose the drawing that reflects your spirits.* [3, с. 5–9].

Эффективен приём “Фото”. На доске размещены моё фото и фотография группы. Если работа на уроке понравилась, дети фиксируют на доске знак «класс» большим пальцем верх, если не понравилась - большим пальцем вниз.

Не менее эффективен приём «Копилка знаний». Если учащийся удовлетворен уроком, хорошо работал, понимал всё, о чем говорилось и что делалось на уроке, то он положит в копилку большую монетку. Если урок был интересен, ученик принимал в нем участие и чувствовал себя достаточно комфортно, то он добавит в копилку монетку среднего размера. Если же пользы от урока учащийся получил мало и не очень понимал, о чём идет речь, то, соответственно, и монетка будет самая маленькая.

В среднем звене и на старшей ступени я предлагаю учащимся следующую опору, которая постоянно находится на их столах.

Образец №1 *What emotions do you feel? I feel…*

Positive emotions: satisfaction, happiness, joy, success, admiration, proud, surprise.	*Negative emotions: unsatisfaction, irritation, boredom, sadness, anxiety, fear.*
Why? Because I…worked hard, wasn’t bored, was active, answered properly, received a good (bad) mark, fulfilled the task…	

Для учащихся младшего подросткового возраста очень важна оценка их учебной и познавательной деятельности. Поэтому в карточке рефлексии содержания учебного материала я обращаю на это внимание и предлагаю следующую опору.

Образец № 2 *I want to receive a good mark today. That’s why I should*

- *be attentive, emotional, active;*
- *listen to my classmates, to my teacher;*
- *ask and answer different questions;*
- *review some words and grammar rules.*

Достаточно часто использую приём «Синквейн», который позволяет на любом этапе урока проверить, что усвоили ученики, а также «Акрослово» и приём незаконченного предложения.

Образец № 3 *During today's lesson I have*

- *got acquainted with…*
- *found out…*
- *learnt…*
- *remembered…*

Для развития рефлексии деятельности ученик должен размышлять, осмысливать то, что он сам понял, усвоил, и передать это в сжатой форме, выделяя основное, главное. На одном из этапов урока я предлагаю учащимся проанализировать свою работу и обменяться с соседом по парте мнениями о тех знаниях и умениях, которые они усвоили.

Образец № 4 *Say what you have just done and how you've done it.*

I have just

- *acted out the dialogue;*
- *practiced grammar;*
- *asked and answered different questions;*
- *retold the story.*

Образец № 5 *Finish the sentences:*

We have reached the aim of the lesson. Now I know how (can)

- *speak about…*
- *understand the information…*
- *explain the problem…*
- *give arguments…*
- *express my attitude to…*

Любой урок, а урок английского языка особенно, весьма сложен для учащихся, поэтому важно использовать различные приёмы рефлексии.

Перечисленные мною приёмы помогают в более захватывающей форме оценивать учащимся свою деятельность. Урок – это работа, она не должна быть лёгкой, но почему не сделать работу на уроке интересной и посильной всем? Современный урок требует больших умственных и физических затрат от учителя и от учащегося, но только то, что добыто трудом и желанием, усваивается на всю жизнь. И то, что на уроке ученик сам оценивает собственную деятельность и её результаты, в жизни поможет стать успешным человеком. [4, с. 84]

Из всего сказанного можно сделать вывод: рефлексия – это важный и необходимый этап урока. Она способствует развитию таких качеств современной личности, как самостоятельность, предприимчивость, конкурентоспособность, а также позволяет совершенствовать учебный процесс, ориентируясь на личность каждого ученика.

Литература

1. Дорох, А.В. Деятельность и её результаты: роль и место рефлексии на уроке / А.В. Дорох // Народная асвета. – 2014. – № 3.
2. Беляева, О.А. Методы организации рефлексии учебной деятельности / О.А.Беляева // Роль и место образовательной среды в непрерывном развитии и саморазвитии личности обучающихся: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 17–18 марта 2011 г. / Гродн. гос. ун-т; под науч. ред. В.П. Тарантея. Секция 2. – Гродно: ГрГУ, 2011.
3. Медникова , Л.А. Рефлексивная деятельность младшего школьника/ Л.А. Медникова // Наука и школьная практика. – 2008. – №1.
4. Опанасенко, Л.Н. Рефлексия как условие эффективности педагогической деятельности / Л. Н. Опанасенко // Народная асвета. – 2013. – № 3.

Н.А. Рахими Джамалабад
(Гимназия г. Барани, Оршанский район)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Развитие деловых и личных контактов, расширение экономических и культурных связей между странами ставят перед школой основную задачу – воспитание человека, главным достоянием которого являются общечеловеческая культура и общечеловеческие ценности. Эта задача непосредственно связана с проблемой взаимопонимания людей, их духовной связи и поиска общих путей дальнейшего развития. Одним из путей решения данной проблемы может быть гуманизация образования,

то есть приобщение учащихся к культурному наследию и духовным ценностям своего народа и других народов мира. Особая роль в этом принадлежит иностранному языку, с помощью которого и осуществляется непосредственный и опосредованный диалог культур – иностранной и родной, - ставший одним из основных положений современной концепции образования.

Поскольку целью обучения иностранному языку являются не только приобретенные знания, формирование у учащихся навыков и умений, но и усвоение ими сведений страноведческого, лингвострановедческого и культурного характера, познание ценностей другой для них национальной культуры, то при определении содержания обучения бесспорно встаёт вопрос о лингвострановедческом компоненте.

Широкий культурологический фон способствует как развитию лингвистических навыков и умений (обогащение лексики, навык переводческой деятельности, умение работать с фразеологизмами), так и знакомит учащихся с конкретными аспектами иноязычной культуры. Это позволяет снять многие трудности, с которыми они сталкиваются. Непосредственный доступ к культуре другого народа невозможен без умения читать и понимать прочитанное. Именно иностранный язык, будучи сам элементом культуры, является одновременно и средством ознакомления с ней: с историей другой страны, наукой, литературой, нравами и обычаями людей.

Из всех методов обучения английскому языку и в частности лингвострановедческому аспекту наиболее предпочтительным является метод проектов.

Метод проектов – один из интерактивных методов современного обучения. Он является составной частью учебного процесса. Практика использования этого метода показывает, как отмечает Е.С. Полат, что “вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее”. Под методом проектов понимается система обучения, при которой учащийся приобретает знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения, постепенно усложняющихся, практических заданий. Основной целью использования метода проектов в обучении иностранному языку является возможность эффективного овладения учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

Проектная методика позволяет вести индивидуальную работу над темой, которая вызывает наибольший интерес у каждого участника проекта, что, естественно, влечёт за собой повышенную мотивированную активность учащегося. Положительным моментом является тот факт, что дети обращаются к дополнительным источникам информации (к специальной литературе, энциклопедиям, современным интернет-источникам), анализируют, сравнивают, отбирая самое важное и занимательное. В основе проекта лежит конкретная проблема. Чтобы ее решить, учащимся требуется не только знание английского языка, но и владение большим объёмом разнообразных предметных знаний, необходимых и достаточных для решения данной проблемы. Кроме того, учащиеся должны владеть определенными интеллектуальными, творческими, коммуникативными умениями.

В проектной методике роль учителя значительно сложнее, чем при традиционном обучении. В основу учебно-воспитательного процесса положена личная деятельность ученика, и воспитание сводится к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. Создаётся ситуация, в которой ученик учится сам, а учитель осуществляет всестороннее управление. При работе над проектами у учеников также возникают следующие трудности: много незнакомых слов, которых не было в учебниках, трудно сравнивать материал из нескольких источников и выбирать соответствующий теме, трудно логически связно построить собственный текст так, чтобы его было интересно слушать. Эти трудности преодолимы при совместной работе учителя и учеников.

Исходя из продуктивности применения проектной методики и важности лингвострановедческого компонента в изучении английского языка, в нашей гимназии был разработан проект «Travelling around the world», в котором задействованы все учащиеся, изучающие английский язык в V–X классах.

В современном мире с его безграничными коммуникативными возможностями трудно представить себе свободного, образованного и успешного человека способного жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира без знания иностранного языка. Освоение основ английского языка дает учащимся возможность приобщения к источнику информации о современном мире и средству межкультурного общения, а также расширения кругозора, общей и речевой культуры, личностной ориентации. Но в рамках урока нельзя решить весь разнообразный спектр задач, стоящих перед учителем и учениками, особенно если речь идет об изучении иностранного языка, когда количество часов ограничено. В таком случае большое значение должно быть уделе-

но повышению мотивации учащихся и формированию устойчивого интереса к культуре стран изучаемого языка, а также стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию.

Проект «Travelling around the world» призван сформировать представление учащихся о странах изучаемого языка – Великобритании, Соединенных Штатах Америки, Австралии, Канады, Новой Зеландии и Ирландии, об исторических фактах, политическом строе, экономической и культурной жизни англоговорящих стран в целом.

Главной целью является создание условий для реализации творческого потенциала учащихся, углубление знаний в сфере страноведения и мотивации в рамках изучения предмета "Английский язык".

Основными задачами проекта являются:

развитие и совершенствование коммуникативной компетенции учащихся,

повышение мотивации при изучении английского языка,

расширение лингвострановедческих знаний об англоговорящих странах,

расширение межпредметных связей,

создание условий для групповой, парной и индивидуальной работы.

Ожидаемый результат: овладение учащимися знаниями об англоязычных странах, развитие коммуникативных и познавательных навыков.

План работы в проекте

1. *Введение в проект.*

Реклама проекта. Формулирование цели и задач проекта. Формирование исследовательских групп и их руководителей. Составление плана работы над проектом.

Каждому классу будет дано задание – определённая страна и конкретные области, необходимые для изучения.

Период: февраль.

2*. Основной этап.*

Поэтапное изучение страны, консультации с руководителями групп, обсуждение собранного материала, обсуждение форм представления полученных результатов, подведение итогов по самостоятельному поиску и отбору материала. Отражение результатов исследования с помощью различных форм представления информации в определённые сроки.

Период: март - декабрь (отчётные мероприятия будут проводиться по субботам).

3. *Заключительный этап.*

Подготовка к защите общего проекта. Защита отчётного мероприятия будет проводиться в форме виртуальной экскурсии по всем странам.

Период: январь

План работы исследовательских групп

Область изучения	Возможные формы представления
Обычаи и традиции	Викторина, мини-представление, инсценировка, дискуссия, конкурс, стенгазета, доклад, игра: Что? Где? Когда?, виртуальная экскурсия, презентация, представление, репортаж, интервью, концерт, выступление оратора
Национальная кухня	
Достопримечательности	
География и климат	
Национальные виды спорта	
Экономика. Политика. Образование	
Знаменитые люди	

Литература

1. Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения// ИЯШ. – 1995. – № 3.
2. Бим И. Л.Обучение иностранному языку. Поиск новых путей // ИЯШ. – 1989. – № 1.
3. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. // ИЯШ. – 1991. – № 2. – С. 3–10.
4. Теслина, О.В. Проектные формы работы на уроке английского языка // ИЯШ. – 2002. – № 3. – С. 41.
5. Ахраменко Е. В. Проект на уроке английского языка [Текст] // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 404–406.

Т.Г. Станкевич
(Лицей г. Новополоцка)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ НА ПОВЫШЕННОМ УРОВНЕ

Профильное обучение предусматривает изучение отдельных учебных предметов на повышенном уровне на основе принципов дифференциации и индивидуализации обучения, за счет изменений в структуре и содержании образовательного процесса, при этом более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются необходимые условия для развития их профессиональных интересов [1].

Основной целью профильного обучения иностранному языку на повышенном уровне является достижение уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции B1+/B2 в соответствии с общеевропейской шкалой. Следовательно, одним из наиболее важных вопросов, возникающих в процессе обучения языку в профильных классах, является проблема выбора наиболее эффективных методов и средств обучения, а так же отбор содержания учебного материала, который максимально удовлетворяет потребности учащихся и способствует их профессиональному самоопределению [2].

При профильном обучении иностранному языку на повышенном уровне автор уделяет особое внимание совершенствованию навыков восприятия и понимания речи на слух на основе аутентичный текстов и овладению, тем самым, разговорными нормами изучаемого языка. Особое значение приобретает чтение аутентичных текстов разного жанра и тематики с последующим детальным анализом. При этом важную роль играют тексты, имеющие профориентационную направленность. По мнению автора, следует обращать внимание на лексический компонент, а именно, стилистически окрашенную лексику, идиомы, упражнения на подбор синонимов и антонимов и т.п. В условиях профильного обучения особое значение приобретает личностная оценка учащихся прочитанного или услышанного текста, выражение собственного мнения, умения обобщать, анализировать, комментировать полученную информацию.

Существуют различные обучающие приёмы и методы, способствующие формированию базовых составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. В учебный процесс следует включить метод построения ассоциограмм (*Assoziogramm*), позволяющий систематизировать знания учащихся, ассоциограмма является так же опорой для построения монологического высказывания; метод коллажирования (*Wort-Collage oder Bild-Collage*) как способ организации учебной деятельности, в первую очередь, по овладению страноведческим материалом. Коллажирование развивает ассоциативное мышление, развивает умения аргументировать и систематизировать, является элементом творчества, отражает личностное мнение учащихся. Организовать работу учащихся в парах или группах на основе работы с текстом на разных этапах урока позволяет метод кластера (*Clusteranalyse*), несомненными достоинствами которого являются развитие системного мышления, умений устанавливать причинно-следственные связи, актуализация имеющихся у учащихся знаний, вариативность мышления. Для детальной проработки текста, а так же совершенствования коммуникативных навыков подходит метод фиктивного диалога *(Fiktives Interview*). Суть данного метода заключается в том, что после прочтения, учащимся нужно поставить вопросы к тексту, найти ответы и обсудить их в парах, после чего проинсценировать диалог (интервью) – один из учащихся выступает в роли журналиста, другой – эксперта.

Интересен метод– *PodiumDiskussion* или подиумная дискуссия, который представляет собой выступление нескольких экспертов их числа учащихся, которые имеют разные точки зрения по обсуждаемой теме или представляют разные позиции. Учащиеся (не из числа экспертов) могут задавать вопросы экспертам и высказывать свою точку зрения по проблеме. Примеры дискуссий – *«Leben in der Stadt: pro und contra», «Jugendliche im Internet»*, *«Schulsystem in Deutschland»* и др.

На уроках обобщения и систематизации знаний, для закрепления и углубления учебного материала по теме можно использовать метод фишбоул (*Fish bowl*), который позволяет организовать различные формы работы на уроке, систематизировать информацию, факты и понятия, совершенствовать навыки диалогической речи, умения делать выводы и обобщать. Этот метод представляет собой схему в форме рыбьего скелета. Голова – проблема или проблемный вопрос, тема, которую следует обсудить, хвост – выводы, ответы на вопросы. Верхние и нижние кости скелета – это факты, ключевые понятия, разные точки зрения и т.п.

Вышеперечисленные методы позволяют активизировать речемыслительную деятельность на уроке, затрагивают личность учащихся, вызывают у них желание использовать иностранный язык для выражения собственного мнения и идей, позволяют организовать «живое»

общение на уроке, позволяют расширить тематику сфер общения, сделать учащихся активными участниками образовательного процесса.

Реализации принципов профильного обучения и достижению уровня иноязычной коммуникативной компетенции B1+/B2 способствует активное применение Интернет ресурсов, индивидуальных образовательных платформ и социальных сервисов или сервисов WEB 2.0, т.к. их внедрение в образовательный процесс способствует формированию коммуникативной и социокультурной компетенций учащихся, формирует культуру безопасного поведения в сети, позволяет существенно повысить качество обучения, сделать его более результативным и личностно ориентированным, расширить информационное пространство образовательного процесса.

Стимулировать речевую активность учащихся на уроке помогают фрагменты теле- и радиопередач, видеорепортажи, фрагменты немецких фильмов, музыка и видеоклипы и т.п. Незаменимыми в работе учителя будут материалы и проекты сайтов www.dw.com/de, www.vitaminde.de, www.deutsch-perfekt.com, www.goethe.de, www.pasch-net.de и др.

Одним из эффективных методов изучения языка, по мнению автора, является музыка. Тексты немецких песен и видеоклипы можно использовать при изучении самых разных тем. Следует, однако, обратить внимание на характер упражнений, их соответствие цели урока, стилистически окрашенную лексику, страноведческие реалии, отображённые в клипе. Музыка обеспечивает мотивационной компонент урока, воздействует на эмоциональную сферу учащихся, позволяет создавать ситуации общения и совершенствовать речевые навыки, дает представление об особенностях разговорного языка. Так, например, в 10 классе по теме *«Wohnen. Meine Heimatsort»* можно использовать видеоклип немецкого рэп-исполнителя *AlpaGun* на песню *«Berlin.Berlin».* Можно использовать композиции *Toten Rosen – Meine Stadt, Wise Guys – Köln ist einfach korrekt* при изучении смежных тем, в 11 классе в рамках темы «Социокультурный портрет страны» – текст песни группы *The Prinzen – Wir sind Deutschen* и мн.др.

Для повышения эффективности образовательного процесса и мотивации к изучению немецкого языка следует активно вовлекать учащихся в проектную и исследовательскую деятельность, олимпиадное движение, внеклассную работу по предмету через организацию встреч с носителями языка, образовательные поездки, посещение театра, международные проекты.

Литература

1. ИМП «Об организации в 2016/2017 учебном году допрофильной подготовки и профильного обучения на III ступени общего среднего образования»

2. ИМП «Особенности организации образовательного процесса в 2016/2017 учебном году при изучении учебного предмета "Иностранный язык" в учреждениях общего среднего образования»

Е.И. Уварова
(Гимназия г. Барани, Оршанский район)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В VII–IX КЛАССАХ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

У учебного предмета «Иностранный язык» есть своя специфика, которая предполагает овладение учащимися коммуникативной компетенцией, т.е. способностью общения на языке. Изучая иностранный язык учащиеся повышают свой уровень гуманитарного образования посредством приобщения к духовному богатству других народов, у них формируется готовность к взаимопониманию, развивается способность передавать в процессе иноязычного общения собственные мысли и чувства, учащиеся знакомятся с общечеловеческими ценностями, что в совокупности содействует воспитанию в контексте диалога культур.

Как организовать условия, при которых обучение английскому языку протекало бы наиболее успешно? Как научить ученика общаться на иностранном языке? Конечно, успех зависит от умения грамотно выстроить урок, проследить его основную идею на всех этапах, предоставить учащимся возможность осознать своё продвижение в овладении языком. Я убеждена, что важной частью обучения английскому языку является привитие и поддержание интереса к предмету, ведь хорошо получается то, что любишь, чем увлекаешься. Эффективным средством решения данной задачи считаю использование лингвострановедческого материала. В отсутствии реальной языковой среды, присутствие на уроках компонентов или ее атрибутов помогает справиться с объективными трудностями в решении сложной задачи формирования разносторонней социокультурной компетенции учащихся [6].

Как же в рамках школьной программы обучить коммуникативному поведению? Считаю, что это возможно за счет специально организованной работы с лингвострановедческими материалами на учебных занятиях и во внеурочной деятельности. За время работы пришла к выводу, что качество обучения во многом зависит от умения учителя подобрать лингвострановедческий материал.

Страноведческого материала в учебниках недостаточно для более полного понимания истории, культуры, быта изучаемой страны. В качестве языкового материала использую актуальные и интересные материалы о жизни в этих странах, поэтические тексты, фотографии, географические карты, песни, видеосюжеты и т.д. Все это составляет дополнение к учебникам английского языка.

Основное место в процессе обучения отвожу работе с текстами страноведческого характера. Не всегда просто подобрать текст для обсуждения его на уроке. Только удачно подобранный материал стимулирует языковую деятельность учащихся, поэтому он должен соответствовать определенным требованиям: нести информацию, иметь смысловую определенность и структурное завершение, быть интересным для учащихся, должен являться образцом для развития и совершенствования навыков и умений устной и письменной речи, отправной точкой для самостоятельных личностно-ориентированных высказываний. Задача работы с таким текстом - дальнейшее совершенствование навыков чтения и понимания содержания, расширение словарного запаса и развитие разговорных навыков. Для того чтобы текст стал реальной основой обучения всем видам речевой деятельности, важно научить обучаемых работать с ним.

Интересный материал для обеспечения лингвострановедческого подхода содержится в пособиях Л.С. Барановского, Д.Д. Козикис «Добрый день, Британия!», «Добрый день, Америка!», «Канада, Австралия, Новая Зеландия», В.Ф. Сатиновой «Британия и британцы», Е.А. Макаровой «Британская мозаика. Британский транспорт», «Британская мозаика. Британский дом», New Hotline (автор Tom Hutchinson). Oxford University Press, The World Book Encyclopedia и др.

В моей практике Квиз (Quiz) – одна из любимых форм работы с материалом лингвострановедческого содержания. Чаще всего он строится в виде теста, основанного на принципе выбора ответа из ряда предложенных вариантов (multiple choice). Его универсальность в том, что применяется он на разных этапах работы как над темой отдельного урока, так и при завершении работы над микроциклом (Unit) учебника.

Использую варианты опросников, помещенных в учебнике или рабочей тетради, чаще самостоятельно составляю различные виды квизов, исходя из уровня обученности класса, уровня овладения лексическим и грамматическим материалом, целей урока. Практика работы показывает, что систематическое использование квизов при работе с текстами страноведческого характера обеспечивает высокий уровень усвоения реалий, национально-специфической информации, является одним из эффективнейших упражнений, стимулирующих самостоятельную работу учащихся, развивающих умение сжато излагать основные лингвострановедческие сведения, предъявленные в текстах [5].

Для учащихся VII–IX классов предлагаю работу с англоязычной прессой. Читая аутентичные газеты, учащиеся могут не только получить информацию о различных сторонах жизни страны изучаемого языка, но и ознакомиться с последними событиями. Чтение прессы на английском языке способствует повышению уровня мотивации к овладению иностранным языком. Язык прессы отражает динамику развития языка, раскрывает новые языковые формы. Как правило, работа с прессой требует хорошей языковой подготовки. Поэтому газетные статьи я предлагаю наиболее способным ученикам для индивидуального чтения. А учащимся, для которых такая работа является сложной, предлагаю чтение и перевод заголовков, подписей под фотографиями, высказывание предположений о содержании статьи, более подготовленные учащиеся на уроке представляют краткое изложение содержания статьи, а после организуется обсуждение и со всей группой.

Интересным приемом, способствующим развитию коммуникативной компетенции учащихся, считаю использование англоязычных песен. Работа с песней предполагает лингвострановедческий комментарий к тексту, рассказ об авторах и об истории создания, разъяснение значений разных слов, ознакомление с реалиями страны изучаемого языка, с музыкой народа-носителя языка. Обращение к области музыки имеет большое значение в преподавании культуры и цивилизации страны изучаемого языка, так как песенная культура – это продукт деятельности общества, часть искусства этого народа. В песнях всегда присутствует разговорная лексика, разговорный стиль речи, которые имеют свои особенности. Они точно и образно отражают различные стороны социальной жизни народа страны изучаемого языка. Понять эти особенности через песни и музыку значительно легче. Особую ценность представляют песни с яркой, запоминающейся мелодией. Ценным песенным материалом я считаю песни из репертуара группы «Битлз». Прослушав эти мелодичные песни, уже давно ставшие классикой, учащиеся сами изъявляют желание их разучить. Особенно им нравятся такие песни, как «Yesterday», «Yellow submarine», «Let it be».

В качестве материала, направленного на создание коммуникативных ситуаций, использую поэтические произведения. С одной стороны, учащиеся знакомятся с жизнью и творчеством поэта,

узнают факты из его биографии. С другой, расширяется их лексический запас (часто в стихотворениях используются устаревшие слова, а также слова, характерные для поэтических произведений, например, yon, thee, morrow и т.д. А главное, в стихотворениях заложен мощный эмоциональный и эстетический потенциал, побуждающий к высказыванию своих впечатлений, эмоций, позволяющий организовать обсуждение важных жизненных вопросов.

Богатый страноведческий материал, способствующий развитию коммуникативных навыков, - английские пословицы и поговорки. На моих уроках учащимся нравится определять смысл той или иной пословицы, находить соответствия в русском языке. Иногда по дословному переводу поговорки учащиеся догадываются об истории её возникновения.

Так, при изучении раздела II «Школа» в VIII классе обсуждаем следующие пословицы: «No man is born wise or learned», «Little knowledge is a dangerous thing». «Knowledge is no burder» и др.. В VII классе при изучении раздела III «Друзья» применяю следующие пословицы: «Be slow in choosing a friend, but slower in changing them», «False friends are worse than open enemies» др. При изучении пословиц, поговорок и идиоматических выражений я использую различные игры (лото «Найди пару»).

Страноведческую информацию предлагаю учащимся путем организации просмотра и обсуждения видеофрагментов из теленовостей на каналах CNN, BBC, телепередач на каналах Discovery. Конечно, сначала учащимся трудно воспринимать дикторский текст, но если использовать видеосюжеты регулярно, то учащиеся начинают понимать звучащую речь, т.к. общественно-политический текст содержит много легко узнаваемых по звучанию лексических единиц, а также часто повторяющихся штампов, о значении которых ребята догадываются по контексту или легко находят их в словаре.

Еще одним средством реализации лингвострановедческого подхода в обучении английскому языку, интересным для ребят приемом, направленным на развитие коммуникативных навыков, считаю привлечение учащихся в международный проект Postcrossing. Это международный обмен почтовыми открытками с людьми из разных стран и городов мира. Уникальность этого проекта – в сочетании новейших средств общения (Интернет) с традиционными (почтовые открытки). Участник, отправляя открытки одним пользователям, получает их от других. Участие в проекте способствует интенсивному развитию языковых и речевых компетенций. Мои учащиеся – участники посткроссинга с удовольствием рассказывают другим ребятам о своем увлечении. Совместно мы разработали памятку для желающих вступить в проект, изучаем правила написания писем. Самый творческий этап проекта – выбор открыток и марок с учетом интересов и пожеланий адресата и составление текста сообщения. На данном этапе, который обязательно должен проходить при участии учителя, дающего советы относительно содержания сообщений, корректности оформления адреса, исправления ошибок, происходит совершенствование навыков письменной коммуникации: ученики знакомятся с правилами оформления адреса получателя открытки, с речевыми клише (в том числе формулами вежливости).

Для ребят получение открытки от человека, живущего в другой стране, говорящего на другом языке, но обращающегося прямо к нему: «Hello, Misha!» – это настоящий сюрприз. Чтобы понять каждое незнакомое слово, ему адресованное, ребенок возьмет в руки словарь (или воспользуется онлайн-словарем), найдет незнакомое слово и, вероятнее всего, запомнит его. А написав несколько открыток, он уже не забудет, как правильно обращаться к адресату, как вежливо закончить свое письмо, как грамотно задать тот или иной вопрос и корректно оформить адрес.

В качестве дополнительного творческого задания через несколько месяцев после начала участия учащихся в проекте можно провести круглый стол: ребята подготовят сообщения о самых интересных открытках и их авторах, принесут и продемонстрируют друг другу свои коллекции открыток, расскажут о тематике коллекций. Использовать возможности данного проекта допустимо на разных этапах обучения с учениками разного уровня владения языком. Помимо учебных целей, участие в проекте отвечает и другим целям образовательного процесса: формированию этических и морально-нравственных представлений, толерантного отношения к представителям других культур, сближению людей разных национальностей, расширению кругозора.

С целью комплексного подхода к реализации лингвострановедческого подхода в урочной и внеурочной деятельности, развития коммуникативных компетенций совместно с учащимися мы разработали общегимназический проект «Travelling around the World». Данный проект призван сформировать представление учащихся о странах изучаемого языка – Великобритании, Соединенных Штатах Америки, Австралии, Канады, Новой Зеландии и Ирландии, об исторических фактах, политическом строе, экономической и культурной жизни англоговорящих стран в целом. Главной целью является создание условий для реализации творческого потенциала учащихся, углубление знаний в сфере страноведения и мотивации в рамках изучения предмета. Для каждого

класса путем жеребьевки была определена страна, а для всех классов определены направления для её изучения: обычаи и традиции, национальная кухня, достопримечательности, география и климат, национальные виды спорта, экономика, политика, образование, знаменитые люди. Проект долгосрочный (рассчитан на 2 года). По окончании изучения раздела проводится отчетное мероприятие, в котором особое внимание уделяется развитию коммуникативных компетенций (выступление гида, заочная экскурсия, устный журнал, рекламный буклет и др.).

Все вышеперечисленные способы введения материалов лингвострановедческого содержания способствуют передаче учащимся иноязычной культуры, содействуют их вовлечению в диалог культур, развивают общеучебные умения учащихся, их творческие и познавательные умения, повышают интерес к изучению иностранного языка в целом. А главное, благодаря использованию этих материалов учебные занятия по иностранному языку отличаются коммуникативной направленностью, творчеством учащихся, их высокой активностью и заинтересованностью в изучении языка, а также равно-партнерским сотрудничеством учащихся и учителя.

Литература

1. Шамов, А.Н. Реализация лингвосрановедческого подхода. Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6.
2. Томахин, Г.Д. По странам изучаемого языка. – М., 1993.
3. Пивсаева, Т.А. Использование элементов страноведения на уроках, иностранные языки в школе. – 2003. – № 3.
4. Великобритания. Лингвострановедческий словарь, М. – 1980.
5. Орехова, И.А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранному языку в школе. – Иностранные языки в школе 2004. – № 5.
6. Кулахметова, Н.Н. Формы реализации страноведческих и лингвострановедческих компетенций на уроках английского языка в средней школе. – 2005. – № 5.

Т.М. Хуцкая

(Средняя школа № 34 г. Витебска)

ОБОБЩЕНИЕ И АНАЛИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Учитель – профессия, требующая самоотдачи, непрерывного творческого роста, постоянного совершенствования. Настоящий учитель должен обладать педагогическими умениями и навыками, владеть инновационными технологиями обучения и воспитания. И, наконец, очень важную роль играют личностные качества школьного учителя: педагогическая позиция, отношение к жизни, коллегам, детям и людям вообще. Все эти качества присущи педагогам со стажем, имеющим большой опыт работы, прошедшим многочисленные курсы повышения квалификации. Зачастую молодым специалистам приходится применять полученные знания на практике. Студенты последних курсов педагогических университетов проходят практику в школах, однако столкнуться с реальностью им приходится, уже лишь придя на работу.

Данная ситуация в общем понятна: новая социальная роль, новое окружение и другая степень ответственности. Далее уже следует обилие нужной для прочтения документации, отношение с детьми и с коллегами, восприятием молодого учителя родителями учеников не всерьёз, нехватка времени в связи с постоянной загруженностью планами, разработками уроков и чтением методической литературы. И так молодому учителю приходится уже в начале своей педагогической карьеры столкнуться с трудностями профессионального, психологического и социального характера.

Предмет: методика преподавания иностранных языков.

Объектом данной работы послужил процесс преподавания иностранных языков в общеобразовательной средней школе.

Целью данной работы является показать школу глазами молодого специалиста, дать практические рекомендации выпускникам и молодым учителям иностранных языков.

Задачи: 1. Показать на примере молодого учителя трудности адаптации; 2. Показать пути решения данных трудностей; 3. Исходя из всего, дать практические рекомендации.

Актуальность темы данной работы состоит в анализе адаптации молодых специалистов к новым условиям, т.к. эта тема остро затрагивает каждого выпускника.

Практическая значимость: данная работа может послужить практическим руководством для молодого учителя иностранного языка.

Проработав учителем немецкого и английского языков в средней школе, стаж работы – 1,5 лет, так же пришлось столкнуться с обилием подобных трудностей. В моей работе и в преодолении трудностей мне помогло: участие в ШМО, так же участие в «Школе молодого педагога», в методическом

объединении молодых учителей английского языка. Так же необходимо отметить и такую программу как «Наставничество»[1], в наставники мне был назначен опытный педагог, имеющий высшую квалификационную категорию, оказывавший мне как методическую, педагогическую, так и иногда психологическую помощь, делясь опытом. В начале нашей работы был составлен график взаимопосещения.

За время работы можно выделить несколько факторов, составлявших наибольшие трудности:

1) Проблемы, связанные с УМК, отсутствие в УМК для некоторых классов аудиозаписей, книг для учителя, несоответствие тем и текстов учебников заявленным в календарно-тематическом планировании темам, нехватка заданий на грамматические явления, нелогичность и непоследовательность данных УМК, некоторые темы были сориентированы в большей степени на девочек («Мода» 9 класс [2, с. 74–106]), некоторые на мальчиков («Спорт» 7 класс [3, с. 107–154]), что составило сложность в изучении данных тем.

2) Психологические особенности современных детей, а именно увлечённость детей современными информационными технологиями, недостаток внимания и контроля со стороны родителей и недостаточной социализацией осложняют процесс обучения, мешают концентрации внимания.

3) Особенности взаимодействия с родителями учеников, т.к. родитель зачастую гораздо старше молодого специалиста и не воспринимает его всерьёз.

4) Проблемы с недостатком опыта, некоторых профессиональных знаний, например, в критериях выставления отметок отметки 5 и 6 почти не отличаются, что ставит перед учителем, ещё не «набившем себе руку», трудности в выставлении отметок [4].

Конечно же, это не все универсальные трудности, с которыми придётся столкнуться молодому педагогу в первые годы работы. Однако все они решаемы в процессе получения опыта, следует консультироваться с более опытными коллегами, посещать школьные методические объединения, школы молодого педагога, семинары и курсы повышения квалификации, читать много методической литературы, постоянно совершенствовать знания языка. Моим предложением будет организовать специальные мастер-классы учителей с высшей квалификационной категорией для молодых специалистов.

Касаемо собственного опыта работы в средней школе, можно выделить следующие рекомендации по адаптации выпускникам педагогических специальностей:

1) Следует «поставить» себя с самой первого взгляда, с самого первого урока, сформировать авторитет. Это означает: к уроку нужно быть подготовленным заранее и чувствовать, что вы – высококлассный специалист, что ваш авторитет непоколебим (для этого необходимо самосовершенствоваться всегда: ходить на курсы, проходить дистанционные занятия, участвовать в семинарах, в ШМО, в школе молодого педагога и т.д.);

2) необходимо быть спокойным и терпеливым с детьми. Если ученики почувствуют слабину, то будут пользоваться ею всегда, а еще расскажут остальным;

3) нужно быть ученикам взрослым другом-помощником, но пусть они чувствуют некоторую грань между понятием «учитель» и понятием «ученик»;

4) нужно чаще использовать и на уроках, и на переменах, и вне уроков разные тренинги, игры, пятиминутки на узнавание друг друга и окружающего мира лучше. Это очень помогает сблизиться.

Что касается предмета иностранный язык, в процессе приобретения опыта и работы молодым специалистом в общеобразовательной средней школе, можно выделить некоторые методические замечания и рекомендации:

1) Применение наглядности на уроке иностранного языка играет большую роль в семантизации лексики, особенно на ранней ступени обучения; применение социальных технологий, проектного обучения, проблемного обучения.

2) Учитывать личностные особенности учеников при планировании урока, интересы и увлечения учеников, преподносить информацию доступнее, учитывать возрастные особенности, осуществлять личностно-ориентированный подход, т.е. ученик – субъект, а не объект на уроке иностранного языка [5, с. 155–165].

3) Несмотря на то, что главным на сегодняшний день принципом в обучении иностранным языкам является коммуникативный принцип, грамотно сочетать его с другими, например, метод чтения Г. Пальмера, М. Уэста, всё это поможет эффективно организовать урок. Стараться задействовать все виды речевой деятельности во время урока, однако предпочтительнее делать упор на активные виды речевой деятельности.

4) Обращать достаточное внимание на лингвострановедческий аспект обучения, однако изучать культуру страны изучаемого языка в диалоге с собственной, т.е. сравнивать явления, находить сходства и различия, уметь рассказывать не только о культуре страны изучаемого языка, но и о собственной.

5) Уделять большее внимание развитию общения на иностранном языке, соблюдая тем самым коммуникативный метод обучения, для чего необходимым является изучение коннекторов (слов-связок), ведение тетрадей для тем, не заучивание отдельных слов, а заучивание целых фраз, т.е. слова в его наиболее употребительном контексте, всё это, по собственным наблюдениям, содействует обучению общению на иностранном языке.

Выводами данной работы могут послужить практические рекомендации выпускникам филологических специальностей, перечисленные возможные трудности, с которыми могут столкнуться молодые специалисты, а, так же, пути их решения. Молодой учитель должен чувствовать постоянную поддержку опытных наставников: администрации, председателя методического объединения, учителей-коллег, классных руководителей и психологов.

Литература

1. Резолюция международной научно-практической конференции «Педагогические сообщества – институт наставничества»: Материалы международной научно-практической конференции «Педагогические сообщества – институт наставничества», Минск, 29 октября 2015 г. / ГУО «Минский городской институт развития образования», Минск, 2 с.

2. Английский язык : учеб. пособие для 9-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Л.М. Лапицкая [и др.]. – Минск: Выш. шк., 2011. – 294 с.

3. Немецкий язык: учеб.пособие для 7-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / А. Ф. Будько [и др.]. – Минск: Выш. шк., 2010. – 285 с.

4. Постановление МО РБ №38 от 20.06.2011 года «Правила аттестации учащихся при освоении содержания образовательных программ общего среднего образования»[Электронный ресурс]/ В.С. Левоневский – Законодательство Республики Беларусь, Минск, 2011. – Режим доступа: http://pravo.levonevsky.org/bazaby11/republic01/text405.htm. – Дата доступа: 20.02.2017.

5. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе./ Е.И. Пассов – 2-е изд.– М.: «Просвещение», 1988. – 222 с.

K.S. Chernyak
(Gymnasium № 1, Orsha)

USAGE OF AUTHENTIC MATERIALS AT THE ENGLISH LESSONS AS MEANS OF FORMATION CULTUROLOGICAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

The relevance of the research is determined by the insufficient development problems of formation of the reader's horizons senior pupils by means of literature of the country the language is spoken. Consequently, the principles of selection of authentic literary texts are studied enough to work in high schools, gymnasiums and schools with intensive study of English language and development tasks aimed at achieving this goal. The chosen topic is relevant in the light of modern trends of humanization education as a solution to this problem is impossible without its connection with the culture, which is part of the fiction. In figurative statement of Stefan Zweig, "the grace or the gift to think broadly and freely, with many branches, magnificent, the only sure way to see the world is not the one, but in many ways given an inheritance only to those who are beyond their own experience has absorbed the experience of many countries, peoples and times, collected and stored the books "[3, p. 210] in reading, students are attached to the new world for them, begin to focus it, learn to identify universal values and, finally, to get satisfaction from the process of reading. "The satisfaction of cognitive interest and is developing intelligent positive feelings" [3, p. 216].

Reading authentic literary texts at the senior stage of secondary school will help to meet the cognitive interests by high school students, as a result, they will get acquainted with a completely new for most of them in literature, the classic and modern literary texts. We are interested in the reader's horizons school student in connection with the study of a foreign language and the formation of his ideas about the language is spoken through the language and literature. It is known that current high school students are not always aware of the importance of reading, read a little, often only popular and educational literature and art of the native and world literature do not always choose really the best examples. this is just an entertaining read frequently, orienting teenagers on ease of reading to read. Solving this problem, the teacher of a foreign language in the first place, high school student attaches to the true values of the world literature on the basis of formation in personal communion with her needs; secondly, promoting the full perception of reading, cultivating creative reading, developing student personality; Thirdly, it considerably enhances the communicative competence. Thus, the formation of the reader's horizons senior pupils by means of literature of the country the language is spoken is a meaningful impact on the content and nature of reading through the various forms and methods of work on the expansion of knowledge. Selecting the research topic stems also from the modern concept of foreign language teaching that places the center of the learning process the stu-

dent's personality and the creation of conditions in which this person develops his natural strength, the ability to work and creativity. In addition, at the present stage to methodists and teachers working at high school there is the task to conduct a dialogue of cultures, possible only under condition of acquaintance with these cultures. Developing authentic literary texts of the country of studied language pupils will contribute to solving this problem as much background knowledge will join seniors, knowledge of non-equivalent vocabulary and phraseology of the language, reflecting the national culture and national character. The dialogue of cultures is also born in the process of comparing the authentic literary texts with artistic texts known to students of Russian literature and in the process of comparing the sociocultural experience of the people speaking in the target language, with its own social and cultural experience. The use of authentic literary texts for the formation of the reader's outlook is in line with modern requirements techniques, in accordance with which the training materials should contribute to the expansion of language comprehension and experience of the students of foreign language culture; provide psychological soundness and highly motivated learning; meet the main goal of learning - developing the ability of students to intercultural communications. Authentic literary texts are such instructional materials. Many teachers of the foreign language would like to use authentic literary texts in the classroom in high school, but the available materials for home reading for the most part either outdated or not fully comply with modern requirements. Often it is only the anthology, in drawing up the principles which, in our opinion, is not always traceable system. Works in other benefits, as a rule, focus only on the reading comprehension test and development of lexical skills, and not on the personal development of the senior pupil, the disclosure of its creative potential and the formation of the reader's horizons. In addition, the text in these manuals adapted for educational purposes, by virtue of which lost their ability to form students' horizons by deep penetration into the language and national culture. The ultimate object of study is the process of formation of the reader's outlook of senior pupils in the course of work on the authentic artistic texts in English lessons (and / or English literature). In the more traditional method usually distinguished 3 stages of work on any text: before-reading step (step of anticipation), the text stage after-reading stage. Obviously, after-reading phase will be presented when the text is seen not so much as a means of formation of abilities to read, how to develop productive skills in writing or speech, but in simple terms, the ability to speak and write in a foreign language. Thus, whatever approach we have not adhered to, the sequence of the text is similar to the following: before-reading exercise (Vocabulary work), the concept of control of the content (text stage), the control concept of the important parts of the text (analysis and evaluation, after-reading stage), literary analysis stylistic features of the text. The need before-reading exercises and literary analysis of the text is still controversial, but probably need to use something, and the other in that job were possible more varied and harmoniously developed all kinds of speech activity. Working with pupils with different types of texts it can be noted that the pupils become better read in a foreign language. Reading plays a big role in a person's life, as it allows a person to meet the personal individual abilities. It also serves as a basis for improving other types of speech activity. Interesting for the senior authentic artistic text increases his motivation to study a foreign language as a vehicle of cultural urological information conducive to the satisfaction of their cognitive needs, promotes communication, provides an increase in the level of ownership language [2]. Subject of research - the selection principles and methods of work with authentic artistic text in the upper grades of the new type of school in order to form the reader's horizons, in a new social situation requiring the ability to teach teens to engage in dialogue of cultures.

Thus, **the aim of our study** is to determine the principles of selection the authentic material, aimed at the formation of the reader's outlook of senior pupils in the course of work with authentic texts at the English lessons. In accordance with this aim, it was necessary to solve the following **tasks:**

- analyze national and foreign literature on the subject of research;
- analyze the current situation in foreign language teaching in the country in general and in the schools of a new type, in particular;
- theoretically justify the need for recourse to an authentic artistic texts in English classes in high schools as a means of formation of the reader's horizons of students and as a starting point for exciting in them a living, sincere interest in the foreign language culture, attracting their attention and nurturing respect for other, compared with their own, outlook and attitude to develop the intellectual, cultural and moral potential of the person of pupils;
- explore the degree of psychological, linguistic and intellectual readiness of senior pupils to work with authentic literary texts;
- justify the principles of selection of authentic literary texts and to give an example of such a selection;

The scientific novelty of the work is as follows:

✓ the expediency of inclusion of authentic literary texts in language training high school students with the installation of the formation of the reader's horizons, develop their communicative and intercultural competencies in the dialogue of cultures;

✓ developing principles for selection of authentic literary texts of various genres to work on English lessons in the senior classes of a new type of schools to develop their readers' horizons;

The practical significance of this study is to develop a collection of materials with a set of exercises for 5–7, 8 9, 10–11 classes. The collection brings together the stories of different authors and different styles. Each of the stories is accompanied by tasks that help to understand the content well. Brief biography of the author is preceded by a series of jobs in three parts. Tasks before the text are performed at the initial stage of the work and prepare the reader for the main narrative perspective. Tasks performed in the process of reading, allow to clarify the details, reveal the author's intent and to better understand the internal structure of the narrative. Tasks after the text jobs serve to push the students to be creative. We hope that working with this book will motivate students to continue the exciting journey into the world of the English language by reading stories. Introduction to English literature in the formation of the reader's horizon broadens students' representation of the language is spoken, helped to better understand the English national character, significantly deepen background knowledge, thus contributing to the formation in their intercultural competence. As a result, students learn to know the reality - as their own, and others', to understand the thoughts of others and express their own, to see, hear and appreciate the linguistic and cultural diversity of the world. Through an understanding of other literature, mentality, students have come to the realization of the national mentality, as well as to understand the similarity of people from different countries in their major manifestations of personality, which is the basis of the ability to create a common world in the dialogue of cultures. Dialogue of cultures contributed to the development of personal qualities of senior pupils as emancipation, creativity, independence, social interaction.

All this suggests the desirability and importance of the inclusion of authentic literary texts in the educational process at the senior stage of foreign language teaching in secondary schools, gymnasiums and schools with intensive study of foreign languages and the correctness of the chosen strategy. The results of the study should be undertaken to promote the establishment and development of methods of working with authentic literary texts, to form readers' horizons of students. Formation of reader's horizons seniors will help address the critical issues of education through a foreign language.

Working with different types of texts in a foreign language, it can be concluded that they help pupils to go deeper into the psychology of national character, to better understand the history and culture of the target language, the language to expand horizons, to increase the interest to learn the language and improve their language competence. And, for

Bibliography

1. Aronin L.I. Modern problems of teaching foreign languages in school and university/ L.I. Aronin // Foreign languages at school. – 1993. – № 1. – P. 63–65.

2. Kachurin, M.G. Impact analysis on the perception of works of art. Perception of students of literature and methods of analysis of school / M.G. Kachurin // Perception of students of literature and methods of analysis of school. – Moscow, 2009.

3. Shirobokova L.P. Didactic importance of typological educational text in the process of learning a foreign language. Diss. cand. ped. Sciences. – Izhevsk, 1998. – 230 c.

4. West, M. Methodology of teaching reading / M. West // Foreign languages at school. – 2003. – № 3. – P. 46–47.

И.Л. Шаюнова
(Средняя школа № 4 г. Новополоцка)

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Реализация межпредметных связей способствует достижению большего эффекта в общем развитии учащихся, в гармоничном развитии всех сфер их интеллектуальной и эмоциональной деятельности. Основное значение межпредметных связей состоит в том, что они дают возможность увязать в единую систему все знания, получаемые по различным учебным дисциплинам, а также получать новые знания на основе этих связей.

На мой взгляд, активное применение на уроках иностранного языка знаний по другим учебным дисциплинам, изучаемым в средней школе, является мощным мотиватором изучать как сам иностранный язык, так и другие предметы; расширяет и углубляет знания учащихся как по иностранному языку, так и по многим предметам школьного цикла. А ведь, как известно, качество обучения во многом зависит от того, насколько оно мотивировано в глазах учащихся. Не всегда ученик, да и сам учитель, имеет возможность применить на практике свои языковые навыки и умения: в наибольшей степени мы пытаемся говорить на языке либо на уроке, либо, что не часто, на отдыхе, либо, что бывает редко с носителями языка, которые посещают наш город или школу. Другими словами, в школе часто

теряется потребность в коммуникации, и язык изучается ради языка, как следствие - у ребят пропадает интерес к дальнейшему изучению языка. С каким интересом третьеклассник изучает буквы, произносит первые фразы, предложения! Как дома младшие школьники хвастаются своими успехами и как гордятся своим чадом родители! У меня, преподавателя немецкого языка с 20-летним стажем, часто возникает вопрос: «А куда уходит эта радость изучения языка? Где я, как учитель, допустила ошибку?» Мне кажется, что именно использование межпредметных связей, причём систематическое, а не некие разовые эксперименты, позволяет поддерживать интерес к изучению как самого иностранного языка, так и других предметов школьного цикла.

