

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ФЕДЕРАЦИИ ПРОФСОЮЗОВ БЕЛАРУСИ  
«МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ «МИТСО»  
Кафедра иностранных языков

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО  
ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Материалы  
IX Международной научно-практической конференции  
г. Минск, 12–14 мая 2016 г.**

Минск  
2016

УДК 81.2  
ББК 802/809  
Т 33

**Редакционная коллегия:**

*Е. М. Дубровченко*, кандидат филологических наук, доцент (гл. ред.);  
*Н. А. Круглик*, кандидат педагогических наук, доцент

**Рецензенты:**

*Е. В. Котенко*, кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусского и иностранных языков УО «Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь»;

*Т. Н. Мельникова*, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой белорусского и русского языков УО «Белорусский государственный медицинский университет»

**Теория** и практика профессионально ориентированного  
Т 33 обучения иностранным языкам : материалы IX Междунар.  
науч.-практ. конф., Минск, 12–14 мая 2016 г. / редкол.  
Е. М. Дубровченко (гл. ред.), Н. А. Круглик. — Минск :  
Междунар. ун-т «МИТСО», 2016. — 354 с.

ISBN 978-985-497-325-8.

Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции посвящен проблемам и вопросам, связанным с современными технологиями обучения иностранным языкам в нефилологических вузах. В сборнике рассматриваются межкультурные аспекты обучения иностранным языкам.

Адресуется преподавателям иностранных языков, аспирантам, магистрантам, научным работникам, студентам-филологам старших курсов.

Ответственность за достоверность информации, приведенных фактов и сведений несут авторы. Материалы публикуются в авторской редакции.

**УДК 81.2  
ББК 802/809**

**ISBN 978-985-497-325-8** © Международный университет «МИТСО», 2016

# ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

---

---

O. Bessert

NArFU (Arkhangelsk)

## MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING LANGUAGES FOR PROFESSION: THEORY AND PRACTICE

The problems of quality and value for money of higher education, requirements and anticipated outcomes of studying are under concern nowadays. Special attention is attracted to limitation of amount of contact time between the students and the teaching staff in most subjects. It is suggested that contact hours might be a measure of quality or 'value for money' in a fee-paying environment. However, Gibbs [5] and QAA [6] prove that educational quality can strongly be influenced by the *approach to teaching* and the *quantity and quality* of study and is not so much affected by the number of contact hours between students and teaching staff.

The use of computers and new technologies has enabled the language teaching community to redefine some of the strategies and concepts of teaching and learning. E-learning and blended learning is nowadays widely introduced at Northern (Arctic) Federal University. Our research is concentrated on the use of blended learning for teaching the language for engineering profession to bachelor degree students.

The most common meanings for blended learning are the following:

- 1) the integration of traditional learning with web-based on-line approaches;
- 2) the combination of media and tools (e.g. textbooks) employed in e-learning environments; and
- 3) the combination of a number of teaching and learning approaches irrespective of the technology used [4].

Blended learning is a part of the ongoing convergence of two archetypal learning environments [2]. Thus, there is the traditional face-to-face learning environment as well as distributed learning environments that have begun to grow and expand in exponential ways as new technologies have expanded the possibilities for distributed communication and interaction. We

understand ‘blended learning’ as learning with the integration of face-to-face teaching and learning methods with on-line approaches.

Blended learning is particularly suitable for language learning when the level of language competence in communication skills differs. The language competence testing conducted in 2010–2012 at the Institute of Building and Architecture, Northern (Arctic) Federal University showed that 61 % of students are at pre-intermediate level, 21 % at elementary, 10 % at intermediate and 8% at upper-intermediate [1]. With the help of blended learning teaching can be individualized, learner-centered and the results of higher quality can be achieved.

In teaching foreign languages 86 % of lecturers consider the importance of learner-centered approach [7] and 96 % of students prefer to study with the use of e-technologies. A general agreement across higher education institutions presupposes that in order to gain one academic credit unit students should spend on average ten hours learning. This includes both the time spent in scheduled learning/teaching activities and private/personal study (for example, getting ready for the taught sessions, reading, assignment tasks, revision, and so on). This additional study constitutes guided autonomous learning.