Уже в начальной школе с первыми буквами, словами и грамматическими клише можно и нужно использовать связь со многими предметами. Очень тесно связан немецкий язык в начальной школе с русским языком(белорусским) языком и литературой. Например, при изучении артикля, я говорю о том, что в немецком языке при склонении склоняется хвостик, т.е. окончание, в немецком языке, шапочка слова, т.е. артикль. В русском языке – 6 падежей, а в немецком языке – только 4. А это значит, что немецким падежам очень одиноко без двоих друзей, без творительного и предложного падежа. Немецкие существительные очень хитрые по сравнению с русскими и скрывают свой род, поэтому их нужно учить с артиклем. Некоторые белорусские существительные, как и немецкие, имеют род, отличный от русского языка. Например, сабака (ён мой, м.р) и der Hund (он мой, м.р.). Как и в русском, так и в немецком языке перед тем как проспрягать глагол по лицам и числам, глагольчик снимает сапожки (окончание -en-) и надевает тапочки (личные окончания). При изучении порядка слов в предложении, можно сравнить порядок слов в немецком и русском предложении. В обоих языках предложение – это поезд, в котором есть два паровозика (подлежащее и сказуемое) и много вагончиков (второстепенные члены). Паровозики и вагончики в немецком языке стоят строго на своих местах. Если перепутать, то состав потерпит крушение. При изучении вопросительного предложения, можно сказать, что для того, чтобы образовать вопросительное предложение в русском языке, можно только изменить интонацию, а в немецком языке нужно паровозик-сказуемое поставить на первое место и, о чудо, предложение становится вопросительным.

Изучение немецкого языка, невозможно без проведения параллели с русским языком. Это крайне важно, особенно при изучении лексики. Относительно лексических единиц немецкий и русский языки имеют много общего, есть множество двусторонних заимствований. Благодатна для использования межпредметной связи «русский язык – иностранный язык» тема «Заимствованные слова».: абзац, бухта, гантели, лозунг, ранец, рейс, рентген, табель, сигнал, трасса, шайба, ландшафт, циферблат. При этом уместно сообщить учащимся, что особенно интенсивно немецкие слова стали заимствоваться русским языком в начале XVIII века; их проникновению в русский язык способствовали преобразования в разных областях общественной жизни, характеризующие Петровскую эпоху. А здесь уже можно использовать знания учащихся по истории. Очень интересно показать учащимся тройственную связь предметов: немецкий язык, русский язык и история.

С моей точки зрения, весьма тесно взаимосвязаны немецкий язык и история, когда речь идёт об изучении культуры. На уроках истории ребята получают знания об основных достижениях мировой и отечественной культуры, об исторических событиях, политической жизни, повлиявших на те или иные явления культуры. Например, первая, вторая мировые войны, отношения Германии и России на протяжении долгих лет, традиции и обычаи Германии и др. Отдельные же исторические факты, представляющие собой дополнительные иллюстрации к важным историческим событиям, можно давать в опережении по отношению к систематизированному изложению исторических событий. Наиболее необходима связь «история-иностранный язык» при изучении знаменательных дат в жизни нашего государства, красных дат календаря, юбилейных праздников, текущих политических событий и так далее.

Я бы хотела подчеркнуть, что бессмысленно изучать немецкий язык, если не изобразить перед ребятами, начиная с младшего и среднего звена, образ Германии, особенно Германии 20–21 века, а именно: первая мировая война, позорный для Германии Версальский мир, предпосылки фашизма, последствия второй мировой войны, разделение Германии, Берлинская стена, Восточная и Западная Германия, объединение Германии, Германия и Евросоюз, проблемы современного немецкого общества, проблема эмиграции и. т.д.

Тесная связь с географией, физикой, информатикой прослеживается при изучении тем страноведческого характера.

Использование **музыки** на уроках иностранного языка позволяет включить в активную познавательную деятельность резервные возможности личности каждого ребенка, создает предпосылки для дружной коллективной работы в атмосфере положительных эмоций. Известно, что существует тесная взаимосвязь между развитием речевого и музыкального слуха. Поэтому ис-

пользование музыкальных текстов способствует развитию слухового внимания и контроля, совершенствует работу артикуляционного аппарата.

Я проанализировала календарно-тематическое планирование по немецкому языку на возможность применения на уроках межпредметных связей. Оказалось, что при изучении многих тем по немецкому языку можно связать их с аналогичными темами по многим предметам школьного цикла.

Класс	*Тема урока по календарно-тематическому плану*	*Межпредметная связь*
5	Мой родной город	Человек и мир, история
	Я люблю свой город	
	Страны и континенты	география
	Путешествие по Беларуси	
	Путешествие по Германии	
6	Мои любимые сказки	литература
	Защита природы	биология
	Красная книга Беларуси	
	Природа Германии	
	Природные особенности Германии и Беларуси	география
	Географическое положение Германии	
	Географическое положение Беларуси	
	Границы государств на карте	
	Стороны Света	
	Символы Германии и Беларуси	история
7	Олимпийские игры	история
	Путешествие по разным странам	
	Цель путешествия (Австрия и Швейцария)	география
	Путешествие по Беларуси	
8	Из истории Германии	история
	Памятные даты РБ	
	Памятные даты Германии	
	Что мы знаем о Беларуси?	
	Известные немецкие композиторы	музыка, искусство
	Наследие Моцарта	
	Музыка Баха – вершина музыкального искусства	
	Мой любимый писатель	
	Классики немецкой литературы	литература
	Генрих Гейне и его лирика	
9	Погода и климат Германии	география
	Погода и климат Беларуси	
	Здоровое питание – здоровая жизнь	биология
10	Выдающиеся немецкие художники и их произведения	история, искусство
	Из истории открытий	история
	Первые автомобили	физика
	Выдающиеся изобретатели и исследователи	
11	Природа и Заповедники	биология
	Охрана природы	
	Государственное устройство Германии	обществоведение
	Государственное устройство Беларуси	
	Административное устройство Германии и Беларуси	
	Европейский союз - международная организация	
	ЮНЕСКО и мировое культурное наследие	
	Молодёжные организации	

Мне близка точка зрения известного педагога-психолога И.А. Зимней, по мнению которой, особенностью иностранного языка как учебного предмета является то, что он как бы «беспредметен»: он изучается как средство общения, а тематика и ситуации для речи привносятся извне. Поэтому иностранный язык, как никакой другой предмет, открыт для использования материала из различных областей знания, содержания других предметов.

Резервы расширения и углубления межпредметных связей я представляю в обогащении предметно-содержательного плана чтения информацией универсального страноведческого характера на всех ступенях обучения немецкого языка, включая и начальную. Итак, мы убедились в том, что иностранный язык может и должен быть одним из средств получения знаний и по другим предметам, что в свою очередь, положительно сказывается на мотивации изучения данного школьного предмета.

О.И. Воробьева
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ К СДАЧЕ КАНДИДАТСКОГО ЭКЗАМЕНА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Социально-политические, экономические и культурные реалии, процессы интеграции и интернационализации многих сторон материальной и духовной жизни мирового сообщества, открытость границ привели к значительному расширению всесторонних контактов, в том числе профессиональных. Это повышает статус иностранного языка как общеобразовательной дисциплины, реально востребованной в практической и интеллектуальной деятельности специалиста. Знание иностранного языка открывает широкий доступ к источникам научной информации, дает возможность знакомиться с достижениями мировой науки, быть в курсе технического прогресса, принимать активное участие в различных формах международного сотрудничества.

В связи с процессами глобализации усиливаются интеграционные тенденции в науке, культуре и образовании, что повышает роль иностранного языка как посредника всех интеграционных процессов. Именно язык воплощает единство процессов общения, познания и становления личности. В этих условиях цели и задачи изучения языка сближаются с целями и задачами профессиональной подготовки и становления магистранта как ученого, т.е. язык постигается одновременно и вместе с наукой как форма, в которую облекается научное знание в соответствии с условиями научного общения. Современное понимание науки как дискурсивной практики требует при изучении языка приоритетного знания структур и стратегий научного дискурса, форм и средств коммуникации, а также умения ими оперировать. Курс изучения иностранного языка носит, таким образом, профессионально-ориентированный и коммуникативный характер.

Основное требование к уровню владения иностранным языком магистрантами всех специальностей - это практическое владение языком, которое позволяет использовать его в профессиональной деятельности и в научной работе. При сдаче кандидатского минимума по иностранному языку магистрант должен продемонстрировать знания, умения и навыки находить, обрабатывать, и анализировать информацию, полученную из различных англоязычных источников, в других дисциплинах основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования.

Устный и письменный перевод с иностранного языка на русский язык используется как средство овладения иностранным языком, как прием развития умений и навыков чтения. Экзаменационный письменный перевод применяется с целью контроля полноты и точности понимания иноязычного оригинала.

Организация занятий с магистрантами по овладению навыками перевода строится с учетом следующих программных требований: владеть необходимым объемом знаний в области теории перевода: эквивалент и аналог, переводческие трансформации; иметь навыки компенсации потерь при переводе, контекстуальных замен, различать многозначность слов, словарное и контекстуальное значение слова, значения интернациональных слов в родном и иностранном языке и т.д.; уметь адекватно передавать смысл специального текста с соблюдением норм родного языка; владеть навыками преобразования исходного материала, в том числе реферативного перевода научного текста [1].

На начальном этапе обучения преподавателю необходимо больше внимания уделить достижению понимания, предполагающее умение правильно определять строй предложения, выделять его конструктивные элементы, определять морфологические способы выражения этих элементов, а также значение лексических единиц, входящих в структурное единство. Эффективной формой организации учебного процесса является вводный грамматический курс, в котором рассматривается специфика строя изучаемого языка, для английского – это порядок слов в простом предложении, согласование времен, особенности употребления страдательного залога глаголов и т.д.

Особое внимание должно уделяться развитию умений работы со словарем. Так, магистрант должен осознавать, что в английском языке слова с одинаковым написанием могут выступать в качестве различных частей речи. Это отражено в словарях, где каждая лексема имеет свое гнездо значений. Чтобы сделать правильный выбор, обучающийся должен следовать следующему

алгоритму: нужно прежде всего определить (по форме и месту в предложении), какой частью речи является нужное слово, а затем начинать искать его значение в гнезде после букв, сокращенно указывающих часть речи: *n* – существительное, *v* – глагол и т.д. В разделе каждой части речи слово тоже может иметь различные значения. Необходимо прочесть их все и только потом выбрать то, которое подходит по контексту.

Далее преподаватель организует практическую работу, направленную на формирование умения распознавания структуры предложения, морфологии его элементов, на овладение лексическими единицами, а также на развитие навыков прогнозирования и контекстуальной догадки. На данном этапе магистрантам необходимо продемонстрировать, что не все случаи контекстуально-ситуативного значения слова могут быть отражены в словаре, поскольку в контексте нередко возникают разовые значения. Например, в выражении *at the door of each job слово job по смыслу приобретает контекстное значение «учреждение», «организация».* Также преподаватель ориентирует обучаемых на значение единиц, принятых в данной области знаний. Например, английское прилагательное *light* в физике используется в значении «легкий», «легковесный», в области географических исследований оно переводится на русский язык как «рыхлый» «неплотный» (о почве) «незначительный» (о дожде), «небольшой» (о снеге), в лингвистике – «безударный» (о слоге, звуке), «слабый» (об ударении), в юриспруденции – « мягкий» (о преступлении), в военном деле – «подвижный» и т.д.

Понимание текста, чувство родного языка и профессиональные знания оказывают определяющее влияние на выбор окончательного варианта перевода. Неприемлемые переводческие решения возникают у магистрантов из-за неумения выбрать из множества лексических единиц те, которые наиболее адекватно передают содержание текста, из-за ошибок в переводе межъязыковых омонимов (английское существительное *lunatic* не употребляется в значении «лунатик»), из-за грубого дословного перевода (*chief of the Indian tribe* – «атаман индийского племени»). Нередко магистранты искажают смысл оригинала из-за непонимания ли неверного изменения грамматической структуры исходного предложения. В связи с этим необходимо обучать их применению переводческих трансформаций – грамматических (при переводе атрибутивных словосочетаний, конструкций с причастием и инфинитивом и др.) и лексических (при переводе слов, отличающихся по употреблению и сочетаемости от родного языка) [2, 3].

Таким образом, работа с магистрантами по обучению переводу направлена на овладение обучающимися навыками перевода текстов по специальности, самостоятельного решения переводческих задач, а также умениями использовать данные навыки в своей дальнейшей научно-исследовательской и профессиональной деятельности.

Литература

1. Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации (английский, немецкий, французский, итальянский, испанский) / Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации Типовая учебная программа по учебной дисциплине для второй ступени высшего образования по специальности 1-09 1 01 Образовательный менеджмент. – Минск, 2014.

2. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение / В.Н. Комиссаров. – М.: 2001.

3. Латышев, Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания/ Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М.: 2003.

Л.М. Данина
(ЛГАКИ им. М.Л. Матусовского, г. Луганск, Украина)

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ОБСЦЕННОЙ ЛЕКСИКИ В КИНЕМАТОГРАФЕ. СЛОВО “FUCK”

Большинство современных фильмов, приходящих к нам с Запада имеют возрастной рейтинг, который ограничивает возможность просмотра фильма в кинотеатре несовершеннолетними. Как известно, подобные фильмы практически никогда не обходятся без нецензурной лексики, и от качества перевода в достаточной мере зависит не только финансовый успех всего фильма, но и то, как он будет воспринят, и какое влияние окажет на зрителей.

Актуальность темы обусловлена тем, что в наши дни кино приобретает все большую популярность среди людей всех возрастов и социальных слоев. Мы можем смотреть фильмы разных режиссеров, разных стран, на разных языках и в разных вариантах перевода. Однако, ситуация складывается таким образом, что зачастую при переводе теряется, частично или полностью, эмоциональное и смысловое качество оригинального текста. Именно поэтому было необходимо познакомиться с проблематикой адекватного перевода кинофильмов и изучить его специфические особенности.

Научная новизна исследования заключается в том, что в лингвистике до этого практически не рассматривались особенности перевода слова “fuck” на серьезном уровне, как в области кинематографа, так и вне ее.

В последние годы серьезно возросла активность сниженной лексики.

Обсценная лексика – сегмент бранной лексики различных языков, включающий грубейшие (похабные, непристойно мерзкие, вульгарные) бранные выражения, часто выражающие спонтанную речевую реакцию на неожиданную (обычно неприятную) ситуацию.

Что касается использования обсценной лексики писателями «новой волны» то, по мнению переводчика и педагога Г. Михайлова, – это протест против «умолчаний», «условностей» и «лицемерия» в литературе прошлых лет [3]. Сам Г. Михайлов отрицательно отзывается о подобных литературных тенденциях.

На данный момент неоспоримым фактом является то, что русская обсценная лексика остаётся более табуированной, чем английская.

Когда возникает необходимость перевести русскую обсценную лексику на английский язык используются всё те же слова “*shit*” и “*fuck*”, которые многие люди уже перестали считать сильно табуированными словами.

Что касается функций обсценной лексики в обществе, то они в большинстве случаев одинаковы как в англоязычной, так и в русскоязычной культуре. Как правило, называют несколько функций употребления обсценной лексики в речи.

- повышение эмоциональности речи;
- разрядка психологического напряжения;
- оскорбление, унижение адресата речи;
- демонстрация раскованности, независимости говорящего;
- демонстрация пренебрежительного отношения к системе запретов;
- демонстрация принадлежности говорящего к «своим» и т. п.

Это действительно относится к большинству обсценизмов. В нашей работе мы уделили особое внимания, пожалуй, самому популярному английскому обсценному слову “*fuck*”. Популярность этого слова настолько велика в соединённых Штатах Америки, что там даже был снят полудокументальный одноимённыйфильм, посвященный этому слову

В книге «Вашу Мать, Сэр» представлен немаленький список слов, образованных от «*fuck*» [4].

Мы видим, что слово “fuck” прочно вошло в лексикон английского языка, и количество производных от этого слова в ближайшем будущем скорее будет расти.

Слово представляет собой разнообразие различных грамматических и лексических значений. Оно может быть глаголом, как переходным, так и непереходным, прилагательным, существительным, междометием и наречием.

Лексически, помимо обозначения полового акта, слово “*fuck*” может быть использовано для описания огромного количества ситуаций и эмоций. В небольшой статье, расположенной в Интернете приводится список более чем 70 возможных употреблений слова “*fuck*” и его производных [7]. Зрители впервые услышали слово “*fuck*” с экрана только в 1970-м благодаря черной комедии “MASH” (Mobile Army Surgical Hospital) – «Военно-полевой госпиталь».

- За годы, прошедшие с момента появления в кино слова “*fuck*”, оно успешно завоевало эту сферу: теперь персонажи боевиков, комедий и мелодрам употребляют его с завидной регулярностью.
- Данное слово употребляют настолько часто, что можно найти даже список фильмов, упорядоченных по количеству употреблений слова “*fuck*” [6].

Лексикограф В.Д. Девкин считает, без знания разговорно-окрашенной лексики при изучении иностранного языка обойтись невозможно. Знакомство с разговорной лексикой нужно, чтобы понимать обиходную речь, чтобы уметь расшифровать подтекст, остроты, ассоциативный план высказываний, без чего не может обойтись хороший переводчик, стремящийся максимально сблизить читателя с автором [2].

Перевод сложен как вид деятельности сам по себе. Более того, на практике переводчик должен преодолевать препятствия, которые ещё больше усложняют процесс перевода. Одним из таких препятствий является контекст.

Нужно сказать, что главной целью перевода является достижение адекватности. Адекватный или эквивалентный перевод – это такой перевод, который осуществляется на уровне, необходимом и достаточном для передачи неизменного плана содержания при соблюдении соответствующего плана выражения, т.е. норм переводящего языка.

Основная задача переводчика при достижении адекватности – умело произвести различные переводческие трансформации, для того, чтобы текст перевода как можно более точно

передавал всю информацию, заключенную в тексте оригинала, при соблюдении соответствующих норм переводящего языка.

Лингвист и переводчик Я.И. Рецкер определяет трансформации как "*приемы логического мышления, с помощью которых мы раскрываем значение иноязычного слова в контексте и находим ему русское соответствие, не совпадающее со словарным*" [5].

Перевод обсценной лексики является одним из самых сложных видов перевода, поскольку в первую очередь необходимо передать не просто дословную трансформацию той или другой фразы, а точно подобрать эмоциональную окраску и вложенный в эту фразу смысл.

Переводчик должен ориентироваться на три основных понятия: коммуникативный эффект, литературная норма и переводческая целесообразность. Собственно, задача переводчика – сделать так, чтобы бранное слово в переводе, во-первых, не потеряло когнитивный компонент своего значения (если он важен), а во-вторых, звучало не мягче и не грубее, чем в оригинале.

По мнению Д.М. Бузаджи в переводе нет запретных слов, но любое переводческое решение, как и общая переводческая стратегия, должно на чем-то основываться и служить конкретным целям [1].

Переводчику необходимо понять, насколько в данной языковой среде высок порог табуированности ненормативной лексики. Надо так же учитывать временной/культурный период, к которому относится текст, с которым он работает.

Кроме того, необходимо учитывать жанр, авторский стиль, какое впечатление автор оригинала хотел произвести на зрителя. Если автор именно хотел шокировать, зачем его приглаживать и прилизывать? Если жанр фильма, например, “трэш” (низкобюджетные фильмы с часто глупым сюжетом и обилием насилия) – то вряд ли речь опустившихся бродяг надо переводить деликатными "провались ты", "это что за ерунда?" и тому подобное.

Мы видим, что проблем при переводе обсценной лексики достаточно много. Переводчику необходимо быть очень осторожным в выборе средств.

Итак, к проблемам перевода обсценной лексики в фильмах можно отнести следующие моменты:

- Исключение любых дословных переводов, так называемой "кальки". Это значит, что человек, считающий себя переводчиком, должен иметь в своем личностном багаже некоторые черты характера мечтателя и выдумщика.
- Сохранение единства контекста и перевода. Переводчик обязан анализировать ситуации, основываясь не только на собственно тексте, но и на том, что происходит на экране и какие эмоции передаются актёрами.
- Сохранение стиля и культурных особенностей. Необходимо развиваться и постоянно знакомиться с эпохами и культурами разных времен, если в переводе находится текст определенной временной принадлежности.

Результаты данной работы определяют перспективы дальнейшего исследования, которые мы видим в разработке методологии и конкретных приемов перевода сниженной лексики художественного текста, что может стать целью будущих работ по филологии, лингвистике и теории перевода.

В современном английском языке существует стремление к демократизации или к снижению литературной нормы языка, что находит свое отражение во всех сферах общественной жизни и непосредственно в современном англоязычном кинематографе.

Литература

1. Бузаджи, Д.М.Норма ненормативного: ругаемся адекватно / Д.М. Бузаджи – М.: Р. Валент, 2006. – С. 43–55

2. Девкин, В.Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики / Д.В. Девкин. – М.: Русский язык, 1994. – 768 с.

3. Михайлов, Г.И. Непечатное слово [Текст] / Г.И. Михайлов – М., 2004.

4. Московцев, С. Вашу мать, сэр! Иллюстрированный путеводитель по американскому сленгу / С. Московцев, С. Шевченко. – СПб., 2007. – 544 с.

5. Рецкер, Я.И. Учебное пособие по переводу с английского языка на русский / Я.И. Рецкер. – М., 1981. – 159 с.

6. List of films that most frequently use the word "fuck" [Electronic text] /Mode of access: http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_films_that_most_frequently_use_the_word_%22fuck%22

7. Sullivan J. Uses of the word Fuck [Electronic Text] / Mode of access: http://justin.justnet.com.au/rudestuff/uses-of-the-word-fuck.htm

И.П. Зайцева
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ОБ ОДНОМ ИЗ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ АСПЕКТОВ ПЕРЕВОДА

… Никто из нас
И даже сам Рембо не мог бы лично
Опять родиться, стать собой вторично
И вновь создать уж созданное раз.
А переводчик – может.
Новелла Матвеева, «Переводчик».

По глубокому и абсолютно справедливому замечанию В. фон Гумбольдта, «человек преимущественно … живёт с предметами так, как их преподносит ему язык. Посредством того же самого акта, в силу которого он сплетает (herausspinnt) язык изнутри себя, он вплетает (einspinnt) себя в него; и каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка. Освоение иностранного языка можно было бы уподобить завоеванию новой позиции в прежнем видении мира; до известной степени фактически так дело и обстоит, поскольку каждый язык содержит всю структуру понятий и весь способ представлений определённой части человечества» [1, с. 107].

Вне всякого сомнения, приведённое положение является одним из ключевых для переводческой деятельности, поскольку именно переводчик выполняет операции, в результате которых одна лингвокультура транслируется носителям иной лингвокультуры, – т.е. вводит адресатов своих произведений «в круг другого языка», причём используя для этого преимущественно средства и способы последней, соотносимые с аналогичными категориями культуры исходной.

Представляется, что совершенствованию навыков, связанных с лингвокультурологическим осмыслением речевых произведений у студентов – будущих переводчиков в немалой степени могут способствовать задания, где предлагается выявить и интерпретировать образный и/или лингвокультурный компонент (компоненты) языковых единиц в тех или иных сопоставляемых контекстах (на первых этапах целесообразно, на наш взгляд, обращаться к небольшим текстовым фрагментам либо автономным, относительно законченным, микроконтекстам – в частности, эпиграфам, посвящениям к художественным произведениям либо их заглавиям). Интерпретация в подобных случаях должна включать и комментарий относительно функциональной (либо функционально-эстетической, если анализируются элементы художественного текста) значимости анализируемых элементов – иначе говоря, студент должен попытаться «встать на позицию» переводчика, постараться вникнуть в ход его размышлений и логику транслирования информации в иную лингвокультуру, хотя бы в некоторой мере приблизиться к адекватному осознанию воплощённой в тексте переводческой концепции.

Приведём в качестве иллюстрации к сказанному одно из заданий подобного характера, в ходе выполнения которого студентам, по нашему мнению, предоставляется возможность, во-первых, – в процессе аналитического сопоставления лексических единиц двух языков (и в изолированном варианте, и в контексте – в составе выражения) – закрепить имеющиеся знания о семантических характеристиках слова (о наличии в лексическом значении денотативного, сигнификативного и коннотативного элементов; о прямом и переносном типах значения слова; о наличии/отсутствии стилистической маркированности и конкретно её видах и т.д.). Немаловажно отметить, что такого рода анализ закономерно предполагает работу со словарями, что соответственно будет способствовать совершенствованию имеющихся у студентов навыков работы с лексикографическими источниками (прежде всего – толковыми словарями).

Во-вторых, опираясь на результаты наблюдений, полученные на первом этапе выполнения задания, студенты должны будут аргументировано установить, обладают ли анализируемые языковые единицы образной и/или лингвокультурной значимостью – с учётом этих места в системах двух сопоставляемых языков: языка оригинала текста и языка, на который речевое произведение транслируется.

И, наконец, в-третьих, – наиболее важная и в то же время наиболее сложная часть задания – студентам нужно будет попытаться прокомментировать логику размышлений переводчика, особенно в тех случаях, когда в качестве аналога переводимого слова либо выражения предпочитается элемент языка-транслятора, очевидно не совпадающий по своим семантическим характеристикам с элементом языка оригинала (например, когда общеупотребительная лексическая единица заменяется при переводе стилистически окрашенной или наоборот; когда переводчик избирает в

качестве аналога переводимому слову лексическую единицу, принадлежащую к безэквивалентной лексике, и т.д.). Подобные задания могут быть выполнены на различном материале; в данном случае студентам предлагается проанализировать варианты перевода на русский язык одного из весьма заметных произведений британской литературы, написанных в середине прошлого столетия.

В 1944 году было закончено, а в 1945 году вышло в свет известное произведение британского писателя и публициста Джорджа Оруэлла (George Orwell) «*Animal Farm: A Fairy Story*», название которого на восточнославянские языки переводилось в нескольких вариантах.

Так, среди переводов названия произведения на русский язык, выполненных в разное время (с 1949 по 2002 год), находим:

1. Джордж Орвелл, «*Звероферма*» (переводчик неизвестен (80-е годы);
2. Джордж Оруэлл, «*Зверская ферма: Сказка*» (перевод В. Прибыловского (2002);
3. Джордж Оруэлл, «*Скотский уголок*» (перевод С.Э. Таска (1989);
4. Джордж Оруэлл, «*Скотское хозяйство: сказка*» (перевод М. Карп (2001);
5. Джордж Оруэлл, «*Скотный двор: Сказка*» (переводы И. Полоцка (1980–1988); Д. Иванова и В. Недошивина (1992);
6. Джордж Оруэлл, «*Скотоферма – Неправдоподобная история*» (перевод Г. Щербака (1989);
7. Джордж Оруэлл, «*Скотский хутор: Сказка*» (переводы М. Кригер и Г. Струве (1949); Ю. Телесина (1982); Л. Г. Беспаловой (1989 – 1992);
8. Джордж Оруэлл, «*Ферма животных: Повесть-притча*» (перевод В. Прибыловского (1989); Г. Щербака (1995);
9. Джордж Орвелл, «*Ферма Энимал: Повесть-сказка*» (перевод В. Прибыловского (1986).

Приступая к непосредственному анализу переводных вариантов названия произведения Дж. Оруэлла, которое и жанрово квалифицируется неоднозначно: *сказка* (чаще всего), а также *повесть, повесть-притча, повесть-сказка, неправдоподобная история* – обратим внимание на две особенности. Во-первых, отличия, связанные с различными способами транслитерации в русском языке звука, обозначаемого английской буквой **W**, наблюдаются и в переводных именованиях автора произведения – ср. двоякую передачу имени Or**w**ell: **Орвелл** и **Оруэлл**; во-вторых, иногда совпадают варианты переводных названий произведения, перевод которго осуществлялся разными переводчиками в разное время (ср., например, переводы названия произведения, выполненные М. Кригер и Г. Струве в 1949 году, Ю. Телесиным в 1982 году и Л. Г. Беспаловой в 1989–1992 годах: «*Скотский хутор: Сказка*».

Учитывая ограниченность объёма публикации, остановимся на подробном анализе лишь одной лексической единицы, функционирующей в составе названия: имени прилагательного *Animal* (судя по позиции слова в словосочетании, оно используется в синтаксической функции определения и соответственно в значении прилагательного). В соответствии с одним из наиболее объёмных толковых онлайн словарей английского языка, принадлежа к именам прилагательным (при основной частеречной принадлежности к именам существительным), это слово употребляется в английском языке в двух основных значениях (прямом и переносном) и является общеупотребительным (стилистическая маркированность у него отсутствует):

«Adjective

1. Of or relating to animals.
   animal instincts
2. Raw, base, unhindered by social codes.
   animal passions» [2].

Представляется, что автор, Дж. Оруэлл, вводя прилагательное *Animal* в состав названия своего произведения, безусловно опирался на оба его значения (что характерно для художественного текста), однако ведущим для него являлось первичное значение, которое по ходу развёртывания текста приобретает и явный символический смысл, поскольку выведенные образы животных отчётливо аллегоричны.

В существующих переводных вариантах прилагательное *Animal*, имеет следующие соответствия: *зверский* (***Зверская ферма***), *скотский* (***Скотский уголок, Скотское хозяйство, Скотский хутор***), *скотный* (***Скотный двор***), *Энимал* (***Ферма Энимал***). При этом особого внимания заслуживают переводные названия, где исходная модель (прилагательное + существительное) в принципе не сохраняется, а заменяется другой: сложным именем существительным, что вообще исключает структурный компонент *Animal*: ***Звероферма*** и ***Скотоферма*** (общая семантика названия при этом сохраняется, однако передаётся иными, более экспрессивными средствами – последнее из наименований представляется собой индивидуально-авторский неологизм, что уже само по себе формирует у этого средства явно повышенную образность).

В соответствии с одним из толковых словарей русского языка [3], выбранные как соответствия прилагательному *Animal* лексические единицы имеют следующие значения: «**ЗВЕРСКИЙ** … *Разг*. 1. Жестокий, свирепый, дикий. *Зверское убийство. Зверская выходка. Зверские мучения*. 2. Очень сильный, чрезвычайный в своём проявлении. *Зверский аппетит. Зверская жара. Зверская скука*» [3, с. 360]; «**СКО́ТСКИЙ** … *Разг*. 1. Неопрятный, нечистоплотный или грубый, низменный. *Скотский образ жизни. Скотские оргии. Скотское отношение к кому-л. Скотское обращение с кем-л.* 2. *Презрит*. Непорядочный, низкий, подлый. *Скотский поступок. Скотское поведение. Скотская выходка*» [3, с. 1201].

Даже при поверхностном сопоставлении оригинального и переводных названий произведения Дж. Оруэлла очевидно, что большинство переводчиков на русский язык предпочитают более экспрессивные аналоги английских лексических единиц, активно прибегая к стилистически окрашенной лексике, выразительность которой в контексте усиливается и рядом иных приёмов – например, сочетанием прилагательного ***скотский*** со словом ***хутор***, содержащим явный лингвокультурный компонент (***Скотский хутор***).

Сформулированное задание предполагает подробный анализ процесса перевода, с выявлением и последующим интерпретированием максимального числа его деталей и нюансов, что позволит уяснить позицию переводчика и более или менее адекватно оценить его выбор.

Литература

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М., 1984. – С. 48–107.
2. Толковый словарь английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://engood.ru/anglijskij-tolkovyj-slovar/– Дата доступа: 19.03.2017.
3. Большой толковый словарь русского языка; гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.

Е.Ю. Кожина
(Смоленский государственный университет)

ОЦЕНИВАНИЕ КАЧЕСТВА ПЕРЕВОДА КАК ВВОДНЫЙ ЭТАП ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА ПЕРЕВОДА

Программа дисциплины «Практический курс перевода» обычно предполагает, что студенты уже владеют основами теории перевода и переводческого анализа текста. Однако, как показывает практика, студентам, даже знакомым с основными критериями оценки качества перевода, на начальном этапе сложно руководствоваться этими критериями, как при создании собственного переводного текста, так и при последующих самоанализе и самооценке. Весь их предшествующий опыт перевода сводится, как правило, к вспомогательному, учебному переводу в рамках практического курса изучения иностранного языка. Такой перевод является не целью, а лишь одним из средств в ходе овладения лексикой и грамматикой: обычно он выполняется устно, с листа, и все, что требуется от студента, – это продемонстрировать понимание смысла и знание изучаемых лексических единиц. Поэтому студентам трудно в корне поменять установку и переключиться на принципиально иной вид перевода, где на первый план выходят требования эквивалентности и адекватности.

На наш взгляд, решением проблемы могут стать несколько занятий, посвященных анализу, оцениванию и последующему редактированию переводов. В ходе этих занятий студенты учатся воспринимать переводной текст как единое целое и критически его оценивать, руководствуясь определенными критериями. Если в анализируемом переводе выявляются какие-либо недостатки, студенты, с помощью преподавателя, ищут и обсуждают альтернативные, более удачные варианты.

На самом первом занятии по дисциплине мы предлагаем студентам фрагменты трех разных переводов «Маленького принца» Сент-Экзюпери – классический перевод Норы Галь и два современных перевода авторства В. Николаева и А. Шарова. Не вдаваясь в подробности, заметим только, что два последних перевода изобилуют, к сожалению, разного рода переводческими ошибками, в том числе и совершенно непростительными. Студентам дается время, чтобы внимательно прочитать все версии и сравнить их с оригиналом, после чего преподаватель просит оценить переводы и расположить их по местам – от наиболее понравившегося к наименее понравившемуся. Каждый раз голоса распределяются примерно поровну между тремя переводами, и это говорит о том, что у студентов не сформированы навыки критического чтения и оценивания переводных текстов.

В качестве домашнего задания учащимся предлагается еще раз вчитаться в переводы и аргументировать свой выбор. Обычно студенты затрудняются объяснить, почему тот или иной перевод кажется им лучше или хуже, и подтвердить свое мнение примерами из рассматриваемых текстов. Тогда преподаватель знакомит студентов с критериями оценки перевода и предлагает им определенный план анализа переводного текста.

Проблеме оценки качества перевода посвящено немало теоретических работ, однако общепринятого списка критериев, позволяющих объективно оценить работу переводчика, не существует. Более того, высказываются сомнения в самой возможности существования таких универсальных критериев. Тем не менее, любой опытный читатель, руководствуясь чутьем, вкусом и предыдущим опытом чтения, в состоянии решить, хороший перед ним перевод или плохой. А значит, можно попытаться сформулировать те принципы, по которым он, осознанно или неосознанно, выносит свое суждение.

Такая попытка была предпринята, в частности, лингвистом А.В. Павловой, которая разработала детальную и многоаспектную матрицу критериев оценки качества перевода (см. [1]), основывающуюся, в числе прочего, на концепции видов эквивалентности Вернера Коллера. Схема, которую предлагаем мы, отчасти опирается на эту матрицу, однако она адаптирована для студенческой аудитории, носит прикладной характер и не предполагает столь глубокого и всестороннего изучения анализируемого текста.

1) **Денотативная эквивалентность**. Обычно студенты при оценивании перевода подробно останавливаются именно на этом виде эквивалентности, т. е. на том, насколько переводчику удалось передать предметное содержание исходного текста. Безусловно, этот аспект является основополагающим и имеет смысл начинать анализ с него. Однако нельзя концентрироваться исключительно на плане содержания, игнорируя план выражения, поэтому задача преподавателя – научить студентов оценивать не только содержание, но и форму.

2) **Соблюдение нормы и узуса родного языка**. Мы уже говорили о том, что спонтанный перевод, практикуемый в рамках практического курса иностранного языка, формирует у студентов вредную привычку приблизительно передавать смысл высказывания, совершенно не заботясь о форме. Также и при оценивании перевода студенты склонны не замечать языковые ошибки и неестественные для русского языка обороты, либо относиться к ним крайне снисходительно. В качестве эксперимента мы предлагали студентам лишь слегка отредактированный машинный перевод; нужно признать, что никто из них не оценил перевод как хороший, но очень немногие сочли такую форму выражения совершенно недопустимой. Однако если дать студентам установку на критическое оценивание каждой фразы с этой точки зрения, они вполне способны выявить разного рода погрешности против нормы и узуса русского языка.

3) **Коннотативная эквивалентность**. Этот аспект можно было бы рассмотреть в рамках текстуально-нормативной и формально-эстетической эквивалентности, о которых речь пойдет далее, но его вынесение в отдельный пункт позволяет привлечь внимание студентов к проблеме выбора максимально точного слова из обширного синонимического ряда.

4) **Передача лингвокультурологической информации.** Разнообразные лингвокультурологические компоненты, присутствующие в тексте, обычно не остаются незамеченными студентами, но зачастую они склонны излишне доверять переводчику, не задаваясь вопросом, насколько точно или корректно он перевел, к примеру, те или иные реалии. Обращая внимание студентов на этот аспект, необходимо призывать их пользоваться разного рода справочной литературой, как при оценивании лингвокультурологического аспекта перевода, так и в последующей собственной работе.

5) **Текстуально-нормативная эквивалентность**. Анализируя перевод, необходимо учитывать жанровые признаки того типа текста, к которому он принадлежит. Обычно этот пункт не требует подробных комментариев, так как даже начинающий переводчик понимает, что тексты разных жанров нужно переводить по-разному, и, следовательно, одни и те же критерии оценки к ним неприменимы.

6) **Прагматическая эквивалентность**. Как правило, студенты не задумываются над тем, какой целевой аудитории адресован тот или иной перевод и не пытаются представить себе потенциального читателя. Об этом виде эквивалентности бывает уместно напомнить, например, когда речь идет о лингвокультурологической информации: для оценки перевода крайне важно, насколько переводчик сумел адаптировать для русскоязычного читателя текст, изначально адресованный аудитории, обладающей иными фоновыми знаниями.

7) **Формально-эстетическая эквивалентность.** Этот вид эквивалентности выходит на первый план при оценивании перевода художественных текстов. Соответственно, здесь необходимо обращать внимание на перевод разнообразных стилистических средств – фонетических, словообразовательных, лексических, синтаксических. В плане анализа, который мы предлагаем студентам, перечень основных стилистических приемов представлен более подробно.

8) **Оправданность переводческих трансформаций.** Обычно студенты-лингвисты, знакомые с теорией перевода, умеют находить в тексте примеры переводческих трансформаций и даже определять конкретный тип трансформации. Однако они редко задумываются над тем, чем эти трансформации обусловлены и в какой мере они неизбежны и необходимы. Поэтому преподаватель

может предложить им поразмыслить, насколько оправдана та или иная трансформация, можно ли было обойтись без нее и является ли она достижением, удачной находкой переводчика, или же, напротив, результатом переводческой вольности, небрежности, поверхностного прочтения текста.

9) **Компенсация vs добавление.** В любом переводе неизбежны потери, и студенты, отмечая каждую из них, обязательно должны задаться вопросом, была ли у переводчика альтернатива и мог ли он в принципе перевести то, что не перевел, т. е. позволяет ли это система языка. Наряду с этим можно отметить прием компенсации – попытку переводчика возместить утраченное в другом месте и с помощью иных средств. Однако от компенсации следует отличать добавление – привнесение переводчиком дополнительных смыслов или выразительных средств, отсутствующих в оригинале.

10) **Соответствие стилю эпохи.** Обычно этот аспект рассматривается в рамках разных видов эквивалентности, но мы выносим его в отдельный пункт. Студенты не всегда имеют достаточный читательский опыт, чтобы почувствовать уместность или неуместность того или иного слова или оборота в переводе текста, написанного до XXI века, поэтому преподаватель должен особо обращать их внимание на то, как эту проблему решают опытные переводчики.

Когда студенты, опираясь на данный план, повторно перечитывают переводы «Маленького принца» и оценивают их по конкретным критериям, они начинают замечать то, что раньше не бросалось им в глаза. Буквально двух-трех подобных занятий на материале разных текстов бывает достаточно, чтобы у начинающих переводчиков сформировалось представление о том, без чего не может быть хорошего перевода, т. е., в конечном счете, как надо переводить, а как не надо.

Прежде чем студенты приступят к созданию собственных переводов, стоит выделить одно-два занятия на еще один подготовительный этап – редактирование переводов. Студентам предлагаются некачественные, откровенно плохие переводы, которые они оценивают по вышеперечисленным критериям и выявляют их недостатки. Затем они, под руководством преподавателя или самостоятельно, дома, пытаются найти альтернативное решение каждой выявленной проблемы.

Наш опыт показывает, что практика оценивания и редактирования переводов очень помогает студентам в начале их собственной переводческой деятельности. Они более ответственно подходят к созданию перевода и учатся критически оценивать собственный текст.

Литература

1. Павлова А. В. Оценка качества перевода // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2012. – № 6. – С. 18–39.

Е.В. Хомцова
(Белорусский государственный университет)

ПРИНЦИПЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РЕАЛИЙ В ПЕРЕВОДАХ ПРОИЗВЕДЕНИЯ А. КОНАН-ДОЙЛЯ «СОБАКА БАСКЕРВИЛЕЙ»

Вопрос о передаче иноязычных реалий, в той мере, чтобы они были понятны носителям языка перевода, всё ещё остаётся открытым, в связи с множеством приёмов перевода и многообразием лексических единиц языка. Стоит отметить также, что процесс перевода не лишён творческого компонента, поэтому различные переводчики могут по-разному видеть вариант передачи одной и той же реалии. Для рассмотрения способов передачи реалий на русский язык были выбраны переводы произведения А.Конан-Дойля «Собака Баскервилей», выполненные Н. Волжиной и В. Михалюком. Таким образом, в статье представлено сравнение данных переводов, относительно такого фактора, как передача реалий произведения, а также приводится классификация данных реалий.

Среди множества существующих на сегодняшний день классификаций слов-реалий была выбрана классификация, предложенная С. Влаховым и С. Флориным в учебном пособии «Непереводимое в переводе». Классификация реалий составляется для более детального изучения со специфики слов-реалий, тщательного изучения выбранного произведения, а также для проникновения в эпоху и атмосферу его создания.

Процесс изучения реалий представляет собой большое поле для проведения самых разнообразных исследований не только лингвистического, но и культурологического характера. Представить точный список способов передачи реалий является довольно трудной задачей, вследствие разнообразия языковых единиц и их индивидуальных особенностей, а также из-за того, что приемы передачи реалий могут видоизменяться и соприкасаться друг с другом. Представить однозначную и подробную классификацию всех слов-реалий произведения также непросто. Автор представляет проанализированный им вариант решения данных вопросов.

Анализ переводов реалий – это не только изучение определенных единиц языка, но и более подробное знакомство с культурой страны изучаемого языка. Результат данной работы будет интересен не только студентам языковых специальностей, но также и студентам-культурологам.Необходимо отметить, что материалы данного исследования можно использовать на занятиях по основам и практике перевода для ознакомления со способами классификаций реалий, а также способами их передачи на русский язык.

Относительно предметного деления в произведении представлены этнографические, географические и общественно-политические реалии. Среди этнографических реалий встречаются такие, как описывающие быт (транспорт, одежда), единицы меры и труд: wagonette, three leagues. Среди географических реалий встретились в тексте произведения названия объектов физической географии: *Students of criminology will remember the analogous incidents in Grodno, in Little Russia*. К примерам общественно-политических реалий можно отнести названия органов власти, общественных учреждений, а также сословий: *It will repay reading – Frankland v. Morland, Court of Queen's Bench.* Реалии и их переводы относительно местного деления в данной классификации рассматривались в плоскости пары языков: русский-английский. Согласно данному принципу реалии делятся на внешние и внутренние, то есть внешние реалии одинаково чужды обоим языкам (и английскому, и русскому), а внутренние – слова, принадлежащие одному из пары языков и, следовательно, чужие для другого. В качестве внешней реалии данного произведения в паре языков русский- английский можно привести следующий пример: “You would have thought the middle of that prairie a fairly safe place for a man to be private,” said he. Слово prairie является внешней реалией, т.к. это слово является французским по происхождению, и поэтому оно является чужим и для английского, и для русского языков. На основе временного критерия все реалии можно условно разделить в самых общих чертах на 1) современные и 2) исторические. Поскольку данное произведение описывает события, относящиеся к 1898 году, то данные реалии с позиции современности являются историческими.

В основе переводческого разделения реалий лежат различные способы перевода реалий. Приёмы передачи реалий можно свести к пяти основным способам: транслитерация или транскрипция, калькирование, описательный перевод, трансформационный перевод и использование функционального аналога.

Автор статьи представляет более подробный анализ реалий произведения А.Конан-Дойла «Собака Баскервилей», оформленный в виде таблицы. Данная таблица состоит из 4 столбцов: отрывок из текста-оригинала, содержащий классифицируемую реалию, перевод данного отрывка, выполненный Н. Волжиной, а также перевод данного предложения, выполненный В. Михалюком, и непосредственно классификация реалий в соответствии с предметным, местным, временным и переводческим делениями. Целью составления данной таблицы является более детальное изучение и анализ реалий произведения А.Конан-Дойла «Собака Баскервилей».

Оригинал	**Перевод Волжиной (1)**	**Перевод Михалюка (2)**	**Классификация а) предметное б) местное в) временное г) переводческое деления**
…he could only have been a house-surgeon or a house-physician – lit-tle more than a senior s tudent.	…ему отводилась *скромная роль куратора, живущего при лечебнице*, то есть немногим большая, чем роль практиканта.	… он мог быть только *скромным медиком, живущим при больнице*, эта должность чуть выше экстерна.	а) Общественно-политическая реалия (звание, степени) б) В плоскости пары языков (внутренняя реалия) в) историческая г) 1. функциональный аналог 2. трансформационный перевод (генерализация)
I haw wired to get his name and address fro m the Official Registry.	Я запросил его фамилию и адрес в *Регистрационной конторе*…	Я уже послал телеграфный запрос в их *агентство*…	а) общественно-политическая реалия (учреждение) б) внутренняя реалия в) историческая г) 1. функциональный аналог 2. трансформационный перевод (генерализация)
And I've closed the w ood where the Fernwo rthy folk used to picnic.	Кроме того, я закрыл доступ в лес, где *здешняя публика* повадилась устраивать пикники.	А теперь ещё закроют лес, который *фернвортсы* превратили в место для пикников.	а) этнографическая реалия (названия лиц по месту жительства) б) В плоскости пары языков (внутренняя реалия) в) историческая г) 1. генерализация 2. транскрипция+ калькирование

…the daughter of a ye oman who held landsn ear the Baskerville esta te.	дочь одного *фермера*, земли коего лежали поблизости от поместья Баскервилей.	дочь *йомена,* который владел землями по соседству с поместьем Баскервилей	а) этнографическая реалия (труд, люди труда) б) В плоскости пары языков (внутренняя реалия) в) историческая г) 1. функциональный аналог 2. транскрипция
….and the coroner's j ury returned a verdict i naccord- ance with the medical e vidence.	Основываясь на данных медицинской экспертизы, *следствие* пришло к заключению….	…поэтому *коронерское жюри* вынесло вердикт о смерти, наступившей естественным путём.	а) Общественно-политическая реалия (органы власти) б) внутренняя реалия в) историческая г) 1. трансформационный перевод (генерализация) 2. калькирование 1. трансформационный перевод (генерализация) 2. транскрипция+ калькирование
It will repay reading – Frankland v. Mor- land, Court of Queen's Bench.	"Френкленд против Морленда". *Дело слушалось в Лондоне.*	«Френкленд против Морланда», дело слушалось в самом *Суде королевской скамьи*…	а) Общественно-политическая реалия (органы власти, носители власти) б) В плоскости пары языков (внутренняя реалия) в) историческая г) 1. генерализация 2. калькирование

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что исследование реалий страны изучаемого языка требует глубокого культурологического анализа и наличия лингвострановедческих знаний. Проведя данное исследование, стоит отметить, что выбранная классификация не может быть названа полной, поскольку деление реалий на основе нескольких показателей в значительной мере условно и схематично, и не для каждой реалии можно было подобрать соответствующий пункт в классификации, как например: house-surgeon , что переводится, как медик-куратор, живущий при больнице. В данной классификации категория профессий должна быть представлена более чётко, чем просто группа труд или люди труда в этнографическом разделе, поскольку данная категория слов-реалий также может довольно ярко охарактеризовать время событий, описанных в произведении. Но с другой стороны, ни одна классификация не может претендовать ни на абсолютную полноту, ни, тем более, на окончательную закрепленность отдельных единиц за соответствующими рубриками, т.к. просто невозможно классифицировать всё многообразие лексических единиц языка. Среди реалий в данном произведении чаще всего встречались этнографические и общественно-политические, поскольку именно с помощью этих реалий и передается весь местный и национальный колорит, а также максимально передается дух времени. Описываемые автором события относятся к концу XIX века, и реалии являются одним из способов передачи атмосферы того времени. В данном случае можно привести следующий пример: scholastic agencies. Школьные, или преподавательские, агентства были распространены в Англии в XVIII-XIX вв. Принимая всё это во внимание, можно сказать, что данная реалия довольно ярко характеризует описываемую в произведении действительность.

Рассматривая более подробно переводческое деление реалий, можно сказать, что чаще всего были использованы приёмы трансформационного перевода и применения функционального аналога. В большинстве случаев способы передачи одной и той же реалии отличались у разных переводчиков, как например: Official Registry – *Регистрационная контора (функциональный аналог) – агентство (генерализация)*. Однако, в некоторых случаях переводчики прибегали к выбору одного и того же приема реалий, например: wagonette – коляска (функциональный аналог) – линейка (функциональный аналог). Анализ примеров взятых из текста-оригинала произведения, а также их переводы, показывает, что переводчики прибегают к самым разнообразным способам работы с реалиями, что не исключает присутствия субъективного фактора при работе с такими явлениями, как слова-реалии. Необходимо подчеркнуть также, что процесс перевода слов-реалий имеет творческий характер, поэтому от переводчика требуется наличие хорошего уровня культурной и страноведческой подготовки.

Следует отметить, что относительно слов-реалий данного произведения переводчикам удалось сохранить и в полной мере передать основную функцию данных лексических единиц: сохранить национальный колорит страны изучаемого языка и передать дух времени. Подробное изучение реалий и их переводов способствует лучшему пониманию иноязычной культуры и усвоению характерных черт описываемого столетия.

С.М. Яковлев
(ВГУ имени П.М. Машерова)

СПОСОБНОСТЬ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Возможность свободной коммуникации – величайшее завоевание современного мира. Быстрое развитие средств коммуникации требует от людей больших усилий для того, чтобы справляться с потоками поступающей информации и вовремя принимать правильные решения. Особая роль в этом отводится знанию иностранных языков, что делает общение более широким и разнообразным. Сейчас, возможно, даже трудно предположить, какие дополнительные ресурсы таит в себе владение иностранными языками.

Перед учеными и методистами-практиками встает вопрос о том, существует ли «предрасположенность» к изучению иностранных языков? Можно ли достаточно быстро и успешно обучить иностранным языкам любого человека? Влияет ли генетика на лингвистические способности? Или новые языки мы успешно усваиваем под влиянием жизненных факторов, которые мы сами определяем и выбираем, пользуясь навыками, приобретенными в процессе других видов умственной деятельности?

На этот счет в современной лингвистике существуют различные мнения. Для определения наиболее значимых факторов успешности при изучении иностранных языков нами была изучена новейшая лингвистическая литература по этой проблеме. Также с целью установления наиболее существенных причин успешного усвоения материала при изучении РКИ было проведено анкетирование среди туркменских студентов 3 курса (25 человек) БФ ВГУ имени П.М. Машерова.

В качестве критерия определения результативности влияния того или иного фактора, выявленного в современной лингвистической литературе, в анкетах респондентами были указаны их оценки по иностранным языкам в школе и в вузе. Гипотеза состояла в том, что при наличии нескольких факторов, определяемых лингвистами и психологами в качестве существенных для успешности изучения языка, оценка должна быть выше, а при их отсутствии – ниже.

1. Многоязычие (двуязычие) в семье. Действительно, у 73% процентов респондентов были отмечены более высокие оценки по иностранным языкам, если в семье с детства они общались на нескольких языках. Это подтверждает существующую теорию о том, что такое общение развивает грамматическую «гибкость», вырабатывает навыки переключения кодов, то есть перехода с одного языка на другой.

2. Другим фактором, который может повлиять на успешное изучение иностранных языков, по мнению ученых, является генетическая предрасположенность, особенности некоторых участков головного мозга, отвечающих за память и воспроизведение речи.

Исследователи утверждают, что у людей, которые владеют многими языками, наблюдаются некоторые особенности в строении отдельных участков головного мозга. Однако, нет данных о том, что изменения в извилинах мозга могут возникать в результате продолжительных практических тренировок; по крайней мере, еще никто не наблюдал увеличения извилин мозга после рождения. Это объясняет, почему некоторые люди имеют особые фонетические способности. А еще это может объяснить, почему некоторые люди получают большое удовольствие, слушая иностранную речь. Психолингвисты также изучили структуру мозга людей, способных осваивать звуки иностранного языка быстрее других. У самых талантливых левая извилина Гешля была больше и, соответственно, содержала большее количество белого вещества.

Из остальных компонентов предрасположенности к языкам (способность анализировать грамматические конструкции и способность запоминать новые слова) запоминание слов изучено более тщательно, поскольку науке известно, какая часть мозга отвечает за эту способность. Здесь также наблюдаются четкие признаки влияния врожденной склонности к языкам. Группа исследователей из Германии заметила: у людей, лучше запоминающих новые слова, наблюдается более длительная активность в одном из участков мозга, так называемом гиппокампе (тесно связанном с долговременной памятью). Ученые предположили, что различия в строении головного мозга людей с разными способностями к языкам находятся именно в гиппокампе, точнее говоря, в том,

как он соединяется с белым веществом. Они называют это «генетическими различиями в функциях нейротрансмиттеров».

Учеными также были установлены факты того, что человек, жующий жевательную резинку, вспоминал слова примерно на двадцать четыре процента лучше других. Если эксперимент продолжался в течение продолжительного времени, показатель улучшения возрастал до тридцати шести процентов. По какой-то причине простые движения челюстью вниз и вверх не дают аналогичного эффекта. В новейших работах отмечается также, что вспоминать слова помогает и настой шалфея; таким же эффектом обладает запах розмарина. Даже кофе позволяет получить некоторое преимущество. Две чашки кофе повышают активность нейронов в лобной доле, в которой контролируется кратковременная память, и в передней части поясной извилины, в которой контролируется внимание.

Но в результате нашего исследования этот фактор не имел особого значения, только 34% респондентов отметили, что в их семье родственники (родители, братья и сестры) показали достаточно высокий результат в овладении иностранными языками.

3. Подтвердилось предположение о том, что занятия музыкой или участие в театральных постановках играют положительную роль в дальнейшем овладении иностранными языками. 83% респондентов, имеющих хорошие оценки по иностранным языкам, в детстве занимались в музыкальных школах или же театральных студиях.

Наши выводы подтверждаются новейшими исследованиями психолингвистов. Они отмечают, что известные имитаторы обладали развитыми речевыми способностями и хорошей кратковременной памятью, а также умели улавливать тонкие различия между музыкальными тонами и ритмами, особенно в пении.

Еще один отличительный признак особенно талантливых к языкам людей находится в левой инсуле. Результаты функциональной диагностики показали, что активность левой инсулы сильнее у билингв, в одинаковой степени владеющих обоими языками. У тех же, кто владел языками на разном уровне, активность этого участка выражена слабее.

В связи с этим следует отметить успехи студентов при использовании ими техники «преследования». Она состоит в том, чтобы произносить звуки иностранного языка (чаще всего при прослушивании записи) в тот же момент, когда вы их слышите. «Преследование» может активизировать работу фонологической петли – части кратковременной памяти, отвечающей за звуки речи. Способность автоматически запоминать и в точности повторять неизвестные слова является предпосылкой к таланту в изучении языков.

4. Положение о том, что грамматику легче усваивают люди, предрасположенные к педантичности, точности, стремлению все расставить по своим местам, оказалось трудно проверить. Большинство респондентов отметило, что хотело бы иметь эти черты характера, однако по причине занятости и нехватки времени у них редко получается им следовать.

Следует отметить, что для «людей-систематизаторов» возможность упорядочения элементов языка очевидна и предполагает мириады комбинаций, которые никогда не будут исчерпаны. Можно распределить все известные слова по группам в зависимости от того, с какого звука они начинаются, сколько в них слогов, когда вы их выучили, как часто они используются, что они значат или какие из них имеют одинаковое значение в разных языках. Еще можно фиксировать структуры, пытаться «взломать код» языка и выводить закономерности, делать предположения, искать исключения. Изучение языка включает в себя технологии повторения записанных или произнесенных слов и предложений.

5. Довольно важным оказался также фактор отношений со своими педагогами по иностранным языкам. Тут четко прослеживается тенденция к тому, что успешность усвоения языка, особенно в долгосрочной перспективе, непосредственно связана с атмосферой, сложившейся между учеником и педагогом. Студенты лучше всего обучаются в том случае, когда они хорошо контактируют с педагогом, то есть тогда, когда в их организме происходит постоянная выработка окситоцина, так называемого гормона любви, который выделяется в организме при получении удовольствия. Этот гормон также тесно связан с когнитивными функциями.

Более 80% респондентов с высоким уровнем успеваемости по иностранным языкам, ответивших на этот вопрос, отметили, что отношения с педагогами были доверительными, «учителя нравились», не было принуждения к изучению языка.

6. Языковая открытость или же «языковая агрессивность». Данная особенность в изучении иностранного языка очень важна, когда обучение происходит в стране изучаемого языка.

Результаты некоторых исследований, объектами которых являлись люди, имеющие талант к языкам, позволяют предположить, что они более «открыты для новых впечатлений», чем все остальные. Те, у кого границы языкового сознания более прозрачны – например дети или рас-

крепощенные люди, – более склонны искажать свое произношение в родной речи, а это, в свою очередь, способствует освоению звуков чужого языка. Учеными также было высказано мнение о том, что человек, способный к языкам, обладает умением вживаться в роль ребенка, когда дело касается разговора/письма на новом языке. Ребенка наивного, неразумного, но при этом любознательного, полного энергии и открытого новым знаниям.

Подводя итоги проведенному исследованию, следует отметить следующее. Указанные выше факторы, в большинстве своем, не являются наследственными. Многие необходимые навыки следует целенаправленно развивать. Также следует отметить, что высокий результат в любом деле – это награда за старание, каждодневные упражнения, целеустремленность. На занятиях по РКИ во многом учитываются выявленные в последних публикациях ученых факторы, широко применяются интерактивные технологии, индивидуальный подход при изучении языка. Изучаемый язык (особенно для нефилологов) выступает в качестве инструмента для получения специальной информации, недоступной на родном языке.

Литература

1. Эрард, М. Феномен полиглотов / М. Эрард – 2-е изд. - М., 2013.
2. Ломб, К. Как я изучаю языки/К. Ломб – М.: 1978.
3. Розанова, С.П. Преподавателям РКИ. Сто сорок семь полезных советов / С.П. Розанова. – М., 2015.

Т.Б. Брус, И.Г. Рахманова
(ВГМУ)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ БИОГРАФИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ

При обучении русскому языку студентов-иностранцев лингвострановедческий аспект занимал и занимает важное место. Кроме того, существует настоятельная необходимость учитывать будущую специальность студентов, в связи с чем на определенном этапе обучения в дополнение к общему страноведению следует выделить страноведческую информацию, связанную с этой специальностью. В нашем случае – со специальностью врача.

Необходимость создания фоновых знаний в области медицинской терминологии, связанной с историей развития русской медицины, становится критерием отбора страноведческого материала. Этот отбор обусловливается не только страноведческой, но и дидактической необходимостью.

В преподавании русского языка иностранным студентам важна связь профессиональных интересов и страноведческих задач учебного процесса. Огромную роль в обеспечении этой связи играют учебные тексты, которые будут одновременно полезны для студентов в профессиональном общении и ценны в образовательно-познавательном, страноведческом плане. Эти тексты могут представлять собой биографии выдающихся ученых. Будущим медикам полезно и целесообразно познакомиться с жизнью и деятельностью таких выдающихся ученых-медиков, как Н.И. Пирогов, С.П. Боткин, И.И. Мечников, Н.Н. Бурденко, Г.А. Илизаров, И.П. Павлов и др., внесших огромный вклад в мировую науку и вошедших в мировую эпонимию. Это может помочь и значительно облегчить иностранным студентам изучение специальности, позволит убедительно проиллюстрировать взаимосвязь, постоянное развитие и преемственность русской науки.

Особое место в медицинской литературе, а следовательно, и в подготовке врача занимают эпонимические термины (термины, в название которых входят собственные имена). Без предварительного знакомства с биографиями ученых-медиков, получивших мировую известность, не будут в полной мере восприняты в лекционном курсе по анатомии, нормальной физиологии, хирургии, терапии, фармакологии и другим дисциплинам термины: болезнь Боткина, гипсовая повязка по Пирогову, ампутация по Пирогову, павловские фистулы, сеченовские явления торможения и возбуждения, диагностика блуждающей почки по Боткину, микстура Бехтерева, мазь Вишневского, капли Зеленина, бальзам Шостаковского, аппарат Илизарова и др. Фамилии, которыми названы термины, необходимо запомнить, т.к. за ними стоят болезни, методы диагностики и лечения.

Эпонимическая медицинская терминология чрезвычайно распространена, она употребляется в медицинской практике, в специальной литературе, в интернете, в Международной классификации болезней, поэтому, как показал опыт, для проведения лингвострановедческой работы на занятиях по русскому языку уместно использовать тексты биографического характера, представляющие собой адаптированные статьи об ученых, написанные специалистами в данной области знаний. В таких статьях, как правило, четко выражена и достаточна стабильна композиция: жиз-

ненный путь, основные сведения научной биографии, формирование характера человека, посвятившего себя борьбе за здоровье и жизнь других людей, общественная деятельность, ученики и последователи, значение и оценка научных открытий ученого отечественными и зарубежными деятелями науки.

В такого типа текстах, кроме устойчивого строения, присутствуют эпонимические термины, связанные с именем данного ученого, а также относительно закрепленный набор изучаемых лексико-синтаксических языковых единиц, что позволяет обучать студентов-иностранцев языку специальности, вырабатывать навыки наблюдения над текстом, вычленения определенной информации.

Тексты биографического характера разделяют на два типа: справочно-энциклопедические и программно-иллюстративные. В справочно-энциклопедическом тексте перечисляются основные этапы жизненного пути ученого, называются основные открытия, причем с точными данными. Эти тексты отличаются большой насыщенностью информации, официально-деловым стилем изложения и направлены на ознакомление учащихся с информацией единичного характера, поэтому эти тексты не обеспечивают восприятия и запоминания всех сведений.

В программно-иллюстративном тексте содержатся языковые средства, необходимые для обеспечения коммуникативной деятельности в пределах определенной учебной темы. Конкретный текстовый материал отличается меньшей насыщенностью информации и представляет собой художественно-публицистический текст, который волнует читателя. В нем даются оценки, чувствуется авторское отношение к описываемым событиям.

Работа над биографией того или иного деятеля науки нередко дополняется микротекстами, представляющими высказывания, обращения к своим ученикам самих ученых или фрагменты воспоминаний их последователей и соратников. Это значительно оживляет и активизирует деятельность студентов на уроке, помогает преподавателю организовать дискуссию о призвании, долге, этике врача, о взаимоотношениях доктора и пациента, о верности клятве Гиппократа и т.д. Это очень сложный и важный момент урока русского языка как иностранного. Но наградой преподавателю, правильно организовавшему занятие, служит речь студента, который еще не без ошибок, но эмоционально выражает свою собственную точку зрения, используя необходимые аргументы и факты.

Предлагаем примерный план такого занятия:

1) Перед началом работы над биографическим текстом выясняется, что известно студентам об ученом (как правило, они имеют очень скудные сведения).

2) В предтекстовых упражнениях объясняется и проверяется понимание слов и словосочетаний, встречающихся впервые, устраняются грамматические трудности.

3) Затем проводится ознакомительное чтение текста с необходимыми комментариями преподавателя.

4) С целью проверки понимания текста студентам в послетекстовых заданиях могут быть предложены вопросы, вычленяющие определенную информацию.

5) Выполнение таких упражнений, как письменное составление хронологических данных биографии и выхода научных трудов, подготовит студентов к более сложным творческим заданиям – составлению монологического высказывания с опорой на текст и записи.

6) Некоторые научные работы ученого в биографическом тексте могут быть только названы. Студентам же дается задание высказать предположение, о чем идет речь в этих работах.

7) Затем студентам предлагается прочитать и прокомментировать микротексты, которые могут представлять собой высказывание самого ученого, обращение его к молодежи, воспоминания его соратников, учеников, последователей и известных деятелей науки.

8) Для домашнего задания может быть предложено составление письменного сообщения, мини-доклада, реферата о данном ученом с привлечением дополнительного материала, найденного самими студентами.

Все перечисленные выше задания помогут иностранным студентам в выработке навыков и умений употребления тех или иных грамматических конструкций, построения собственного монологического высказывания, дадут возможность расширить лингвострановедческие знания по специальности, обогатить словарный запас.

Таким образом, работа с текстами биографического характера полезна для иностранных студентов-медиков и в профессиональном, и в образовательно-познавательном, и языковом отношениях.

Е.Ю. Бурнос, Йелдашева Севара
(СумГУ, г. Сумы, Украина)

МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА

Изучение проблемы речевых стратегий и тактик врача помогает определить место медицинского дискурса в системе институциональной коммуникации. Медицинский дискурс – это устный институциональный дискурс, который предполагает статусное неравноправие врача и пациента в определенных пространственных характеристиках общения, отвечающий потребностям в охране здоровья и реализуется с помощью коммуникативных стратегий и тактик.

Дискурсивная особенность медицинского дискурса по В.В. Журе состоит в использовании шести основных видов компетенций врача:

1. Экстралингвистическая компетенция – это знания о внешних (социальном, культурном, психологическом) контекстах коммуникации, характеристиках общения, целях дискурса;

2. Жанровая компетенция включает в себя информацию о жанровых сценариях и фреймах;

3. Стратегическая компетенция, которая использует речевое воздействие как основное понятие, так как оно реализуется с помощью коммуникативных стратегий и тактик;

4. Речевая компетенция (формы дискурса и типы изложения);

5.Паралингвистическая компетенция устанавливает знания о просодических средствах (темп, громкость, высота и тембр голоса, особенности артикуляции), а также знания о невербальных компонентах коммуникации (мимика, жестикуляция);

6. Эмотивная компетенция выделяет типичные эмоции пациента и эмоционально-маркированные темы дискурса [3].

Медицинский дискурс включает такие характеристики: участники, хронотоп, жанры, темы дискурса, модели поведения и ценности. В.И. Карасик выделяет следующие категории дискурса:

1) участники общения (статусы и социальные роли);

2) условия общения (время и место общения);

3) способы общения (канал и жанр);

4) организация общения (мотивы, цели и стратегии).

«в рамках сложившейся в медицине модели сотрудничества между врачом и пациентом основополагающая роль принадлежит врачу, поскольку важнейшей составляющей его профессиональной компетенции является не только высокий уровень теоретических знаний и практических навыков, но и умение владеть словом и быть готовым к эмоциональному сопереживанию. Общение врача и пациента должно быть не просто передачей информации, а выработкой общего смысла, взаимопонимания, построения диагностической и лечебно-реабилитационной беседы, единой точки зрения по поводу лечения. Именно осмысление «терапевтической функции языка» открывает новые перспективы в исследовании медицинского дискурса» [4].

В организации общения именно врач, как представитель социально значимой профессии, контролирует коммуникацию. Л.С Бейлинсон указывает, что основной целью врача в медицинском дискурсе является оказание помощи пациенту, то есть определение заболевания, проведение лечения и объяснение пациенту, как он должен вести себя, чтобы сохранить здоровье. Соответственно данным целям, выделяется три основные типа стратегий в медицинском дискурсе – диагностическая, лечащая и рекомендующая. Из-за доминантного положения речевые стратегии врача преобладают над соответствующими стратегиями пациента. Среди речевых стратегий в медицинском дискурсе выделяют основные и вспомогательные. К основным стратегиям относятся предваряющие (сбор анамнеза), лечащие (предписывающие), рекомендующие, объясняющие, диагностирующие. Вспомогательные стратегии включают прагматические, диалоговые и риторические [2]. Такие стратеги, по мнению Н.Ю. Сидоровой, отличаются тем, что способствуют налаживанию контакта (фатические реплики, приветствия, обращения - контакт-стратегия, расспрос-стратегия) [4]. Стратегии медицинского дискурса реализуются с помощью определенного набора речеповеденческих (специализированных и неспециализированных) тактик, оказывающих эмоциональное воздействие на пациента. Выбор той или иной тактики и ее эффективность, с точки зрения

М.И. Барсуковой, зависят от профессиональных целей и ситуаций общения [1].

Для диагностической стратегии специализированными тактиками являются тактика знакомства, тактика обвинения, тактика поддержания эмоционального равновесия. Для лечащей – тактики психологического регулирования состояния, утешения, угрозы. Другие речеповеденческие тактики являются общими (неспециализированными). Это тактики сближения, убеждения, создания долговременных планов, запроса конкретной информации, объяснения, формирования

хода мыслей, презентации обязательного успеха и т.д. В процессе речевого общения в целях усиления эффективности можно наблюдать использование нескольких тактик одновременно.

Этикетные формулы в системе общения врач-пациент предполагают наличие трех аспектов функционирования в речи:

1) формулы начала и конца разговора (здравствуйте, до свидания);
2) поддержания диалога (пожалуйста, спасибо);
3) жанровая разновидность основных групп речевого этикета (просьба, совет, рекомендация).

Начиная опрос пациента, врачу необходимо сразу установить контакт с ним, определить общую тональность разговора. Единицы речевого этикета способствуют установлению такого контакта, расположить пациента к диалогу. Приветствие как традиционная форма начала речи, задает необходимый тон серьезного специального разговора. Лаконичное по форме или развернутое, оно должно быть деловым и располагающим одновременно. Наиболее распространенной тактикой диагностирующей стратегии медицинского осмотра является тактика запроса конкретной информации. Цель данной тактики – выявить возможные «проблемные участки» в здоровье человека. Данная тактика реализуется с помощью вопросительных высказываний, характеризующихся определенной типизированностью. Задавая стандартные клишированные вопросы, врач старается получить конкретную информация для постановки диагноза. Цепочка вопросов со стороны врача предполагает последовательно выстроенный рассказ пациента с акцентом на указанных моментах. Предлагается следующая классификация вопросительных предложений:

1) собственно вопросы;
2) встречные вопросы;
3) вопросы-ретроспекты;
4) вопросы-путеводители;
5) вопросы-повторы;
6) вопросы-помощники.

Вопросно-ответные информативные микродиалоги характеризуются быстрой сменяемостью реплик. Неполные предложения, нераспространенные синтаксические конструкции отличаются наличием смыслового ударения, которое выполняет понятийную функцию. Правильно выбранная информация не предполагает возможную двойственность ответа, тем самым не допускается альтернативность ответной реакции пациента. Использование клишированных, т.е. извлекаемых из памяти, воспроизводимых, а не создаваемых в момент речи высказываний, – характерная особенность речевых тактик диагностирующей стратегии. Для них характерна быстрая и четкая смена ролей «говорящий – слушающий», использование коротких синтаксических конструкций, неполных предложений, что обусловлено стереотипностью самой ситуации общения.

В ситуации медицинского осмотра пациент часто формально отвечает на вопросы врача, стараясь избежать откровенного разговора по тем или иным причинам. При таком поведении пациента врач либо откажется от доминирующей позиции в коммуникации, либо должен будет применить новые тактические ходы, например, задавать вопросы – «провокаторы» и формулировать их таким образом, чтобы пациент был вынужден отвечать не только откровенно, но и полно. Пациент не всегда может дать ответ на поставленный вопрос. В такой ситуации врач, как правило, задает наводящий вопрос – «подсказку», чтобы помочь пациенту ответить на интересующий его вопрос. В подобных коммуникативных ситуациях наблюдается смена диагностирующей стратегии на рекомендующую. Однако граница стратегических линий не всегда четко прослеживается. Диагностика заключается не только в сборе данных о состоянии здоровья, но и во внешнем осмотре пациента. В этой ситуации врач использует тактику побуждения, которая имеет ярко выраженный директивный характер. Здесь врач использует императивные речевые акты. Формы их выраженности чаще всего - глагол в форме повелительного наклонении («*Раздевайтесь!*»). Безапелляционность требований врача смягчается использованием существительных с уменьшительным суффиксом («*Садитесь на кушеточку*!»). Их употребление демонстрирует расположенность, способствует установлению доброжелательных отношений. В зависимости от личности пациента и речевых привычек врача отмечается использование косвенных побудительных конструкций («*Вы можете теперь одеваться*!»). Использование подобных конструкций лишает высказывание врача категоричности и является показателем вежливости.

В процессе диагностирования важно объяснить пациенту, что еще необходимо сделать и как это будет проходить, чтобы не было ни страха, ни боли, а был достигнут максимальный результат (тактика разъяснения, объяснения). Если врач объяснит свои действия, то пациент будет себя чувствовать свободнее и естественнее, что очень важно для лечения.

Таким образом, медицинский дискурс – это устный институциональный дискурс, стратегии которого реализуются с помощью определенного набора речеповеденческих тактик, оказывающих эмоциональное воздействие на пациента.

Литература

1. Барсукова, М.И.Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача: автореф. дис. … канд. филол. наук. / М.И. Барсукова. – Саратов, 2007. – 21 с.
2. Бейлинсон, Л.С. Характеристики медико-педагогического дискурса: дис. … канд. филол. наук: 10.02.19/ Л.С. Бейлинсон. – Волгоград, 2001. – 184 с.
3. Жура, В.В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: дис. … д-ра филол. наук: 10.02.19 / В.В. Жура. – Волгоград, 2008. – 407 с.
4. Карасик, В.И. О категории дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: сб. науч. тр. – Волгоград; Саратов: Перемена, 1998. – С. 185–197.
5. Сидорова, Н.Ю. Коммуникативное поведение неравностатусных субъектов медицинского дискурса: на материале немецкого языка: дис. .... канд. фил. наук / Н.Ю. Сидорова. – Волгоград, 2008. – С. 14–38.

Т.А. Быкова, Н.М. Татаринова
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «ТЕМАТИЧЕСКОГО РУССКО-ТУРКМЕНСКОГО СЛОВАРЯ ПО КУРСУ “ОБЩАЯ ТЕОРИЯ ПРАВА”» В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПРАВОВЕДОВ

Обучение студентов-иностранцев русскому языку предполагает формирование их языковой и речевой компетенции не только в социально-бытовой и социально-культурной сферах, но также и в области учебно-профессиональной деятельности.

Освоение языка специальности – важная составляющая общего процесса изучения русского языка иностранными студентами. Прочное овладение научно-понятийным аппаратом той или иной специальной учебной дисциплины является фундаментом успешного профессионального обучения.

Как показывает наш опыт преподавания русского языка в группах туркменских студентов, обучающихся по специальности «Правоведение», наибольшие трудности при усвоении ими учебного материала профессиональных дисциплин вызывает русская общенаучная и специальная терминологическая лексика. Это обусловлено низким уровнем владения языком в учебно-профессиональной сфере. Как правило, учебно-научные тексты характеризуются обилием и сложностью абстрактной научной лексики, не используемой в повседневной речи туркменских студентов. Именно этот фактор, а также недостаточный уровень академической подготовки во многом обусловливают сложности в понимании студентами-иностранцами текстов научного стиля речи. По данным анкетирования, только 26% туркмен способны безошибочно найти необходимый переводной эквивалент того или иного научного понятия на русском языке.

Одной из фундаментальных юридических дисциплин, закладывающих терминологическую основу понимания всех отраслевых, межотраслевых, исторических и специальных юридических наук, является общая теория права, которую студенты-правоведы изучают на первом курсе. Туркменские студенты, начинающие освоение юриспруденции, сталкиваются с наибольшими трудностями именно при изучении этой дисциплины.

С целью облегчения освоения данной дисциплины преподаватели кафедры русского языка как иностранного адаптируют лекции для иностранных студентов, помогают понять смысл научных категорий и понятий общей теории права. Однако отсутствие специальных терминологических словарей во многом затрудняет процесс толкования профессиональной лексики. Поэтому значительным подспорьем в изучении туркменскими студентами русской общенаучной и специальной юридической терминологии стал «Тематический русско-туркменский словарь по курсу “Общая теория права”», созданный преподавателем кафедры русского языка как иностранного ВГУ имени П.М. Машерова Н.М. Татариновой и студентом юридического факультета ВГУ Э.Д. Ораметовым.

Тематический русско-туркменский словарь представляет собой неотъемлемую часть учебно-методического комплекса по русскому языку как иностранному (юридический профиль), включающего учебную программу по русскому языку как иностранному, опубликованные лекционные материалы (Бочков, А.А. Общая теория права: методические рекомендации: в 3 ч. / А.А. Бочков, В.В. Янч. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013), методические рекомендации (Русский

язык как иностранный: юридический профиль: учебное пособие для иностранных студентов / Т.А. Быкова, С.А. Гринберг, Н.М Татаринова. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2013).

Словарь составлен по текстовым материалам курса «Общая теория права» и включает 22 темы, содержащие 660 единиц общенаучной лексики и специальной юридической терминологии. При составлении словаря авторы опирались также на «Лексический минимум по гуманитарным дисциплинам», включенный в «Типовую программу по русскому языку как иностранному» (Мн., 2005).

Структурно каждая тема словаря включает в себя две части: основная лексика и дополнительная лексика. Слова в каждой части сгруппированы по трём частям речи, наиболее употребительным в научном стиле (существительные, прилагательные, глаголы), а внутри каждой части речи – по алфавиту. Основная лексика, необходимая для усвоения темы, имеет не только эквивалентный перевод, но и переводное толкование в виде слова-синонима, словосочетания, предложения. Дополнительная лексика имеет только перевод, так как не содержит важной информации для понимания темы и носит вспомогательный характер. В словаре указывается то значение слова, в котором оно употребляется в контексте. Заимствованная лексика, а также единицы, не имеющие переводного эквивалента в туркменском языке, представлены в словаре через толкование.

На занятиях по научному стилю речи мы обычно строим работу следующим образом. В начале занятия студенты получают учебные материалы, включающие: 1) название темы; 2) словарь научных терминов и понятий на русском языке, необходимых для успешного усвоения темы; 3) материалы для справок на русском языке, содержащие толкование терминов и понятий, включенных в словарь; 4) предтекстовые задания; 5) адаптированный текст лекции; 6) послетекстовые задания.

Приступая к изучению новой темы, студенты знакомятся с научной лексикой, которую они должны усвоить. Если уровень владения русским языком у студентов достаточно высок, мы предлагаем им самостоятельно найти толкование каждого понятия в материалах для справок, прилагаемых к словарю. В таком случае работа ведется только с опорой на русский язык. В ситуации, когда знание русского языка недостаточно глубокое для беспереводной работы с лексикой урока, студентам предлагается использовать «Тематический русско-туркменский словаря по курсу «Общая теория права». Их задача – найти изучаемую тему в словаре, далее – понятие или термин, который нуждается в переводе. После ознакомления с переводом и толкованием изучаемого слова на туркменском языке, студенты должны найти соответствующее толкование слова на русском языке в материалах для справок.

Например, одним из ключевых понятий, которое необходимо усвоить иностранным студентам-правоведам в рамках изучения темы «Понятие и предмет общей теории права», является слово *юриспруденция.* Как правило, большинству туркменских студентов-первокурсников это слово незнакомо. По этой причине подобрать его адекватный эквивалент как на родном, так и на русском языке им достаточно сложно. Обратившись к «Тематическому русско-туркменскому словарю», студенты знакомятся с переводом слова на родной язык: *юриспруденция – hukukşynaslyk*. В некоторых случаях прямой перевод не помогает, так как зачастую студенты не владеют научной лексикой родного языка и данное слово тоже не понимают. Поэтому ознакомление с толкованием слова становится важным шагом на пути понимания его значения: *hukuk hakyndaky ylym* (рус. ‘знание о праве’). Поняв значение слова *юриспруденция* на родном языке, студенты достаточно быстро находят в материалах к занятию его русскоязычный аналог – *правоведение*.

В целом наш опыт использования «Тематического русско-туркменского словаря по курсу «Общая теория права» на занятиях по русскому языку как иностранному, а также положительные отзывы наших студентов позволяют сделать вывод о том, что его применение в учебном процессе значительно ускоряет и облегчает понимание русской общенаучной и специальной юридической лексики, что помогает повысить уровень понимания дисциплины и улучшить процесс профессиональной подготовки студентов-правоведов, а в ряде случаев способствует расширению их лексического запаса на родном языке.

Литература

1. Татаринова, Н.М. Тематический русско-туркменский словарь по курсу «Общая теория права» / Н.М. Татаринова, Э.Д. Ораметов. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 52 с.

Л.М. Вардомацкий
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ЗАРУБЕЖНАЯ РУСИСТИКА КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА И ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

«Зарубежная русистика» как учебная дисциплина пока что не стала составной частью учебной программы филологических факультетов. Вместе с тем *актуальность такого курса* в системе филологических дисциплин подготовки студентов по направлению «Русский язык как иностранный» кажется сегодня очевидной. И на филологическом факультете Витебского государственного университета имени П.М. Машерова разработана учебная программа и в экспериментальном варианте студентам предложена учебная дисциплина «Зарубежная русистика». Первый опыт показывает притягательность и интерес к этому предмету как со стороны белорусских, так и иностранных студентов.

Действительно, благодаря объективной притягательности Республики Беларусь в настоящее время в учебных заведениях различного типа с каждым годом увеличивается количество иностранных студентов, для которых овладение русским языком – необходимое условие профессиональной подготовки. В связи с отмеченным обстоятельством в нашей стране возникла ощутимая потребность в преподавателях русского языка как иностранного. Языковая подготовка иностранных студентов в наших учебных заведениях (не только гуманитарных) существовала и раньше. Но специалисты кафедр русского языка как иностранного работали с иностранными студентами, изучающими русский язык, как правило, на подготовительных отделениях вузов. Сегодня возникла необходимость подготовки специалистов из числа как русскоязычных, так и иностранных студентов для их последующей работы в качестве преподавателей русского языка как иностранного. Студенты, получающие подготовку по данному направлению, должны не только иметь сумму теоретических знаний, методических умений и навыков педагогической деятельности с иностранными гражданами в области русского языка, но и обладать достаточными общетеоретическими знаниями, дающими представление о том, какие традиции и историю имеет русистика в тех или иных регионах мира, в каком состоянии находится русистика как учебная дисциплина, в том числе в странах, граждан которых в будущем придется обучать русскому языку и русистике в целом.

Ключевыми понятиями данного курса являются такие понятия, как язык, русский язык как иностранный, русистика, история русистики, русистика и культура, русистика и этнография, история и современное состояние русистики в различных регионах мира, литература и культура как выразители и носители национальной русской ментальности, проблемы и тенденции развития русистики как научного направления и как учебной дисциплины.

Курс зарубежной русистики посвящен проблемам изучения истории становления русистики в целом и зарубежной русистики в частности как науки и как учебной дисциплины, особенностям знания и изучения русского языка и русской литературы в разных регионах мира.

Особое внимание в курсе «Зарубежная русистика» уделяется анализу взаимодействия русского языка с другими языками мира, роли русского языка как языка международного общения.

Цель зарубежной русистики как учебной дисциплины – формирование исторически ориентированного знания о распространении русского языка, литературы и культуры за рубежом как средства укрепления международного гуманитарного сотрудничества, ознакомление студентов с направлениями, техниками и методиками преподавания русского языка и литературы в различных странах мира и особенностями его изучения.

Русский язык, как и русская культура в целом, закрепляет и хранит особенности мировидения, историю и культурные ценности народа – в лексике, грамматике, идиоматике, в пословицах и поговорках, в фольклоре, в художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи. Язык – носитель, хранитель и передатчик культуры, он передаёт сокровища национальной культуры, хранящиеся в нём, из поколения в поколение. Если же рассматривать русский язык с точки зрения его структуры, функционирования и способов овладения им (как родным, так и иностранным), то социокультурный слой, как компонент культуры, оказывается частью языка или фоном его реального бытия.

Исходя из такого понимания русского языка и других гуманитарных дисциплин в целом, в различных странах мира, где изучается русский язык для совершенно различных целей, активно исследуются не только методические средства преподавания, но и глубинные структуры русского языка и литературы, что позволяет не только понимать язык, но и проникать в его выразительные возможности.

Особое значение здесь имеет понимание и определение самого термина «русистика», объема его значения.

В нашей стране ***русистика*** как филологический термин имеет двоякое содержание. В широком понимании русистика – это область филологии, занимающаяся русским языком, литературой, словесным фольклором; в узком смысле слова русистика – наука о русском языке в его истории и современном состоянии.

Однако в зарубежной научной традиции понятие русистика толкуется более широко: **русистика – это** филологическая наука о русской культуре, зафиксированной в разнообразных текстах и в русском языке в целом.

В нашей учебной дисциплине под термином *зарубежная русистика* мы понимаем комплексную науку о распространении и изучении русского языка, русской литературы, русской истории, этнографии в зарубежных странах.

Исходя из такого понимания сформулированы *основные задачи* курса зарубежной русистики:

1) определить роль русского языка в мировом процессе развития человеческих знаний, возможности русистики в установлении общения с гражданами других стран, с представителями других культур;

2) познакомить с историей формирования русистики как самостоятельного научного направления, его идеями и методами;

3) познакомить с развитием исследований в области русистики в различных странах мира, в различных филологических традициях;

4) раскрыть значение международных организаций в формировании и развитии русистики;

5) познакомить студентов – будущих преподавателей русского языка как иностранного с современными проблемами зарубежной русистики и путями их разрешения.

Освоение курса предполагает актуализацию и интеграцию знаний, полученных в рамках таких дисциплин, как введение в славянскую филологию, современный русский язык, история русской литературы, культурология, теория языка, общее языкознание.

В ходе изучения курса зарубежной русистики студент должен**:**

1) овладеть основными теоретическими концепциями, теоретической и практической базой данного курса;

2) знать основные понятия русистики, этапы развития и становления русистики;

3) знать основные школы и направления развития русистики;

4) понимать роль международных организаций (таких, как МАПРЯЛ) в укреплении русистики как международного научного направления;

5) сформировать навыки и умения самостоятельных теоретических и практических изысканий в области русистики и межкультурной коммуникации;

6) осознать необходимость восприятия, усваивания русского языка и русской литературы на фоне культуры и мировоззренческих особенностей иностранных граждан;

7) уметь анализировать проблемы современной русистики и предлагать пути их решения;

8) понимать роль русского языка как важнейшего средства межкультурной коммуникации в современном мире.

Первые итоги работы по этой дисциплине показывают, что в результате у студентов значительно активизируется мотивация в изучении русского языка, расширяется лингвистический кругозор, появляются новые знания, дающие объективные представления о месте и роли русского языка в современном мире.

Л.С. Васюкович
(Витебский филиал «МИТСО»)

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО РКИ

Современный образовательный процесс характеризуется осмыслением самостоятельной работы как важнейшего средства организации познавательной деятельности студентов. Именно в самостоятельной работе выявляются мотивация**,** целенаправленность**,** работоспособность**,** ответственность обучающихся.

Передовые технологии представления информации актуализируют проблемы методического обеспечения процесса преподавания русского языка как иностранного, проектирования эффективного учебного комплекса. Соответственно, вопросы теории создания, анализа положительных и отрицательных аспектов в организации новых УМК вызывают постоянный интерес в педагогической среде. В системе УМК учебник как база и методический стержень языковой и речевой деятельности на изучаемом языке дополняется другими компонентами комплекса – учебные пособия, методические рекомендации, тренажёры, словари, справочные материалы, электронные издания. Рабочая тетрадь как особый жанр учебной литературы активизирует познавательную деятельность, решает следующие образовательные задачи: «Усвоение понятий, приобретение практических умений и навыков, формирование умений и навыков самоконтроля, контроль хода обучения» [1, с. 85].

Создавая любой компонент УМК, авторы уже не могут не учитывать последние достижения педагогической и методической науки. С учетом сегодняшних теоретических достижений, плодотворных практических наработок преподавателей кафедр русского языка как иностранного в Республике Беларусь, России, можно говорить о рабочей тетради как модели организации самостоятельной работы студентов.

Рабочая тетрадь, обладая современным методическим потенциалом, включает дидактический материал, способствующий освоению учебной дисциплины через самостоятельную работу учащихся. Как отмечает О.Н. Халеева, «в отличие от учебного пособия, рабочие тетради снабжаются большим количеством заданий, которые слушатели выполняют самостоятельно» [2, с. 100]. С позиций содержания, структуры и функций рабочая тетрадь представляет собой целостное системное образование.

Структура рабочей тетради, отражая функции, содержание дисциплины, раскрывает виды и характер деятельности обучающихся, выстраивает систему заданий, различающихся уровнем сложности, самостоятельности, рефлексирования результатов. В структуре издания реализуется целевое назначение – освоение дисциплины посредством самостоятельного изучения, погружение студента в продуктивную учебно-познавательную деятельность.

Оптимальная система заданий рабочей тетради – при возможной вариативности и множественности – проецирует структуру современной учебной деятельности, уровни работы с учебной и научной литературой: воспроизведение, конструирование, трансформирование, перекодирование информации и коммуникация [3, с. 135]. Методическая система должна восприниматься как планирование учебных действий, предполагающих определённую последовательность, возрастание языковых и операционных трудностей. Градация заданий соответствует стадиям становления навыков и умений – от репродуктивных упражнений к самостоятельному употреблению изучаемых слов, конструкций в речи. Задания объединяются по блокам, каждый из которых предназначен для работы над определённой частью темы, раздела. Сделаем оговорку: система заданий в целом преследует единую цель – опыт реальной коммуникации. Каждый блок рабочей тетради выступает составной частью многогранной, многоаспектной системы, включающей и грамматические, и речевые, и творческие, и рефлексивные задания. В пределах блока должен осуществляться корректный «отбор адекватного лексико-грамматического материала для каждого этапа обучения, выбор оптимальных форм его презентации, дозировки и последовательности введения» [4, с. 14].

С учётом положительного опыта создания подобных пособий по русскому языку как иностранному (Е.А. Воронцова, И.В. Волынец, Л.Ф. Гербик, Е.Л. Бархударова, А.Н. Богомолов, Е.А. Привалова, И.В. Одинцова, Н.М. Малашенко, Л.В. Миллер и др.) рабочая тетрадь в идеале представляет собой единство инструктивно-грамматического, практико-ориентированного и рефлексивно-оценочного блоков. Остановимся на специфике содержания и структуры каждого блока.

Инструктивно-грамматический блок включает учебно-информационные тексты с заданиями к ним. Методические инструкции содержат объяснение цели, демонстрацию и комментирование образца выполнения задания. В целом блок ориентирован на распознавание и закрепление грамматических явлений. Подобные задания формируют лингвистическую базу обучения, поскольку «нельзя строить учебный процесс в иностранной аудитории, особенно в китайской или туркменской аудитории, опираясь только на чрезвычайно популярную в преподавательской среде коммуникативную методику» [5, с. 6].

Практико-ориентированный блок направлен на закрепление, обобщение знаний и умений в работе с вариативным материалом. Задания различаются уровнем сложности, самостоятельности, видами деятельности. Дидактический материал должен учитывать разнообразие методов и форм самостоятельной работы (ответы на вопросы, составление плана текста, тезирование, реферирование информации, заполнение и составление таблиц, поиск тематической информации в

Интернете и др.). *Справочные материалы* как компонент блока представляют собой текстовую информацию, таблицы, схемы, глоссарий и др.

Рефлексивно-оценочный блок включает систему заданий, ориентированных на самоконтроль, самооценку и рефлексию образовательных результатов. Этот блок может содержать карту самооценки и оценки преподавателя результатов освоения разделов. Методической доминантой выступают мониторинговые стратегии, в контексте которых студент «стремится регулярно исправлять свои ошибки в произношении и употреблении слов, грамматике и стиле» [4, с. 117]. Подобные задания предполагают отбор и интерпретацию информации, формирование оценочных суждений, аргументирование собственной точки зрения (*я согласен с этим утверждением*, *считаю данное утверждение правильным*, *разделяю данную точку зрения*, *поскольку.., нельзя не согласиться с этой мыслью*, *я не разделяю подобную точку зрения* и т. д.). Рефлексивные задания создают условия для активизации высказывания собственного мнения, формулирования отношения к обсуждаемой проблеме с использованием конструкций – способов выражения согласия / несогласия с точкой зрения собеседника.

Таким образом, рабочая тетрадь является компонентом современного учебно-методического комплекса**,** определяет содержание и характер самостоятельной деятельности студентов на материале изучаемой дисциплины, выполняет обучающую, контролирующую, рефлексивную функции. Рабочая тетрадь предполагает систематическую работу с различными источниками**,** формирует навыки сокращения, развёртывания информации**,** оценивания индивидуальных образовательных результатов.

Литература

1. Эрганова, Н.Е. Методика профессионального обучения / Н.Е. Эрганова. – М.: Академия, 2007. – 160 с.

2. Халеева, О.Н. Методический потенциал рабочих тетрадей по языку специальности для иностранных слушателей / О.Н. Халеева // Актуальные проблемы организации учебного процесса и обучения иностранных граждан в высших учебных заведениях: сб. науч. ст. / отв. ред. С.И. Лебединский. – Минск: БГУ, 2016. – С. 98–100.

3. Современные образовательные технологии / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2016. – 432 с.

4. Лебединский, С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. – Минск: БГУ, 2011.– 309 с.

5. Лебединский, С.И. О методике преподавания русского языка как иностранного и перспективах её развития // Технологии обучения РКИ (языкам) и диагностика речевого развития: материалы XVII Междунар. науч.-практ. конф. – Минск: БГЭУ, 2011. – С. 5–10.

Н.А. Ворона
(СумГУ, г. Сумы, Украина)

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Содержание курса русского языка как иностранного, как и любого другого предмета, не может оставаться неизменным. Это обусловлено, как нам видится, такими факторами, как изменения в системе образования, интеграционными процессами в разных сферах жизни общества, увеличивающимися требованиями к образованию иностранцев за рубежом, а также непрерывным общественно-политическим, культурным, научно-техническим развитием. Все перечисленные факторы влияют не только на содержание курсов профильных предметов, но и на наполняемость учебных программ, обучающей литературы по русскому языку как иностранному. Обращает на себя внимание существующее несоответствие современным требованиям содержания курса русского как иностранного на продвинутом этапе обучения.

Целью обучения иностранных студентов русскому языку является прежде всего возможность получения ними соответствующей специальности, а содержание курса должно быть подчинено этой цели. Большая часть студентов-иностранцев, обучающихся в Украине, отдает предпочтение медицинской специальности. Для преподавателей-филологов это обозначает необходимость учёта содержания смежных дисциплин (в нашем случае – это медицинские предметы), что, в свою очередь, требует постоянного пересмотра учебных программ, определяющих наполняемость методической литературы. Мы предлагаем свою лингводидактическую модель обучения РКИ на старших курсах медицинских вузов. Представленная нами система лексических и грамматических заданий, упражнений, направленных на отработку диалогической и монологической речи, должна способствовать формированию профессиональной компетенции будущих медиков.