We understand ‘guided autonomous learning’ as learning when students are guided by curriculum content, methodology and assessment, and supported by the teaching staff and the learning environment (including e-environment), and in which students play active roles in their learning experience – either on their own, or in collaboration with peers. In teaching languages guided autonomous learning has a special place because of learning opportunities for students of different learning styles and learning abilities [7]. It makes an important contribution to student achievement.

Although there are limited signs of sufficient quality measurement, assurance and enhancement explicitly in relation to blended learning and guided autonomous learning at the institutional and disciplinary levels, the stronger internal quality assurance processes with regards to blended learning and guided autonomous learning should be suggested. We are interested in examples of initial and life-long professional development with respect to blended learning and guided autonomous learning where it can be identified. Developing and supporting blended learning and guided autonomous learning modules is very time-consuming and often unrecognized, nevertheless methods for its enhancement should be worked out.

By the end of the blended learning language course for engineering profession to bachelor degree students [3] some questions (all in all 20) were given for the evaluation and feedback:

Did the training meet your learning objectives?

Was the training program easy to follow?

How satisfied are you with the training materials?

How would you rate the relevance and effectiveness of this training?

Did you enjoy yourself during this training?

Would you recommend this training program to others?

All respondents were satisfied with the overall structure of the course.

They stated that the information given to them during the whole course had been very useful, motivating and easy to follow. Students appreciated its well-elaborated structure, the possibility of guided autonomous learning. Just a couple of students mentioned some technical problems with the new system of Sakai – they found it annoying when the system did not work.

We can like or dislike modern technologies but they are here to stay with us, so we are to not simply use them but improve them and enjoy ourselves teaching and learning.

## References

1. Bessert, O. Improving the quality in teaching professional English / O. Bessert // Perspektywy rozwoju nauki : сб. материалов междунар. конф. – Гданьск / Gdacs [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://narfu.ru/university/library/books/0729.pdf>. – Дата доступа: 25.02.2016.
2. Bonk, C. J. and Graham, C. R. Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco, CA. – Pfeiffer Publishing, 2005.
3. Bessert O. B. Chemical Engineering 1 [Электронный ресурс] : учеб. пособие / О. Б. Бессерт, Г. В. Комарова ; М-во образования и науки РФ, ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный ун-т имени М. В. Ломоносова». Архангельск. – 2015. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25220631>. – Дата доступа: 24.02.2016.
4. Driscoll, M. Blended Learning: Let's Go beyond the Hype. E-learning / M. Driscoll. – March, 2002.
5. Gibbs, G. (2010) Dimensions of Quality. – York : Higher Education Academy.
6. QAA (2012) UK Quality Code for Higher Education Chapter B3: Learning and Teaching. London: Quality Assurance Agency for Higher Education.
7. Бессерт, О. Б. Обучение индивидуальному чтению [Электронный ресурс]: моногр. / О. Б. Бессерт. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19938677>. – Дата доступа: 23.02.2016.

Т. Г. Дементьева  
МГЛУ (Минск)

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Лингвокультурологический подход к обучению иностранным языкам заключается в том, что обучение иностранному языку тесно связывается с использованием языка как средства познания мировой и национальной культуры, культуры страны изучаемого языка.

Одним из условий реализации лингвокультурологического подхода является использование культуроедческого материала, а также широкое использование аутентичных документов как одного из основных средств представления иностранной реальности. Аутентичные материалы не только поднимают мотивацию обучающихся, но являются богатым источником для изучения иностранного языка. В качестве аутентичных документов могут выступать аутентичные тексты; записанные на аудиокассету диалоги, ситуации общения, взятые непосредственно из жизни страны изучаемого языка; теленовости, видеофильмы-репортажи, учебные видеофильмы и т. п.

В качестве примера приведем опыт работы с учебником по французскому языку французских авторов М.-Н. Коктон, И. Крос, К. Мраз, Д. Дюплекс, Д. Рипо «Сезон 3» [1]. Этот учебник предназначен для взрослых обучающихся и по шкале Европейской языковой системы уровней соответствует уровню B1.

Авторы четырехтомного учебного издания «Сезон» («Сезон 1», «Сезон 2», «Сезон 3», «Сезон 4») придерживаются концепции системно-модульного структурирования содержания. Каждый из 9 модулей (Module) учебника включает 3 блока (Unité). В каждом блоке есть разделы: социокультурный, коммуникативный, грамматический, лексический, фонетический, а также творческие мастерские и раздел, посвященный подготовке к экзамену DELF B1.