Анализом программного обеспечения курса русского как иностранного в Украине традиционно занимаются харьковские исследователи ХНУ имени В. Каразина. Они убеждены, что от ка-

чества программного обеспечения напрямую зависит качество обучения, но существующие программы и методическое обеспечение не всегда соответствуют современным научным достижениям [1, с. 21]. Отсюда следует вывод, что одним из первоочередных заданий для специалистов в области русского языка как иностранного является создание такой учебной программы, которая предполагает повышение внимания к изучаемой студентами специальности. Харьковские специалисты Л. Селиверстова, Т. Алексеенко, О. Тростинецкая, А. Чистякова и др. подчёркивают, что такой подход важен на всех этапах обучения иностранных студентов. Содержание РКИ на продвинутом этапе должно быть максимально приближено к содержанию профильных предметов, в то время как сейчас многие учебные программы и методическая литература построены преимущественно на лингвистической основе. Предлагаемый поход к выбору содержания курса русского как иностранного, при котором в центре внимания будет профессиональная направленность, позволит в большей мере учесть потребности студентов-иностранцев, обеспечив координацию языкового материала и материала специальных предметов [1, с. 22].

Харьковские авторы Т. Алексеенко, О. Тростинецкая и А. Чистякова провели анкетирование среди студентов-иностранцев Харькова на тему содержания обучения и пришли к заключению, что иностранные студенты наиболее значимой для себя считают учебно-профессиональную сферу общения и те виды речевой деятельности, которые относятся к этой сфере [2, с. 7]. О приоритетности профессиональной сферы говорят запорожские исследователи Л. Васецкая, Л. Сеник [3], а также наши западноукраинские коллеги О. Иванчив, И Чикайло [4]. Но большинство разработчиков данной темы уделяет основное внимание содержанию программ и учебных материалов для иностранных студентов первого курса, в то время как наиболее сложные и объёмные тексты по предметам избранной специальности изучаются студентами старших курсов.

Это побуждает преподавателей-филологов, которые работают с иностранными студентами старших курсов, к изучению содержания медицинских предметов и к созданию учебных материалов, которые имели бы тесную связь с профильными дисциплинами. По нашему глубокому убеждению, активное использование межпредметных связей не просто желательно, а крайне необходимо в современном образовании. Более подробно этот вопрос рассмотрен нами в статье, опубликованной в СумГУ, «Міжпредметні зв'язки як необхідна умова вивчення російської мови як іноземної» [5].

Мы полностью поддерживаем точку зрения А. Гулевич, что для успешного обучения студенты-медики обязаны владеть достаточным лексическим запасом специальной терминологии, уметь самостоятельно переводить специальные медицинские тексты, иметь индивидуальный тематический словарь (статья ««Шляхи удосконалення викладання російської мови як іноземної») [6]. Во время изучения любой новой темы мы стараемся, чтобы каждый студент записывал и переводил на родной язык не только предложенную нами новую лексику, но и те слова, которые новы или непонятны лично для него. Соглашаясь с мыслью авторов П. Рыбак и О. Смирновой о важности поэтапного обучения, мы постарались при создании методических материалов максимально учесть приобретённые студентами на предыдущих курсах знания и умения [7].

Студенты-иностранцы второго курса медицинского института СумГУ в курсе РКИ изучают следующие темы: «Паспортные данные пациента», «Жалобы больного», «Сердечно-сосудистая система», «Дыхательная система», «Выделительная система», «Структура лечебного учреждения». Учебно-методические материалы «Я буду доктором», разработанные нашими коллегами Е. Бурнос и Н. Пилипенко для второкурсников медицинского института с английским языком обучения, хорошо себя зарекомендовали, потому были переизданы. После обучения РКИ по указанным материалам к третьему курсу студенты уже знают основные симптомы некоторых заболеваний, методы их лечения, разделы терапии, умеют вести диалог врача с пациентом и т. д. [8].

Как продолжение этого курса, но уже на другом уровне, мы разработали для студентов-медиков третьего курса методические материалы, которые включают тексты по кардиологии, гастроэнтерологии, эндокринологии, пульмонологии, дерматологии, инфекционным заболеваниям и т.д. с соответствующими заданиями к ним. Для более детального рассмотрения мы выбрали преимущественно сведения о наиболее распространённых заболеваниях и тех болезнях, которые являются самыми опасными для здоровья и жизни пациентов: инфаркт миокарда, инсульт, сахарный диабет, туберкулёз и др. С целью лучшего усвоения материала студентами-иностранцами тексты построены по одинаковой схеме и содержат такие обязательные части: общие сведения о заболевании, причины возникновения заболевания, симптомы, диагностика, лечение и профилактика.

Перед чтением текста студентам предлагаются лексические и грамматические задания. Например, подобрать синонимы или антонимы, найти однокоренные слова, определить, из каких слов образованы сложные слова, образовать прилагательные от существительных или отглагольные существительные со значением процессуальности от глаголов, поставить слова в скобках в

правильном падеже, активные обороты заменить пассивными, простые предложения с деепричастным оборотом трансформировать в сложные предложения без деепричастного оборота и т.п.

Послетекстовые упражнения содержат такие задания: закончите предложения, составьте предложения из ряда слов, дайте ответы на вопросы по содержанию текста, составьте план, аннотацию, перескажите текст по плану, задайте друг другу вопросы по теме, определите правильную и неправильную информацию, дайте свою оценку эффективности предложенного лечения, аргументируйте свою точку зрения и т.д. [9].

Методические материалы прошли апробацию в нескольких группах иностранных студентов медицинского института СумГУ. На наш взгляд, содержание текстов методических материалов представляет для студентов профессиональный интерес. В дальнейшем мы планируем переиздать данные методические материалы, добавив новые темы и увеличив количество заданий для устной работы, а также заданий творческого характера. Как дополнение к печатным материалам мы подготовили в электронном виде задания для самостоятельной работы по аудированию с ключами, что позволяет студентам оценить свои знания по теме без помощи преподавателя.

Подытоживая всё вышеизложенное относительно содержания русского языка как иностранного, мы пришли к таким выводам: 1) в каждом пособии или методических разработках необходимо выделить активную лексику, морфологические и синтаксические особенности языка специальности; 2) обеспечить должным образом непрерывную связь с будущей профессией студента от первого до последнего курса; 3) изложение нового материала должно базироваться на приобретённых ранее знаниях, умениях и навыках; 4) содержание текстов должно быть интересным и полезным для будущих иностранных специалистов в области медицины.

Литература

1. Селіверстова, Л. Проблема укладання навчальних програм з української мови як іноземної / Л. Селіверстова – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://philology.lnu.edu.ua

2. Алексєєнко, Т.М. Напрямки розробки програми з російської мови для іноземних студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах України / Т.М. Алексєєнко, О.М. Тростинська, А.Б. Чистякова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Зб. наук. праць. – Вип. 9. – Х., 2005. – С. 6–12.

3. Васецька, Л.І. Організаційно-методичні аспекти навчання іноземних студентів-медиків англомовної форми освіти / Л.І. Васецька, Л.М. Сенік [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www-center.univer.kharkov.ua

4. Іванців, О.С. Професійно-комунікативна спрямованість навчання української мови як іноземної у медичному ВНЗ за кредитно-модульної системи організації навчального процесу / О.С. Іванців, І.В. Чикайло [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www-center.univer.kharkov.ua

5. Ворона, Н.О. Міжпредметні зв'язки як необхідна умова вивчення російської мови як іноземної / Н.О. Ворона [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://essuir.sumdu.edu.ua

6. Гулевич, А.М. Шляхи удосконалення викладання російської мови як іноземної / А.М. Гулевич [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://anatomycsmu.at.ua/tezy.pdf

7. Рибак, П.Г. Поетапність навчання як умова підвищення якості знань студентів-іноземців / П.Г Рибак, О.В. Смірнова [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://anatomycsmu.at.ua/tezy.pdf

8. Бурнос, Е.Ю. Я буду доктором! I shall be a doctor! Учебно-методические материалы по русскому языку / Е.Ю. Бурнос, Н.А Пилипенко. – Сумы: Изд-во СумГУ, 2008. – 90 с.

9. Учебные материалы по русскому языку / сост. Н.А. Ворона. – Сумы: Сумский государственный университет, 2016. – 56 с.

Е.А. Голованенко, Н.Л. Дунь
(СумГУ, г. Сумы, Украина)

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ДИКТАНТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУПРАСЕГМЕНТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Общепринято, что работа с фонетическим материалом на уроках русского языка ведется в трёх направлениях: 1) звуки и звукобуквенные соответствия, 2) ритмика слов, слогоделение, словесное ударение и ритмические модели слов, 3) интонационное оформление предложений.

Для каждого направления характерны определенные виды учебно-тренировочных упражнений, среди которых важное место занимают различные виды диктантов. Диктант – это эффективный инструмент обучения и контроля знаний студентов, помогающий повторить и систематизировать изученное, определить и оценить уровень знаний всех студентов группы по результатам выполнения одного задания в строго определённый промежуток времени.

Ценность этого вида работы заключается в том, что диктант не только организует, дисциплинирует и воспитывает внимание учащихся, но и формирует умение включаться в умственную работу в конкретный момент [1]. Диктанты также помогают сконцентрировать внимание учащихся на изучаемом явлении, вырабатывают умение сознательно применять приобретенные знания и

навыки, развивают слуховую и зрительную память, формируют умение самостоятельно мыслить и контролировать себя, вырабатывают навык записи со слуха.

При формировании навыков фонологического оформления речи на начальном этапе важное место отводится супрасегментной составляющей, к которой относят просодические признаки тона, силы и длительности. У иностранцев часто наблюдается нарушение акцентно-ритмического оформления слова и интонационного оформления русского предложения, что обусловлено наличием устойчивого чувства ритма родного языка. Возникающая в связи с этим интерференция с трудом корректируется. Преодолеть трудности помогают ритмические и интонационные диктанты, целенаправленно формирующие акцентуационную, интонационную и коммуникативную компетенцию учащихся. Эти диктанты носят системный характер и регулярно проводятся после изучения определенной темы.

Остановимся на характеристике ритмических и интонационных диктантов. В зависимости от поставленной цели выделяют учебные (или обучающие), учебно-контрольные и контрольные диктанты. Эта градация весьма условна. Обучающие диктанты помогают не только выявить пробелы в знаниях, но и сфокусировать внимание учащихся на изучаемом явлении. А контрольные диктанты дают возможность оценить степень усвоения изученного материала и закрепляют приобретенные навыки и знания. В зависимости от наполнения материалом различают тематические и обобщающие диктанты. Неотъемлемой частью ритмических и интонационных диктантов является анализ сделанных ошибок, в процессе которого студенты правильно интонируют и верно воспроизводят слова по акцентно-ритмическим моделям, закрепляя приобретённые навыки в речи под контролем преподавателя. В ходе выполнения всего комплекса работ тренируются различные виды памяти (слуховая, зрительная, речедвигательная, кинестетическая), стимулируется и развивается умение контролировать себя в процессе быстрого включения в аналитический процесс.

Работа над интонацией и ритмикой осуществляется в тесной связи друг с другом и с другими аспектами (в частности, со звуками речи).

Как известно, по классификации Е.А. Брызгуновой, выделяют семь типов интонационных конструкций (ИК), каждый из которых имеет свою фонетическую характеристику. На начальном этапе обучения достаточно усвоить пять типов ИК, так как они составляют базовую основу звучащей речи [2]. Различительными признаками ИК являются движение тона на гласном центра и соотношение уровней тона составных частей ИК.

Обучающие интонационные диктанты следует проводить с первых уроков обучения фонетике, когда студенты знакомятся с изучаемым явлением. Интонационные диктанты могут быть как со зрительной опорой, так и без нее. Например, получив представление об ИК-1, учащиеся, слушая предложения, подчеркивают слово, являющееся логическим центром ИК и обозначают цифрой 1 гласный ударного слога в этом слове (собственно центр ИК-1). Количество слов в предложениях диктанта постепенно увеличивается. При этом предложения при чтении не должны подлежать синтагматическому членению. На следующем этапе работы предлагаются диктанты на определенные типа высказывания (без зрительной опоры). Это так называемые схематические диктанты-наблюдения, которые предполагают активное слушание. Если студенты слышат вопрос, то ставят знак вопроса (?), а если слышат утверждение – пишут ноль (0). Сначала это могут быть разрозненные предложения, например: *1. Это Антон. 2. Иван тут. 3. Мама дома. 4. Кто тут?* А затем предлагаются диалоги или мини-тексты: *- Кто это? - Это мой друг. - А кто он? - Он студент.*

В дальнейшем в такие диктанты включают предложения, имеющие смысловые различия в зависимости от интонации:

1 3 2

Работаем. Работаем? Работаем!

Эффективно формируют слухопроизносительные навыки диктанты на определение центров ИК, поскольку центр определяет предикат вопроса. С целью проверки понимания предиката вопроса в ИК-3 проводятся учебные диктанты со зрительной опорой, где представлены группы предложений, в которых изменяется только центр ИК. В процессе слушания студенты обозначают центр ИК:

3

1. Ты был вчера на концерте?

3

2. Ты был вчера на концерте?

3

3. Ты был вчера на концерте?

3

4. Ты был вчера на концерте?

Возможен вариант такого диктанта и без зрительной опоры. Услышав вопрос, студенты в заданные временные интервалы пишут краткий ответ в зависимости от предиката вопроса в звучащей фразе, например: *1. Да, был. 2. Да, на концерте. 3. Да, вчера. 4. Да, я*.

Для эффективного формирования навыков интонирования целесообразно проводить выборочные диктанты на определение типа высказывания. Например, студентам предлагаются пары звучащих предложений с заданием отметить только те из них, которые выражают вопрос: *Мы пойдем в театр. / Мы пойдем в парк? / Какая сегодня погода! / Какой сегодня день? и т.д.*

При определении центра ИК важную роль играют приобретенные ранее навыки определения словесного ударения. В этой связи эффективны обучающие распределительные акцентуационные диктанты с использованием компьютерных технологий. Предложенные слова студенты вставляют в соответствующую колонку, где указана ритмическая модель слова. После проверки обязательным является прочтение этих слов по колонкам, а форм слов с подвижным ударением – построчно. В диктанты включаются как знакомые, так и незнакомые слова. Начинать следует со слов, содержащих один-два слога *(стол, ла́мпа, окно́ и т.д)*, а трёхсложные слова *(у́чится, у́читесь, учи́тесь, научу́, учи́ться и т.д.)* целесообразно выделять в отдельные диктанты.

Важное место в обучающих диктантах занимают выборочные ритмические диктанты. Например, в данных парах слов, формально отличающихся только местом ударения, учащиеся отмечают услышанное слово, подчёркивая его *(у́читесь – учи́тесь, до́ма – дома́ и т.д)*.

Вариантом выборочного диктанта может служить нахождение и исключение из ряда одной ритмической модели слов другой ритмической модели. Причём в данную группу слов включаются такие, в определении ритмической модели которых студенты делают ошибки (сочетание согласных или гласных звуков и др.), например:

2^1	2^2	3^2
мама	*урок*	*подруга*
песня	*банан*	***театр***
друзья	***спорт***	*тетради*

Особенность выборочных диктантов состоит в экономии времени на их выполнение и проверку, а также возможности включения групповой проверки и самопроверки при повторном чтении.

Разнообразие видов диктантов способствует всестороннему пониманию изучаемого явления и установлению динамического стереотипа в восприятии и воспроизведении изученного. На стадии обучения, когда установлен такой динамический стереотип и изучаемое явление участвует в системных отношениях, преподаватель может использовать в работе творческие диктанты, требующие определенных знаний фонетической системы языка [3, с. 25].

В работе над ритмикой слова можно предложить диктант с заданием образовать форму множественного числа существительных и определить их ритмическую модель, например: 1) *окно* – …, *страна* – …, 2) *стол* – …, *глаз* – … *и т.п.* Здесь используются формы слов, где в одних случаях сохраняется, а в других изменяется количество слогов, а ударение является подвижным.

Материалом для интонационного творческого диктанта могут служить общие вопросы, включённые в речевую ситуацию (диалог) и оформленные с помощью ИК-3. Студентам предлагается, прослушав вопросы, записать краткие ответы, например: 1) *Вы б**ы**ли вчера в театре?* 2) *А ваши студенты были в театре позавчер**а**?* 3) *В театре были вс**е** студенты?* 4) *А завтра они пойдут на экск**у**рсию?* 5) *А вы хот**и**те пойти на эту экскурсию?*

Таким образом, варьирование различных видов диктантов способствует формированию слухопроизносительных навыков, продуктивному усвоению изучаемого, пониманию значимости самого явления интонации и ритмики слова в речевом акте, а также развитию лингвистической памяти.

Литература

1. Ворона, И.И. Диктант как одна из форм контроля на практических занятиях по латинскому языку. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://oaji.net/articles/2015/245-1439536753.pdf

2. Брызгунова, Е.А. Звуки и интонация русской речи. Лингафонный курс для иностранцев / Е.А. Брызгунова. – М.: Прогресс, 1969. – 252 с.

3. Богатырева, И. В. Некоторые типы диктантов при обучении произношению / И.В. Богатырева //Обучение русскому произношению иностранных студентов подготовительного факультета гуманитарных специальностей: методические рекомендации. – М.: УДН, 1983. – С. 20–29.

Т.А. Гречихо
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И ПАРЕМИЙ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Фразеологический фонд языка в широком понимании его значения включает в себя фразеологизмы и паремии – пословицы и поговорки. Последние являются языковыми афоризмами, восходящими к фольклору. На их основе лингвисты создают словари духовного наследия народа [1, 2]. В них заключена мудрость народа, его опыт, мировоззрение, общечеловеческие ценности, культурно-национальные особенности, черты национального характера. С этой точки зрения фразеологический уровень языка широко исследуется лингвокультурологией для описания языковой картины мира, взаимосвязи языка и культуры на основе ключевых концептов культуры [3]. Ю.С. Степановым создан словарь констант русской культуры [4]. В связи с этим изучение фразеологии в курсе РКИ способствует расширению кругозора иностранных студентов, повышает их лингвокультурологическую компетенцию. Умение в коммуникативной ситуации употребить подходящий фразеологизм, афоризм, паремию делает речь студента живой, эмоциональной, выразительной, образной, убедительной. Знание фразеологии обогащает словарный запас студентов, помогает понять собеседника, культуру народа, литературу, публицистику, фольклор. Смысловая и стилистическая точность перевода фразеологизмов имеет важное значение в контексте межъязыковой коммуникации и представляет определенную сложность для иностранцев. Все вышесказанное говорит о необходимости обращения к изучению фразеологии на занятиях РКИ. В туркменской студенческой аудитории филологического факультета работа с идиомами и паремиями вызывает большой интерес в плане семантики, перевода, употребления, а также сопоставления с туркменской фразеологией.

Русская фразеология в широком значении термина тематически богата и разнообразна. В ней отражаются такие общие понятия, как Родина, семья, дружба, любовь, труд, добро, зло, пороки и недостатки общества и человека и т.д. Студенты сами или с помощью преподавателя могут определить тему приведенных фразеологических единиц, прокомментировать их, высказать свое отношение, а также продолжить ряды фразем и паремий на данную тематику. Приведем примеры русских паремий, распределив их по разным тематическим группам. Так, в русском языке бытует много пословиц, которые отражают такие категории, как добро и зло: *За добро добром платят, а за худо – худом. Не рой другому яму – сам в нее попадешь. Как аукнется – так и откликнется. Нет худа без добра. От добра добра не ищут. Зла за зло не воздавай. Худого худым не исправишь.* Тема дружбы раскрывается в следующих паремиологических единицах: *Друг познается в беде. Без беды друга не узнаешь. С кем поведешься, от того и наберешься. Новых друзей наживай, а старых не теряй. Старый друг лучше новых двух. Друга ищи, а найдешь – береги. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.* Любовь к Родине, особое отношение человека к ней отражены в таких пословицах: *Родная сторона – мать, чужая – мачеха, Всякому мила своя сторона. Всякая птица своё гнездо любит. Своя земля и в горсти мила.* Теме труда, необходимости трудиться на свое благо и благо общества, быть трудолюбивым посвящены выражения: *Труд человека кормит, а лень портит. Хочешь есть калачи, так не лежи на печи. Кто рано встает, тому Бог даёт. Кто не работает, тот не ест. Без труда ничего не дается. Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.* Размышления народа о счастье заключены в изречениях: *Каждый человек кузнец своего счастья. Счастье у каждого под мозолями лежит. Не было бы счастья, да несчастье помогло. Не в деньгах счастье. Родиться под счастливой звездой.* О правде и лжи в народе скажут так: *Говорит одно, а думает другое. На языке одно, а на уме другое. Правда глаза колет. На лжи далеко не уедешь. Маленькая ложь за собой большую ведет.* О необходимости беречь здоровье говорится в известных паремиях: *Здоровье дороже богатства. Здоровье за деньги не купишь.* Негативное отношение к такому социальному пороку, как пьянство, заключается в мудрых изречениях: *Пить – ум пропить. Кто пьет, тот и горшки бьет. Пьяный, что бешеный. Много пить – мало жить. Много пить – себе вредить.* Необходимости беречь время, делать все вовремя, не лениться студентов учат такие выражения: *Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня. Отклад не идет на лад. Что отложено, то потеряно. Делу время и потехе час. Всему своё время. Кончил дело – гуляй смело.* О приобретении жизненного опыта, о необходимости сначала думать, а потом делать иностранцы узнают из следующих паремий: *Семь раз отмерь, один раз отрежь. Сначала думай, потом делай. Не смехом дело мерится. Поспешишь – людей насмешишь. Тише едешь, дальше будешь.* Поучительными для молодых людей являются пословицы, в которых раскрывается сила знания и необходимость учебы: *Знание – сила. Счастье тот добывает, кто ума ученьем набирает. Чем больше науки, тем ловчее руки. Без муки нет науки. И сила уму уступает. Одна голова хорошо, а две лучше. Кто хочет много знать, тому надо мало спать. Ученье – свет, а неученье – тьма.* О необходимости быть сдержанным при общении, думать о сказанном народная мудрость предостерегает в следующих выражениях: *Держи язык за зубами. Язык*

мой – враг мой. Слушай больше, а говори меньше. Слово не воробей: вылетит – не поймаешь. Больше думай, меньше говори. Слово – серебро, молчание – золото и т.д.

Паремии содержат в себе народную мудрость, богатый жизненный опыт, имеют поучительный характер, поэтому их роль огромна в воспитании молодого поколения, в искоренении пороков и недостатков в обществе. В связи с этим анализ, объяснение семантики фразеологизмов необходимо дополнять оцениванием со стороны студентов, выражением их отношения к сказанному в мудром изречении. Введение идеографических единиц в контекст через составление с ними предложений для описания сути изречения, а также ситуативных диалогов, отражающих тему высказывания, способствуют развитию такого вида речевой деятельности, как говорение. Чтение в аудитории сказок, легенд, притч, отрывков из художественной литературы, в которых встречаются фразеологические единицы, позволяет обратить на них внимание, раскрыть их значение в предложенной в тексте ситуации. Комментарий преподавателя этимологии фразеологического словосочетания, происхождения и значения его компонентов имеет познавательную ценность, является увлекательным.

Повторению, узнаванию и запоминанию фразеологических единиц способствует упражнение на их дополнение по начальным фрагментам: *мир не без добрых (людей), от судьбы (не уйдешь), утро вечера (мудренее), не родись красивой, а родись (счастливой), поспешишь – людей (насмешишь), не твоего ума (дело), рукой (подать), пуд соли (съесть), пускать пыль в (глаза), бросать слова на (ветер), водой не (разольешь), уму (непостижимо), уши (вянут), ушки на (макушке), хоть шаром (покати), хоть одним (глазком), чего греха (таить), через пень (колоду), валять (дурака), ни за что на (свете), чужими руками жар (загребать), шевелить (мозгами), этого еще не (хватало), язык (проглотить)* и т.д. Введению фразеологического материала в письменную речь способствует написание микротекстов и эссе на предложенные преподавателем паремии.

Во фразеологизмах заложено целостное значение, поэтому дословный перевод возможен редко. Чаще всего при переводе на основе сопоставления подбирают смысловые и стилистические эквиваленты, бытующие в родном языке. Так, для известной русской пословицы: "*Кто не работает, тот не ест!*" – дословный перевод турменского аналога, по мнению студентов, прозвучит так: "*Ленивой корове нет еды!*" Можно продолжить ряд соответствий: русск. *Раз украл, а навек вором стал.* – туркм. *Вором стать легко, а человеком трудно*; русск. *Родная сторона – мать, чужая – мачеха.* – туркм. *Разлученный с милой плачет семь лет, разлученный с отчизной плачет всю жизнь*; русск. *Наскоро делать – переделывать.* – туркм. *От большой суеты делу пользы нет*; русск. *Где любовь да совет, там и рай, там и свет.* – туркм. *Жизнь без любви, что год без весны*; русск. *Зверей укрощают силой, а людей – словом.* – туркм. *Горы и камни разрушаются ветром, людская сила – словом*; русск. *Личиком гладок, а делами гадок. Снаружи мил, а внутри гнил*. – туркм. *Снаружи – блеск, внутри – подлец*; русск. *Бог-то бог, да и сам не будь плох. На Бога надейся, а сам не плошай*. – туркм. *На Бога надейся, но осленка привязывай крепко.*

Наличие в языках паремиологических параллелей свидетельствует об общности взглядов разных народов на общество и окружающий мир, говорит об интернациональном их содержании. В то же время в пословицах и поговорках отражаются жизненные ценности, традиции и обычаи народа, что придает им национальное своеобразие. При переводе встречаются безэквивалентные паремии, для которых отсутствуют варианты в туркменском языке, например: *Язык до Киева доведет. В Тулу со своим самоваром не ездят. Терпи, казак, атаманом будешь.* Перевод таких единиц проводится описательно через объяснение лексического значения компонентов, смысла словосочетания, фактов, обрядов, традиций, исторических и религиозных реалий, на основе которых они возникли.

Таким образом, изучение фразеологии в широком значении слова на занятиях русского языка как иностранного развивает межкультурную компетенцию иноязычных студентов, обогащает знаниями об особенностях культуры русского народа, поскольку фразеологизмы отражают то, что является актуальным и ценным для народа. Фразеологический материал является частью лингвокультурологической подготовки иностранных студентов, помогает их социальной и культурной адаптации, способствует решению задач воспитания молодых людей на общечеловеческих народных ценностях и традициях. Также использование фразеологии в учебном процессе повышает общую речевую культуру студентов, активизирует их работу на занятиях, формирует навыки перевода и самостоятельного анализа языковых явлений.

Литература

1. Фелицына, В.П. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: Лингвострановедческий словарь / В.П. Фелицына, Ю.Е. Прохоров. – М.: Рус. яз., 1980. – 240 с.

2. Санько, З. Малы руска-беларускі слоўнік прыказак, прымавак і фразем / З. Санько. – Мінск: Навука і тэхніка, 1991. – 218 с.

3. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

4. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры: опыт исследования / Ю.С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.

С.А. Гринберг
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Управление мотивацией является важной проблемой методики преподавания РКИ. Именно характер мотивации в обучении выступает одним из факторов, определяющих его качество. Сильным мотивом для студента может стать необходимость изучения русского языка для последующего обучения в Республике Беларусь. Однако в этой связи возникает и ряд проблем.

Так, одним из препятствий для развития данной мотивации является преподавание учебных предметов англоговорящим студентам в вузах нашей страны (в том числе и в медицинских) на английском языке. То есть в процессе обучения студентам незачем полноценно осваивать русский язык. За исключением другой сильной мотивации: кроме теоретического обучения, студенту необходимо будет пройти клиническую практику в белорусских учреждениях здравоохранения, в течение которой он должен будет общаться с русскоязычными пациентами, ставить диагнозы и назначать лечение на русском языке. Именно на данном этапе у иностранных студентов обнаруживается недостаточный уровень владения русским языком, и прежде всего - языком специальности.

Слабая мотивация к обучению русскому языку у англоговорящих студентов вызвана также тем, что внутри группы общение между ними осуществляется на английском языке. Кроме того, данная категория студентов ориентирована на продолжение учебы и последующую работу в англоговорящих странах.

С вышеизложенными проблемами преподаватель РКИ прежде всего сталкивается при работе со слушателями подготовительного отделения. Как отмечает А.И. Сурыгин, это «обучение на неродном языке студентов, параллельно овладевающих языком обучения, ориентированных на определенную профессиональную область и имеющих национально-специфический опыт учебной деятельности, в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия».

С целью определения уровня мотивации иностранных студентов при изучении языка специальности на русском языке, а также выявления проблем в данном процессе нами было проведено анкетирование в группе англоговорящих слушателей подготовительного отделения, которые в дальнейшем собираются продолжить обучение в медицинских вузах РБ. На вопрос «Нужен ли вам специальный русский язык по профильным предметам?» 65% слушателей ответили «да», 35% «нет». Это, на наш взгляд, связано с тем, что, обучаясь в белорусских вузах на английском языке, студентам не требуется умения слушать лекции, писать конспекты, рефераты и другие работы, сдавать зачеты и экзамены на русском языке (за исключением курса РКИ). Следовательно, курс «Научный стиль речи» нужен им в меньшем объеме и, желательно, с той лексикой и конструкциями, которые будут ими использоваться в профессиональном общении.

По результатам анкетирования, на уроках РКИ 92% опрошенных используют словари и электронные переводчики, 8% словарями пользуются редко. Также 100% слушателей ответили, что на уроке для лучшего усвоения языкового материала им очень помогают мультимедийные презентации, сопровождающие ознакомление с текстовым материалом, а также иллюстрирующие устные монологические ответы. Это объясняется тем, что наглядность и язык-посредник являются важнейшими способами семантизации лексики на начальном этапе обучения. Однако, используя заимствования или интернациональные слова, нужно учитывать, что они могут иметь в русском и родном языках разный графический, фонетический или морфологический облик, а также не всегда совпадают по лексическому значению. Использование языка-посредника также не должно входить в привычку у студентов при неудачной попытке выразить мысль на русском языке.

Часто уровень подготовки слушателей не соответствует уровню предлагаемого языкового материала. Поэтому для многих студентов освоение языка специальности при переходе к чтению научных текстов становится неинтересным, сложным и непонятным. И здесь преподавателю важно грамотно построить систему предтекстовых и послетекстовых заданий, чтобы снять языковые трудности. На вопрос анкеты «Какие задания по грамматике для вас являются самыми трудными?» 21% опрошенных назвали употребление глагольных и падежных форм, 16% - синонимическую и антонимическую замену слов. Такие трудности объясняются тем, что глагол является одной из самых сложных частей речи в русском языке, поэтому изучение его грамматических категорий, особенностей функционирования обычно вызывает у иностранцев определенные трудности. Это же относится и к предложно-падежной системе русского языка. Замена слов синонимами и антонимами вызывает затруднения не только у иностранных студентов, но и у носителей языка.

Самыми легкими для анкетируемых являются следующие задания по грамматике: вставить пропущенные буквы в словах (42%), образовать формы множественного числа (28%), подобрать к существительным прилагательные (23%) и другие.

Таким образом, повысить интерес и, соответственно, внутреннюю мотивацию иностранных студентов к изучению языка специальности на уроках РКИ возможно за счет применения преподавателем современных технологий, методов и приемов обучения. Необходимо вдумчиво подходить к отбору текстового материала по специальности и грамматических заданий. Важно также минимизировать использование языка-посредника (в частности, английского) на занятиях. Неоценимую роль в данном процессе играют постоянный обмен опытом, повышение квалификации специалистов РКИ.

Т.О. Дегтярева, О.Н. Скварча
(СумГУ, г. Сумы, Украина)

ИГРОВОЙ МЕТОД КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Главной задачей обучения иностранному языку в высшей школе на современном этапе является овладение студентами коммуникативной компетенцией, которая позволяет реализовать их знания, умения и навыки в реальных жизненных ситуациях. Для достижения высоких результатов преподаватель использует новейшие методы обучения, сочетающие коммуникативные и познавательные цели.

Рациональное и мотивированное применение методов и приемов обучения на занятиях требует творческого подхода со стороны учителя, ведь «педагогика является наукой и искусством одновременно, поэтому и подход к выбору методов обучения должен основываться на творчестве педагога» [1, с. 159–160].

В последние годы в процессе преподавания иностранных языков, русского языка как иностранного в частности, используются интенсивные методы обучения. В их основе лежат идеи основоположника суггестопедического метода Г. Лозанова, предполагающие активизацию резервных возможностей учащихся в процессе занятий [2, с. 6].

Интенсивные методы обучения иностранным языкам направлены на развитие и самосовершенствование личности, на раскрытие ее креативных возможностей и творческого потенциала. Они способствуют оптимизации учебного процесса, повышению эффективности занятий.

Существует множество различных классификаций интенсивных методов обучения (см. Щукин А.Н., 2010). В данной статье мы остановимся на игровом методе и рассмотрим его более подробно.

Педагогическая игра отличается от обычной тем, что характеризуется четко поставленной целью и соответствующим ей результатом. В методике обучения иностранным языкам среди игровых методов выделяют: языковые (фонетические, лексические, грамматические); коммуникативные; ролевые (социально-бытовые и ролевые).

Игра дает возможность представить даже очень трудный для учащихся лингвистический материал в привлекательной форме. Студенты испытывают удовольствие от проведения игры, потому что любая игра имеет высокую мотивацию, активизирует мыслительную деятельность, способствует развитию логического мышления, творческих способностей обучающихся. Послеигровое обсуждение помогает закрепить полученные знания.

Преподаватели кафедры языковой подготовки иностранных граждан
Сумского государственного университета постоянно используют игровые методы на уроках русского языка как иностранного. Так, на начальном этапе обучения для автоматизации и закрепления навыков употребления падежных форм используется популярная игра «Снежный ком». Преподаватель произносит фразу: «*Хасан был в магазине».* Все студенты по очереди повторяют это предложение, добавляя информацию, например: *Вчера Хасан был в магазине. – Вчера вечером Хасан был в магазине. – Вчера вечером Хасан с другом был в магазине. – Вчера вечером Хасан с другом Луаем был в магазине. – Вчера вечером Хасан с другом Луаем был в книжном магазине. – Вчера вечером Хасан с другом Луаем был в книжном магазине на Покровской площади.* Повторяя фразы, учащиеся не только закрепляют грамматические формы, но и совершенствуют звуко-произносительные навыки.

Игра «Только в одном числе» помогает студентам запоминать существительные, которые употребляются только в единственном или только во множественном числе. Играющие делятся на две группы. Одни записывают существительные, которые употребляются только в единственном числе, а другие – только во множественном. Преподаватель читает слова, а студенты записывают. Приблизительный список слов: *масло, ножницы, молоко, сахар, сок, стол, рис, часы, карта, джинсы, вода, шахматы, чай, ножницы, молодежь, торт, весы, бензин.* Для повышения внимательности учащихся следует включить в общий список существительные, которые употребляются как в форме единственного числа, так и в форме множественного.

Этот вариант игры проводится и с помощью современных девайсов – смартфонов, планшетных компьютеров, ноутбуков. Преподаватель передает список слов студентам на емейл или по вайберу. Учащиеся записывают существительные и отправляют свои варианты учителю на электронное устройство.

Чтобы избежать монотонности при ежедневной проверке знаний новой лексики, преподаватели используют игру «Угадай по жестам». Учитель становится в конце класса и держит карточку с изображением того предмета, который должны назвать студенты. Один из учащихся жестами описывает нарисованное, а остальные угадывают это слово и произносят его.

Игра «Конструктор» успешно применяется на уроках закрепления знаний по определенной теме. Для игры заготавливаются карточки с отдельными словами, из которых студентам необходимо составить предложения. Задание усложняется тем, что лексемы на карточках записаны в начальной форме, а при составлении фраз учащиеся выбирают правильный падеж и порядок слов. Эту игру можно использовать и при изучении словотворческих моделей.

Большой популярностью у студентов пользуется игра «Цветочные лепестки». Группа делится на две-четыре команды. Каждая получает лист бумаги с нарисованным цветком в виде ромашки без лепестков. В середине ромашки записаны грамматические или синтаксические формы (слово, образованное по определённой модели; словосочетание с определённым типом отношений; синтаксическая конструкция). Задача учащихся – «вырастить» на ромашке как можно больше лепестков. Каждый лепесток может быть пририсован, только если команда придумала свою форму по заданному образцу. На рисунке лепестки нумеруются, внизу на листе под каждым номером записывается соответствующее слово или фраза. Побеждает та команда, у которой на цветке больше лепестков.

Лингвистические игры повышают мотивацию студентов, способствуют развитию их языковой компетенции. Поскольку алгоритмы такой методики просты, следовательно, на уроках создается ситуация успеха для отстающих или незаинтересованных учащихся.

Целью коммуникативных игр является не только общение на неродном языке, но и формирование и развитие речевых навыков и умений.

Так, смысл игры «Школа в школе» заключается в том, чтобы сами студенты придумали для своих товарищей интересные задания, помогающие изучать язык. В качестве образца предлагается модель текста с пробелами, которые должны быть заполнены соответствующими словами или словосочетаниями; модель таблицы с пропусками, в которые учащиеся вписывают недостающие конструкции.

С большим удовольствием студенты смотрят на занятиях мультсериал «Маша и Медведь». Анимация создает позитивное эмоциональное настроение у студентов-иностранцев, способствует активизации резервных возможностей учащихся.

Во время демонстрации мультфильма преподаватель делает паузы (стоп-кадр) и просит учащихся назвать животных, новые предметы, которые они увидели. На этом этапе используется коммуникативная игра «Прогноз»: студенты произносят слова, фразы, диалоги, которые будут воспроизведены героями после паузы. Поскольку в мультфильме говорит только девочка Маша, учащиеся могут составить возможные диалоги. Лучший диалог обязательно должен быть отмечен преподавателем и студентами.

После просмотра очередной серии мультфильма и знакомства с новыми словами для закрепления навыков употребления существительных в форме единственного числа в предложном падеже предлагается такое игровое задание. Группа делится на две команды. Для проведения игры готовятся карточки, на которых написаны имена существительные. Студенты должны к каждой карточке подобрать подходящую пару, а затем составить словосочетание по схемам: кто где? или что где? Например, на карточках написаны такие слова: *солнце, желуди, рыба, яблоки, клубника, белка, малина, молоко*, а на других – существительные: *небо, дуб, река, яблоня, огород, дупло, куст, кувшин*. Учащиеся выбирают пару слов и объединяют их: *солнце на небе, желуди на дубе, рыба в реке, яблоки на яблоне, клубника на огороде, белка в дупле, малина на кусте, молоко в кувшине.*

Рассмотрим еще несколько коммуникативных игр, которые успешно используют преподаватели кафедры языковой подготовки СумГУ на уроках русского языка как иностранного. В игре

«Зеркало», участники разбиваются на пары. Один в паре – смотрящий в зеркало, другой – «зеркало», и он должен точно скопировать жесты первого, который комментирует свои действия на родном языке. Второй, воспроизводя движения, должен назвать их на русском языке. Например: «I like to drink tea», – говорит первый учащийся. «Я люблю пить чай», – отвечает ему «зеркало».

С большим удовольствием иностранные студенты работают на уроке-семинаре с использованием ролевой игры «Умеешь сам – научи другого». Ученик-ведущий выступает в роли преподавателя. Он выбирает какое-то умение, которым овладел самостоятельно и готов делиться с другими. Его роль – логически выстроить урок, вести его на русском языке с учётом грамматических норм и уровня лингвистической компетенции студентов. Такие игры развивают личностные, поведенческие, а также метапредметные, коммуникативные, регулятивные и познавательные навыки.

Таким образом, игры являются важным компонентом обучения русскому языку как иностранному, имеющим функциональное, дидактическое и мотивационное значение. Они способствуют большей активности студентов, делают учебный процесс овладения языком эмоциональным и интересным, развивают речевые умения и навыки, помогают формировать коммуникативную компетенцию студентов-иностранцев.

Литература

1. Душина Е.В. Лингвистические игры на уроках русского и иностранного языка в аспекте формирования коммуникативной компетентности учащихся / Е.В. Душина // Филологический класс. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2014. – № 4(38). – С. 54-58.

2. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко // Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.

3. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие. – 2-е изд / А.Н. Щукин. – М: Филоматис, 2010. – 188 с.

А.В. Дядченко
(СумГУ, г. Сумы, Украина)

РОЛЬ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Важнейшее условие профессиональной подготовки специалиста любой отрасли – овладение языком специальности, профессиональной речью. Эта задача особенно важна и сложна для иностранного студента, который должен одновременно формировать навыки владения неродным ему русским языком и осваивать язык той или иной специальности. В процессе преподавания русского языкакак иностранного на подготовительных факультетах эту роль призвана выполнять дисциплина «Научныйстиль речи», которая готовит слушателей к восприятию текстов научного характера по выбранному ими профилю в процессе изучения общенаучной лексики. В связи с этим на начальном этапе у студентов должны быть заложены основы научного стиля речи комплексе с ориентацией на профиль дальнейшего обучения, что является необходимым условием успешности их дальнейшего обучения в вузе.

В процессе изучения данного курса студенты овладевают такими умениями, как чтение фрагментов общенаучных текстов по дисциплинам профиля и понимание их основного содержания; понимание на слух основного содержания законченного по смыслу аудиотекста (фрагмента лекции); извлечение из текста основной и дополнительной информации; ведение диалогов учебно-профессионального характера [1]. Основной ролью преподавателя русского языка в данном курсеявляется объяснение морфологической структурынаучных терминов, а также их способности вступать в разнообразные синтаксические отношения, образовывая словосочетания и предложения.

Весь лексико-грамматический материал вводится на синтаксической основе через речевые образцы, что обеспечивает коммуникативность и комплексность в подаче языкового материала. Е.В. Соловьева отмечает, что основным методом, используемым при обучении русскому языку как иностранному, в том числе при изучении научной терминологии, является метод освоения речевых моделей. В соответствии со сказанным автор представляет основной набор специально ориентированных речевых моделей, позволяющих осуществлять коммуникацию в научной сфере. К ним относятся: 1) конструкции для определения понятия (*что – это что*, *что представляет собой что*, *что является чем*); 2) конструкции для классификации предметов и явлений (*что делится на что*; *что относится к чему*, *что принадлежит к чему*); 3) конструкции для характеристики предмета по составу (*что состоит из чего*, *что входит в состав чего*, *что содержится в чем*); 4) конструкции для характеристики предмета по свойствам (*что имеет что, не имеет чего*; *что*

характеризуется чем); 5) конструкции для характеристики изменения вещества, его состояния (*что изменяется*, *что становится каким*, *что увеличивается (уменьшается)*; 6) конструкции для характеристики связи и зависимости между предметами и явлениями (*что зависит от чего*, *что связано с чем*, *что влияет на что*); 7) конструкции для характеристики действия одного тела на другое (*что оказывает воздействие на что*, *что вызывает что, что приводит в движение что*) [2, с. 9–11]. Несмотря на значительное количество представленных речевых моделей, сам набор изучаемых лексических и грамматических единиц, наполняющих представленныемодели, достаточно ограничен, что объясняется начальной ступенью овладения студентами-иностранцами русским языком.

Перейдем к рассмотрению роли мультимедийных технологий в практике преподавания курса «Научный стиль речи». В научно-методической литературе можно встретить значительное количество терминологических выражений, синонимичных термину «мультимедийные технологии обучения». Это «компьютерные технологии обучения», «информационные технологии обучения», «новые информационные технологии образования» и т.д. Мультимедийные компьютерные технологии обучения, использующие дидактические возможности современного компьютера, явились современным этапом развития технологий компьютерного обучения [3].

В современной практике преподавания русского языка как иностранного мультимедийные технологии рассматриваются как особый вид компьютерных технологий, которые объединяют в себе традиционную статическую и динамическую (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию) визуальную информацию (текст, графику),обуславливая возможность одновременного воздействия на зрительные и слуховые органы чувств обучающихся. Подобное параллельное использование нескольких информационных сред является эффективным средством оптимизации учебного процесса [4; 5].

Кроме того, использование современных технических средств обучения значительно повышает наглядность обучения.Применительно к овладению профессиональным стилем речи принцип наглядности реализуется в процессе специально организованного показа языкового и экстралингвистического материала с целью улучшения понимания иностранными учащимися значения абстрактной терминологической лексики, а также дальнейшего ее применения в сфере речевой коммуникации [4; 5]. Представление информации не только в виде текста, но прежде всего в виде образов позволяет максимально сконцентрировать внимание студентов, способствуют лучшему осмыслению и запоминанию информации[4]. Использование мультимедиа на занятиях по научному стилю речи позволяет значительно разнообразить процесс усвоения учащимися грамматических конструкций и абстрактной терминологии. Хорошо известно, что работа с подобным речевым материалом мало у кого вызывает оптимизм. В данном случае компьютерные технологии позволяют заинтересовать студентов, привлечь их внимание новой необычной формой представления материала, что значительно повышает их мотивацию.

Преподаватель может воспользоваться банком готовых мультимедийных презентаций, размещённых на профессиональных сайтах и форумах, что существенно уменьшает энергозатраты при подготовке к занятию. Однако наш опыт работы подсказывает, что в большинстве случаев гораздо более эффективным является самостоятельное созданиепреподавателем презентации для конкретной темы. Ценность таких «индивидуальных» презентаций состоит в том, что материал в них даётся компактно, в нужной последовательности; он чётко рассчитан по времени и максимально соответствует теме занятия с информативной и лексической позиций [6].

На наш взгляд, применениемультимедийных презентаций является наиболее эффективным при изучении нового материала, посколькупозволяет оптимально семантизировать вводимую лексику наглядными средствами,особенно в тех случаях, когда необходимо показать динамику развития какого-либо процесса (раздел «Физика», тема «Виды движения»), а также при закреплении лексико-грамматического материала новой темы. В нашей работе мы использовали мультимедийные презентации при разработке разделов «Химия» (темы «Простые и сложные вещества», «Физические и химические свойства веществ», «Состав простых и сложных веществ») и «Физика» (темы «Виды движения. Прямолинейное и криволинейное движение», «Равномерное и неравномерное движение», «Физические величины и единицы измерения»). В данном случает использование мультимедийных ресурсов является особенно целесообразным при изучении темы «Виды движения», когда необходимо активизировать в речи студентов глаголы данной тематической группы. Однако об обязательном использовании компьютерных, в частности мультимедийных, технологий можно говорить при изучении раздела «Информатика» (темы «Информатика как наука», «Единицы измерения информации», «Основные устройства компьютера», «Дополнительные устройства компьютера»). В данном случае использование презентаций можно отнести не к дополнительным, а к основным средствам обучения, позволяющим адекватно ввести будущих специалистов IT-профиля в сферу их профессионального общения.

Подводя итог сказанному выше, можно заключить, что использование мультимедийных технологийпозволяет сделать обучение более эффективным, способствует реализации индивидуального подхода, повышает заинтересованность иностранных студентов в овладении основами профессиональной речи. Данные технологии в настоящее время являются одним из перспективных направлений оптимизации учебного процесса.

Литература

1. Ковалева, Г.М. Основы обучения иностранных слушателей подготовительного отделения языку специальности в инженерном вузе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://asyan.org/potr/Проблемы+и+перспективы+подготовки+иностранных+студентов+в+вузахс/part-20.html
2. Соловьева, Е.В. Особенности преподавания общеобразовательных дисциплин студентам-вьетнамцам на предвузовском этапе обучения. Методические рекомендации для преподавателей-предметников / Е. В. Соловьева. –М.: НИЯУ МИФИ, 2011. – 40 с.
3. Голубева, А.А. Мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.scienceforum.ru/2015/pdf/12680.pdf
4. Комарова, Е.А. Мультимедийные технологии в преподавании иностранных языков / Е. А. Комарова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru/vuz/filologicheskie-nauki/library/2013/11/10/multimediynye-tekhnologii-v-obuchenii-inostrannym
5. Оковитая, Ю.Ф. Мультимедийные технологии в практике преподавания русского языка как иностранного / Ю. Ф. Оковитая // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://www.vipstd.ru/index.php/серия-гуманитарные-науки/гуманитарные-науки-2016-март/227-а-37.
6. Соболева, А.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам [Текст] / А. В. Соболева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 119–123. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4582/

Анна Журавлева
(Лилльский университет, Франция)

О ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ГЛАГОЛА ИНОСТРАНЦАМ

Данное исследование посвящено морфологическим формам глагола в русском языке и трудностям их преподавания иностранным слушателям. В действительности, глагол представляет собой одну из самых сложных и объёмных частей речи, важность и центральное место которого подчеркивались русскими лингвистами XIX–XX веков В.В. Виноградовым, Ф.Ф. Фортунатовым, А.А. Потебней, А.М. Пешковским. В XIX–XX веках глагол изучали также и французские слависты А. Мазон, П. Буайе, Ж. Веренк, Р. Лермитт. Первые грамматики старославянского и древнерусского языков заинтересовались глаголом, поскольку он имел множество грамматических категорий, а также сложную и объемную систему личных форм спряжения, которая с течением времени подверглась значительным изменениям, в особенности в области категорий вида и времени. Категория вида является специфическим феноменом славянских языков и не существует в других индоевропейских языках. Поэтому изучение русского глагола непонятно и сложно для иностранцев.

Личные формы глагола в русском языке делятся на две большие группы (первое и второе спряжения), но знания инфинитива не достаточно, чтобы определить его тип спряжения. Поэтому учёные и лингвисты всегда пытались упорядочить сложную систему русского глагола. Таким образом, Ломоносов, автор первой русской грамматики (М.В. Ломоносов, 1755), описывает русский язык, с точки зрения особенностей разговорного языка своей эпохи. Ломоносов основывается на грамматике Мелетия Смотрицкого, 1619 (Е.А. Кузьминова, М.Л. Ремнёва, 2000), который в свою очередь подражает латинским и греческим описаниям и внедряет идеи древних философов Платона, Аристотеля, Доната, которые выделяют существительное и глагол в качестве главных частей речи, и перерабатывает идеи Смотрицкого. Учёные и лингвисты следуют сложившейся традиции и на протяжении веков предлагают описания глагольной системы, основанные на различных критериях, с целью решить все проблемы, встречающиеся в процессе изучения и преподавания личных форм спряжения с целью улучшить и облегчить усвоение многочисленных глагольных форм.

В XX в. С. Карцевский (Karcevski, 1927) предлагает оригинальную глагольную классификацию, основанную исключительно на синхроническом принципе описания. Первая публикация научной работы осталась незамеченной французскими славистами (Karcevski, 1922). Однако предложение Карцевского является новаторским, так как предлагаемая классификация глаголов построена на основном принципе распределения всех глаголов на продуктивные и непродуктивные классы (типы), а личные формы глагола считаются вторичными. Критерий продуктивности / непродуктивности глагольных основ, открытый Карцевским, используется в большинстве глагольных классификаций в настоящее время. А. Мазон (A. Mazon, 1963) критиковал работу Карцевского,

смешивая понятия *частотности* и *продуктивности.* По его мнению, непродуктивные глаголы являются *живыми* с точки зрения словарного запаса, то есть с точки зрения их употребления. Другими словами, он считал необоснованным разделение на продуктивные и непродуктивные глаголы, поскольку и те и другие одинаково часто употребляются в речи. Этот негативный факт нейтрализует видимые различия синхронического метода описания и повышает значимость исторического подхода в изучении глагольных классификаций и личных форм спряжения, используемого самим Мазоном, а также и другими славистами, такими как Лескин и П. Буайе (Leskien, 1871; P. Boyer, 1895). П. Гард, Р. Лермитт, Ш-Ж. Веренк (P. Garde, 1980 rééd. 1998 ; R. L'Hermitte, 1989; Ch. J. Veyrenc, 1968) и другие лингвисты следуют идеям Карцевского, разделяя все глаголы на две большие группы, продуктивные и непродуктивные, относя их к первому или второму спряжению и подразделяя их в свою очередь на продуктивные и непродуктивные группы в зависимости от наличия или отсутствия *дифференциального* суффикса в основе инфинитива и его типа. Таким образом, П. Гард насчитывает всего пять групп, в которые входят четыре продуктивных типа, непродуктивные типы (примерно 60 основ) и неправильные глаголы, которые он называет *этероклическими* [1, с. 374].

В настоящее время русские лингвисты разделяют все глаголы в зависимости от личных окончаний на два спряжения, сопоставляя основу инфинитива и настоящего времени с тематическими гласными *-е* (у глаголов первого спряжения) и */-и* (второго спряжения): «Классификация глаголов основана на окончаниях настоящего (морфологического) времени. Описание личных глагольных форм основано на орфографическом принципе » (2, с. 268).

Соотношение основ инфинитива и настоящего времени легло в основу классификаций В.В. Виноградова (1960), Н. Ю. Шведовой (1970, 1980), А. А. Зализняка (1977). Критерий продуктивности (способность глагольных основ производить новые глаголы) также является основополагающим, который лёг в основу большинства классификаций, предложенных русскими славистами XX–XXI веков.

Французские слависты очень долго придерживались модели классификации, предложенной Буайе (1895), основанной на историческом принципе, а критерий продуктивности, введенный Карцевским отвергался и критиковался. В XX веке его практическую значимость осторожно подчеркнул Ж. Легра (J. Legras, 1922). Ж. Веренк (J. Veyrenc, 1968) перерабатывает классификацию С. Карцевского. Р Лермитт и П. Гард (R. L'Hermitte, 1989 ; P. Garde, 1980 rééd. 1998) внедряют критерий продуктивности, так же как и последующие грамматики русского языка, вышедшие во Франции и разработанные в основном с педагогическими целями (R. Comtet (1997 rééd. 2002); I. Kor Chahine, R. Roudet (2003 rééd. 2009). В других русских и французских классификациях (Пирогова, 1960 rééd. 1978 ; Белякова, 2002 ; P. Pauliat , 1976 ; P. Garde : 1980 rééd. 1998 ; R. Comtet , 1997 rééd. 2002) внедрён дополнительный критерий подвижности ударения (акцентологический), который был отвергнут в силу своей неэффективности П. Буайе (Boyer, *op. cit.*).

Все существующие классификации русского глагола сложны, многочисленны и несовершенны, поэтому они не эффективны при изучении русского языка студентами, которые не являются его носителями. Изучение глагольной парадигмы предусматривает большой объём механического заучивания. К тому же существует множество исключений, в процессе запоминания которых возникают многочисленные ошибки. Поэтому этот вопрос является особенно сложным для иностранных студентов. Традиционный способ разделения глаголов на два спряжения и выделение продуктивных и непродуктивных глаголов является неэффективным для нерусскоговорящей публики.

Исходя из изученного материала по данному вопросу, предлагаем дидактический метод преподавания и изучения глагольных форм, который позволит упростить и улучшить усвоение глагольных форм иностранными студентами в процессе обучения. Принимая во внимание основные критерии теоретических классификаций как соотношение основ инфинитива и настоящего времени, основных средств образования новых слов (словообразующие аффиксы), а также личных окончаний и основываясь на основополагающих критериях продуктивности, предлагаем добавить дополнительный критерий частотности употребления в речи. Критерий продуктивности подходит для теоретической классификации, но является неэффективным на практике, так как самые часто употребляемые глаголы являются непродуктивными, например, неправильные, изолированные глаголы, обладающие древними архаичными формами, как *есть, быть, дать*).

Процесс обучения языку должен быть комфортным, то есть простым и понятным. Учащемуся, особенно на начальном этапе изучения языка (уровни A1 и A2 согласно общеевропейской компетенции владения иностранным языком), не нужно знать все глаголы русского языка в процессе общения, а только самые часто употребительные (примерно 400 глаголов в год). В последствии учащийся может продолжить изучение новых форм, учитывая частотность их употребления (менее часто употребляемые глаголы, уровни B1 и B2) и в последнюю очередь обогатить свой словарный запас редко употребляемыми глаголами (для уровней C1 и C2).

С дидактической точки зрения предлагаемый метод обучения позволяет изучать /преподавать глагольные формы поступательно, начиная с самых часто употребляемых глаголов без каких-либо морфологических особенностей, например, чередований, потом рассматривая частоупотребительные основы с чередованиями), продолжая процесс обучения с менее часто употребительными глаголами и заканчивая редко встречающимися глаголами. Этот метод позволяет ускорить процесс обучения /преподавания, усвоения и использования изученного материала на практике, то уесть дает возможность учащемуся начать говорить и выражать свои мысли быстрее и использовать глагольные формы в процессе общения.

Ссылки

1. Garde P. (1980 rééd. 1998), *Grammaire russe. Phonologie. Morphologie*, Paris, Institut d'études slaves.
2. Comtet R. (1997 rééd. 2002), *Grammaire du russe contemporain,* Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

Литература

1. Белякова Н.Н. (2002), Как строится русский глагол? Особенности формообразования: морфология, ударение, изд. 2-е, Санкт-Петербург, Златоуст.
2. Виноградов В.В. (1986), Русский язык. Грамматическое учение о слове, Москва, Высшая школа, изд. 3-е : http://books.e-heritage.ru/book/10077363
3. *Грамматика русского языка* (1960), под ред. В.В. Виноградова в 2-х томах, 3-х книгах, Академия наук СССР, Москва, Институт русского языка, т. 1.
4. *Грамматика современного русского литературного языка* (1970), под ред. Н. Ю. Шведовой, Москва, Академия наук СССР.
5. Зализняк А.А. (2003), *Грамматический словарь русского языка. Словоизменение,* 4-е изд., Москва, Русские словари.
6. Комте Р. [Comtet R.] (2006), «О классификации славянского глагола в первой половине XX века : Поль Буайе, Сергей Карцевский и Антуан Мейе», Вопросы языкознания, № 1, Москва, с. 102-122 : http://www.ruslang.ru/doc/voprosy/voprosy2006-1.pdf
7. *Краткая русская грамматика* (2002), под ред. Шведовой Н. Ю., Лопатина В. В., Москва, 2002, 726 с : http://slovari.ru/default.aspx?s=0&p=5312&0a0=1724#104
8. Кузьминова Е.А., Ремнёва М.Л. (2000), *Грамматики Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого,* Москва, МГУ.
9. Ломоносов М.В. (1953), *Полное собрание сочинений. Труды по филологии 1739-1758 г.г.,* т. 7, Москва, Академия наук СССР.
10. *Ляшевская О.Н., Шаров С.А. (2009), Частотный словарь современного русского языка, Москва, Азбуковник [Ljaševskaja O.N., Šarov, S.A. (2009), Častotnyj slovar' sovremennogo russkogo jazyka, Moskva, Azbukovnik]:* http://dict.ruslang.ru/freq.php
11. Пирогова Л. И. (1960 rééd. 1978), *Спряжение русского глагола,* Москва, Русский язык, изд. 2-е.
12. *Русская грамматика* (1980), под ред. Н.Ю. Шведовой, т. 1, Академия наук СССР, Москва, Наука: http://lukashevichus.info/knigi/russk_gramm_sl_shvedova_1.pdf
1. Boyer P. (1895), « De l'accentuation du verbe russe » *in Recueil de mémoires publié par les professeurs de l'École, Centenaire de l'École des langues orientales*, Paris, p. 415-456.
2. Boyer P. (1909-1910), *Grammaire russe*, Paris, École de langues orientales vivantes.
3.Comtet R. (1997 rééd. 2002), *Grammaire du russe contemporain,* Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
4. Comtet R. (2003), « La classification du verbe slave comme enjeu franco-russe dans la première moitié du XXe siècle: Paul Boyer, Serge Karcevski et Antoine Meillet », *Slavica occitania*, № 17, Toulouse, p. 267-316.
5. Garde P. (1980 rééd. 1998), *Grammaire russe. Phonologie. Morphologie*, Paris, Institut d'études slaves.
6. Karcevski S. (1927 rééd. 2004), *Système du verbe russe. Essai de linguistique synchronique,* Paris, Institut d'études slaves.
7. Kor Chahine I., Roudet R. (2003 rééd. 2009), *Grammaire russe : les structures de base*, Paris, Ellipses, nouvelle édition revue et augmentée.
8. Legras J. (1922), *Précis de grammaire russe,* Paris, Librairie Olendorff.
9. L'Hermitte R. (1989), *Éléments de grammaire générale du russe,* Clermont-Ferrand.
10. Mazon A. (1963), *Grammaire de la langue russe*, Paris, Institut d'études slaves, 4e édition.
11. Pauliat P. (1976), *Grammaire russe,* Paris, Librairie Marcel Didier.
12. Veyrenc Ch. J. (1968), *Grammaire du russe*, Paris, Presses Universitaires, Que sais-je?, № 1278.

В.А. Завгородний
(СумГУ, г. Сумы, Украина)

УЧЕТ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ РАБОТЫ В АРАБСКОЙ АУДИТОРИИ

Значительный процент иностранных студентов, получающих образование в Украине, – представители арабских стран. Отметим, что «араб, как и американец, – это культурная характеристика, а не расовая» (To be an Arab, like an American, is a cultural trait rather than racial). Такое определение предоставляется в книге «Арабское культурное сознание: 58 фактов», которая была издана офисом заместителя начальника штаба по разведке ВС США по обучению и доктрине COMMAND FT, Ливенуорт, Канзас, январь 2006 г. [1, с. 3].

Обучение является составной частью культуры, которая определяется как система коллективно разделяемых ценностей, убеждений, образцов и норм поведения, которые совместно формируют образ жизни людей [2].

Именно поэтому работа с арабскими студентами требует от преподавателя не только высокого уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки, но и владение навыками межкультурной коммуникации, опирающейся на знания национальной культуры арабов, их этнической и социальной психологии.

Как показывают исследования современных этнологов, сегодня арабский этнос – это прежде всего этнолингвистическое сообщество, существование которого поддерживается монолитной системой морально-этических принципов, пронизанных исламским вероучением, а также общим арабским языком. Именно на указанных факторах основывается этническая целостность и самосознание арабов [3].

При общих принципах, лежащих в основе обучения иностранным языкам, в частности РКИ или УКИ, принадлежность учащихся к определенной нации с ее особой социальной структурой, национально-культурной спецификой и национально-психологическими особенностями предусматривает своеобразие педагогического и методического подходов.

Современные методисты отмечают необходимость учета национальной психологии учащихся путем реализации принципа национально-ориентированного обучения – такого способа организации процесса обучения, при котором осуществляется направленность преподавания именно на эту национальную аудиторию [4].

Осведомленность преподавателя в области национально-специфических особенностей психологии студентов позволяет строить с ними максимально благоприятные отношения и тем самым добиваться лучших результатов в учебной работе.

Льюис Р.Д., британский культуролог, основную причину неудач в общении между европейцами и арабами сформулировал так: «На Западе и в арабских странах существуют совершенно различные представления о том, что такое добро и зло, что правильно и неправильно, логично и нелогично, приемлемо и неприемлемо. Они живут в совершенно разных мирах, каждый из которых организован по-своему ». [5, с. 342].

Понимание национальной психологии представителей арабских стран позволит преподавателю ответить на вопрос: насколько возможно осуществление установки на партнерство, которая используется в современной методике, в процессе обучения представителей арабских стран в группах учащихся данной этнокультурной принадлежности. А.А. Леонтьев по этому поводу пишет: «Знание этнопсихологического особенностей обучаемых позволяет преподавателю ориентироваться в разнообразных, порой довольно сложных, ситуациях межнационального общения, избежать непониманий, добиваться взаимопонимания и тем самым расширить и обогатить диапазон личностного общения с учащимися в процессе педагогического взаимодействия» [6, с. 80].

Вопросы повышения комфортности учебно-аудиторной среды чрезвычайно важны в педагогическом процессе. Методическая практика показала, что арабские студенты придают большое значение факторам, которые способны вызвать психологическую напряженность. Приведем примеры некоторых культурных и коммуникативно-поведенческих особенностей арабских студентов, требующих учета преподавателем при обучении русскому или украинскому языку.

Большое влияние на формирование характера арабов оказали исламские традиции. Общественная поведение, политика и бизнес определяются религиозными нормами. Поэтому, как показывает наш практический опыт, преподавателю – субъекту педагогического общения – важно принять принцип так называемой умеренности в общении со студентами-арабами, что позволяет избежать обсуждения острых тем. Важно избегать критики взглядов учеников, отказаться от дискуссий на религиозные темы.

Надо всегда помнить, что каждое действие любого мусульманина строго регламентируется Кораном. Мусульманская религия, которая регламентирует практически все стороны жизни людей, укрепила в сознании арабов неверие в свои личные преобразовательные возможности, выработала покорность и смирение. «Иншалла» («Все в руках Аллаха») – общеупотребительное фраза, сопровождающая любое действие араба. В случае неудачи они говорят: «Так угодно Аллаху».

Необходимо учитывать, что в арабских странах очень сильны групповые связи. Часто студенты сравнивают свои поступки с реакцией на них других, в том числе преподавателя. Стремление любым способом «сохранить лицо» выражается в чувствительности к мнению окружающих и не позволяет публично признавать свои ошибки. Самокритика практически отсутствует. Таким образом, обозначая и исправляя ошибки своих учеников, преподавателю желательно употреблять такие выражения: «Как вы думаете, может быть, лучше сказать так ...?» или «Это не совсем точно, возможно, было бы лучше так ...» и тому подобное.

Семья, семейные отношения имеют большое значение для арабов. Это тот стержень, который пронизывает все общество. Семья основана на власти мужа – главы семейства. Взаимоотношения старших и младших братьев похожи на отношения между отцом и сыновьями. Покорность и почитание старших – главное достоинство юноши. Араб никогда не выступает против воли отца или старших братьев. Именно поэтому арабские студенты в основном получают специальное образование в Украине не по собственному желанию, а согласно решению старших членов семьи (отца, братьев, родственников по мужской линии). Этот факт целесообразно учитывать преподавателям, поскольку он существенно влияет на внутреннюю мотивационную сферу студентов и может снизить или, наоборот, повысить их познавательную активность во время обучения. Арабы, которые учатся в Украине, сравнительно долго в начале своего пребывания не могут абстрагироваться от семьи, и любая негативная весть из дома может послужить причиной их замкнутости, уныния, иногда непосещение занятий. Положительным проявлением сильных родовых связей можно считать взаимоответственность каждого члена семьи за своих родственников. Очень часто арабские студенты других групп, курсов и даже вузов интересуются обучением и поведением своего брата (родного, двоюродного, троюродного), племянника, дяди и тому подобное.

Уважение к возрасту является традиционным и определяет степень воспитанности. Этот факт отражается и в уважении к преподавателю. Здесь важно соблюдать психологическую дистанцию на определенном уровне доверительности, а также постоянно следить за сохранением этой дистанции при общении со студентами.

Кстати, этнопсихологические особенности арабских студентов существенно проявляются в отношении к женщине-преподавателю. Основная часть преподавателей, которые работают с арабами на начальном этапе, – женщины. Для выходцев из арабских стран это не совсем приемлемо, так как арабское общество является обществом мужчин. Отношения с женщинами жестко регламентированы обычаями и шариатом. Профессиональной преподавательской деятельностью занимаются преимущественно мужчины. Так, в первые месяцы учебы на подготовительном отделении арабам сложно осознать женщину в роли преподавателя, организатора учебно-воспитательного процесса, а женщине-преподавателю очень трудно приобрести авторитет у арабских студентов. Вопрос психолого-педагогической готовности женщины-преподавателя к работе с арабскими студентами является одним из самых сложных.

Существует понятие этикетной проксемики как невербального средства коммуникации. Это организация пространства партнеров в момент общения. Понятно, что люди по-разному относятся к несанкционированному нарушению их пространства. Человеку для комфорта необходимо находиться на некотором расстоянии от собеседника. Величина этой дистанции зависит от национальности человека, его социального статуса, пола. Характерным отличием студентов из арабских стран, с которым постоянно сталкивается в своей работе преподаватель, является особое отношение к дистанции общения. Для культуры европейских народов личная дистанция человека во время межличностного общения должно быть не менее 45 см. «Культурная дистанция» между арабами короче – они при разговоре могут касаться друг друга, и это считается вежливым и свидетельствует о взаимном доверии. Арабские студенты никогда не придерживаются комфортной для нас дистанции и постоянно нарушают разрешенные пределы, что мы часто расцениваем как обычную невоспитанность. Этим также объясняется постоянное стремление студентов поздороваться с преподавателем за руку.

Для студентов-арабов характерны эмоциональная неустойчивость, самоуверенность. Это люди внутренне конфликтные, часто предъявляют большие требования к соблюдению своих прав. Когда возникают ситуации, при которых, по их мнению, их права нарушаются, они тут же объединяются для отстаивания справедливости.

Преподавателю рекомендуется не критиковать планы, которые студент-араб захочет предложить в ходе занятия. Желательно всегда одобрять их, а похвалив, менять постепенно, незаметно заставляя самого ученика вносить новые предложения до тех пор, пока эти планы не будут совпадать с планами преподавателя.

Таким образом, совершенно очевидно, что без знания азов национально-специфических особенностей психологии студентов трудно наладить благоприятные отношения с арабской аудиторией.

Литература

1. Arab Cultural Awareness: 58 Factsheets – The New York Times. – graphics8.nytimes. Office of the deputy chief of staff for intelligence us army training and doctrine command ft. Leavenworth, Kansas january 2006. – 62 pages. [Электронный ресурс] / Arab Cultural Awareness: 58 Factsheets. – Режим доступа: https://fas.org/irp/agency/army/arabculture.pdf/

2. Масионис Дж. Социология / Дж. Масинис / пер. на рус. язык ЗАО Издательский дом «Питер». – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 752 с.

3. Сайтарли, І.А. Культура міжособистісних стосунків*: навч. посіб. /* І.А. Сайтарли. – К.: Академвидав, 2007. – 240 с. – С. 35–38.
4. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного ученика (опыт системно-структурного описания). – М., 1977. М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
5. Льюис Ричард Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию; пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Дело, 2001. – 448 с.
6. Леонтьев, А.А. Национальная психология и этнопсихология // Советская этнография. – 1983. – № 2. – С. 80–82.

М.С. Казанджиева
(СумГУ, г. Сумы, Украина)

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕЗАУРУСА СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Современный кризис образовательной системы обнажил, сделав очевидными, многие проблемы профессионального образования, одной из которых является недостаточная подготовка выпускников высшей школы, в том числе теоретическая. Снижение уровня профессиональной подготовки будущих специалистов отмечается сегодня на всем постсоветском пространстве и не в последнюю очередь связывается с уровнем интеллекта студенческой молодежи. В более широком контексте проблема может быть сформулирована таким образом: высшее образование экстенсивно расширяется, утрачивая при этом когда-то присущее ему качество.

На протяжении длительного времени на первый план выдвигалась ставшая модным трендом профессиональная компетентность, повлекшая за собой освоение лишь предметного содержания учебных курсов и формирование основных профессиональных умений. Вследствие усиления прагматического подхода к высшему образованию, причем не только декларируемого, но и скрытого, а также сознательной детеоретизации учебного процесса окончательно победила тенденция узкопрофильной специализации. При этом традиционно предполагалось, что повышение уровня интеллекта обучаемых происходит спонтанно, автоматически, без специальных усилий, в процессе овладения учебным материалом (предполагающем прежде всего воспроизведение информации) и не требует специальной организации учебного процесса и систематической работы. Однако собственно интеллектуальная составляющая обучения оказалась лишней и в некотором смысле «оппозиционной» по отношению к процессу профессиональной подготовки специалистов, что, безусловно, отразилось на качестве теоретического мышления выпускников и развитии их интеллекта в целом. Особенно болезненной эта проблема стала для иностранных студентов, основные интеллектуальные «мощности» которых направлены на овладение украинским языком как инструментом профессионального обучения.

Одно из направлений модернизации современной высшей школы –внедрение в образовательную парадигму компетентностного подхода – предполагало не только обеспечить выпускника ВНЗ теоретическими знаниями, но и сформировать у него опыт осуществления определенной деятельности и общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах с учетом особенностей профессионального мышления. Компетентностный подход предусматривал обновление содержания общего и специального образования путем формирования совокупности компетентностей в интеллектуальной, коммуникативно-информационной, общественно-политической и других сферах: а) предложенных государством; б) рекомендованных Советом Европы [1, 4]. Рекомендации Совета Европы по ключевым компетентностям основывались на анализе запросов работодателей и социальных ожиданиях общества. Важные для европейского социального пространства ключевые компетентности, согласно этим рекомендациям, представлены пятью основными группами: 1) *политические и социальные компетентности; 2) компетентности, связанные с жизнью в поликультурном обществе; 3) компетентности в устной и письменной коммуникации; 4) компетентности, связанные с возрастающей информатизацией общества; 5) способность учиться в течение жизни* [5, 6].

Феномен компетентностного подхода и связанных с ним теоретических концептов достаточно полно и глубоко исследован специалистами разных отраслей, профессиональная компетентность рассматривается с позиций новых концепций и научных направлений. Однако в подготовке будущих специалистов появляются новые проблемы, в том числе низкий уровень интеллектуальной культуры. Преимущественное внимание к формированию умений коммуникации, в противовес теоретическим знаниям, приводит к парадоксальным ситуациям: тезаурус многих выпускников высших учебных заведений не может обеспечить корпоративное общение – взаимодействие лиц, связанных одной специальностью. Проблема личностного, общекультурного тезауруса,

тесно связанного с профессиональным, сегодня тоже достаточно актуальна вследствие понижения общего уровня образованности.

Уровень «тезаурусной» культуры университетской молодежи, в значительной мере влияющий на усвоение знаний и умений, явно недостаточен: студенты не всегда способны выделить в учебном материале существенное; часто концентрируют внимание на деталях и несущественных признаках, свойствах, фактах; не владеют приемами умственной деятельности (конструирование дефиниций, сравнение, классификация, категоризация, выведение) и т.п. У большинства будущих специалистов не сформировано умение осознанно пользоваться понятийным аппаратом, интерпретировать результаты интеллектуальной деятельности, осознавать, распознавать и создавать собственные алгоритмы продуктивной учебной деятельности.

Отсюда все более актуальным становится профессионально ориентированный поход к обучению, в нашем случае иностранных студентов, для которых важным компонентом является профессионально-коммуникативная компетентность. В структуре соответствующей подготовки иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность рассматривается как основное звено, связанное с другими аспектами компетентности – лингвистическим, речемыслительным, психолого-педагогическим, культурологическим, страноведческим и др.

В рамках рассмотрения тезаурусной составляющей невозможно обойти термин тезаурус (от греч. *θησαυρός* – «сокровище»). Обратим внимание на два основных значения: 1) специальная терминология (инструмент описания предметной отрасли), то есть словарь, совокупность понятий, определений и терминов какой-либо отрасли знаний или сферы деятельности, обеспечивающий непротиворечивую коммуникацию и взаимодействие лиц, связанных одной темой или профессией; 2) база знаний, совокупность информации, сведений, которыми обладает субъект; Для наших целей важны именно эти позиции, а точнее – взаимодействие» «профессионального» (общего) и «личностного» (конкретного) тезаурусов.

Отметим, что тезаурусная составляющая как компонент обучения предполагает не только «терминологические знания» (основные понятия курса, т. е. специальную терминологию), но и определенные «тезаурусные структуры» (связи между референтами, их классификацию и др.). Процесс восприятия и понимания смысла слов и их связей в контексте предложения реализуется на вербально-семантическом уровне, который (в контексте изложенного) тоже можно считать «тезаурусным». Это уровень не только фонетической, лексической и грамматической компетентности, но и теоретический, что позволяет оперировать понятиями, определениями и терминами специальной отрасли знаний или сферы деятельности, анализировать, классифицировать, включать их в более широкий контекст функционирования и т. д. Как следствие, тезаурусный аспект профессионально-коммуникативной компетентности относится к важнейшим в профессиональной деятельности.

Формирование комплекса умений иноязычной коммуникации в том или ином виде деятельности возможно в том числе и посредством метода системного моделирования (определение умений восприятия и продуцирования иноязычной научной информации, типов и разновидностей упражнений и заданий). Студентам-иностранцам с целью обучения чтению могут быть предложены специальные тексты, систематизированные на основе метатемного подхода и типа их коммуникативной организации, поскольку метатемный подход является эффективным методом презентации логико-смысловой структуры и содержания учебных текстов, позволяющим корректно организовывать специальную информацию, повышать уровень осознанности операций и приемов умственной деятельности и степень владения ими. Например, одним из наиболее эффективных упражнений можно считать работу по определению и использованию в речи терминов – как общенаучных, так и сугубо профессиональных. Таким способом студенты не только овладевают новыми словами, но и учатся конструированию дефиниций (определений) – одной из основных операций речемыслительной деятельности.

Отметим, что резервы повышения интеллектуальной культуры студенческой молодежи мы усматриваем в активизации именно тезаурусного аспекта иноязычной коммуникативной компетентности, т. е. во внедрении в учебный обиход тезаурусной составляющей как элективного курса при изучении украинского языка в качестве иностранного. Интеллектуальная деятельность студентов, предусматривающая целенаправленную работу со специальными текстами, должна быть обязательным компонентом учебного контента – или частью каждой учебной дисциплины, или отдельным учебным курсом, что позволит сформировать у будущих специалистов системное, профессиональное, креативное мышление, обеспечивая тем самым реализацию одного из принципов качественного образования.

Изложенное позволяет утверждать, что формирование у будущего специалиста профессионального интеллекта является одной из главных задач качественного образования. А это предполагает формирование культуры не только коммуникативной (как умения эффективно использовать язы-

ковые возможности в соответствии со сферой, ситуацией и целями общения), но и экстралингвистической, тезаурусной, культуры интеллектуальной деятельности как важной составляющей теоретической подготовки современного специалиста. Поэтому, учитывая необходимость интеллектуализации учебного процесса, преподаватель должен решать новые задачи, к числу которых, помимо обеспечения тезаурусной базы, относится переосмысление предметного содержания учебных курсов с целью реализации системного подхода; междисциплинарная организация содержания обучения; формирование у иностранных студентов достаточного уровня развития профессионального кругозора, профессионального интеллекта и профессиональной рефлексии.

Литература

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 5 мая. http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru

3. Ікуніна З. Інтелектуальна підготовка спеціалістів // Рідна школа. – 2003. – №4 . – С. 38–40.

4. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. – 296 с.

5. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Country Contribution Process: Summary and Country Report. – Uri Peter Trier. – University of Neuchatcl, October 2001. – 279 p.

6. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe. – N.Y., 2002. – 28 p.

И.В. Каливо, Л.В. Селибирова
(БСХА, г. Горки)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Иностранные студенты, обучаясь в вузах Беларуси, не только овладевают знаниями, но и приобщаются к белорусской культуре, поскольку язык – это не просто средство общения, это неотъемлемая часть культуры, средство её познания и выражения.

Для большинства студентов родная культура представляется единственно возможной и, главное, единственно приемлемой. Когда же они вступают в коммуникацию с носителями другой культуры, то начинают осознавать, что существуют и другие способы языкового выражения мыслей, форм переживания, поведения, которые не согласуются с привычными для них формами и способами. Многие вещи они воспринимают как непонятные и странные. Поэтому иностранные студенты, прибыв в другую страну, должны не только изучить язык, на котором говорят её жители, но и приобщиться к национальным ценностям, понять основные особенности национального характера, мировосприятия представителей изучаемого языка.

В Белорусской государственной сельскохозяйственной академии, как и в других белорусских вузах, группы иностранных студентов, как правило, формируются без учёта национальности и родного языка обучающихся, многие из которых впервые оказываются в интернациональном коллективе среди представителей различных культур, менталитетов, религиозных конфессий, что может привести к непониманию, напряжению, конфликту. В БГСХА обучаются студенты из Китая, Монголии, Пакистана и Туркменистана. Русский язык нередко становится единственным средством коммуникации студентов, приехавших в Беларусь из разных стран мира, что, безусловно, положительно сказывается на процессе обучения.

Исследуя возможности создания благоприятного учебного климата в интернациональном коллективе, необходимо обратиться к понятию межкультурной толерантности. С позиции лингводидактики толерантность понимается как терпимость к чужому мнению, идеям, концепциям, к непривычным формам выражения в языке какого-либо смысла, к чуждым для родной культуры нормам поведения и т. п. Это обусловливает необходимость сформулировать в качестве особой цели обучения русскому языку как иностранному задачу формирования толерантного сознания иностранных студентов.

Иностранец, приехавший на обучение в Беларусь, может не только ничего не знать о белорусской культуре и обычаях, традициях, национальных стереотипах поведения других студентов, что вполне объяснимо, но и не понимать, для чего ему могут понадобиться эти сведения, если его цель – изучить, например, экономику или право. Задача преподавателя – объяснить студенту важность понимания культуры, традиций не только страны изучаемого языка, но и тех стран, откуда приехали другие студенты группы. Необходимо мотивировать студентов тем, что полученные

знания пригодятся им не только в будущей учёбе, но прежде всего в их повседневной жизни в новой лингвосоциокультурной среде.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках [1, с. 28].

Студентов необходимо учить чувствительности к особенностям разных культур, уважению к уникальности каждой культуры, способности анализировать поведение представителей других культур в сравнительном аспекте, терпимости к необычному поведению учащихся из других стран, гибкости в своём ответном поведении. Необходимо выработать общие нормы взаимодействия, этику взаимоотношений, учитывая традиции и особенности культуры разных стран. Таким образом, работа должна проходить в едином поле межкультурного общения.

Культурное многообразие предполагает межкультурное взаимное обогащение. Сближение межкультурной дистанции, воспитание готовности адаптироваться к иному социокультурному поведению представителей другого народа создаст возможность выработки оптимальной стратегии сотрудничества на занятии.

Формирование межкультурной толерантности при обучении русскому языку как иностранному возможно лишь тогда, когда обучение приближено к реальному общению. Преподаватель должен обучать студентов толерантному коммуникативному поведению, которое связано с формированием вежливости, навыков речевого этикета и культуры общения.

При обучении лингвистическим и нелингвистическим условиям коммуникации внимание иностранных студентов фиксируется на особенностях общения в русскоязычной среде. И это общение может протекать совсем не так, как в культуре иностранцев, может не оправдать их ожидания.

В процессе обучения преподаватель должен обращать внимание студентов на то, что, будучи правильными с точки зрения языка, некоторые речевые конструкции ошибочны с точки зрения речевого поведения, социально принятого в белорусской культуре. Они определяются традициями, имеют социальные ограничения и предпочтения, отражают особенности общения, типичные для определённых социальных, профессиональных, тендерных, возрастных групп в белорусской культуре. Корректируя студентов, преподаватель может сказать: *Так в нашей культуре не принято делать(говорить). Обычно мы делаем (говорим) так. Чаще всего у нас делают (говорят) так. Как правило, так не делают (не говорят)*. Для сравнения разных культур можно предложить вопрос: *А как у вас делают (говорят) в данной ситуации?* Такой вид работы особенно интересно проходит на занятиях в многонациональных группах. Формируя речевую и коммуникативную компетенции, студенты повышают культуру межличностного общения.

Овладеть межкультурными знаниями студентам помогут лингвострановедческие и культурологические комментарии, словари, тексты, методические разработки с использованием различных аудиовизуальных средств, дающие представления о культурных параллелях и пересечениях. Главным же в работе должен быть принцип интеграции, когда разнообразные материалы представляют единый комплекс, создавая общую национальную картину мира.

Таким образом, современные требования к изучению нового языка через культуру народа призваны обеспечить толерантность к восприятию новых понятий, иных точек зрения, помочь студентам эффективно адаптироваться к незнакомым способам самовыражения и самосознания на основе уже сформировавшихся при изучении родного языка компетенций. Необходимость формирования толерантности возникает с самых первых дней обучения русскому языку как иностранному, поскольку студенты, поступившие на учёбу, приезжают из разных стран мира, относятся к разным социальным группам, имеют разный жизненный опыт. Важно обучать студентов критически относиться к своим взглядам, принимать других как значимых и ценных и быть толерантными к ним. Это способствует развитию сотрудничества и гармонизации отношений в студенческой группе, что в итоге делает процесс обучения более плодотворным.

Литература

1. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.

2.Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебн. пос. / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

О.А. Климкович
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ОШИБКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ УСВОЕНИИ РУССКОЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Среди иностранных студентов, обучающихся в вузах Республики Беларусь, абсолютное большинство составляют граждане Туркменистана. По данным Национального статистического комитета на начало 2016/2017 учебного года в Беларуси обучалось 15 тысяч 126 иностранных граждан, их них 7 тысяч 911 – представители Туркменистана. На втором месте студенты из России (1 тысяча 594 человека), на третьем – студенты из Ирана (793 студента), на четвертом – студенты из Китая (759 человек), на пятом – студенты из Нигерии (530 человек). Успешное обучение иностранных студентов в Беларуси возможно только при условии достаточного уровня владения ими русским языком.

В связи с тем, что значительное число туркменских студентов поступает по результатам собеседования сразу на первый курс высших учебных заведений, на подготовительном отделении складывается тенденция к формированию многонациональных групп для изучения русского языка. Так, в ВГУ имени П.М. Машерова в 2016–2017 на подготовительном отделении факультета обучения иностранных граждан из трех функционирующих групп все три являются полиэтническими.

Безусловно, что работа в такой группе требует от преподавателей серьезной подготовки к занятиям, четкой их организации и знаний, которые помогают прогнозировать и предупреждать разнообразные ошибки.

В данной статье рассмотрим некоторые типичные ошибки иностранных студентов, возникающие при изучении фонетической системы русского языка, и их взаимосвязь с фонетической системой родных языков обучающихся. Как указывает Е.А. Андреюшина, «в процессе обучения иностранному языку типологические и специфические характеристики звукового строя языка учащихся и изучаемого языка особенно ярко проявляются в фонетической интерференции. Источником интерференции, с точки зрения лингвистики, являются различия между фонетическими системами двух языков. Вследствие интерференции проявляется акцент в речи говорящего на чужом языке» [1, с. 20]. Остановимся на таких фонетических единицах, как ударение, слоги и звуки.

Ударение в русском языке характеризуется как динамическое, разноместное и подвижное. Русский язык относится к языкам акцентного типа, в которых словесное ударение способствует цельнооформленности слова. В китайском языке основную функцию мелодической организации слова выполняет тон. Существует четыре основных тона и один дополнительный. В туркменском языке ударение не предполагает длительности гласного, на который оно падает. Основным способом организации слова выступает сингармонизм, граница между словами показывается сменой одного типа сочетания гласных и согласных на другой. Туркменские студенты четко не воспринимают словесное ударение и часто точно не могут определить его место в слове. Обозначим самые распространенные ошибки иностранных студентов, обусловленные характером русского ударения:

1) ошибки при чтении многосложных слов: *кара́ндаш, поликлини́ка;*

2) ошибки при чтении форм слов, характеризующихся подвижным ударением: *это сло́во – эти сло́ва – три слова́, этот врач – этого вра́ча, он учи́тся – надо у́читься;*

3) ошибки при чтении предложно-падежных сочетаний, в которых в роли проклитик выступают предлоги или в роли энклитик – самостоятельные части речи: *о́бо мне, о́бо всех, из ле́су, за ру́ку.*

Отметим, что туркменские студенты, знающие на слух многие русские слова, не могут их правильно прочитать, даже если в тексте стоит знак ударения. Китайские студенты плохо воспринимают такую характеристику русского ударения, как длительность. Для них характерно выделение ударного слога в слове с помощью усиления голоса.

Слоги в русском языке образуются только с помощью гласных звуков. В китайском языке слог выполняет смыслоразличительную функцию, характеризуется постоянной длительностью финали и тоном, определенной последовательностью звуков. В пределах слога существуют четкие сочетания инициалей и финалей, которые заучиваются школьниками наизусть. Китайские студенты часто произносят русские слоги отрывисто, что объясняется традицией родного языка. Для них сложны сочетания согласных в слоге или наличие закрытых слогов. Сочетания согласных русского языка ошибочно либо разбиваются вставкой дополнительного гласного, либо пропуском одного из согласных: *руч[и]ка.* В то же время наличие в русском языке сочетаний с непроизносимыми согласными часто провоцирует ошибку, при которой все согласные произносятся отчетливо: *че[ст]ный, радо[стн]ый, се[рдц]е, со[лнц]е.*

Для туркменского языка характерно сочетание согласного и гласного в пределах слога, сочетание нескольких согласных в пределах одного слога является редким, что порождает появление вставных гласных в русских словах: *п[ы]лакать, г[и]риб.*

Сложности иностранных студентов при усвоении русского вокализма связаны, с одной стороны, с особенностями русского ударения, с другой стороны, с явлением редукции безударных гласных и особенностями произношения отдельных звуков.

Общими для иностранцев, начинающих изучать русский язык, являются ошибки, связанные с произношением редуцированных гласных и гласных, которые отсутствуют в родном языке обучающихся или несколько отличаются в них от гласных русского языка. Типичными являются следующие ошибки:

1) произношение [а] или [о] под влиянием графического облика слова на месте редуцированных [^] и [ъ]: *м[а/о]локо, д[а/о]рога, в[а/о]сьмой;*

2) отсутствие редукции в однокоренных словах с подвижным ударением: *з[о]лото – з[о]лотой*;

3) произношение [э] и [а] на месте редуцированных [иᵊ], [ь]: *па[м'а]тник, [ч'а]сы, [ја]зык;*

4) отсутствие редукции в проклитиках при произношении предложно-падежных сочетаний: *[о] городе, [о] доме, п[о]д картиной;*

5) неправильное произношение звука [ы], который не имеет аналогов в китайском и смешивается с [и]; туркменские студенты путают звуки [ы] и [и], поскольку плохо воспринимают твердость-мягкость согласных: *вылки, выдить (видит), откривает, холодылник, цвети, страни, гори, родителы, тетрады;*

6) Особо следует остановиться на восприятии иностранными студентами русских букв е, ё, ю, я:

а) при чтении для китайских студентов характерно смешение звуков [э], [о], обозначенных буквами е или ё: *ж[о]лтый / ж[э]лтый, реш[о]нный / реш[э]нный;*

б) для туркменских студентов характерна путаница [э] и [јэ]: *[э]тот / [јэ]тот; [э]таж / [јэ]таж;*

в) при записи текста на слух для студентов разных наций характерны следующие ошибки: *квиюр (ковёр (КНР)), ковюр (Гана), на сталие (на столе (Гана)) конфиаты (конфеты (Туркменистан)), одиежда (одежда (Туркменстан, Нигерия)), морья (моря (Нигерия)), кухния (кухня (Ирак)), вилкеи (вилки (Ирак)), деиван (диван (Ирак)).*

Ошибки при усвоении русской системы консонантизма связаны как с произношением отдельных согласных звуков, так и с позиционными чередованиями.

Анализируя состав согласных звуков в русском языке, следует отметить, что наибольшие сложности возникают при произношении парных глухих и звонких, твердых и мягких согласных, [р], [л], [ч'], [ц], [***Ш'***]:

1) для китайских студентов сложным является разграничение звуков [б]/[п], [д]/[т], [г]/[к], поскольку [б], [д], [г] «произносятся ими как полузвонкие [п], [т], [к]», так как «китайцы отчетливо слышат разницу между своими придыхательными [p], [t], [k] и русскими непридыхательными, но для них несущественно различие взрывных по звонкости, и они его не слышат, так как не могут определить наличие или отсутствие колебания голосовых связок, поэтому в русских словах как [п], [т], [к], так и [б], [д], [г] – одинаково воспринимаются ими как эквиваленты китайских [b], [d], [g]» [2, с. 84]: *[п]а[п]ушка, кни[к]а.*

2) для туркменских студентов наибольшую сложность представляют пары русских согласных по твердости / мягкости, поскольку признак твердости / мягкости не является важным в туркменском языке; туркменские студенты ошибаются как в произношении парных, так и в произношении непарных мягких и твердых согласных: *о[ды]н, [дэ]вушка, каст[ру]ля, [ру]кзак, [м'и]ло;* ошибочно мягко произносятся [ж], [ш] перед е, ё, и: *[ж']ил, [ш']ёл, ма[ш']ина, [ж']ёлтый;* твердо произносится [ч']: *[ч]ай, [ч]асто.*

3) смешение звука [р], отсутствующего в китайском языке, и [л] характерно для студентов из Китая и приводит к появлению таких ошибок, как *О[р']га, И[л']ина, [л']ыба, мо[л']я.*

4) неправильное произношение звуков [ч'], [ц], [***Ш'***], поскольку они отсутствуют или отличаются по произношению в родном языке обучающихся. Смешиваются а) [ц] и [с], [с'] и сочетание звуков [т] [с] с придыханием: *куры[тс]у, [тс]ена, [тс]ирк;* б) [ч'] и [т']: *[ч']етради, крова[ч'];* [ч'] и [ж]: *[ч']урнал;* [ч'] и [ц]: [ц]*исло, ули[ч']а;* в) [***Ш'***] и [ш'] или [с']: *[с']астье, ве[ш']и.*

Таким образом, учитывая типичные фонетические ошибки иностранных обучающихся, преподаватели могут подобрать специальные комплексы упражнений, помогающие преодолеть

фонетические трудности. Это позволяет сделать русскую речь для иностранцев более понятной для восприятия и более легкой для воспроизведения, что, безусловно, является одним из важнейших элементов успешной коммуникации.

Литература

1. Андреюшина, Е.А. Трудности освоения русской фонетики иноязычной аудиторией в зависимости от родного языка учащихся / Е.А. Андреюшина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2014. – № 12 (42): в 3-х ч. Ч. II. – С. 19–22 / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gramota.net/materials/2/2014/12-2/3.html. – Дата доступа: 01.03.2017

2. Панова, Р.С. Фонетическая интерференция в русской речи китайцев / Р.С. Панова // Вестник ЧелГУ. – 2009. – № 22. – С. 83–86 / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-interferentsiya-v-russkoy-rechi-kitaytsev.– Дата доступа: 28.02.2017.

О.П. Конек, А.В. Шевцова
(СумГУ, г. Сумы, Украина)

СТРАНОВЕДЧЕСКАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Одной из важных составляющих обучения русскому языку как иностранному является формирование культурологической компетенции, обеспечивающей диалог родной и изучаемой культур.

Под культурологической компетенцией, как правило, понимается «комплекс экстралингвистических знаний, умений и навыков, а также приёмов адекватного поведения в области иноязычной культуры, или, иными словами, способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умения адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения, а также умения использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения» [1].

Страноведческая информация и составляет фоновые знания, определяемые «как сумма условий, … являющихся национально-специфическим индикатором интракультурного общения» [2, с. 312].

Понятие «фоновые знания» носителя той или иной культуры в научной и методической литературе определяется по-разному. Так, В. П. Фурманова к фоновым знаниям относит: 1) историко-культурный фон; 2) социокультурный фон; 3) этнокультурный фон и 4) семиотический фон [3]. Х. Хамерли различает: 1) информационную культуру; 2) поведенческую культуру; 3) традиционную культуру с «большой буквы» (художественные ценности) [4]. На наш взгляд, именно эта модель может быть основой страноведческой работы на занятиях по русскому языку как иностранному, направленной на преодоление культурного барьера, возникающего при общении представителей различных культур.

С.Г. Тер-Минасова различает следующие компоненты культуры, имеющие национальную окраску: а) традиции, обряды и обычаи; б) традиционно-бытовую культуру; в) повседневное поведение; г) национальные картины мира; д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса [5, с. 27–28].

Исходя из предложенной дифференциации национально-культурных компонентов, можно определить основные направления культурологической работы на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами: 1) знакомство с национальными традициями, обрядами и обычаями (страноведческий аспект); 2) знакомство с особенностями бытовой и поведенческой культуры другого народа (обеспечивает социально-бытовую адаптацию); 3) знакомство с произведениями искусства, отражающими духовный опыт и специфику менталитета народа.

Рассмотрим формы работы, обеспечивающие овладение национально-культурным кодом, на занятиях со студентами-иностранцами, обучающимися в украинских вузах, на примере комплекса заданий к тексту, содержащему страноведческую информацию.

Комплексный анализ текста страноведческого содержания предполагает те же формы работы, что и с другими текстами социокультурного характера: 1) объяснение лексического фона; 2) обращение к дополнительному зрительному и вербальному рядам; 3) анализ страноведческого содержания текста; 4) комментирование текста и т.п. Ниже приведены задания, снимающие культурологические, языковые трудности; вопросы, выявляющие степень общего понимания содержания страноведческого текста, понимания его фактического содержания.

Предтекстовые задания направлены на обогащение лексического запаса, в том числе и за счет семантизации культурологически окрашенных слов в контексте:

1. Прочитайте и переведите на родной язык слова к теме.

Сообщество, этнический, обряд, обычай, икона, восточнославянский, защита, оберег, судьба, олицетворять, символический, рушник, каравай, писанка, вышиванка, венок, калина, дуб, тополь, верба, вишня, барвинок, мальва, бархатцы, журавль, кукушка, ласточка, соловей, аист.

2. Знакомы ли вам слова *славяне, этнос, легенда узор, орнамент*? Что они обозначают?

3. Найдите общий корень в словах. Определите, к какой части речи они относятся. Приведите пример употребления слов *символ, символический, символизировать; обряд, обрядовый; традиция, традиционный; славяне, славянский, восточнославянский; писать, писанка, расписанный.*

4. Образуйте от данных глаголов существительные, которые обозначают процесс.

Образец: создать – создание, сохранить – сохранение.

Использовать, вышивать, подчеркивать, делить, составить, олицетворить, украсить, возродить.

5. Подберите однокоренные слова к следующим словам.

Растительный, символ, украинский, чистый, простой, нежный, благодарный, орнамент, свадьба, защищать.

6. Подберите антонимы к данным словам.

Современный, духовный, вечный, искусственный, сила, верность, добро, радость, бессмертие, провожать.

Притекстовые задания содержат целевую установку на извлечение информации, помогающую понять текст.

1. Прочитайте текст, постарайтесь понять его содержание. Значение новых слов выясните по словарю.

Народная символика украинцев

Украинцы – это народ, этническое сообщество людей, которое живет на землях современной Украины и соседних с ней государств. Сегодня украинцы проживают по всему миру – в Украине, России, Беларуси, Молдове, Казахстане, Узбекистане, Киргизии, Польше, США, Канаде, Аргентине и других странах. Украинцы – это восточнославянский народ, который отличают особенности в языке, культуре, вере, обычаях.

Народные символы Украины – это то, что больше всего любит народ. О народных символах сложено много легенд, песен, они используются в обрядах и обычаях. Их вышивают на рубашках и полотенцах.

Народные символы Украины делятся на растительные и животные. Растительные символы – это калина, дуб, тополь, верба, вишня, барвинок, мальва, бархатцы (чернобривцы). Они олицетворяют красоту Украины, духовную силу народа, подчеркивают любовь к родной земле. Животные символы – это конь, птицы (журавль, кукушка, ласточка, соловей, аист).

Калина – символ огня, Солнца, девичьей чистоты и красоты, верности, вечной любви, материнства, дома. Она олицетворяет и саму Украину. Также калина считалась «свадебным деревом». Ветками калины украшали свадебные караваи, столы, девичьи венки и гостинцы.

Рушник – национальный оберег, народный символ Украины. Он имеет символическое значение дороги, судьбы, защиты. Рушниками накрывали хлеб на столе, встречали родных, гостей, провожали в дальний путь отца, сына, мужа и любимого. В украинской хате рушники вешают над иконами и над портретами.

Венок – это девичье украшение из живых или искусственных цветов, колосьев, цветных перьев. Считалось, что венок из живых цветов защищает девушку от дурного глаза. В украинский венок девушки вплетали 12 различных цветков, каждый из них что-то символизировал: роза – любовь; белая лилия – чистоту и невинность; василек – простоту, нежность; колокольчик – благодарность; мальва – красоту; ромашка – мир, нежность, любовь; бессмертник – здоровье.

Писанка – яйцо с нанесенными традиционными орнаментами-символами: Солнца; жизни, ее бессмертия; весеннего возрождения; любви и красоты; счастья, добра, радости. Каждый узор орнамента имеет определенное значение. Из них на писанке составляется рисованная молитва о согласии и мире между людьми.

Послетекстовые задания выводят студента уже на более высокий уровень восприятия – уровень смысла:

1. Закончите предложения:

1. Украинцы – это народ, … .
2. Сегодня украинцы проживают … .
3. Народные символы Украины делятся на … .

4. Растительные символы – это … .
5. Животные символы – это … .
6. Калина – символ … .
7. Рушник имеет символическое значение … .
8. Венок – это … .
9. Писанка – символ … .

2. Ответьте письменно на следующие вопросы:
1. Кто такие украинцы? Где они живут?
2. Что отличает украинцев?
3. На какие две группы делятся народные символы украинцев?
4. Какие вы знаете растительные символы украинцев?
5. Что относят к животным символам?
6. Что символизирует калина?
7. Что символизирует рушник?
8. Что отличает украинский венок?
9. Что такое писанка? Какие символы на ней изображают?

3. Составьте назывной план текста. Перескажите текст по плану.
4. Расскажите о народной символике вашей страны.

Заметим также, что работа со страноведческим материалом должна сопровождаться использованием наглядных материалов: иллюстраций, картинок, фотографий и т.д.

Как показывает опыт, активное использование страноведческих текстов на занятиях по русскому языку как иностранному является не только эффективным средством формирования культурологической компетенции обучаемых, но и средством развития других видов речевой деятельности.

Литература

1. Михайлова, С.Н. Формирование культурологической компетенции учащихся как одна из важнейших задач обучения иностранному языку в современной школе [Электронный ресурс] / С.Н. Михайлова. – Режим доступа: http://www.ezhva-licey.ru/teachers/nmr/metodich_razrabotki/formir_kompetencii.

2. Шатилов, С.Ф. Некоторые актуальные теоретические вопросы профессионально направленного обучения иностранному языку в педагогическом вузе / С.Ф. Шатилов, Ю.В. Еремин // Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе. – Л., 1985. – С. 3–16.

3. Халеева, И.И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе когнитивного подхода / И.И. Халеева // Психолингвистика и межкультурные взаимоотношения: тезисы докладов X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации (Москва, 3–6 июня, 2001). – М.: Институт языкознания, 2001. – С. 310–312.

4. Hammerly, H. Synthesis in Second Language Teaching / H. Hammerly // Second Language Publications, 1982.

5. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

И.Н. Курлович, Ж.А. Зуб
(БСХА, г. Горки)

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОМ УСВОЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Чтобы говорить на иностранном языке, необходимо знать лексику этого языка и правила употребления слов. Словарный состав русского языка очень велик. Для русского человека активный запас слов составляет примерно 8000 слов, а для иностранца – около 3000. По мнению специалистов, именно 3000 специально отобранных слов помогают пользоваться языком как практическим средством общения, а также позволяют понять 95% любого текста. Именно это и составляет лексический минимум – минимальное количество слов для практического употребления в общении. В лексический минимум не входят устаревшие слова, официально-деловая лексика, профессионально-терминологическая и просторечная.

При обучении первый год на подготовительном отделении, студенты-иностранцы должны усвоить не менее 800 слов, а на втором году обучения – не менее 1200 слов [1, с. 47]. Для расширения потенциального словаря за счёт интернациональной лексики рекомендуется давать такие слова, как *бульон, салат, кофе, торт*; названия наук – *история, философия, математика, логика* и др.; названия профессий – *адвокат, архитектор, биолог, геолог*; слова, связанные с учебным процессом – *университет, декан, студент, конспект, аудитория, лекция* и др.; термины, связанные с искусством, – *поэма, драма, театр, концерт, эпиграф* и т. д.; термины философии и политики –

материя, форма, революция, реакция, конгресс и др. На начальном этапе необходимо показать учащимся, что в русском языке существует большое количество интернациональных слов или слов с интернациональными корнями, которые понятны без перевода [2, с. 89].

Особое внимание должно уделяться формированию у учащихся пассивного запаса лексики и входящего в него потенциального словаря. Потенциальный словарь составляют те слова, о которых учащиеся могут догадаться по знакомому русскому или интернациональному корню или другим словообразовательным элементам. Например: *строительство – строитель; основание – основатель; читать – чтение; говорить – говорение; чертить – черчение*.

Для начального этапа обучения следует иметь в виду, что при отборе лексического минимума в русском языке есть слова, имеющие только одно значение (*стол, тетрадь*); несколько значений (*ручка, коса, очки*). Есть слова, которые одинаково звучат, но имеют разное значение (*мир – жизнь, спокойствие; мир – земной шар*); слова, близкие по значению (*думать – считать – полагать*); слова с противоположным значением (*умный – глупый, хороший – плохой*). На начальном этапе обучения количество синонимов должно быть минимальным. Большое число слов, близких, но различающихся по значению, затрудняет их активное употребление. Антонимы же, наоборот, должны входить в лексический минимум в довольно большом количестве.

При отборе минимума необходимо обратить внимание не только на лексико-семантические варианты слов, но и лексико-грамматические. Например: глагол *помогать – помочь* формирует следующие грамматические конструкции: п*омогать – помочь* кому? Что делать? *Помогать – помочь* кому? В чём? Активное употребление – *Я помогаю сестре читать по-русски.* Пассивное использование – *Я помогаю ей в работе.*

При введении лексического минимума на начальном этапе необходимо объяснение учащимся значения неизвестных слов различными способами. Можно объяснять значение новых слов с помощью наглядности (демонстрация самих предметов или рисунков, картинок, схем и т. д.). Например, при помощи наглядности можно объяснить значение таких слов, как *окно, тетрадь, книга, стоять, бежать, сидеть, писать, читать* и др. Можно объяснять значение прилагательных, которые обозначают цвет, размер, форму предметов. Можно объяснить значение некоторых наречий. Например, *быстро, медленно, тихо, громко, много, мало, сзади, впереди* и т.д. Такой приём объяснения слов эффективен для слов с конкретным значением. Есть слова, которые невозможно объяснить наглядно. Например, *работа, уметь, способный*. В таких случаях необходимо обратиться к переводу данных слов на родной язык.

Значение новых слов можно объяснить с помощью синонимов и антонимов. Например, *огромный – очень большой; чуть-чуть – мало; жарко – холодно; начало – конец*. При объяснении глаголов движения и употреблении различных приставок в глаголах движения, а также при объяснении некоторых предлогов (*в, до, под, над*) удобно использовать схематические рисунки.

Таким образом, чтобы учащийся смог эффективнее усвоить новую лексику, он должен:

1. Услышать новое слово в составе элементарного предложения;
2. Понять значение этого слова, увидев предмет или рисунок с его изображением, услышав перевод или толкование;
3. Произнести отдельное новое слово;
4. Прочитать это новое слово;
5. Записать новое слово и его значение;
6. Услышать это слово в составе 2-3 предложений;
7. Применить новое слово самому в составе предложений.

Необходимо также у студентов-иностранцев наличие тетради-словаря, в которой можно записывать новые слова с определёнными пометами: *существительные* – в И. п., ед. ч., род, одуш., или неодуш., склонение; *прилагательные* – качеств. или относит.; *глагол* – форма инфинитива, видовая пара, спряжение, 3 формы наст. вр., а иногда и прош., вр. (*умер – умерла – умерли*) Такие пометы помогают студентам при образовании различных форм слов.

Для активизации изучения лексики на начальном этапе обучения и её закрепления можно использовать следующие приёмы:

1. Для эффективного запоминания слова, учащийся должен встретить его не менее 5–6 раз на протяжении 10–20 занятий. Это слово должно появляться в текстах, упражнениях, диалогах и в домашних заданиях;
2. Если изучаются глаголы, слова со значением действий, то можно попросить кого-нибудь выполнить то или иное действие (*закрыть окно, открыть дверь, подать книгу* и т.д.).

Особое внимание следует уделять количеству, дозировке при введении новых слов в лексику учащихся. Специалисты считают, что студент в течение одного занятия может усвоить при-

мерно 15 новых слов. Если же даются названия предметов, которые находятся вокруг, то количество новых слов может достигать до 20–25.

Работа по обучению лексике должна быть построена с учётом ситуативно-тематической организацией учебного материала. Новые слова должны вводиться в конкретных ситуациях, что способствует запоминанию этой лексики и повышает её активное использование. Студентам рекомендуется запоминать близко к тексту изученные монологические, диалогические и другие учебные тексты для употребления встречающихся в них слов, стандартных словосочетаний при описании сходного события или в незначительно изменённой ситуации общения.

Очень эффективно использовать ответы студентов на вопросы преподавателя с употреблением лексики и синтаксических конструкций на основе изученных текстов, а также одним из приёмов закрепления лексики могут быть ролевые игры, диалоги, которые содержат данный материал [1, с. 48].

Нередко у иностранных студентов вызывает затруднения употребление некоторых приставок с глаголами. Например, *сдавать, передавать, продавать; написать, дописать, записать; подумать, придумать, передумать* и др. Для овладения трудными случаями употребления близких по значению слов и некоторых приставок с приведёнными выше глаголами можно использовать следующие задания:

1. Прочитать предложение или текст, найти близкие по значению глаголы (*пожить, прожить, пережить*), запомнить и выписать словосочетания с ними;

2. Вставить в предложение подходящий по смыслу глагол, глагол с приставкой;

3. Ответить на вопросы. Употребить в ответах глагол, глагол с приставкой (*в вопросе даются нужные глаголы*);

4. Прослушать предложения. Заменить глаголы близкими по смыслу. Употребить глаголы;

5. Ответить на вопросы. Употребить в ответах глаголы, глаголы с приставками (*в вопросах нужные глаголы не даются*);

6. Рассказать о своих друзьях, применяя данные глаголы, глаголы с приставками [2, с. 90].

Литература

1. Санникова, А.В. Методика преподавания русского языка как иностранного. Курс лекций / А.В. Санникова. – Мн.: БГМУ, 2004.

2. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г.И. Дергачёва, [и др.]; под общ. ред. Г.И. Дергачёвой. – 3-е изд. – М.: Рус. яз., 1989.

И.Я. Кураш, Л.П. Новикова
(ВГУ имени П.М. Машерова)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ

Довузовская подготовка является промежуточным, переходным, этапом, который помогает иностранному учащемуся адаптироваться к условиям обучения в вузе. Приезжая на учебу в белорусские вузы, иностранные учащиеся воспринимают новую страну как представители конкретных государств. Для основной части контингента характерен низкий уровень общих знаний по истории и культуре Беларуси. При этом моделью для сравнения, привычной нормой для них является тот образец жизни, с которым они знакомы с детства. Сопоставительный анализ своего и чужого может приводить их к противопоставлению, в то время как знакомство с реалиями новой страны требует объективного восприятия [1].

На подготовительном отделении, куда принимают иностранных учащихся с различными культурами и лингводидактическими традициями, главным становится не противопоставление, а сопоставление различных культур. Следовательно, при формировании учебных групп на начальном этапе изучения русского языка как иностранного необходимо учитывать целый ряд факторов: национально-психологические особенности иностранных учащихся, их культурную и религиозную совместимость, степень удаленности их родного языка от русского.

Однако в условиях подготовительного отделения учебные группы нередко формируются спонтанно, в зависимости от времени заезда иностранных учащихся, а иногда и без учета их профиля обучения. В данной ситуации иностранным учащимся приходится учиться или в мононациональных группах, что иногда не соответствует их желанию, или в составе интернациональной

группы, в которую попадают иностранцы, совместное обучение которых по различным причинам нежелательно.

С целью выяснения отношения иностранных учащихся к обучению в интернациональной или мононациональной группах, на факультете обучения иностранных граждан Витебского государственного университета имени П.М. Машерова нами было проведено исследование. В анкетировании приняли участие 70 иностранцев из 8 стран мира (Египет, Ливан, Ирак, Туркменистан, Китай, Нигерия, Гана, Шри-Ланка).

На довузовском этапе подготовки иностранных учащихся русский язык как иностранный занимает в учебном процессе основное место. На первый взгляд, все иностранные учащиеся находятся в равных условиях, поэтому можно ожидать от них одинаково успешного усвоения новых языковых средств. Однако известно, насколько по-разному происходит овладение иноязычной речевой деятельностью в одной учебной группе.

Опираясь на многолетний опыт работы с различным иностранным контингентом, а также на результаты проведенного нами исследования, попытаемся определить основные особености обучения иностранных учащихся в интернациональных группах на подготовительном отделении университета.

Арабские слушатели обычно стремятся быстрее преодолеть «языковой барьер», чтобы легче адаптироваться к новой действительности. Уже на первых занятиях они демонстрируют активность, желание достигнуть быстрых результатов.

Туркменские слушатели приступают к занятиям, имея определенный уровень языковой подготовки, который зависит от объективных факторов (школа, языковое окружение, язык общения в семье). Однако часто при достаточно развитой устной речи студенты не могут до конца осмыслить грамматические явления, так как их знания грамматики носят фрагментарный характер. На занятиях слушатели из Туркменистана активны (иногда в ущерб другим студентам), но отсутствие стремления к системному подходу, навыков самообразования, низкие способности к анализу не позволяют им в полной мере усваивать учебный материал. Кроме того, в устной речи туркменских слушателей содержится много ошибок, которые с трудом поддаются коррекции, так как они появились и закрепились еще в период обучения на родине.

Африканские слушатели склонны к глубокому, вдумчивому подходу к изучению иностранного языка, но медлительны в процессе обучения, долго обдумывают ответы. Хорошее знание ими английского языка позволяет осмысленно подходить к изучению русского языка.

Слушатели из Шри-Ланки активны, доброжелательны, а хорошее знание ими языка-посредника (английского) помогает в осмыслении общих с русским языком грамматических категорий и моделей. Необходимо отметить, что у данной группы слушателей успешно формируются фонетические навыки, что позволяет им легче и быстрее вступать в коммуникацию.

При работе с китайскими слушателями необходимо учитывать, что данный контингент учащихся привык заучивать огромное количество учебного материала, опираясь на зрительно-моторный вид памяти, но с трудом прибегает на языковых занятиях к логике, анализу, к традиционным для нас мыслительным операциям. Достаточно сложными видами речевой деятельности для китайских слушателей являются аудирование и говорение, что обусловлено разным фонетическим строем китайского и русского языков и спецификой обучения в родной стране. Этим объясняется наличие трудностей при формировании навыков устной речи и низкая активность при вступлении в коммуникацию.

В интернациональной группе иностранные учащиеся имеют возможность не только услышать неизвестное о чужой стране, но и познакомить других со своим этносом, своими традициями и обычаями, со своей родной страной. Такие занятия важны в межкультурном аспекте.

В процессе анкетирования большинство респондентов (93%) высказали мнение, что русский язык лучше всего изучать в интернациональной группе, и только 7% (слушатели из Ганы и Китая) выбрали бы мононациональную группу.

В течение первого года пребывания в Беларуси иностранные учащиеся, возможно, впервые осознают важность общечеловеческих ценностей вне зависимости от национальных, культурных и религиозных традиций. Главным в этот период является не пропаганда национального, не противопоставление, а сопоставление различных культур и утверждение мысли, что культура сближает народы.

Процесс изучения и преподавания русского языка есть процесс аккультурации иностранца, диалог культур. По определению Л.Н. Чумак, аккультурацией называется «усвоение человеком, выросшим в одной национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой национальной культуры» [2, с. 191]. Подчеркивается, что цель такого обучения – максимальное приближение к позиции носителя другой культуры, развитие транснациональной коммуникативной способности, т.е. умения слушать и понимать друг друга независимо от национальной принадлежности.

Так, 90% опрошенных на вопрос «Хотите ли Вы в интернациональной группе больше узнать о других странах и народах?» ответили утвердительно, а 10% (слушатели из Туркменистана) выбрали отрицательный ответ.

Похожие результаты получены и при ответах на вопрос «Хотите ли Вы в интернациональной группе познакомить других со своей страной и традициями своего народа?»: 80% респондентов ответили «да», а 20% (студенты из Туркменистана и Ганы) – «нет».

С целью выявления проблем, связанных с отношениями между слушателями в интернациональной группе, был предложен вопрос «Легко ли Вам общаться в группе со слушателями из других стран?». У 64% опрошенных общение в интернациональной группе не сопряжено с трудностями, 12% респондентов (слушатели из Туркменистана) отмечают проблемы, связанные с отсутствием общих интересов, а 24% опрошенных (слушатели из КНР и Ганы) видят различие национальных характеров как препятствие к полноценному общению.

Как видно из результатов анкетирования, уровень владения языком не всегда определяет готовность вступить в коммуникацию, что связано с различием национальных характеров и отсутствием общих интересов.

Таким образом, большинство слушателей подготовительного отделения предпочитают учиться в интернациональных группах, поскольку это позволяет им общаться на русском языке, знакомиться с культурой и традициями других стран, участвовать в диалоге культур. Это ускоряет процесс адаптации слушателей подготовительного отделения и облегчает их включение в учебный процесс в смешанных группах на основных факультетах вуза.

Обучение в интернациональной группе способствует процессу аккультурации, развитию транснациональной коммуникативной способности, что в современном мире является особенно актуальным.

Литература

1. Филимонова, Н.Ю. Психолого-педагогические аспекты межкультурного и межличностного общения иностранных студентов в условиях интернациональной и мононациональной групп / Н.Ю. Филимонова // Научный вестник МГТУ ГА, Сер. Междунар. деят. высш. шк. – 2006. – № 102. – С. 63–68.

2. Чумак, Л.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / Л.Н. Чумак. – Минск: БГУ, 2009. – 304 с.

Ж.П. Курдеко *(ВГАВМ)*
Н.Е. Минина *(ВГУ имени П.М. Машерова)*

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА ПО РКИ КАК СПОСОБ СТИМУЛИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

Изучение языка невозможно только в учебной аудитории. Большое значение имеет включение в языковую среду. Цель преподавателя РКИ – помочь иностранному студенту адаптироваться в новой для него обстановке, не только языковой, но и культурной, бытовой, социальной. В начальный период изучения русского языка как иностранного учащиеся сталкиваются с своеобразным психологическим барьером. Важную роль в его преодолении играет не только фактор времени, но и методические приемы, направленные на снятие утомления, монотонности, повышение уверенности в своих силах. Кроме того, методистами отмечено, что при изучении русского языка отмечается неравномерность, скачкообразность развития навыков, «при формировании нового навыка имеет место смешение всех изученных форм и изучаемой формы, и даже исчезает именительный падеж. Всё это является показателем начинающегося спада – закономерного психологического явления». В этот период особенно полезно проводить занятия вне аудитории.

Внеаудиторная работа имеет разнообразные формы. Преподавателями кафедры русского языка как иностранного ВГУ имени П.М. Машерова, кафедры иностранных языков УО ВГАВМ и методистами Областного Центра народного творчества в течение последних трёх лет реализуется социокультурный проект «Диалог народов и культур». Он создан на базе агрогородка Мазолово Витебского района. Его цель – популяризация культурных и исторических ценностей сельских населённых пунктов и создание условий для межкультурной коммуникации и развития межнациональных связей. Данный проект в 2015 году принял участие в Республиканском конкурсе инновационных межвузовских проектов и информационно-методических материалов «Наше время – инициатива» и отмечен дипломом III степени среди 43 вузов Республики Беларусь.

В начале учебного года проходит знакомство иностранных студентов разных стран, обучающихся в двух вузах г. Витебска, друг с другом в Центре народного творчества. Студенты старших курсов готовят презентации о своих странах на русском языке, мини-концерт.

В течение года методисты Центра народного творчества проводят в доступной для иностранных студентов форме познавательно-развлекательные программы («Вместе в Новый год», «Новогодние чудеса» (встреча со сказочными героями в мазоловском лесу), «Калядуем – Каляды святкуем» и др.), этновыставки, мастер-классы по изготовлению белорусских традиционных сувениров, дегустацию белорусских национальных блюд. С участием иностранных студентов прошли праздники «Масленку сустракаем – бліны з мёдам выпякаем!», Дни китайской и других национальных культур. Китайские студенты-магистранты ВГУ имени Машерова подготовили мини-концерт, выставку своих картин, выполненных в различных художественных техниках (магистранты художественно-графического факультета), провели чайную церемонию, угостили сельских жителей китайским чаем и национальными блюдами. Студенты из Ливана, Палестины, Иордании, Туниса и Нигерии провели День арабской культуры и языка, представили национальные песни и танцы, стихи на арабском, белорусском и русском языках, презентации своих стран, угостили национальными блюдами и арабским кофе, тунисским чаем и сладостями, африканскими закусками.

Для преподавателей РКИ, чьи студенты участвуют в реализации этого проекта, он важен прежде всего как ещё одна возможность формирования языковых навыков в непринуждённой эмоциональной обстановке. На начальном этапе эта работа позволяет повысить уверенность студентов в своих языковых силах и снять напряжение, переключить нагрузку. На продвинутом этапе – это возможность реализовать свои языковые навыки в спонтанной речи. Для учащихся это общение не с преподавателем, а с равными по языковому уровню (при общении друг с другом) и по возрасту (при общении с белорусской молодёжью).

В рамках этого проекта на базе Мазоловского сельского Дома культуры Витебского района работает Клуб интернациональной дружбы «Згода», в состав которого вошли иностранные студенты двух витебских вузов. Формы работы клуба разнообразны: общение на различные темы, организация выставок, концертов, мастер-классов. Например, в 2016–2017 учебном году прошла выставка фотографий «Моя Родина» в нескольких номинациях: «Столица», «Пейзаж», «Культура», «Национальные блюда», «Национальное животное / растение», «Мы и Беларусь». Студенты не только передали фотографии для выставки, но и подготовили небольшие сообщения, в которых отразили все лучшее, что, по их мнению, есть в их странах.

Прошли конкурсы видеороликов и мультимедийных презентаций «Семь причин посетить Беларусь: глазами иностранного студента» (2016 г.) и «Праздничные традиции моей страны» (2017 г.), в которых были представлены самостоятельно написанные тексты и устные сообщения.

Ежегодно проходят праздники национальных культур «Нас объединила земля Беларуси», на которых учащиеся знакомят друг друга с материальной и духовной культурой своей страны, причём языком межнационального общения выступает русский язык.

Особой популярностью пользуются конкурсы творчества иностранных студентов, исполнение песен и стихов на русском и даже на белорусском языках. Во время реализации проекта студенты-иностранцы с большим желанием общаются с сельскими жителями, активно участвуют в праздниках белорусского народного календаря (Коляды, Масленица), выставках и мастер-классах по традиционным белорусским ремеслам (соломоплетение, вытинанка, лоскутное шитье, набойка). Совместно с жителями агрогородка Мазолово заложена Аллея дружбы, планируется создать яблоневый сад.

Взаимный интерес вызывает общение иностранных студентов и сельских детей. Детям хочется общения с иностранцами, а нашим студентам легко общаться с ними. Студенты проводили для детей мастер-классы (написание иероглифов и арабской вязи, рисование панды и кедра как символов Китая и Ливана), оказывали благотворительную помощь детям из малообеспеченных и многодетных семей, обменивались контактами. Такое общение с сельскими детьми очень эффективно и в плане изучения языка: снимает языковой барьер, детская лексика несложна для понимания, что особенно важно на начальном этапе обучения.

Таким образом, внеаудиторная работа, проводимая в рамках данного проекта, имеет большое значение не только для психологической и социокультурной адаптации иностранцев, но и усиливает их интерес к изучению русского языка, позволяет оптимизировать работу на занятиях, активнее включить студентов в учебный процесс. Участники этого проекта показывают лучшие навыки спонтанной диалогической и монологической речи, активнее вступают в коммуникацию, успешнее справляются с различного рода коммуникативными заданиями, особенно культурологического характера. Кроме того, решаются и психолингвистические проблемы: внеаудиторное общение снимает коммуникативный барьер, позволяет переключить внимание, снять утомление, избежать монотонности, повысить уверенность в собственных силах.

Ма Лун
(ВГУ имени П.М. Машерова)

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МИКРОПОЛЕЙ «ПРАЗДНИЧНАЯ И ОБРЯДОВАЯ ПИЩА» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье предпринята попытка сопоставления фрагментов русской и китайской картин мира на основе анализа фразеологизмов, выражающих понятие «праздничная и обрядовая пища». Рассматривается семантика данных образов, выявлены сходные и отличительные национально-культурные особенности в мировоззрении двух народов.

По мнению исследователей, пища связана с тремя элементами комплекса смерть – плодородие – жизнь и жертвоприношением, в силу чего широко представлена в обрядовых и ритуальных практиках. В русской культуре к обрядовой пище и напиткам относят: *каравай, калач, кулич, пирог*, *хлеб-соль, блины, кашу*, *квас*, *мед, пиво,* которые широко представлены во фразеологии и паремиологии. Особую значимость из сакральных продуктов питания имеют *блины, каравай, калач*. Ритуальное поедание блинов характерно чаще всего для поминального обряда. Первый блин, выпекаемый на масленой неделе, выкладывали "родителям" на слуховое окно, божницу или могилу, давали нищим в память о предках или съедали за упокой усопших. В Сочельник его как символ плодородия несли овечкам, чтобы они целый год были здоровыми. На Масленицу пекли и ели блины, своей формой напоминающие солнце, как акт почитания светила и присоединение к его животворящей силе: *без блина не Масленица, без пирога не именинник*.

В китайском языке к данному микрополю относятся наименования: 年糕*няньгао* – новогодний пирог; 月饼 *юэбинс* – лунная лепёшка со сладкой начинкой к осеннему празднику Луны (15/VIII по лунному календарю); 馄饨 *хуньтунь* – круглые ушки (мелкие пельмени, сваренные в бульоне); 饺子 *цзяоцзы* – пельмени; 八宝饭 *бабаофань* – сладкий рис с цукатами; 汤圆 *танюань* – клецки из рисовой муки со сладкой или мясной начинкой. Особую популярность в китайской кухне имеют 饺子 *цзяоцзы* – пельмени с различной начинкой. Слово «*цзяоцзы»* относится к фоновой лексике, с ярко выраженной социально-культурной семантикой. На встрече Нового года и праздничной трапезе должны были присутствовать все члены семьи, причем посторонние лица не допускались, что выражало идею единения рода, включая умерших представителей. Данный смысл сохранился в паремиологии: 过年吃饺子 — 都是一家人 – букв. *В китайский Новый год есть пельмени* ‘все члены семьи вместе’; 大年初一吃饺子 — 没外人 – букв. *первый день китайского Нового года есть пельмени – нет чужого человека* ‘все родные, не надо стесняться’. Кроме того, если для русских пельмени - повседневная пища, то для китайцев – праздничная еда.

В русском языке слова, называющие продукты питания, имеют разное происхождение и время вхождения в язык. Среди них ядро составляют древние наименования, обладающие наибольшей фразеоактивностью. Это общеславянские названия индоевропейского характера: *блин, калач, квас, кисель, соль, каша, молоко, мед, сметана, соль, сыр, масло, мясо, рыба, щи, уха*, собственно русские: *тюря, лепешка*, восточнославянские образования: *толокно*, заимствованные из греческого (*кулич, кутья, оладья, свекла*), латинского (*вино, капуста*), польского (*брюква*), немецкого (*крендель*), французского (*суп*), эстонского (*сайка*), тюркских языков (*чай*).

Особенность китайского языка в том, что практически все наиболее частотные названия пищи, зафиксированные в составе фразеологических единиц, исконно китайские.

Большая часть наименований блюд русской кухни представляет собой однозначные лексемы. Многозначность создается за счет развития ими переносных значений. К примеру, в слове "каша" актуализируется компонент «нечто бесформенное», «густая полужидкая масса», на основе которого строится образ, реализующийся в значении фразеологизма: *каша в голове.* Так наблюдается метафоризация свободных значений компонентов фразеологических единиц.

Опираясь на разработанный Г.Н. Скляревской принцип систематизации метафоры по характеру соотношения ее субъекта и объекта [1, с. 64], можно заключить, что в составе описываемых единиц перенос осуществляется по следующим моделям: наименование кушанья – человек, наименование кушанья – предмет, наименование кушанья – физическое явление.

Сопоставление многозначных наименований кушаний с данными китайского языка свидетельствует, что только одно из перечисленных наименований (*каша*) имеет сходное по семантической структуре соответствие в китайском языке: 粥 *zhou* переносное значение «месиво». Все остальные - семантические лакуны.

Наименования блюд русской кухни в отличие от китайских образуют значительное количество дериватов: *блин* (блинчик, блинная), *каша* (кашица, кашка), *пирог* (пирожок, пирожковый,

пирожковая). Особую значимость имеет словообразовательная модель с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *-ок-/-ик-/-чик-*; *-к-*; *-ц-*: *хлебушек, кашка, блинчик, маслице*, что, скорее всего, свидетельствует об эмоциональном и сердечном отношении к еде в русской культуре [2, с. 49–50].

В семантической структуре фразеологизмов с названиями праздничной и обрядовой пищи наибольшую значимость имеет денотативное, прототипическое значение. В их лексическом составе содержится указание на сферу материальной культуры, что обусловливает безэквивалентность или неполную межъязыковую эквивалентность слов и устойчивых оборотов.

Среди рассмотренных наименований значительную группу составляет безэквивалентная лексика, обозначающая национально-культурные понятия, отсутствующие в других языках [3, с. 45-49]. В русском к ней относятся названия изделий из теста: *хлеб, калач, кулич, каравай, кисель, крендель, пряник, бублик, сайка, оладья*; первых блюд: *тюря*, *щи, уха*; напитков: *мед, пиво*. К фоновым принадлежат лексемы *блины*, *каша, колбаса*, *лапша*, *варенье, водка, вино* и др. Часть слов имеет эквиваленты в китайском языке: *салат, ветчина, печенье* и др.

В китайском языке отмечены безэквивалентные названия блюд по отношению к русским: 酱 *цзян* – сгущённая соя (приправа из сои); 竹笋 *чжусунь* – бамбуковые ростки; 八宝饭 *бабаофань* – сладкий рис с цукатами; 年糕 *няньгао* – новогодний пирог; 馒头 *маньтоу* – пампушки, приготовленные на пару; 月饼 *юэбин – лунная лепёшка* (лепёшки со сладкой начинкой к осеннему празднику луны 15/VIII по лунному календарю); 杂碎 *цзасуй* – горячее блюдо из потрохов барана; 豆腐 *доуфу* – соевый творог; 凉粉 *лянфэнь* – холодная закуска в виде желатинообразной вермишели из бобового крахмала; 粉丝*фэньсы* – вермишель из крахмала зелёного горошка; 包子 *баоцзы* – паровой пирожок; 馄饨 *хуньтунь* – ушки в бульоне; 粑粑 *баба* – паровая пампушка из кукурузной муки; 汤圆 *таньюань* – клецки из рисовой муки со сладкой или мясной начинкой.

К фоновой лексике относятся единицы: 茶 *cha ча* – чай; 饭 *fan фань* – рис; 粥 *zhou чжоу* – каша; 酒 *jiu цзю* – алкогольный напиток; 面(面条) *mian мянь* – лапша; 汤 *tang тан* – суп; 饺子 *jiaozi цзяоцзы* – пельмени; 饼 *bing бин – лепёшка,* 馅饼 *xianbing сяньбин* – пирожок с начинкой.

Наиболее лакунизированную зону в русском языке составляют названия выпеченных изделий: *каравай, крендель, пышка, бублик, кулич, калач, сайка* и др., которым в китайском языке соответствует единственное слово 面包 *mianbao* – хлеб.

На основе изложенного можно сделать вывод, что значения языковых единиц в составе микрополя «праздничная и обрядовая пища» взаимосвязаны, они образуют этнически специфичную «сетку», сквозь которую носители языка видят и осмысливают данную предметную область согласно тем представлениям о мире, которые выработаны в веках народом и зафиксированы в языке [4, с. 105].

Литература

1. Скляревская, Г.Н. Метафора в системе языка / Г.Н. Скляревская. – СПб : Наука, 1993. – 152 с.
2. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание: сборник: пер. с англ. / А. Вежбицкая; отв. ред. и сост. М.А. Кронгауз ; вступ. ст. Е.В. Падучевой. – М.: Рус. слов., 1996. – 416 с.
3. Верещагин, Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. –246 с.
4. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
5. Большой русско-китайский фразеологический словарь / Хэйлунцзян. ун-т, фак. рус. яз. – Хэйлунцзян: Изд-во Шанъу иньшугуань, 1998. – 2738 с.
6. Китайско-русский фразеологический словарь / Сианьин-т иностр. яз. – Сианьː Изд-во Шань Си Нар., 1998. – 1058 с.

А.И. Малько
(БСХА, г. Горки)

О МЕЖПРЕДМЕТНОЙ КООРДИНАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМ-ПРАВОВЕДАМ

В процессе обучения иностранных студентов русскому языку актуальным является использование междисциплинарного подхода, который заключается в интеграции обучающих материалов по русскому языку как иностранному и материалов учебных дисциплин, изучаемых студентами с целью получения профессии. Особенно важно установление такой взаимосвязи на занятиях по научному стилю речи.

Сотрудничество преподавателей-русистов и преподавателей-предметников, работающих в УО БГСХА на факультете бизнеса и права с будущими юристами, приводит к созданию совместных

учебно-методических разработок и пособий. Большую помощь в работе по научному стилю речи оказывают методические разработки на материале текстов по основам права, пособие «Читаем тексты по правоведению». Идет подготовка пособия по русскому языку на материале текстов по дисциплине «Конституционное право».

В 2016 году было издано пособие по русскому языку как иностранному на материале текстов по дисциплине «Уголовное право», совместный труд русистов и преподавателя-предметника.

Принципы отбора, описания и подачи языкового материала в пособии обусловлены коммуникативной направленностью обучения и учитывают профессиональную ориентацию студентов-правоведов. Учебные материалы, включенные в данное пособие, имеют теоретическую и практическую ценность как для обучения русскому языку, так и в области получения знаний по уголовному праву.

В пособие включены адаптированные тексты по 8 наиболее важным темам по дисциплине «Уголовное право»: 1. Понятие, предмет и задачи уголовного права. Принципы уголовного права. Наука уголовного права; 2. Уголовный закон. Принципы действия уголовного закона. 3. Понятие преступления. 4. Состав преступления. 5. Объект преступления. 6. Объективная сторона преступления. 7. Субъект преступления. 8. Субъективная сторона состава преступления.

Темы разделены на параграфы. Каждый текст полностью или несколько его параграфов, если тема объемная, сопровождается системой предтекстовых и послетекстовых заданий, направленных на снятие языковых и смысловых трудностей в понимании специальной лексики по данному предмету и способствующих выработке навыков анализа содержания текстов и выделения наиболее важной информации , а также составления реферата и аннотации научного текста.

Предтекстовые и послетекстовые упражнения позволяют закрепить знания о лексических и грамматических единицах, необходимых для изучения материала специальности, облегчить чтение и осмысление текста. Среди них можно выделить лексические, морфологические, словообразовательные и синтаксические задания.

Лексические задания направлены на усвоение студентами значений слов и выражений, юридических терминов, подбор синонимов и антонимов к указанным словам. Важно добиться от студентов понимания новых слов не путем перевода на их родной язык, а толкованием значений с последующей иллюстрацией слова в предложении, а также с опорой на словообразовательный анализ.

Включены следующие задания на состав слова и словообразование:

– образовать существительные от данных глаголов: *совершить, предписать, регулировать, задержать, предупредить* и т.п. ;

– образовать прилагательные от существительных: *право, конфликт, запрет, профилактика, вина, суд* и т.п.;

– указать, из каких частей состоят сложные слова, как они образованы: *уголовно-правовой, неправомерный, противоправность, руководствоваться*;

– указать, от каких частей речи образованы существительные: *преступление, нарушение, законодатель, виновность, собственность*;

– разобрать слова по составу: *причинение, преступность, виновность, умышленный, виновность* и т.д.

Словообразование как соединительное звено между граммати-ческими и лексическими структурами помогает ощутить специфику изучаемого языка. Раскрытие связи словообразовательных моделей с производящим словом дает возможность обогащения лексического запаса, способствует пониманию лексико-грамматических связей в языке и активному овладению языком.

Задания по морфологии направлены на закрепление знаний студентов о частях речи:

– найти в предложениях причастия, сделать их морфологический разбор;

– выписать из текста относительные прилагательные, определить их род, число и падеж;

– охарактеризовать подчеркнутые слова как части речи др.

Большое внимание в заданиях пособия уделено синтаксису, так как именно эти задания в первую очередь способствуют выходу в профессиональную речь:

– составить словосочетания из пар слов и словосочетаний: *лишение – свобода, применение – наказание, установление – уголовная ответственность, криминализация – общественно опасные деяния* и др.;

– от отглагольных словосочетаний образовать именные: *квалифицировать преступление, злоупотребить властью, указать уголовно-правовую норму*;

– подобрать из текста прилагательные к существительным, составить словосочетания;

– заменить причастия придаточными предложениями со словом *который*;

– вставить в предложениях вместо точек нужные предлоги;

– найти в тексте предложения с заданными конструкциями: *что есть что, что является чем, что обладает чем, к чему относится что, что приводит к чему, что порождает что* и т. д.

Нужно постоянно обращать внимание студентов на усвоение данных конструкций и на особенности глагольного управления, на цепочки существительных в родительном падеже, на словосочетания с отглагольными существительными, научить четко выделять субъект и предикат, что в дальнейшем поможет студентам сокращать текст для заучивания информации. Необходимо сформировать четкое представление о значении, роли и употреблении местоимения *который* в сложных предложениях.

Главная цель чтения текстов по специальности – научить иностранных студентов анализировать и интерпретировать изученный материал. Преподаватель развивает у студентов следующие умения:

– определять и формулировать основные проблемы текста;

– передавать содержание текста по заданному плану;

– составлять самостоятельно вопросный и номинативный план;

– составлять тезисы текста;

– сжимать текст, оставляя главную информацию;

– давать собственную оценку информации текста.

После выполнения предтекстовых заданий проводится непосредственная работа с текстом: чтение вслух, затем про себя.

При проведении анализа текста студентам предлагается кратко ответить на вопросы к тексту, сформулировать вопрос к каждому абзацу, сократить предложение, абзац, текст, закончить предложение. Важными являются задания на выделение главной и избыточной информации, конспектирование, составление монологических высказываний по теме.

Студенты должны научиться выделять вступление, в котором излагается проблематика текста, основную часть и заключение, где делается вывод. Послетекстовые задания должны помочь студентам развивать умения в создании реферата и аннотации научного текста.

Процесс составления реферата представляет собой свертывание научной информации, направленное на то, чтобы определить и выбрать из первичного текста наиболее существенную, новую проблемную информацию и представить ее в сжатой форме в соответствии с предназначением реферата.

Обучение иностранных студентов аннотированию является важным шагом на пути совершенствования их языковой компетенции. Преподаватель должен учить студентов не только читать и понимать научный текст, но и письменно излагать учебный материал, логично и последовательно строить письменное монологическое высказывание. Этому способствуют и следующие задания пособия:

– выписать из текста опорные слова;

– составить краткий конспект текста;

– с помощью конспекта пересказать основное содержание текста, обращая внимание на формулировку специальных терминов;

– изложить письменно в краткой форме основное содержание текста, используя следующие клише:

1. Статья носит название…

2. Автор подробно останавливается на таких вопросах, как…

3. Особое внимание уделяется…

4. Автор приходит к заключению, что…

5. Статья предназначена для…

Пособие позволяет студенту получать теоретические знания по русскому языку и дисциплине «Уголовное право»; выполнять практические задания по русскому языку на основе лексики и грамматических конструкций юридических текстов; работать со словарем юридических терминов; расширять свой лексический запас по дисциплине «Уголовное право»; усваивать грамматические конструкции, типичные для научного стиля речи; выполнять задания для самостоятельной работы; использовать теоретический материал пособия при подготовке к семинарским занятиям по дисциплине «Уголовное право».

Таким образом, координация в обучении русскому языку как иностранному и специальным дисциплинам является одним из наиболее оптимальных путей повышения эффективности учебного процесса, улучшения качества обучения иностранных студентов.

М.Ю. Микаутадзе, Э.А. Дадиани
(Государственный университет имени А. Церетели, Грузия)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ ГРУЗИНСКОМУ ЯЗЫКУ

Грузия является многонациональной страной. Она имеет многовековые связи с такими старыми и сильными культурами, как: византийская, греческая, еврейская, персидская, армянская, турецкая, русская...

В советский период, как известно, официальным языком Грузии был грузинский, но на самом деле, функцию второго государственного языка выполнял русский язык. Так было и в других советских республиках.

Для негрузинского населения, проживающего в Грузии, не было необходимости получать грузинское образование и, следовательно, изучать грузинский язык. Существовали русские, азербайджанские, армянские, осетинские школы, в которых преподавали и грузинский язык. В постсоветский период ситуация изменилась: после получения независимости грузинский как государственный язык утвердил свои позиции (на территории Абхазии, государственным языком является как грузинский, так и абхазский).

В Грузии имеются густонаселенные регионы с неговорящим на грузинском языке населением (Армянский, Азербайджанский, Осетинский и Абхазские регионы). Население получает среднее образование на родном языке, хотя преподавание государственного языка (грузинского) в этих школах является обязательным. Для получения высшего образования необходимо знание государственного языка. И именно здесь возникает ряд вопросов, связанных с обучением и преподаванием государственного языка.

На данный момент в государственных школах обучение грузинского языка, к сожалению, не является достаточным для достижения вышеупомянутых целей (закон об обьязательности изучении государственного языка недавно начал действовать). Чтобы устранить эту проблему в высших учебных заведениях, разработаны специальные образовательные программы, которые помогают изучить грузинский язык.

Мы непосредственно участвуем в реализации этих программ; Во время преподавания грузинского языка для негрузинского населения возникают проблемы: Грузинский язык принадлежит к группе иберийско-кавказских языков и фонематической или грамматической структурой значительно отличается как от русского и армянского языков (группа индоевропейских языков), также и от азербайджанского (турецко-алатаурская языковая группа). Таким образом, в процессе преподавание/обучения языка во всех этих сегментах встречаються проблемы.

Обратим внимание на некоторые из них:

1. Фонетика.

В литературном грузинском языке 5 гласных и 28 согласных звуков. Во время обучения фонетики проблематичными являются так называемые кавказские согласные *p, t, ts, ch, k, q.* Во время произнесения этих звуков гортань закрыта, воздух не поступает из легких; при произнесении этих согласных достаточно воздуха, который находиться в полости рта [1, с. 77]. Подобные согласные (абруптивы) распространены только в иберо-кавказской языковой семье [3, с. 53]. Говорящим по-русски и азербайджански людям, трудно выговаривать эти согласные, потому что во время их произнесения, они произносят их с использованием воздуха из легких с различной интенсивностью. В армянском языке такие согласные тоже есть.

Довольно много упражнений артикуляционного аппарата нужно проделать, для того чтобы преодолеть акцент и правильно произнести эти звуки. Хотя, это очень сложно. В пределах морфологии и синтаксиса их речь может быть безошибочной, но русский и азербайджанский акцент легко дает о себе знать.

2. Морфология.

а. Разбор существительных группы vin и ra (Кто и Что) :

В грузинском языке, как и везде, существительные делятся на имена группы vin ‘кто’ и ra ‘Что’. Хотя в отличие от индоевропейских языков и турецко-алатаурского, здесь вопрос vin ‘кто’ относиться только к человеку и божеству. Все остальные, одушевленные или неодушевленные существительные, отвечают на вопрос ra *‘что’*. Для изучающих грузинский язык, эту особенность языка довольно трудно преодолеть. Теоретически, они легко воспринимают этот вопрос, на занятиях тоже легко различают существительные группы Кто и Что; но, не смотря на это, после нескольких месяцев тренировок, во время разговора они все еще часто спрашивают: *vin shemovida*

‘Кто вошел’ – в то время, как имеют в виду собак и кошек (нужно сказать: *ra shemovida* ‘что вошло’?)...

б. О звательном падеже:

В грузинском языке семь падежей. Один из них звательный, который используется во время обращения. Он образуется при помощи добавления суффиксов -о/-в [3, с. 45, 64]. Т.е. звательный падеж в грузинском выполняет функцию обращения в русском.

К примеру: *Tbilis-o* (именительный падеж: *Tbilis-i*), *adamian-o* ‘человек’ (именительный.: *adamian-i* ‘человек’), *mastsavlebel-o* ‘учитель’ (именительный: *mastsavlebel-i* ‘учитель’), *dzma-o* ‘брат’ (именительный: dzma ‘брат’), tqe-o/v ‘лес’ (именительный: tqe ‘лес’), zghva-o ‘море’ (именительный: zghva ‘море’)...

В русском, армянском и азербайджанском языках, как уже упоминалось выше, звательный падеж выполняет функцию именительного падежа. На родном языке для не говорящих на грузинском, например, *Tbilis-i* и *Tbilis-o* произносится одинаково: *Tbilis-i.* Не смотря на то, что обучающиеся теоретически легко усваивают систему падежей в грузинском, во время разговора часто происходит смешение разговорных кодов с грузинскими. В результате, к примеру, получаем ложные формы: *mastsavlebeli, sheidzleba shemovide* ‘учитель, можно войти?’ (вместо: *mastsavlebel-o* ‘учитель’).

3. Синтаксис.

Вопрос о подлежащем и сказуемом:

В грузинском и подлежащее и сказуемое должны стоять в единственном числе: *sakhli dgas* ‘дом стоит’,*kali tiris* ‘женщина плачет’ ...

А вот что касается подлежащего во множественном числе, тут немного другая ситуация: если подлежащее одушевленное существительное, то и сказуемое должно стоять во множественном числе... *bavshvebi izrdebian* ‘дети растут’, *lekvebi darbian* ‘щенки бегут’...

Если же подлежащее неодушевленное существительное и стоит во множественном числе, то сказуемое будет стоять в единственном числе: *gzebi iketeba,* ‘дороги закрывается’, *kheebi izrdeba* ‘деревья растёт’...

В том случае, если неодушевленное существительное во множественном числе имеет качество одушевленного существительного, тогда сказуемое тоже будет во множественном числе: *kvavilebi icinodnen* ‘цветы смеяли’, *kheebi kvdebian* ‘деревья умирают’ ... [4, с. 597-598].

В русском, азербайджанском языках подлежащее и сказуемое стоят в одинаковом числе. Исходя из этого и возникают трудности в обучении этого вопроса. Для грузинского языка неестественны такие фразы, как: *kvavilebi kvavian* ‘цветы цветут’, *kheebi dganan* ‘деревья стоят’ ...

Следует отметить, что в фонетике, фонологии, а так же в морфологии и синтаксисе грузинского языка, есть много таких вопросов, изучение которых доставляет трудности иностранцам (например, эргативная конструкция). Но, не смотря на это, специальные методические подходы учителей, а также упорство студентов, дают успешные результаты.

Литература

1. Ахвледиани Г.С. Основы общей фонетики. – Тб.: 1949.
2. Шанидзе А.Г. Основы грузинской Грамматики, I, Морфология. – Тб.: 1953.
3. Чикобава А.С. Введение в иберийско-кавказское языкознание. – Тб.: 1979.
4. Чикобава А.С. Проблема простого предложения в грузинском языке, I / А.С. Чикобава. Труды, I. - Тб.: 2010.

N.A. Pilipenko-Fritsak, Frimpong Awurama Kwae
(Medical Institute of Sumy State University, Ukraine, Sumy)

TRAINING FOREIGN STUDENTS ON DOCTOR – PATIENT COMMUNICATION SKILLS IN MEDICAL INSTITUTE OF SUMY STATE UNIVERSITY

Many foreign students who decided to study medicine in Europe came to Ukraine, specifically to Sumy State University. Studying medicine in Ukraine, in Medical Institute of Sumy State University is not just about the medicals courses or subjects but also about studying Russian language.

As we all know that the practice of medicine is not just about treatment but also, the cordial relationship in the hospital. All these are being taught in Russian language.

The best doctors at all times are aware of great importance to communicate with the physician and the patient, which consciously works on the patient for therapeutic purposes. From the doctor's ability to own a word, the level of his speech culture depends on its expertise.

The foreign students are not only taught how to diagnose diseases and treat them, but also learn the basics of professional communication. In the Russian language lessons, students learn professional medical vocabulary, special communicative structures for dialogue of the doctor and the patient. They teach how to fill medical records and write patient's case history. The knowledge students receive during practical training in Russian language, helps to improve their clinical practice in hospitals of the city (Ukraine) and will be able to apply during their practice back at home.

In Russian Language, students are taught how to interact with others using the language. Not only that, students are also taught the communication skills and language doctors ought to use in the hospital. These terms and procedures are widespread and used in every country.

There is a great necessity for a doctor to have good communication skills. This is because, his patient's well-being also depends on his words, not only his medications.

Patient outcomes depend on successful communication. The physician who encourages open communication may obtain more complete information, enhance the prospect of a more accurate diagnosis, and facilitate appropriate counseling, thus potentially improving adherence to treatment plans that benefits long-term health.

Medical institutes in Ukraine are equipped with many lecturers and professors who handle the respective courses and subjects with expertise and formidable skills.

During the class sessions with the Russian teachers, there is a systematic approach to the use of professional speech. The students learn special techniques and constructions which teaches them how to create a substantial dialogue with patients, helps in conversation between doctors and patients.

The classes in the Russian language in medical institute for foreign students with a professionally directed cycle which we use as a teaching aid, "I shall be a doctor!" [1], which aims – to help foreign medical students studying in English-speaking groups, to prepare for communication in teaching and professional field.

Materials training manuals aim at developing students' skills in foreign (Russian) language and communicative competence in the field of educational and professional communication.

It is designed to provide you with the clinical skills and knowledge needed to make the transition from your organ based classroom experience to your clinical training. You will achieve mastery of these skills over the lifetime of your language practice in Russian lessons. A significant focus of this manual is given to the formation of dialogical speech skills.

Strict rules of communication with the patient is not present, but all over the world doctors use the general principles of ethics - professional ethics of medical workers. But it is possible to allocate some general elements of the structure and sequence of each conversation. Also, the framework for the dialogue of the doctor and the patient are common.

The most common tactic strategy of diagnosing in medical examination is a strategy specific information request. The purpose of this tactic is to identify possible "problem areas".

This strategy being implemented with the help of interrogative sentences, characterized by a certain model. By setting the standard clichéd question, the doctor tries to get the specific information for diagnosis. The chain of questions from the doctor assumes successful conversation of the patient with an emphasis on these aspects.

A survey should be carried out according to a definite plan, which is recorded by students in notebooks. For example when collecting information on patient complaints the doctor adheres to the following plan:

1. A common complaint.	*1. Общие жалобы.*
2. The nature of the pain.	*2. Характер боли.*
3. The intensity of the pain.	*3. Интенсивность боли.*
4. Localization of pain.	*4. Локализация боли.*
5. Irradiation of pain.	*5. Иррадиация боли.*
6. Time of occurrence of pain attack.	*6. Время появления болевого*
7. Reasons / conditions for the occurrence of pain.	*приступа.*
8. The duration of pain attack.	*7. Причины / условия появления боли.*
9. Additional sensation during pain.	*8. Продолжительность болевого приступа.*
10. The reduction / disappearance of pain attacks.	*9. Дополнительные ощущения во время боли.*
11. Conditions / reasons for pain relief.	*10. Уменьшение / исчезновение болевых приступов.*
12. Reasons / conditions for the disappearance of pain.	*11. Условия / причины уменьшения боли.*
13. Reoccurrence of pain.	*12. Причины / условия исчезновения боли.*
14. Further complaints.	*13. Повторение приступов боли.*
15. Treatment of pain attack.	*14. Дополнительные жалобы.*
	15. Лечение болей.

After that, students are offered a replica doctor-questions that must be correlated with the proposed plan. There are the following standard phrases, questions clichés:

1. What are you complaining about?	*1.На что Вы жалуетесь?*
2. What are you worried about? // What's troubling you?	*2. Что Вас беспокоит?*
3. What is the nature of the pain you suffer from: pressing, compressing, stabbing, boring?	*3.Какого характера боли Вас беспокоят: давящего, сжимающего, колющего, ноющего?*
4. What kind of pain are you suffering from: strong or slight ?	*4. Какие боли Вас беспокоят: сильные или слабые?*
5. Where do you feel the pain? Show.	*5. Где именно Вы ощущаете боль? Покажите.*
6. Where does the pain irradiate to? Show.	*6. Куда отдает боль? Покажите.*
7. When is there pain:in the morning, in the afternoon, in the evening, at night?	*7. Когда появляется боль: утром, днем, вечером, ночью?*
8. When is there a pain attack: at rest or during physical exercise?	*8. Когда возникает болевой приступ: в состоянии покоя или при физической нагрузке?*
9. How long does the attack of pain last: a few minutes, or few hours?	*9. Сколько времени продолжается приступ боли: несколько минут или несколько часов?*
10. What feelings arise during the attack of pain?	*10. Какие ощущения возникают во время приступа боли?*
11. What accompanies the pain?	*11. Чем сопровождается боль?*
12. After how long is the pain reduced?	*12. Через какое время боль уменьшается?*
13. After what did the pain go?	*13. После чего проходит болевой приступ?*
14. After how long does the attack of pain repeat: in a few minutes, after a few hours or a few days?	*14. Через какое время повторяются приступы боли: через несколько минут, через несколько часов или через несколько дней?*
15. What else are you complaining about? What else is bothering you?	*15. На что еще Вы жалуетесь?//Что еще Вас беспокоит?*
16. What medications do you take? What medicines you take during an attack of pain?	*16. Какие лекарства Вы принимаете? Какие лекарства Вы принимаете во время приступа боли?*

One might ask the necessity of all these questions. They help the doctor know the kind of medication and treatment he will give his patient.

Hence, studying Russian language, knowledge the students gain in these practices during the class sessions in Russian language here in Ukraine can aid the medical student in practicing medicine in their home countries. This is because the student is taught in Russian language how to communicate with patients and with fellow medical colleagues. This enhances the workplace relationship.

Foreign students from Africa (Nigeria, Tanzania, Kenya, Ghana etc) say: «The teaching and learning of the language helps medical students in Ukraine to communicate freely and without any stress with the Ukrainian patients and will help us in communicating with patients when we will work at home».

«We, the medical students in Ukraine are so glad that we not only study medicine but also Russian language and obtain professional communication skills of the doctor with the patient in a variety of communicative situations. This opens up great prospects and good opportunities», - summarized foreign students.

А.В. Роденко, Н.А. Тубол
(СумГУ, г. Сумы, Украина)

АНАЛИЗ СМЫСЛОВЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ УКРАИНСКИХ ПАРЕМИЙ С КОНЦЕПТОМ «ДРУЖБА»

К лучшим образцам фольклора относятся меткие образные изречения народа. Они передавались из уст в уста как выводы из жизненного опыта, как свод правил, которыми каждый должен руководствоваться в повседневной жизни, потому что за ними стоит авторитет поколений.

Украинские пословицы охватывают широкий спектр тем: родина, семья, дружба, любовь, обман, предательство, скупость, щедрость, образование и т.д. Несмотря на то, что некоторые из них весьма специфичны, большинство все же получили большую популярность и признание и со временем стали отображать систему ценностей народа в целом.

Статья является актуальной, поскольку пословицы играют существенную роль в акте коммуникации. Проведенный анализ позволит ознакомиться с паремиями украинского языка,

увидеть особенности, характерные для национальной культуры, а также избежать ошибок в использовании пословиц с концептом «дружба» в определенных коммуникативных ситуациях.

Слова, входящие в состав паремий, имея определенную семантическую самостоятельность и выражающие наиболее важные стороны мысли, часто выделяются логическим ударением. Как, например, в пословицах украинского языка, в которых обращается внимание на то, как трудно найти настоящего друга: *Найти друга, **за якого можна померти**, – легко, а такого, щоб **за тебе помер**, – важко.* – Ѓайти друга, за которого можно умереть, – легко, а такого, чтобы за тебя умер, – сложно'. *Кожен вибирає собі друга **по своїй вдачі**.* – Ѓаждый выбирает себе друга по своей удаче' [1]. Подобный ряд продолжают паремии о том, что если уж посчастливилось встретить друга, то это на всю жизнь, ибо настоящую дружбу ничто не разрушит. Следует отметить, что во всех пословицах нет ненужных слов, каждое из них несет свою смысловую нагрузку: *Міцну дружбу і вогонь не спопелить.* – 'Хорошую дружбу и огонь не испепелит'. *Дружба – велика сила.* – 'Дружба – великая сила' [1, 2, 4].

В украинском фольклоре можно увидеть ряд пословиц с выраженной эмоционально-экспрессивной окраской. Такими являются паремии, в которых звучит грусть в связи с отсутствием верного друга: *Без вірного друга велика туга.* – 'Без верного друга велика печаль'. *Приятелів тьма, а вірного друга нема.* – 'Приятелей – тьма, а верного друга нет' [3]. И пословицы, в которых утверждается, что удача и успех ждет всех, у кого есть друг: *Всі за одного, а один за всіх, тоді і в справі буде успіх.* – 'Все за одного, а один за всех, тогда и в деле будет успех'. *Яку дружбу заведеш, таке й життя поведеш.* – 'Какую дружбу заведешь, такую и жизнь проведешь'. *Де дружно, там і хлібно*. – 'Где дружно, там и хлебно' [1, 3].

Смысловая выразительность этих и других паремий усиливается, благодаря использованию простейших форм рифмы, поэтического размера, а также лексического параллелизма или аллитерации.

В значительном количестве украинских пословиц звучит мысль о необходимости дружбы, которая подчеркивается благодаря частому употреблению словосочетаний: *«один не воїн», «один не робить», «один не витопче»* и т.п.. Смысл, вкладываемый в пословицу, во многом зависит от интонации, и интонационный центр в в подобных паремиях находится на слове *«один»*: *Один у полі не воїн*. – 'Один в поле не воин'. *Одному, без друга, сложно жити.* – 'Одному, без друга, сложно жить'. *Один гусак поля не витопче.* – 'Один гусь поле не истопчет'. *Один цвіт не робить вінка*. – 'Один цветок не делает венок'. *Одна бджола мало меду наносить.* – 'Одна пчела мало меда приносит'. *Одна головешка в печі гасне, а дві в полі горять*. – 'Одна головешка в печи гаснет, а две в поле горят'. *Одним пальцем і голки не вдержиш.* – 'Одним пальцем и иголку не удержишь'. *Одною рукою в долоні не заплещеш*. – 'Одной рукой в ладоши не захлопаешь' [3, 4, 5].

В данных украинских паремиях образный перенос значения имеет метафорический характер и опирается на обозначение человеческих отношений наименованиями неодушевлённых предметов или животных, а также их действий. Этот прием делает всё высказывание более эмоциональным и ярким.

Другая группа пословиц, в которых как бы дается оценка самой дружбы, не менее эмоциональна: *Людина без друзів – що дерево без коріння*. – 'Человек без друзей – дерево без корня'. *Треба і в пеклі приятеля мати*. – 'Нужно и в аду друга иметь'. *Як будемо в дружбі жити – нас нікому не зломити*. – 'Если будем в дружбе жить – нас никому не сломить' [1].

Потребность в дружбе столь сильна, что, как утверждается в некоторых образных выражениях, все от друга воспринимается, как подарок: *Був я у друга, пив воду – солодше меду*. – 'Был я у друга, пил воду – слаще меда' [5].

В пословицах украинского народа о ценности истинной дружбы можно встретить сопоставление дружбы со *«скарбом»* (богатством): *Добре братство миліше, ніж багатство.* – 'Доброе братство милей, чем богатство'. *Дружба та братство – найбільше багатство*. – 'Дружба и братство – великое богатство'. *Дружба – найбільший скарб*. – 'Дружба – великое сокровище'. *Скарб не друг, а друг – скарб*. – 'Богатство не друг, а друг – богатство' [4, 5].

О большой значимости дружеских отношений повествуют пословицы, в основе целостного смыслового содержания которых лежат не понятия, а суждения: *Яку дружбу заведеш, таке й життя поведеш.* – 'Какую дружбу заведешь, такую и жизнь проведешь'. *Без хорошого друга не дізнаєшся своїх помилок.* – 'Без хорошего друга не узнаешь своих ошибок'. *У товаристві лад – усяк тому рад.* – 'В товариществе лад – всякий этому рад'. *Сонце зігріває повітря, друг – душу.* – 'Солнце согревает воздух, друг – душу' [1, 3, 4].

Есть в украинском языке пословицы, которые напоминают, что дружбу надо беречь. Данные паремии представляют собой как повествовательные, так и побудительные предложения: *Дружба – як дзеркало: розіб'єш, не складеш*. – 'Дружба – как зеркало: разобьешь, не склеишь'. *Нема*

друга – шукай, а знайшов – бережи. – ‘Нет друга – ищи, а нашел – береги’. *Хорошого друга узнаєш, як з ним розлучишся.* – ‘Хорошего друга узнаешь, когда с ним расстанешься’. [3, 4].

Довольно часто встречается противопоставление новых друзей и старых, причем, последние признаются истинными друзьями: *Нових друзів май, старих не забувай*. – ‘Новых друзей имей, но старых не забывай’. *Старий вірний друг краще нових двох*. – ‘Старый верный друг лучше новых двух’. *Річ краще нова, а дружба* – стара. – ‘Вещь лучше новая, а дружба – старая’ [4].

Практически все украинские паремии с концептом «дружба» содержат стандартные, понятные всем образы, и слова, входящие в них, вызывают достаточно четкие ассоциации. Это касается и ряда пословиц, в которых даются наставления, советы, пожелания. Например, изречения, в обобщенном виде констатирущие качества настоящих друзей, содержат советы по выбору друга: *Недруг піддакує, а друг сперечається*. – ‘Недруг поддакивает, а друг спорит’. *Не той друг, хто медом маже, а той, хто правду каже*. – ‘Не тот друг, кто медом мажет, а тот, кто правду скажет’. *То не друг, що хвалить тихо, а то друг, що хвалить вслух*. – ‘Тот не друг, что хвалит тихо, а тот друг, что хвалит вслух’. *З дурнем дружити – свій розум тратити*. – ‘С глупым дружить – свой ум потерять’ [1, 3, 5].

В ряде пословиц имеется сравнение друга с врагом: *Дурний друг – недруг*. – ‘Плохой друг – недруг’. *Друг - боягуз гірший лютого ворога*. – ‘Друг - трус хуже лютого врага‘. *Не лякайся умного ворога, а бійся дурного товариша*. – ‘Не пугайся умного врага, а бойся плохого товарища’. *Ліпше мати сто приятелів, чим одного ворога*. – ‘Лучше иметь сто приятелей, чем одного врага‘ [4, 5].

Много пословиц о том, что только в трудный час можно узнать, кто твой истинный друг: *В лиху годину узнаєш вірну людину*. – ‘В трудный час узнаешь верного человека’. *Друзі пізнаються в біді*. – ‘Друзья познаются в беде’. *Друга у скруті пізнають*. – ‘Друга в беде познают’. *Як прийде туга, пізнаєш друга*. – ‘Когда придет несчастье, узнаешь друга’. [3, 4, 5].

Наличие обобщения и оценочно-предписывающего смысла придают пословицам характерный назидательный смысл. Так, в ряде паремий, обращающих внимание на то, что деньги могут разрушить дружбу, звучат советы и наставления: *Пробуй золото вогнем, а дружбу – грішми*. – ‘Испытывай золото огнем, а дружбу – деньгами’ [1].

В некоторых подобных пословицах звучит укор и сожаление: *Коли хочеш позбутися друга, позич йому грошей*. – ‘Когда захочешь потерять друга, одолжи ему деньги’. *Як бачить в руках гроші, вже й приятелем стати хоче.* – ‘Как видит в руках деньги, так приятелем стать хочет’ [3].

Наконец, в украинском фольклоре можно встретить много пословиц сатирических, острых, насмешливых, полных юмора и иронии. Особенно это касается паремий, в которых говорится о разочарованности в дружбе: *Говорити правду – втратити дружбу*. – ‘Говорить правду – потерять дружбу’. *Як не матимеш друга, не матимеш ворога*. – ‘Если не имеешь друга, не имеешь врага’. *Приятелів тьма, а вірного друга нема*. – ‘Приятелей тьма, а верного друга нет’. *Дружбу водити – так себе не щадити*. – ‘Дружбу водить – себя не щадить’ [4, 5].

Характерная в целом для пословиц лаконичность не влияет на восприятие достаточно глубокого, часто философского смысла. Это относится и к тем паремиям, в которых выражена мысль о том, что друзья характеризуют личность человека: *Скажи мені, хто твій друг, і я скажу тобі, хто ти*. – ‘Скажи мне, кто твой друг, и я скажу тебе, кто ты’. *З ким товаришуєш, таким й сам станеш.* – ‘С кем дружишь, таким и сам станешь’ [3, 5].

Основываясь на анализе, можно сделать следующие выводы: паремии с концептом «дружба» широко представлены во фразеологии украинского языка, многие из них имеют общие с паремиями других славянских языков смысловые составляющие, однако есть и такие пословицы, которые отражают особенности мировосприятия и менталитета украинского народа.

Литература

1. Номис, М. Українські приказки, прислів’я і таке інше / М. Номис. – К.: Либідь, 1993. – 769 с.

2. Пословицы – мудрость веков. Часть 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://open.az/literatura/132572-azerbajjdzhanskie-poslovicy-i-ikh-russkie-analogi.html. – Дата доступа: 12.02.2017.

3. Приказки та прислів`я про дружбу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vislovi.in.ua/prikazki-temi/1-drygba.html. – Дата доступа: 03.02.2017.

4. Прислів'я та приказки про дружбу і друзів [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ped-kopilka.com.ua/poslovicy-i-pogovorki/poslovicy-i-pogovorki-o-druzhbe.html. – Дата доступа: 24.01.2017.

5. Украинские пословицы и поговорки [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ukraine-in.ua/ukrainskiy-folklor/ukrainskiye-poslovitsy-pogovorki. – Дата доступа: 25.01.2017.

О.Ю. Родионова, Т.А. Малькова, Л.И. Харзеева
(ВГМУ)

О РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ЦЕЛИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Эмоционально-индивидуальное восприятие речи играет огромную роль в межличностном общении, так как естественное человеческое стремление быть понятым побуждает к выражению личных оценок и мнений, что очень важно в студенческой интернациональной среде для эффективности речевой коммуникации. Не следует забывать, что для развития речевой культуры мало правильной, точной, логичной и чистой речи. Необходим своеобразный «витамин» речи – её выразительность и образность. Это качество речи особенно требуется в тех случаях, когда говорящий или пишущий стремится не просто сообщить информацию, а пробудить наши чувства, что является важным не только для образования, но и для воспитания личности. Л.С. Выготский говорил: «Момент взволнованности, небезразличия должен необходимо служить отправной точкой всякой воспитательной работы» [1]. Особенно важно это для будущего врача, чей труд постоянно сопряжён с необходимостью общения с людьми, часто с людьми страдающими, а их надежды должны быть оправданы, ведь в этом и есть высокое предназначение врача.

При изучении художественных рассказов особенно ярко проявляется единство коммуникативной и воспитательной целей, так как человеку свойственно переживать чувства, способные мотивировать, организовывать и направлять восприятие, мышление и действие, то есть человек может выражать различные эмоции. Как без движения нет жизни, так и без эмоций не может быть стремления сердцу – любить и верить, руке – делать, а уму – мыслить. В «Частной риторике» профессора российской и латинской словесности Царскосельского лицея Н. Ф. Кошанского говорится: «Никакая наука не даёт огня очам и живого румянца ланитам, если холодная душа дремлет в ораторе...» В полной мере эти слова можно отнести и к процессу обучения иностранных студентов русскому языку, так как здесь огромную роль играет эмоциональная сторона занятий. Если преподаватель и студенты равнодушны к предмету, к теме, к характерам героев произведений, то результат занятия не может быть достигнут. По мнению выдающегося психолога и педагога Л.С. Выготского, эмоция является не менее важным агентом, чем мысль. Именно эмоциональные реакции должны служить основой воспитательной составляющей педагогического процесса.

Неравнодушный и увлечённый студент способен «пропустить» через себя презентуемый материал и лучше усвоить его. По мнению Б.А. Сазонтьева, ярким выражением практической слитности мыслительной и эмоциональной сфер человеческой психики служат так называемые интеллектуальные чувства. К ним относятся, например, любознательность, любовь к истине, ожидание, сомнение, удивление, восторг, муки слова, восхищение остроумной мыслью, разочарование слабым ходом мысли, боль непонимания и другие. В «лоне» интеллектуальных чувств человек переживает ход своей умственной деятельности и регулирует отдельные стороны мыслительного процесса.

Студенту необходимо не только получить знания, но и пережить, прочувствовать происходящее в произведении. Пройти с героем до конца, потому что этот путь затрагивает душевные струны, заставляет сопереживать, «тренирует» сердце, защищает его от чёрствости и равнодушия. В наше прагматичное время часто можно услышать о неспособности многих людей к эмпатии. С помощью занятий по русскому языку можно помимо обучения будущего врача русскому языку «потренировать» его способность не только тщательно прислушиваться к своим желаниям, но и к переживаниям, страданиям и боли другого человека. Изучение художественных текстов, созданных на основе произведений Ю. Бондарева «Простите нас!», А. Пушкина «Барышня-крестьянка», А. Алексина «Взрослый вечер», К. Паустовского «Приказ по военной школе», М. Булгакова «Стальное горло», Н. Чуковского «Мост», В. Ардаматского «Таня» и других, стимулирует мыслительную деятельность студентов, порождая огромное количество ассоциаций с собственным жизненным опытом, способствует формированию эстетического вкуса. В этих текстах поднимаются важные жизненные проблемы: взаимоотношение отцов и детей, выбор в сложной жизненной ситуации, любовь, самопожертвование, служение любимому делу и другие. Это даёт возможность развивать способность к анализу, обобщению и даже элементарному философскому осмыслению действительности.

В обучении русскому языку необходим контакт со студентами, который выражается в следующем: располагающая интонация, уместный юмор, личная заинтересованность обеих сторон учебного процесса. Положительные эмоции улучшают психическую регуляцию, а это помогает легче воспринимать учебный материал, но существуют и некоторые трудности, которые могут препятствовать созданию положительной эмоциональной атмосферы на занятиях.

Нельзя воспринимать аудиторию как единое целое, так как все студенты не могут усваивать учебный материал одинаковым образом. Будет заблуждением не учитывать индивидуальные особенности, интересы, темперамент и различные возможности студентов, особенно в группах, где представлена интернациональная команда с разными религиозными, культурными, национальными и другими взглядами, а также исходным уровнем образования. Уже в процессе работы над вводно-фонетическим курсом со студентами подготовительного отделения и первого курса (с русским и английским языками обучения) у преподавателя формируется представление о восприятии, памяти, мышлении обучаемого, его роли и месте в учебном коллективе. Эта информация очень важна, поскольку она указывает, на какие особенности студентов можно опереться, какие особенности нужно развивать в процессе совместного труда по изучению русского языка. Опора на эту информацию создаёт условия для развития личности студента, помогает снять напряжённость и развивает у него интерес к изучаемому предмету. Преподаватель использует приём «положительного подкрепления» и этим формирует обстановку, в которой основополагающими принципами являются взаимное понимание, поддержка, сопереживание. В процессе предметного общения все объединяются одним общим чувством (любовь к родной земле, родным и близким людям, восхищение героическим поступком, сострадание и т.д.) в зависимости от идейно-тематического содержания изучаемого текста. Введение таких эмоционально насыщенных глаголов, как *любить*, *нравиться*, *интересоваться* непосредственно вводит всех участников учебного процесса в сферу интересов каждого, позволяет лучше узнать собеседника. Эмоциональному творческому стимулированию также способствуют необычные занимательные ситуации, познавательные споры, учебные дискуссии, ролевые игры и другие виды деятельности.

Ошибочно навязывать схематизм в преподавании русского языка как иностранного, так как строгое следование структуре занятия лишает преподавателя возможности быть творческой личностью, что-то пробовать, искать, совершенствовать. В обучении языку необходим живой и непрерывный контакт, а умело поданные знания должны вызвать положительные эмоции у студентов и привести к хорошему результату. Очевидно, что наиболее прочными оказываются те знания, которые вызвали у студентов глубокие переживания. Эта проблема касается не только работы над художественными учебными текстами, но и над самой речью.

Поэтому в методике преподавания русского языка как иностранного важная роль отводится работе с художественными текстами, так как это даёт возможность обучать студентов на совершенных образцах русской речи, раскрывая её богатство, гибкость, точность и красоту, развивать познавательную активность студентов и способствовать получению ими страноведческой информации.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 144 с.

Е.И. Романовская
(Белорусский государственный университет культуры и искусств)

РАЗВИТИЕ КОМПЕНСАТОРНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРИ РАБОТЕ С ТЕМОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В современной методике обучения иностранным языкам значительное внимание уделяется развитию коммуникативных компетенций. Процесс овладения любым иностранным языком требует от учащихся использования определённых стратегий. В обучении стратегии представлены в виде «набора операций и ресурсов для приобретения, сохранения и использованию языковой, предметной, концептуальной информации в памяти и воспроизведении её посредством языка в речи» [1, с. 295].

В некоторых работах исследователи разграничивают основные и вспомогательные стратегии овладения и пользования иностранным языком. В свою очередь, общие и индивидуальные стратегии делятся на метакогнитивные стратегии; когнитивные стратегии; социально-аффективные и социально-прагматические стратегии; коммуникативные стратегии; стратегии речевосприятия и речепроизводства [1, 2]

При овладении иностранным языком используются коммуникативные стратегии. Коммуникативные стратегии включают в себя целевые и компенсаторные. Компенсаторные стратегии «направлены на преодоление недостатка знания и речевых умений и связаны с речепроизводством» [2, с. 117].

Формирование компенсаторных стратегии предполагает развитие способности и готовности преодолевать дефицит своих иноязычных знаний, умений, навыков. Это когнитивная способность,

позволяющая решать конкретные проблемы общения [3].Для владения иностранным языком особую роль играет переструкурирование информации, применение специализированных схем.

В процессе обучения говорению учащиеся должны овладеть следующими навыками:

1) Лексические навыки говорения.

2) Грамматические навыки говорения.

3) Произносительные навыки говорения.

4) Умение говорить выразительно, которое достаточно сложно, включает в себя: правильный тон разговора, правильную синтагматичность речи, логическое ударение, точную интонацию и др.

7) Умение высказаться целостно как в смысловом, так и в структурном отношениях (на любом уровне речевых единиц).

8) Умение высказаться логично и связно.

9) Умение высказаться продуктивно как по содержанию, так и по форме.

10) Умение говорить самостоятельно: выбор стратегии высказывания.

Если те или иные навыки говорения отсутствуют, то целесообразно использовать компенсаторные стратегии.

При изучении русского языка иностранные учащиеся знакомятся с темой праздники. Праздники можно условно разделить на государственные и традиционные. Одним из главных праздников является Новый год и Рождество. Иностранных учащихся необходимо ознакомить снациональной спецификой празднования Нового года.

Составляя задания к тексту, преподаватель подбирает задания, направленные на развитие компенсаторных стратегий обучаемых. Для изучающего чтения иностранным учащимся предлагается текст, в котором рассказывается о традициях Нового года.

Традиции Нового года на Руси

В Петровскую эпоху главным символом Нового года была не пышно наряженная елка, а еловые или березовые ветви. Традиционных новогодних игрушек вплоть до 19 века не было. Ветви украшали фруктами, орехами, сладостями, яйцами, то есть любыми съедобными вещами, которые имели округлую форму. Традиции пить шампанское не существовало до середины 18 века: она появилась после разгрома армии Наполеона в 1813 году.

В 19 веке Новый год становится одним из самых любимых и долгожданных праздников. По всей стране устраиваются пышные массовые гуляния, застолья (с зажаренными поросятами и редькой), публичные елки. Появляется и еще один неизменный символ Нового года – Дед Мороз. Пока его популярность не так велика, да и неизменная спутница, внучка Снегурочка его еще не сопровождает.

При работе с текстом иностранным учащимся предлагаются следующие задания по тексту:

1) *Интонационные средства (логическое ударение, паузация).*

•Найдите тему, рему, смысловой центр в предложениях в тексте. Укажите, в каких предложениях прямой порядок слов – тема – рема, обратный порядок – рема – тема. Попробуйте поменять порядок слов в предложении. Изменится ли смысловой центр в предложении.

•Запишите тест, графически выделите в каждом предложении, сысловой центр, паузы.

•Произнесите предложения со всеми возможными интонациями.

1. Мы пойдём завтра на ёлку 2. Я люблю, когда холодно. 3. Ты хочешь знать о традиционных новогодних игрушках . 4. Как хороша была ёлка. 5. Что ты знаешь о символах Нового года. 6. В 19 веке Новый год становится одним из самых любимых и долгожданных праздников.

•Прочитайте приведённый выше текст выразительно вслух несколько раз, изменяя темп и силу голоса.

Далее предлагается работа, направленная на преодоление недостатка знания лексики.

2) Подбор синонимических средств выражения.

•Из приведённых слов подберите синонимы.

Праздник, публичный, символ, традиции, массовый, пышный, ёлка.

Гулянье, роскошный, так повелось, неписанный закон, так принято, веселье, бал, застолье, общественный, всенародный; эмблема, норма, знак, обычай, так заведено, многочисленный, богатый, шикарный; красивый.

3) Перифраз.

•Соотнесите описание человека с собственным именем.

Пётр I, Наполеон, Снегурочка, Дед Мороз.

Сказочный волшебник; император Франции, человек, претендующий на исключительность и характеризующийся крайним честолюбием и чрезмерным властолюбием; внучки Деда Мороза, девушка из снега, которая растаяла весной; русский царь, император России в 17 веке.

• Замените синонимичными конструкция подчёркнутые в тексте слова.

•Запишите новый текст.

4) Словотворчество.

•Замените словосочетания прилаг. +сущ. насочетания сущ.+сущ.

Петровская эпоха, Наполеоновская армия, еловые ветви, берёзовые ветви, праздничные игрушки, публичная ёлка, новогодний символ, массовые гуляния.

•Составьте все возможные новые слова с приведёнными словами.

Снег, мороз.

5) Использование языковых средств иных языков.

•Переведите на свой родной язык слова и словосочетания.

Любопытно, что; надо полагать, что; по всей вероятности, иными словами, собственно говоря, правда, несомненно, к слову сказать, очевидно, кстати, между прочим.

• Составьте предложения с данными словосочетаниями.

6) Паралингвистические средства (мимика, жесты).

•Опишите жестами новогоднюю ёлку и украшения на ёлке. Изобразите Деда Мороза Снегурочку.

•Используя мимику, передайте вашу реакцию на подарки, полученные на Новый год: сладкие конфеты, мандарины, лимоны, орехи, солёные огурцы.

7) Использование средств – заполнителей пауз.

•Заполнители пауз присутствуют в речи, если говорящий затрудняется в выборе слов. Заполнители пауз бывают языковые и фонетические. При языковых паузах можно использовать вводные слова, словосочетания, вставные конструкции.

•Попробуйте распространить текст. Вставьте вводные словосочетания.

•Любопытно, что; надо полагать, что; по всей вероятности, иными словами, собственно говоря, правда, несомненно, к слову сказать, очевидно, кстати, между прочим,

8) Сокращение, упрощение высказывания.

•Уберите из предложений вводные слова, вставные конструкции, однородные члены предложения. Из сложных предложений сделайте простые.

Любопытно, что в Петровскую эпоху главным символом Нового года была не пышно наряженная елка, а еловые или березовые ветви. Традиционных новогодних игрушек вплоть до 19 века тоже не было. Ветви украшали фруктами (чаще всего, красными яблоками) орехами, сладостями, яйцами, собственно говоря, любыми съедобными вещами, которые имели округлую форму.

9) Поиск опор.

•Найдите в тексте предложения, которые соответствуют приведённым ниже конструкциям:

Что было(является) чем

Что становится чем

Что украшали чем

Что имело что

Что появилось когда

Что устраивается когда

Кто сопровождать кого

Кто – это кто

На основе приведённых выше конструкций расскажите текст.

Как видим, в случае затруднения выразить свою коммуникативную интенцию обучаемые могут использовать тактики замены слова его лексическими синонимами, словотворчество, перефразирования, упрощения высказывания, объяснения мысли с помощью паралингвистических средств [2, 3].

Таким образом, использование компенсаторных стратегий позволяет повысить уровень когнитивных процессов обучаемых. Благодаря использованию компенсаторных стратегий у иностранных учащихся происходит переструктурированиеинформации на разных уровнях языка: лексики, грамматики, синтаксиса. Безусловно, число и частота использования стратегий индивидуальна у каждого обучаемого. Успешность обучения иностранному языку во многом зависит от сформированности у учащихся компенсаторных стратегий. Их развитие означает способность ученика к самостоятельной учебной деятельности.

Литература

1. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. – М.: Астрель, 2008. – С. 110–295.

2. Лебединский, С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка ка иностранного: учеб. пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. – Мн.: БГУ, 2011. – 309 с.

3. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французкому языку как второму иностранному: учеб. пособие / А.В. Щепилова. – М.:Владос, 2005. – 245 с.

В.А. Стадник, Т.Ю. Васильева, Э.Л. Мандрик, И.Г. Рахманова
(ВГМУ)

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ

Носители разных культур нередко сталкиваются с коммуникативными неудачами, вызванными недостаточным знанием особенностей коммуникативного поведения представителей иной лингвокультурной общности, что является проявлением недостаточной компетенции в области межкультурного общения.

Под коммуникативным поведением понимается совокупность норм и традиций общения народа, знание которых даёт возможность участникам речевого акта, принадлежащим к разным национальным культурам, адекватно воспринимать и понимать друг друга.

Коммуникативное поведение является частью национальной культуры и характеризуется определёнными нормами, позволяющими классифицировать конкретное коммуникативное поведение как нормативное или ненормативное.

Выделяют общекультурные, групповые, ситуативные и индивидуальные нормы коммуникативного поведения.

Общекультурные нормы коммуникативного поведения характерны для всей лингвокультурной общности и в значительной степени отражают принятые правила этикета, вежливого общения. Они национально специфичны и связаны со стандартными ситуациями самого общего плана, возникающими между людьми вне зависимости от сферы общения, возраста, статуса, области деятельности и т.д. К ним относятся такие ситуации, как привлечение внимания, обращение, знакомство, приветствие, прощание, извинение, комплимент, разговор по телефону, письменное сообщение, поздравление, благодарность, пожелание, утешение, сочувствие, соболезнование и некоторые другие.

Групповые нормы коммуникативного поведения отражают особенности общения, закреплённые культурой для определённых профессиональных, гендерных, социальных и возрастных групп. Существуют особенности коммуникативного поведения мужчин, женщин, юристов, врачей, детей, родителей и т.д.

Ситуативные нормы коммуникативного поведения отражаются в случаях, когда общение ограничивается конкретной экстралингвистической ситуацией, представляющей собой фрагмент объективной действительности. Такие ограничения могут быть различны по характеру. Так, ограничения по статусу общающихся иллюстрируют две разновидности коммуникативного поведения: вертикальное (вышестоящий – нижестоящий) и горизонтальное (равный – равный). Граница между различными типами подвижна, она может нарушаться. Кроме того, здесь также наблюдается национальная специфика: так, общение мужчины и женщины в русской культурной традиции выступает как горизонтальное, а в мусульманской – как вертикальное; общение старшего с младшим у мусульман гораздо более вертикально, чем у русских и т.д.

Индивидуальные нормы коммуникативного поведения отражают индивидуальную культуру и коммуникативный опыт, свойственный определённому индивиду, и представляют собой личностное преломление общекультурных и ситуативных коммуникативных норм в языковой личности [1, 5].

Наблюдения, накопленные нами в процессе работы со студентами из Ливана, Сирии, Марокко, Йемена, Ирака, Иордании и других арабских стран, показывают, что манера общения арабов значительно отличается от манеры общения русских. Арабы любят много рассуждать, часто повышают голос, чтобы доказать свою правоту или привлечь внимание к тому, что они говорят, очень спокойно и терпимо относятся к шуму и вмешательству в разговор со стороны. Несколько человек могут говорить одновременно, при этом каждый будет стремиться перекричать другого, чтобы все услышали именно его. Громкий тон или повышенную тональность в ходе беседы следует оценивать как драматический эффект и понимать, что это, по большей части, не является показателем отношения к предмету разговора.

Отличительной чертой коммуникативного поведения арабов является употребление ими множества красивых, доброжелательных приветствий и сопровождающих эти приветствия выражений. В арабском языке существует довольно большое количество традиционных выражений, которые употребляются вслед за приветствием и используются в самых разных ситуациях. Подавляющее большинство таких выражений можно предугадать, так как каждая ситуация требует присущего именно ей выражения и соответствующей ответной реакции. Выражения, которые привязаны к той или иной ситуации, имеются и в русском языке, но их относительно немного (Как жизнь? – Всё в порядке. Хорошо. Замечательно... и т.д.). В арабском языке можно насчитать, по

меньшей мере, тридцать ситуаций, которые требуют употребления соответствующих устойчивых выражений.

Одной из особенностей коммуникативного поведения арабов является частое повторение ранее сказанного. Повтор в устной арабской речи – важное средство, способное выполнять целый ряд коммуникативных функций, нести определённую смысловую нагрузку [2, 146].

Необходимо отметить, что в процессе общения с целью усиления сказанного арабы нередко используют различного рода жесты. У арабских народов язык жестов играет важную роль и является в значительной мере таким же национальным феноменом, как и вербальный язык [3, 38].

Знание и учёт национальных особенностей коммуникативного поведения арабов помогают преподавателю добиться большего успеха в работе с арабскими студентами и установить с ними отношения взаимопонимания.

Таким образом, важность исследования национально-культурной специфики коммуникативного поведения продиктована необходимостью повышения эффективности общения на межкультурном уровне, уяснения различий в общении с целью предупреждения и урегулирования конфликтов, возникающих при взаимодействии представителей разных культур.

Литература

1. Стернин, И.А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования / И.А. Стернин // Русское и финское коммуникативное поведение. Выпуск 1. – Воронеж, 2000. – С. 4–20.

2. Шагаль, В.Э. Арабский мир: пути познания. Межкультурная коммуникация и арабский язык / В.Э. Шагаль. – М., 2001. – 288 с.

3. Топоров, Л.И. Язык жестов арабов / Л.И. Топоров, Х.М. Салех // Русский язык за рубежом. – 1987. – № 5. – С. 37.

Д.В. Сенаторова
(Белорусская государственная академия музыки)

АУДИРОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Овладение устной коммуникацией – неотъемлемая составляющая владения иностранным языком в целом. Каждый человек, включенный в речевую ситуацию на неродном ему языке, должен понимать содержательную сторону фразы, текста, помещенную в грамматические и фонетические рамки чужого языка, и в соответствии с этим принимать участие в коммуникации. Наиболее эффективный вид речевой деятельности, позволяющий повысить уровень владения устной коммуникацией, – аудирование. При обучении русскому языку иностранцев аудирование – один из самых действенных и часто используемых видов работы, основа общения.

Как известно, аудирование – это восприятие звучащей речи, а относительно учебного процесса на уроках РКИ это понимание русской речи на слух во время ее прохождения. Аудирование подразумевает понимание студентами-иностранцами акцента говорящего на русском языке, грамматических структур и словарного запаса. Проблема обучения восприятию аутентичной речи на слух представляет собой один из самых главных аспектов обучения иноязычному общению, и именно поэтому развитие и разработка технологий обучения аудированию, отвечающих запросам времени, крайне важны. Следует также отметить, что аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом. Если учащийся понимает звучащую речь, ему легче понять и графическую, написанную речь, т.е. отличать русские слова,вначале кажущиеся иностранцу одинаковыми. Такая проблема очень остро стоит при обучении русскому языку китайских студентов. Из-за колоссально разнящихся фонетических систем русского и китайского языков студентам на первых этапах обучения тяжело отличать фразы типа *пора года* и *погода*, даже слова *баритон* и *пальто* кажутся им одинаковыми. Именно по этой причине аудирование как вид речевой деятельности незаменимо в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Аудирование реализовывается посредством нескольких приемов: диалог-беседа с использованием небольших фраз, восприятие речи преподавателяв виде коротких сообщений и работа с текстами, предлагаемыми в устной форме. К аудированию предъявляются довольно высокие требования. Если это небольшая беседа, то в ней повышенной частотностью употребления должны обладать лексические единицы, относящиеся к специальности студентов-иностранцев. Так, например, в музыкальном вузе практически все устные формы работы: диалоги, беседы - призваны создавать у иностранных учащихся терминологическую базу по музыкальной специальности. Повышенной частотностью употребления здесь выступают лексемы - названия групп

музыкальных инструментов, самих музыкальных инструментов, регистров певческих голосов и многое другое.

Тексты на русском языке для аудирования должны соответствовать уровню знаний иностранных студентов, имеющемуся у них языковому опыту. Они не должны быть слишком трудными для восприятия, т.к. могут вызвать чувство неудовлетворения низким уровнем владения языка, неприязнь к дальнейшему процессу обучения, снижение мотивации, отсутствие желания включаться в коммуникацию, ведь каждый из нас, говоря на иностранном языке, боится потерпеть коммуникативную неудачу. Вот почему тексты для аудирования не должны содержать слова из пассивного запаса, требующих длительной и кропотливой работы со словарем, устаревших грамматических форм, интуитивно понятных русскоязычным людям и практически недоступных иностранцам; синтаксическое строение также не должно быть слишком сложным. Именно по вышеуказанным причинам работа с текстами для аудирования начинается с тщательной адаптации преподавателем имеющихся материалов в соответствии с уровнем знаний и возможностей иноязычной аудитории. Однако этот процесс не сводится к упрощению материала, иначе можно потерять ту самую аутентичность, не раскрыть посредством языка русскую картину мира. Безусловно, преподаватель должен провести определенную подготовку иностранной аудитории перед прочтением текста на русском языке. Для этого можно предложить в качестве предтекстовых заданий работу с незнакомыми студентам словами из текста, который они будут слушать (перевод на родной язык, составление собственных словосочетаний и предложений). Особо ценными здесь являются фразеологизмы, которые желательно использовать в текстах для аудирования, конечно, в умеренном количестве. Те фрагменты русской языковой картины мира, заключенные во фразеологизмах, которые не вызывают проблем в понимании носителями русского языка, чрезвычайно сложны для иностранцев. Преподаватель должен не просто объяснить значение фразеологизма, но и датьлингвокультурологический комментарий, предложить по возможности найти эквивалент в родном языке, включить русский фразеологизм в новую, незнакомую речевую ситуацию, обсудить область применения данной устойчивой единицы и др.

Необходимо особо подчеркнуть, что обучение естественному, современному русскому языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами. Использование подобных аутентичных и учебно-аутентичных материалов, представляющих собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях, позволит с большей эффективностью осуществлять обучение аудированию, имитировать полное погружение в естественную речевую среду на уроках русского языка как иностранного. Как показывает практика обучения русскому языку студентов из Китая, среди наиболее удачных в жанровом отношении текстов для аудирования выделяется три группы: восточные притчи, небольшие юмористические рассказы и лирические зарисовки о музыке и музыкантах. Тексты притч обладают богатейшим дидактическим и воспитательным потенциалом. В них довольно много метафор, позволяющих лучше понять языковую картину мира, они культурно ближе китайской аудитории, студенты могут знать их на родном языке и сопоставить с русским вариантом. Поскольку притчи всегда посвящены какой-либо морально-этической, философской проблеме, студенты, увлекшись содержанием, могут порассуждать о них вслух, выразить свое мнение.

Неоспорима значимость юмора в общении и понимании иноязычной культуры. Юмор на занятиях по РКИ – вещь специфическая: с одной стороны, смех – критерий понимания содержания, а с другой, отсутствие смеха еще не значит, что студенты не поняли, о чем речь, просто юмор обладает национальной спецификой, отражающей ценностные ориентации и черты национального характера того или иного народа. Существует универсальная тематика, сценарии и типы юмористических текстов и национально-специфический юмор, поэтому восприятие юмористических текстов представителем другой культуры может вызывать трудности. Национальная специфика юмора проявляется в тематике юмористических текстов. Так наиболее известным типом юмора у русских является игра слов, что создает барьер для понимания текста иностранными учащимися. Объектом русского юмора часто становятся негативные черты национального характера: пьянство, лень, бытовые реалии, семейные взаимоотношения. Китайский юмор – дело тонкое. Китайцы, наряду с некоторыми другими южноазиатскими народами, обладают самым высоким коэффициентом интеллектуальности, отсюда специфическое национальное чувство юмора, во многом построенное на нравоучениях. Не все шутки, которые воспринимаются американской или европейской культурой, вызывают смех у учащихся из Китая. Они называют это «холодная шутка». Как показывает практика, на занятиях по РКИ китайские учащиеся смеются над нейтральными юмористическими текстами о детях, студентах - двоечниках, о человеке, попавшем в нелепую ситуа-

цию. Такие тексты за счет интересного содержания и зачастую повествовательного характера легко воспроизводятся в виде пересказа или письменного изложения.

Положительно влияют на развитие речи студентов-иностранцев тексты для аудирования, связанные со специальностью, например, китайские учащиеся Академии музыки с интересом работают с текстами о музыке и музыкантах, о случаях, произошедших с композиторами, историях создания музыкальных шедевров. Такие тексты обладают колоссальным эстетическим воздействием, позволяют лучше усвоить терминологическую лексику. За счет таких текстов, во-первых, повышается уровень коммуникативной и социокультурной компетенции студентов. Во-вторых, студенты с удовольствием работают с юмористическими текстами и как следствие – растет мотивация изучения русского языка. В-третьих, процесс обучения РКИ оптимизируется за счет того, что психологический климат улучшается, снимается напряжение.

Итак, владение таким видом речевой деятельности, как аудирование, позволяет человеку понять то, что ему сообщают и адекватно реагировать на сказанное, помогает правильно изложить свой ответ оппоненту, что и является основой диалогической речи. В этом случае аудирование решает крайне важные задачи: учит культуре речи иностранного языка, привычке слушать собеседника внимательно и всегда дослушивать до конца, что является важным не только при разговоре на иностранном языке, но и при разговоре на родном. Также аудирование имеет первостепенное значение при изучении фонетического строя иностранного языка, так как звуки неродной речи воспринимают на слух и важно, чтобы студенты четко уловили звук и смогли воспроизвести его. Здесь они должны осознать разницу между тем, как произносит преподаватель, и тем, как произносят они сами, ведь неправильное произношение ведет к непониманию смысла сказанного и коммуникативному разрыву. Таким образом, нельзя отделить аудирование от говорения, письма или чтения. Коммуникативная роль аудирования как вида речевой деятельности играет первостепенную роль на всех этапах обучения русскому языку как иностранному.

Хэнь Цзиньян
(Северо-Восточный университет, Шэньян, КНР)

ЗНАКОМСТВО С КУЛЬТУРНЫМИ ТРАДИЦИЯМИ КИТАЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМИ

Китайский язык культурно богат. Влияние культуры на иностранных студентов при изучении китайского языка большое и неизбежное. Язык – носитель культуры, так как именно с помощью языка она передается из поколения в поколение. В процессе инкультурации дети, овладевая родным языком, вместе с ним осваивают и обобщенный опыт предшествующих поколений, поэтому изучение культуры должно быть интегрировано в систему обучения иностранным языкам.

Таким образом, изучение китайского языка сочетает лингвистические и культурные особенности. Но современное преподавание китайского языка в основном заключается в преподавании языка в качестве базиса, который позволяет иностранным студентам понимать основы устройства Китая, китайской культуры, однако этого недостаточно для понимания культуры Китая и менталитета его жителей.

Преподавание китайского языка как второго, неродного языка не должно сводиться только к изучению грамматики, необходимо знакомить студентов с многовековой культурой Китая. Поэтому, на наш взгляд, этому следует уделять самое пристальное внимание, ведь именно язык является носителем культуры.

Приведу несколько примеров. В учебниках китайского языка, предназначенных для русскоговорящих студентов, уже в первом уроке употребляется фраза 你好吗?, что означает «Как дела?» Но на самом деле китайцы при встрече вообще не спрашивают друг друга 你好吗? Поэтому носители китайского языка не понимают этот вопрос и, как правило, не знают, как на него ответить, потому что он противоречит представлениям китайцев о культуре и речевом этикете.

В Китае не принято часто благодарить и говорить спасибо, как в Европе. Это вовсе не означает, что китайцы невежливые люди. С точки зрения китайского менталитета, нет необходимости постоянно выражать благодарность близким людям и друзьям: это отдаляет друг от друга.

На наш взгляд, культурный фактор в обучении студентов китайскому языку как иностранному должен быть максимально приближен к реальному, современному общению между молодыми людьми. Необходимо познакомить их с реалиями современной жизни, с принятой в со-

временном китайском обществе культурой общения. Культура и язык, как известно, должны идти в ногу со временем.

При обучении китайскому языку, как и любому иностранному, следует обращать внимание на совпадение и несовпадение некоторых представлений о жизни у китайцев и русских или белорусов.

Уже на начальном этапе обучения китайскому языку при изучении чисел следует, на наш взгляд, упомянуть, что китайцы любят чётные числа и считают их хорошим символом. Более глубокое знакомство с правилами этикета, связанными с числами, должно происходить при изучении китайского языка на продвинутом этапе.

К сожалению, содержащиеся в учебниках сведения о культурных традициях, как правило, устарели, Например, слово 同志(товарищи) которое широко использовалось в прошлом веке, в настоящее время выходит из активного словаря современной китайской молодёжи.

Особое внимание нужно обращать на оттенки лексического значения некоторых слов и особенности их употребления современном языке. Так, вполне безобидное для русскоговорящих людей обращение 小姐 – «девушка» в Китае может расцениваться как оскорбление, так как в определённых ситуациях это слово может обозначать девушек легкого поведения.

Таким образом, на занятиях по китайскому языку как иностранному необходимо готовить студента к правильной и культурной коммуникации с носителями языка.

В.Я. Чолан
(Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина)

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ФОРМАТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Широко внедряемая в вузовское обучение креативная поисково-технологическая модель оптимизирует учебный процесс, повышая его эффективность при сокращении времени и усилий на достижение цели. Время – важнейший фактор успешного овладения иностранным языком, и в современной высшей школе его, как правило, недостаточно для приобретения основательных и устойчивых знаний. Как раз проблема использования информационных технологий (IT-технологий), предусмотренных поисково-технологической моделью для интенсификации обучения иностранным языкам, в частности русскому как иностранному, обусловливает актуальность темы нашего исследования.

Мультимедийный формат лингвистического материала, рассматриваемый как программный вариант реализации информационных технологий (IT-технологий) в виде электронных презентаций, обеспечивает нестандартное, материализованное представление студентам изучаемого сегмента языковой системы наглядно и эффектно – с помощью красочных слайд-шоу. При этом дифференциация учебного материала базируется на взаимосвязях интегрированных курсов, раскрывающих логические причинно-следственные связи всего, происходящего в языке.

На наш взгляд, не менее важная функция мультимедийных способов обучения русскому языку как иностранному состоит в максимальной активизации студенческих ресурсов восприятия и интерпретации учебного лингвистического материала. Наиболее активно студенты включаются в выполнение именно интерактивных заданий, подразумевающих их взаимодействие с компьютерными программами в диалоговом режиме, с возможностью обратной связи и коррекции выбранных решений. Следует подчеркнуть, что при этом в двустороннем процессе учебной деятельности студент меняет пассивную позицию объекта обучения на позицию активного субъекта изучения.

Можно утверждать, что мультимедийные слайдовые презентации лингвистического материала сочетают креативный методический комплекс. Среди основных комплексообразующих методов хотим выделить ауди-визуальную форму подачи, а значит и восприятия учебной языковой информации, где учитывается, что пропускная способность зрительного канала выше пропускной способности слухового канала приблизительно в 7,5 раз. Кроме того, слайдовая презентация переключает внимание аудитории с одной формы подачи информации на другие, вносит разнообразие в процесс восприятия материала и тем стимулирует его усвоение.

На наш взгляд, в этом комплексе первостепенную роль играет метод метафоризации лингвистических сведений, обусловленный возможностями лингвистической метафоры как семантической инновации в образно-обобщённом представлении лингвистических единиц в их взаимосвязях [2, с. 225; 1, с. 44–45]. Метафоризация лингвистических сведений направлена на форми-

рование образной логики и развитие лингвистического воображения, необходимых студенту – иностранцу для постижения закономерностей речевой реализации единиц русского языка, в частности, его частотных образных средств. Не менее важное место занимают взаимообусловленные методы лингвистической аллюзии и активизации ассоциативных связей. Один из них, метод лингвистической аллюзии понуждает студента сравнивать новое с уже знакомыми лингвистическими объектами, чтобы, обращаясь к ранее усвоенной информации, использовать в вербальной коммуникации русские языковые единицы – сравнения. Другой же метод активизации ассоциативных связей, созданный с учётом использования возможных ассоциативных рядов, базируется на ассоциативных закономерностях речемыслительной деятельности [2, с. 224]. Следовательно, цель использования мультимедийного формата в том, чтобы наглядно, с привлечением лингвистических аллюзий и ассоциативных связей установить соответствие между разновидностями семантико-синтаксической структуры сопоставления и способами их грамматического оформления.

В качестве текстового материала для вычленения и наблюдения лингвистических единиц – сравнений, составляющих предмет исследования, и их манифестации в мультимедийном формате, может быть предложен русский перевод поэмы Шота Руставели «Витязь в тигровой шкуре» [3]. Хотим подчеркнуть, что сравнения в тексте русского перевода не только точно передают лингвокультурологическую специфику этноса, – аутентичного носителя языка исходного художественного текста, но и исторически сложившейся восточной культуры речевой коммуникации. Одновременно эти лингвистические единицы отражают своеобразие лингвистических метафор в изучаемом студентами русском национальном языке, родном для переводчика, создавая почву для установления ассоциативных связей между сопоставляемыми внелингвистическими объектами, прозрачных ассоциативных рядов в языковом выражении. Тем самым, мультимедийный формат обеспечивает взаимную интеграцию различных дисциплин, их языковой синтез, усиливающий мотивацию учебной деятельности.

Поэтапное выполнение основной задачи, стоящей перед студентами, предполагает, прежде всего, формулировку грамматических критериев дифференциации сравнений с помощью электронных источников и программных возможностей.

Затем следует работа с электронной версией текста, где требуется определить нужные лингвистические единицы, и дифференцировать их в соответствии с избранными критериями. Например, по количеству структурных членов в составе сравнительных конструкций мы выделили 2 группы сравнений:

а) группа с ограниченным числом структурных компонентов (*Если кто мне будет другом, я приму его, КАК БРАТА*);

б) группа с многокомпонентной двухстепенной структурой последовательно развёрнутого сравнения (*На ЦВЕТОК*, *ЗАСОХШИЙ В ПОЛЕ*, *ТЫ ИЗЛИЛСЯ*, *КАК РОДНИК*, *осушил мои ты слёзы*, *прямо в сердце мне проник*) [3, с. 122, 179].

Первое сравнение состоит из 2-х компонентов: сравнительного союза *КАК* и номинации объекта, с которым сравнивается отношение человека, в форме Винительного падежа: *БРАТА*. Падежная форма определяется глаголом *ПРИМУ*, называющим действие, которое является объектом сравнения. Во втором сравнении последовательно сопоставляется сначала первый объект = *потерявший надежду человек* – с другим объектом = *цветком*, *который засох в поле без воды*; затем сопоставляется второй объект = *человек*, *оказавший помощь*, *с источником воды*, *спасительной для сухого цветка*, *– родником*.

На следующем этапе нужно внести сравнения, дифференцированные согласно критериям, в слайдовую композицию, избранную на основе шаблона, или проекта, которым определяется оформление слайда, но не его содержимое. Композиция слайдов должна соответствовать их содержанию и назначению. Изначально все слайды содержат стандартный текст или встроенные объекты, которые следует заменить при создании презентации, либо т. н. местозаполнители, предназначенные для вставки определённых объектов. Стоит напомнить, что любой стандартный шаблон презентации можно изменить по своему вкусу и лично придуманному дизайну, который играет её решающую роль в создании презентации. Именно дизайн определяет комфортность восприятия материала во время его подачи.

Студенты самостоятельно выбирают шаблоны слайдовых презентаций, содержащие общий сценарий. Так, в мультимедийном формате они должны заранее выделить все главные фрагменты информации, которую хочет передать слушателям докладчик. Также необходимо составить проект (схему, план) структуры каждого слайда, включающий заголовок (простое двусоставное предложение / номинативное предложение); изображение; текстовую заметку к изображению (содержание текста); подобрать иллюстративный материал к каждому слайду; составить краткий текст заметки для каждого слайда.

Например, *Шаблон*, или *проект слайдовой презентации*:

Слайд 1 – титульный слайд ТУТ БУДЕТ НАЗВАНИЕ ТЕМЫ презентации
ТУТ БУДЕТ ИЛЛЮСТРАЦИЯ 1 (рисунок, фото) которые касаются темы презентации
Текст к рисунку 1

Слайд 2 – представлен план работы или перечислены разделы, из которых состоит презентация

ТУТ БУДЕТ ЗАГОЛОВОК СЛАЙДА
ТУТ БУДЕТ рисунок 2, который касается темы слайда
ТУТ БУДЕТ ТЕКСТ 2– объяснение к рисунку 2 слайда 2

Слайды 3 – 6–все последующие слайды, раскрывающие тему презентации

ТУТ БУДЕТ ЗАГОЛОВОК СЛАЙДА

ТУТ БУДЕТ РИСУНОК, касающийся темы слайда: рисунки 3 – 6.	ТУТ БУДЕТ ТЕКСТ – короткие сведения по теме слайда и пояснения к рисунку слайда: тексты 3 – 6.

Слайд 7 – заключительный по содержанию, но предпоследний по порядку показа слайд. Как правило, в этом слайде должны быть представлены выводы, где по пунктам, коротко перечислены ключевые (главные) моменты презентации

Текст 7, касающийся всего слайда в целом

Слайд 8 – последний. В этом слайде нужно поместить предложение, содержащее благодарность слушателям

ТУТ БУДЕТ ТЕКСТ:
СПАСИБО ЗА ВНИМАНИЕ!
ТУТ МОЖЕТ БЫТЬ РИСУНОК 8, *который касается содержания слайда* 8.

Мультимедийный формат может эффективно использоваться для репрезентации групп лексических заимствований в современном русском языке, а также для группы лексем общеславянского происхождения, чей этимологический путь может быть представлен с помощью анимации.

Одной из таких лексических единиц служит общеславянское слово ‘*лето*’, этимология которого в языкознании достоверно не установлена. Во многих славянских языках оно одинаково обозначало и ограниченный временной период (самое тёплое из четырёх сменяющихся периодов (времён) годового цикла) и прирост дерева, по которому определялось течение времени, равное году, и полный цикл повторяющихся природных явлений (времён) – год.

Одна из существующих научных версий указывает на близость этой лексической единицы с древними ирландскими и шведскими языковыми прототипами, которые первоначально обозначали ‘*праздник природы*’, или ‘*прекрасное время*’ года. Эти предположения отчасти подтверждаются наличием в латинском языке слова ‘*lætus – прекрасный*’ [4, с. 139].

Семантическую параллель между общеславянскими лексемами *лето* / *год* подтверждает наличие западнославянского слова *гóдина* в значении «*год*», которое в местных ареалах употреблялось ещё и с дополнительным значением ‘*дождь*’ или ‘*время дождей*’. Наверное, в этих местностях дожди, которые шли весной и летом, были знаком благого времени для преобладающих здесь земледельцев [5, с. 269–270].

Даже в современных областных говорах украинского языка употребляется слово ‘*година*’, – и для обозначения солнечного погожего весеннего или летнего дня, и для определения важного временного пункта в годовом жизненном цикле или судьбе человека. Содержательные и грамматические параметры этой лингвистической информации способствуют её иллюстративному оформлению в мультимедийном формате слайдовой презентации – формате, значительно облегчающем восприятие иностранными студентами системных единиц изучаемого русского языка.

Литература

1. Ломб К. Как я изучаю языки / [Авторизованный пер. с венгерского А. Науменко. – М.: Прогресс, 1978. – 215 с.

2. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие для высших учеб. заведений / Г.М. Васильева и др.; [под ред. И.П. Лысаковой]. – М.: Гуманитар. центр ВЛАДОС, 2004. – 207 с.

3. Руставели Шота. Витязь в тигровой шкуре. / [Пер. с грузинского и обработ. для юношества Н. Заболоцкий]. – М.: Государственное издательство детской литературы Министерства просвещения РСФСР, 1955. – 232 с.

4. Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка. – К.: Радянська школа, 1970. – 596 с.

5. Этимологический словарь русского языка: в 4-х томах / Академия наук СССР; Институт рус. яз./ [Под ред. А.П. Евгеньевой]. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1985 – 1988. ; Т. 4. С – Я. / [ред. IV тома 2-го издания А.П. Евгеньева (гл. ред.) и Г.А. Разумникова]. – М.: Русский язык, 1988. – 800 с.

А.В. Чуханова
(БГПУ имени М. Танка)

ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (ВКЛЮЧЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ)

Изменение вектора образовательного процесса в сторону компетентностного подхода невозможно без разработки и внедрения в педагогическую практику инновационных моделей обучения, которые дают возможность перенести образовательный акцент на формирование у студентов интеллектуального и творческого базиса, позволяющего в дальнейшем продуцировать новые знания и совершенствовать уже полученные. Расширение границ образовательных инноваций заложило основы для формирования особого направления – педагогической инноватики. Это понятие дефинируется как «сфера науки, изучающая процесс развития образовательных систем, связанных с созданием новой практики образования»[1, с. 37]. Особое место в «палитре» инновационных моделей обучения занимают интерактивные игры, которые позволяют, во-первых, преобразовать традиционную схему учебного диалога и взаимодействия, во-вторых, активизировать психологические механизмы формирования рецептивных навыков путем использования кейс-метода или организации работы в парах, ротационных тройках, малых группах, в-третьих, развить способность решать с помощью средств иностранного языка актуальные задачи общения в различных речевых ситуациях и т.д. Последнее положение приобретает статус ключевого при реализации программы включенного обучения, поскольку уровень сформированности коммуникативной компетенции определяет степень адаптации иностранных студентов, изучающих русский язык в ситуации нового лингво- и социокультурного пространства.

Интерактивные игры могут использоваться на разных этапах работы со студентами-стажерами с целью «активизации» умений анализировать лексико-грамматический материал, обобщать изученное, «декодировать» содержательно-фактуальную и подтекстовую информацию. Так, при аудировании текста «Масленица» [3] можно использовать следующую систему упражнений и такие интерактивные игры, как «Карусель», «1×2×4×8», «Заверши фразу».

Предтекстовые задания

1. Посмотрите фрагмент художественного фильма «Сибирский цирюльник» (сцена празднования Масленицы), обратите внимание на «атрибуты» праздника и «широту» веселья.
2. Прочитайте новые слова и словосочетания. Запомните их значение.

Языческий (прил.) – имеющий отношение к первобытным религиям, основанным на многобожии. *Языческий обычай.*

Олицетворять (глаг.) – представлять в образе живого существа. *Поэты олицетворяли природу.*

Великий пост – весенний, длящийся семь недель отказ от скоромной (мясной, молочной) пищи. *Они готовились к Великому посту.*

Чучело (сущ.) – фигура, напоминающая человеческую, часто для отпугивания птиц. *Чучело огородное.*

Испокон веку (веков) – издавна, с давних времен. *Испокон веку (веков) известно.*

Тёща (сущ.) – мать жены. *Не к тёще на блины пришёл.*

Золовка (сущ.) – сестра мужа. *Хорошая золовка.*

Ритуа́льный (прил.) – связанный с обрядами, т.е. действиями, в которых отражаются религиозные представления, бытовые традиции. *Блины – ритуальное блюдо Масленицы.*

Кула́чный (прил.) бой – драка руками со сжатыми пальцами. *Кулачные бои во время Масленицы.*

Качели (сущ.) – устройство для качания – сиденье, подвешенное к столбам или перекладине. *Детские качели.*

Хоровод (сущ.) – народная игра, предполагающая движение людей по кругу с пением и танцами. *Хоровод вокруг новогодней елки.*

3. Составьте словосочетания с новыми словами.
4. Замените выделенные слова синонимами.

Масленица – один из *любимейших* и самых *древних* праздников русского народа. Отсюда и прославление весны, и всеобщее *веселье*. Однако *укоренившиеся* веками традиции трудно было *вычеркнуть* из *повседневной* жизни. *Ритуальным* блюдом испокон веков на Руси были блины. Принятие христианства в X веке внесло *значительные* изменения в славянские верования, *традиции* и культуру славян.

5. Составьте с выделенными словами антонимические пары.

Проводить зиму нужно было по всем правилам, чтобы не навлечь на себя её гнев в *следующем* году. Древние славяне олицетворяли природу, от которой они полностью *зависели*. День увеличивается, а мрак и *холод* отступают. На воротах устанавливали *разные* фигуры. В субботу празднование приобретало *домашний* характер.

Притекстовые задания

1. Прослушайте текст. Скажите, почему для славян Масленица долгое время была праздником-встречей Нового года.

2. Заполните пропуски в предложениях.

Проводить зиму нужно было по всем правилам, чтобы не навлечь на себя её … в следующем году и … встретить весну. Масленица приходится на ту пору зимы, когда стоит… , … увеличивается, а … и холод отступают. В церковном календаре Масленица называется … неделей. … блюдом испокон веков на Руси были блины. Чтобы очиститься от всего … накануне … поста, люди прощали друг друга и обязательно были прощены.

Послетекстовые задания

Интерактивная игра «Карусель»

Описание. Студенты делятся на две группы и садятся напротив друг друга, образуя два круга. Обучающимся поочередно предлагаются вопросы, которые они вначале обдумывают, а затем обсуждают в парах. После времени, отведенного на поиск ответа, студенты внешнего круга перемещаются на один стул по ходу часовой стрелки и образуют новые пары. Затем студенты внутреннего круга передвигаются против хода часовой стрелки и обсуждают проблему уже с новым собеседником. Следующий этап – это новый вопрос (все этапы повторяются). После обсуждения всех вопросов педагог делит студентов на новые группы с той целью, чтобы обучающиеся записали общий ответ на поставленный вопрос (одна группа – один вопрос). На заключительном этапе преподаватель подводит итоги работы малых групп [2, с. 34–35].

Вопросы. 1. Каким образом празднование Масленицы объединило языческие и христианские традиции? 2. Чем обусловлен интерес современного человека к древним праздникам?

Интерактивная игра «1×2×4×8»

Описание. Студентам предлагаются пословицы о Масленице. Обучающиеся должны, во-первых, определить, о каких «приметах» праздника в них говорится, а во-вторых, аргументировать свои высказывания. Игра состоит из пяти этапов. На первом – каждый студент получает карточку с пословицами и заданиями. Ответ записывается на отдельном листе. На втором этапе студенты объединяются в пары, обсуждают проблему, находят общий ответ; затем – в «четверки», «восьмерки» и продолжают обсуждение. Заключительный этап интерактивной игры связан с презентацией полученного результата [2, с. 18–20].

Пословицы: 1. Хоть с себя всё заложить, а Масленицу проводить! 2. После Масленицы – Великий Пост, а за Страстною – Пасха. 3. Пируй и гуляй на Масленице, а про пост вспоминай без маслица. 4. Мы думали, что Масленица семь недель, а она только семь денечков. 5. Масленицу провожаем, света солнца ожидаем. 6. Масленица без блинов, как именины без пирогов.

На этапе рефлексии целесообразно использовать интерактивную игру «*Заверши фразу».*

Описание игры. Студенты должны дописать предложения.

1. Масленица – это один из самых светлых славянских праздников, потому что… . 2. Праздник проводов зимы и встречи весны отмечался в честь …. 3. Символика масленичных обрядов связана с языческими традициями, о чем свидетельствует … . 4. В первый день Масленицы, который назывался «встреча», …. 5. Ритуальным блюдом Масленицы … . 6. Частью праздника была народная игра …

Таким образом, одним из способов формирования коммуникативной компетенции при реализации программы включенного обучения является интерактивная игра, которая расширяет границы межличностного взаимодействия в процессе решения образовательных задач, способствует развитию критического мышления студентов-стажеров.

Литература

1. Андреасян, И.М. Инновационные технологии овладения иноязычным общением / И.М. Андреасян // Русский язык как иностранный: теория и практика: учеб.-метод. пособие; сост. А.И. Басова [и др.]. – Минск: 2016.

2. Педагогические игротехники: копилка методов и упражнений / Л.С. Кожуховская, И.И. Губаревич, Н.В. Масюкевич, И.В. Познякова. – Минск: 2010.

3. Петросян, Л.В. Россия: традиции прошлого и настоящее. Праздники / Л.В. Петросян. – Ереван: 2009.

Г.Д. Швець
(Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина)

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК З ЧИТАННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ ДЛЯ ІНОЗЕМЦІВ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ

Важливим напрямком сучасних досліджень із методики викладання української мови як іноземної є теоретичні й практичні аспекти створення навчальної текстотеки. Можна говорити про здобутки в укладанні збірників із текстами, перш за все, наукового стилю для іноземних студентів різних спеціальностей. Також створено навчальні комплекси з текстами краєзнавчого спрямування та публіцистичного стилю мовлення. Велике значення для розвитку текстуальної компетентності іноземних студентів та їх ознайомлення з культурою й історією України мають, безперечно, художні тексти, однак навчальних матеріалів для іноземців, розроблених на основі творів красного письменства, в українській лінгводидактиці поки що недостатньо. Переважно це збірки різножанрових текстів (оповідання, новели, казки, гуморески, поетичні твори) [1; 4; 5; 7].

Перспективним, із нашої точки зору, є створення широкої палітри навчальних книг із художніми текстами, укладених за різними принципами: тематичним, жанровим, історико-літературним. Потрібні збірки творів одного автора, певного періоду історії української літератури, об'єднаних темою чи проблемою, таких, що репрезентують кращі зразки певного жанру в українській літературі чи фольклорі (оповідання, новели, повісті, п'єси, анекдоти, пісні тощо). Цей текстовий матеріал, безперечно, потребує лінгводидактичного опрацювання та створення відповідного методичного апарату для інокомунікантів різного рівня володіння українською мовою.

Мета пропонованої публікації – обґрунтувати лінгводидактичну модель навчального посібника з текстами легенд для іноземців, що володіють українською мовою на рівні А2-В1.

Народні легенди, з нашої точки зору, становлять собою вдалий текстовий матеріал для роботи з іноземними студентами, які вивчають українську мову перший рік – у другому концентрі першого семестру та другому семестрі підготовчого відділення. Введення текстів краєзнавчої тематики (до яких зараховуємо й легенди) особливо доцільно саме в цей період, коли інокомуніканти повинні адаптуватися до нового мовного середовища та нової культури. Легенди допомагають ознайомити іноземців із певними географічними об'єктами України, окремими сторінками її історії, зацікавити українськими традиціями, народними символами. До того ж простота мовно-композиційної організації текстів легенд загалом відповідає рівневі читацької компетентності іноземців, що навчаються на підготовчому відділенні. Фольклористи відзначають, що неказковій прозі (отже, й легенді), притаманні такі риси: подання інформації звичайною розмовною прозовою мовою; логічна послідовність у викладі фактів з інформативною чи виховною метою; відсутність розгорнутих пейзажів, ліричних відступів, повторів; мала кількість, а часто й відсутність, характерних для інших жанрів усної народної творчості тропів та синтаксичних фігур [2: 526-527]. Зауважена дослідниками непоетичність легенд із точки зору лінгводидактики виступає тим фактором, що полегшує їх сприйняття іноземцем, а «винятковість і незвичайність відтворюваних колізій і ситуацій» [2: 527] є домінантою, що підтримує інтерес читача-інофона.

До навчальної текстотеки з української мови як іноземної, вважаємо, доцільно залучати, крім топографічних та ономатологічних легенд (які традиційно популярні серед укладачів книг для тих, хто вивчає іноземну мову), також флоронімічні, культурологічні, історичні. Потрібно звертатися і до соціально-побутових легенд, дія яких лише опосередковано пов'язана з певним знаковим топонімом: це дасть можливість принагідно ознайомити читачів із географічним об'єктом чи пам'ятним місцем, а текст легенди використати як матеріал для розвитку мовних і мовленнєвих умінь іноземних студентів у межах певної лексичної теми (докладніше див.: [6]).

Керуючись викладеними вище міркуваннями, для навчального посібника ми відібрали низку легенд, пов'язаних із певними географічними об'єктами («Кава Юрія Кульчицького» (Львів), «Любов Дніпрянки» (Хортиця), «Легенда про Ведмідь-гору» (Крим), «Легенда про озеро Світязь»), знаковими історичними постатями («Народження Богдана Хмельницького»), важливими для українців поняттями («Материнська любов», «Хліб і золото»), народними звичаями («Легенда про писанки»), рослинами-символами (легенди про тополю, калину і вербу, барвінок) та ін.

Відібрані тексти було мінімально адаптовано з урахуванням методичних принципів доступності (відповідно до володіння мовою іноземних читачів спрощено певні синтаксичні конструкції) та доцільності (знято чи замінено синонімами неактуальні лексеми). До навчальних текстів було розроблено систему дотекстових і післятекстових завдань.

Завдання дотекстового етапу спрямовані на зняття труднощів лінгвокраїнознавчого та лексичного характеру. На цьому етапі запропоновано лінгвокраїнознавчий коментар, увиразнений візуальним рядом. Так, наприклад, перед легендою «Любов Дніпрянки» вміщено коментар-довідку про острів Хортиця, на якому розгортаються події твору:

Хортиця – острів на Дніпрі в межах міста Запоріжжя.

Хортиця – найбільший острів не лише на Дніпрі, а й на всіх річках Європи. Його довжина – 12 кілометрів, ширина – 2,5 кілометри.

Природа острова унікальна: на його території можна побачити ліси, луки, степи, скелі, болота, озера.

Найвідоміший період з історії Хортиці – козацтво. На острові Мала Хортиця, що знаходиться поруч, козаки під проводом князя Дмитра Вишневецького у 1552 р. побудували першу фортецю – Запорозьку Січ.

На території острова працює національний заповідник. Тут діють Музей історії запорозького козацтва, історико-культурний комплекс «Запорозька Січ» та багато інших цікавих об'єктів.

Коментар супроводжують фотографії острова, його скелястих берегів, будівель музейного комплексу.

Також завдання дотекстового етапу покликані допомоги іноземцям зрозуміти значення нових лексем та певних лінгвокраїнознавчих об'єктів (фразеологізмів, народних порівнянь, метафор). Використовуємо різні способи семантизації: тлумачення (до кожного тексту запропоновано словничок), пояснення з допомогою синонімів чи антонімів, візуалізація, аналіз морфемного складу слова, аналіз значення слова в контексті.

Завдання післятекстового етапу організовано в трьох напрямках: перевірка розуміння змісту прочитаного, сюжету, характерів головних героїв; розвиток лексико-граматичних навичок на матеріалі тексту легенди; розвиток навичок діалогічного та монологічного мовлення.

Завдання першої групи такі: погодитися з твердженням чи заперечити його, дати чи вибрати правильні відповіді на запитання, з'єднати початок і кінець речень, скласти (виправити, модифікувати) план до тексту, розташувати пункти плану в логічній послідовності.

Мета лексико-граматичних вправ – створити можливість для використання лексем і конструкцій, типових для конкретного тексту, і таким чином збагатити вокабуляр студентів, відпрацювати й увести в активний ужиток певні граматичні форми й синтаксичні структури. Так, наприклад, легенда «Любов Дніпрянки» є вдалим матеріалом для відпрацювання дієслів руху: у тексті представлені лексеми *пливти, підпливти, попливти, перепливти, припливати*. Тож на післятекстовому етапі запропоновано відповідні завдання: спостереження над уживанням дієслів *пливти, плавати* та префіксальних дієслів з коренем *-плив-*, добір дієслів руху та використання їх правильної форми в певному контексті. У легенді «Калина і верба» зауважуємо групу прикметників на позначення зовнішності людини, їх використання у формі вищого ступеня порівняння, низку слів зі зменшено-пестливими суфіксами. Отже, після прочитання цього тексту доцільно організувати роботу над використанням і творенням відповідних лексем і форм. При цьому багаторазове повторення з опорою на сюжетну організацію тексту забезпечує мимовільне запам'ятовування лексичних одиниць, а контекстуальна зумовленість вживання граматичних конструкцій робить завдання більш комунікативними.

Завдання останньої групи покликані стимулювати студентів створити власну розповідь за текстом легенди чи розіграти діалог, наявний у тексті або уявний – той, який міг би відбутися за певних обставин. При створенні цих завдань звертаємося до елементів таких методів роботи з художнім текстом, як інсценізація, драматизація, метод вияву думок, метод артефактів, дискусія тощо [3].

Так, після легенди «Любов Дніпрянки» пропонуємо читачам скласти розповідь про історію кохання від імені героя та героїні твору (використовуючи наведені вирази); згадати свою національну легенду про силу кохання й розповісти її; розіграти уявний діалог між героїнею та її подругою, яка розпитує про хлопця (наведено орієнтовні репліки-запитання), та розмову героя із другом, якому цікаво дізнатися про дівчину та стосунки закоханих.

Підсумовуючи, можна виокремити такі складові лінгводидактичної моделі навчального посібника з текстами легенд для іноземців, що володіють українською мовою на рівні А2-В1: 1) адаптовані відповідно до рівня володіння мовою й тематично згруповані тексти легенд; 2) система завдань до текстів, спрямована на формування базового рівня читацької компетентності, збагачення країнознавчих знань, розвиток лексико-граматичних навичок та комунікативних умінь; 3) оптимальна архітектоніка посібника (тексти для колективного та самостійного

опрацювання, відповіді до тестових завдань); 4) ефективний семіотико-поліграфічний код (ілюстрації, таблиці, шрифти тощо).

Переконані, що поява різноманітних видань із художніми текстами для вивчення української мови як іноземної збагатить українську лінгводидактику й допоможе викладачеві організувати процес навчання інокомунікантів ефективно й цікаво.

Література

1. Єлісова, М.О. Коментоване читання художніх творів: Навчальний посібник для іноземних студентів / М.О. Єлісова. – К.: ТОВ «НВП «ІНТЕРСЕРВІС», 2010.
2. Лановик, М.Б. Українська народна творчість: Підручник / М.Б. Лановик, З.Б. Лановик. – К.: Знання-Прес, 2005.
3. Матрон, Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка / Е.Д. Матрон. – М.: Флинта: Наука, 2002.
4. Паламар, Л.М. Читаємо українською: Навч. посібник (для студентів початкового етапу) / Л.М. Паламар, Н.Ф. Татьянченко, Н.В. Поставна. – К., 1999.
5. Сапожнікова, О.В. Мова сучасних текстів: навч. посіб. з української мови для студентів-іноземців / О.В. Сапожнікова. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2011.
6. Швець, Г.Д. Народна легенда в навчальній текстотеці з української мови як іноземної / Г.Д. Швець // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Вип. 24: Зб. наук. праць. – Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2014. – С. 125-133.
7. Швець, Г.Д. Читаймо українською: Навчальний посібник з української мови для іноземних студентів / Г.Д. Швець, Ю.О. Торчинська, А.О. Літвінчук / За ред. Г.Д. Швець. – К.: Фенікс, 2012.

С О Д Е Р Ж А Н И Е

Из концепции учебного предмета «Иностранный язык» в Республике Беларусь …… 3

И н о с т р а н н ы е я з ы к и в в у з е

С.В. Николаенко. Изучение иностранных языков в средних общеобразовательных учреждениях Витебской области: состояние и перспективы …… 5

О.С. Алейникова. Edu-larp как интерактивный инструмент обучения английскому языку студентов нелингвистических специальностей …… 8

Е.В. Алексеевич. Обучение студентов исторических специальностей профессиональной английской лексике …… 10

М.В. Берёзко. Образовательный менеджмент в процессе обучения второму иностранному языку в вузе …… 12

Л.И. Бобылева. Управление самостоятельной работой учащихся в процессе обучения иностранным языкам …… 14

Г.Ш. Бочкова. Text cohesion and coherence …… 16

А.С. Булыня. Клишированные конструкции в периодической печати современной Франции … 18

А.В. Бурак. Пути совершенствования подготовки магистрантов к кандидатскому экзамену по иностранному языку …… 21

Ю.М. Галковская. Антропонимикон британских народных сказок: качественно-количественный анализ …… 22

Л.В. Гальченко. Самостоятельная работа студентов лингвистических специальностей: новые подходы в новых дидактических реалиях …… 24

Е.О. Глазко. Опыт применения рейтинговой системы при преподавании теоретических дисциплин в вузе …… 26

Л.Д. Грушова. Профессионально ориентированное иноязычное обучение студентов неязыкового профиля …… 28

Н.Г. Данилович. Использование интерактивных методов на уроках английского языка для формирования мотивации учащихся …… 30

М.Л. Дорофеенко. Топонимная лексика как средство формирования лингвострановедческой компетенции …… 32

Н.Л. Дружина, Е.В. Алимпиева. Феномен брачного родства в языке и культуре …… 34

А.О. Дубинкина. Типы фонетических ошибок на занятиях по английскому языку (туркменские студенты) …… 35

Н.Н. Дудкевич, Ф.М. Кириллова. Коммуникативно-деятельностный подход в процессе обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза…… 36

Л.В. Кажекина, Ю.А. Балло. Designing writing tasks …… 38

О.В. Казимирова. Семантические компоненты англоязычного медийного очерка и их прагматическая функция …… 40

М.П. Ковальская, О.П. Осипова. Песня как источник лингвострановедческих знаний о стране: культурно-исторический аспект …… 42

Е.А. Коробова. К вопросу о преодолении языкового барьера при подготовке студента-лингвиста …… 44

И.А. Кузьмина, А.Б. Бизунков. Преимущества обучающего компьютерного тестирования …… 45

М.С. Кулешова. Объем и содержание ономастического пространства в романе Э.М. Ремарка «Ночь в Лиссабоне» …… 47

О.Н. Кулиева. Коммуникативно-релевантные черты британского национального характера и менталитета …… 49

А.А. Лавицкий. Познавательно-исследовательские задания на занятиях по страноведению: формирование лингвокультурных и культурологических компетенций …… 51

А.С. Леоненко. К вопросу о социокультурном компоненте в структуре лингвистического образования …… 52

Т.Н. Петрашко. Лингвокультурологический аспект новейших англоязычных заимствований … 53

С.А. Петькова. Использование видеоматериалов для повышения мотивации изучения немецкого языка …… 55

Е.И. Розенкевич, И.И. Черняева. Современные методы обучения говорению и их применение на среднем этапе изучения английского языка 57
Т.Ф. Семченко. Этнические стереотипы и возможности их использования в учебном процессе ... 59
С.И. Сивицкая. Метод проектов на занятиях по иностранному языку 61
Д.И. Соколовский. Знания о человеке и его представление в арабской культуре и использование этих знаний на занятиях по арабскому языку 62
А.П. Степанова. Зарубежные лингводидактические подходы к обучению английскому языку ... 65
Е.В. Турковская. Содержательная сущность коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам 67
Н.Ф. Хомуськова. Глаголы разрушения в древнеанглийский период: словообразование и семантика 68
Г.В. Цветков. Прагматическая функция английских заимствований во французском языке 70
Е.А. Черныш. Синтаксические особенности диалогической речи в современном английском языке (на материале британского национального корпуса) 72
А.В. Шаколо. «Ложные друзья переводчика» как барьер в межкультурной коммуникации 74
О.В. Шеверинова. Анализ ономастического ряда персонажа как один из приемов филологического анализа текста 76
Е.Н. Яковлева-Юрчак. Использование песен при изучении грамматики на занятиях по французскому языку 78
Т.П. Слесарева. Организация самостоятельной работы студентов при изучении латинского языка 79
А.В. Чорба. Формирование грамматических навыков как компонент развития культуры общения на иностранном языке 81
В. Алиева. Интегрированный подход к профессиональному обучению английскому языку студентов: опыт использования гибридной модели CLIL 82

Иностранные языки в школе

Л.П. Андрюкова. Особенности силлабификации в английском языке 84
А.Г. Апанасенко. Преодоление языковых и коммуникативных барьеров старшеклассников на уроках иностранного языка 86
И.И. Атрахимович, Т.А. Пищулина. The formation of socio-cultural competence in foreign language teaching 88
О.В. Бардиловская. Компьютерное тестирование в процессе обучения английскому языку учащихся как средство совершенствования контроля знаний на учебном занятии 89
Е.Г. Евтушенко. Реализация межпредметных связей на уроках английского языка 92
М.В. Жукова. Использование учителем интернет-ресурса busy teacher для подготовки к учебным занятиям 93
Т.Л. Зыкова. Эффективность использования интерактивной доски на уроках английского языка в начальной школе 95
Г.Е. Искрова. Методологическая культура учителя и ученика гимназии и возможности ее формирования на уроках английского языка 97
А.А. Коренко. Реализация межпредметных связей в практике обучения иностранным языкам 98
Э.Р. Машадиева. Создание ресурсных центров – новый уровень методического обеспечения образовательного процесса 101
А.А. Кожемячёнок. Рефлексия как средство самооценки учащимися собственной деятельности и её результатов 103
Н.А. Рахими Джамалабад. Проектная деятельность как средство реализации лингвострановедческого подхода в организации внеклассной работы по английскому языку 104
Т.Г. Станкевич. Особенности преподавания немецкого языка в профильных классах на повышенном уровне 107
Е.И. Уварова. Использование лингвострановедческих материалов на уроках английского языка в VII–IX классах как эффективный способ развития коммуникативной компетенции учащихся 108
Т.М. Хуцкая. Обобщение и анализ опыта работы молодого специалиста в общеобразовательной средней школе 111
K.S. Chernyak. Usage of authentic materials at the english lessons as means of formation culturological foreign language competence 113
И.Л. Шаюнова. Реализация межпредметных связей в практике преподавания немецкого языка 115

Теория и практика обучения переводу

О.И. Воробьева. Обучение переводу в процессе подготовки магистрантов к сдаче кандидатского экзамена по английскому языку 118
Л.М. Данина. Трудности перевода обсценной лексики в кинематографе. Слово “fuck” 119
И.П. Зайцева. Об одном из лингвокультурных аспектов перевода 122
Е.Ю. Кожина. Оценивание качества перевода как вводный этап практического курса перевода 124
Е.В. Хомцова. Принципы представления реалий в переводах произведения А. Конан-Дойля «Собака Баскервилей» 126

Лингвистическое обучение иностранных студентов

С.М. Яковлев. Способность к изучению иностранных языков как лингвистический феномен ... 129
Т.Б. Брус, И.Г. Рахманова. Некоторые особенности работы с текстами биографического характера в преподавании русского языка иностранным студентам-медикам 131
Е.Ю. Бурнос, Йелдашева Севара. Медицинский дискурс как один из видов институционального дискурса 133
Т.А. Быкова, Н.М. Татаринова. Использование «Тематического русско-туркменского словаря по курсу “Общая теория права”» в процессе профессиональной подготовки студентов-правоведов 135
Л.М. Вардомацкий. Зарубежная русистика как учебная дисциплина и предмет исследования ... 137
Л.С. Васюкович. Рабочая тетрадь как компонент учебно-методического комплекса по РКИ 138
Н.А. Ворона. Содержательное наполнение курса русского языка как иностранного для студентов медицинской специальности на продвинутом этапе обучения 140
Е.А. Голованенко, Н.Л. Дунь. Фонетические диктанты как средство формирования супрасегментной составляющей слухопроизносительных навыков на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному 142
Т.А. Гречихо. Изучение фразеологизмов и паремий в курсе русского языка как иностранного . 145
С.А. Гринберг. Повышение мотивации англоговорящих студентов к изучению языка специальности на занятиях РКИ 147
Т.О. Дегтярева, О.Н. Скварча. Игровой метод как средство активизации учебного процесса на уроках русского языка как иностранного 148
А.В. Дядченко. Роль мультимедийных презентаций в процессе формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному 150
Анна Журавлева. О проблемах преподавания русского глагола иностранцам 152
***В.А. Завгородний*.** Учет национальных особенностей как фактор успешной работы в арабской аудитории 154
М.С. Казанджиева. Формирование тезауруса специалиста в системе профессиональной подготовки иностранных студентов 157
И.В. Каливо, Л.В. Селибирова. Формирование межкультурной толерантности при обучении русскому языку как иностранному 159
О.А. Климкович. Ошибки иностранных студентов при усвоении русской фонетической системы 161
О.П. Конек, А.В. Шевцова. Страноведческая работа как средство формирования культурологической компетенции студентов-иностранцев 163
И.Н. Курлович, Ж.А. Зуб. К вопросу об эффективном усвоении лексического минимума на занятиях РКИ 165
И.Я. Кураш, Л.П. Новикова. Особенности обучения иностранных слушателей подготовительного отделения в условиях интернациональной группы 167
Ж.П. Курдеко, Н.Е. Минина. Внеаудиторная работа по РКИ как способ стимулирования интереса к изучению русского языка 169
Ма Лун. Сопоставительный анализ микрополей «праздничная и обрядовая пища» в русском и китайском языках 171
А.И. Малько. О межпредметной координации в преподавании русского языка как иностранного студентам-правоведам 172
М.Ю. Микаутадзе, Э.А. Дадиани. Актуальные проблемы обучения иностранцев грузинскому языку 175

N.A. Pilipenko-Fritsak, Frimpong Awurama Kwae. Training foreign students on doctor – patient communication skills in Medical Institute of Sumy State University 176
А.В. Роденко, Н.А. Тубол. Анализ смысловых составляющих украинских паремий с концептом «дружба» 178
О.Ю. Родионова, Т.А. Малькова, Л.И. Харзеева. О реализации воспитательной цели в процессе изучения художественных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному 181
Е.И. Романовская. Развитие компенсаторных стратегий при работе с темой на занятиях по русскому языку как иностранному 182
В.А. Стадник, Т.Ю. Васильева, Э.Л. Мандрик, И.Г. Рахманова. Специфика коммуникативного поведения арабских студентов 185
Д.В. Сенаторова. Аудирование на занятиях РКИ как основа повышения речевой компетенции студентов-иностранцев 186
Хэнь Цзиньян. Знакомство с культурными традициями Китая при изучении китайского языка иностранцами 188
В.Я. Чолан. Мультимедийный формат лингвистических единиц в обучении русскому языку как иностранному 189
А.В. Чуханова. Интерактивная игра как способ формирования коммуникативной компетенции (включенное обучение) 192
Г.Д. Швець. Навчальний посібник з читання українською мовою для іноземців: лінгводидактична модель 194

Научное издание

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

Сборник статей

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Л.Р. Жигунова*

Подписано в печать 2017. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 23,37. Уч.-изд. л. 21,41. Тираж 120 экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.