Усвоение иностранного языка означает проникновение в индивидуальный и коллективный менталитет и культуру другого народа. Социокультурный раздел учебника (Socioculturel) предполагает знакомство со взглядами, оценками и опытом другой культурной общности, обогащает студентов / слушателей знаниями национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычая, этики, социальных стереотипов, истории и культуры страны, а также умение осуществлять своё речевое поведение в соответствии

с ними. Приобретение социокультурной компетенции способствует пониманию системы ценностей и норм поведения людей иной культуры, воспитанию взаимопонимания и терпимости по отношению к чужой культуре,уважительному отношению к другому народу и его обычаям. Знакомя обучающихся с национальной культурой разных стран, преподаватель направляет их внимание на родную культуру, так как межкультурной коммуникации нельзя обучать через изучение языка и культуры только страны изучаемого языка. Сопоставление с собственной культурой и языком помогут понять чужую культуру.

Одной из важных задач обучения иностранным языкам является формирование у студентов / слушателей коммуникативной компетенции. Коммуникативный подход к освоению учебного материала прослеживается в рубриках «Прочитайте и отреагируйте», «Представьте ваши аргументы», «Сформулируйте гипотезы» и т. д.

Коммуникативная компетенция предполагает совокупность знаний о правилах функционирования языковых средств в речи, а также владение навыками их использования в коммуникативных целях. Коммуникативно-ориентированное обучение грамматике, представленное в данном учебнике, позволяет повысить мотивацию, расширяет экспрессивные возможности речи и придаёт естественность высказываниям студентов / слушателей в учебных условиях.

Целью творческих мастерских, представленных в каждом разделе, является стимулирование студентов / слушателей к творческой деятельности, например, к проведению опроса общественного мнения по заданной теме; написание эссе, репортажа, представление нового проекта и т. д. Аудио и видеоматериалы дополняют, иллюстрируют и обогащают учебный материал учебника.

«Рефлексируйте, думайте, сопоставляйте» – ключевые слова всех рубрик данного учебника.

Для успешной интенсификации образовательного процесса, формирования межкультурной компетенции как студентов, так и специалистов необходимо использование мультимедийных (=информационно-коммуникационных) технологий. При использовании мультимедийных учебных материалов развиваются способности воспринимать информацию с экрана, перекодировать визуальный образ в вербальную форму [2, с. 301–302]. Средства мультимедиа являются эффективным источником повышения качества обучения иностранному языку за счет яркости, выразительности и информационной насыщенности зритель-

но-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и знакомящих со страной изучаемого языка.

С этой целью для учебно-методического обеспечения образовательной программы кафедры интенсивного обучения иностранным языкам № 2 факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК МГЛУ «Иностранный (французский) язык – поддерживающий курс» разработан мультимедийный практикум по страноведению «Регионы Франции» (авторы: кандидаты филологических наук, доценты Т. Г. Дементьева и Т. Г. Ковалева).

Практикум включает 8 разделов: Альзас, Аквитания, Бургундия, Бретань, Нор Па-де-Кале, Нормандия, Прованс, Долина Луары. В каждом из разделов представлены текст, словарь и вопросы к тексту; упражнения, направленные на контроль понимания и закрепление лексического и грамматического материала, и ключи к ним; региональные выражения; фотографии, аудио- и видеоматериалы; дополнительные материалы по каждому разделу. Слушатели узнают о географическом положении Франции, отправившись в путешествие по Франции и ее регионам, познакомятся с достопримечательностями и особенностями каждого региона.

Работа с практикумом проводится с целью систематизации и закрепления полученных теоретических знаний и практических умений; углубления и расширения страноведческих знаний; закрепления грамматических навыков; развития познавательных способностей и активности обучающихся, их творческой инициативы и самостоятельности. Главная цель практикума по французскому языку «Регионы Франции» – развитие иноязычной коммуникативной и социокультурной компетенций обучающихся, позволяющих использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения.

Навигация между разделами и внутри разделов осуществляется путем гиперссылок, интерфейс простой и интуитивно понятный. Работать с практикумом можно на любом компьютере, планшете и телефоне, где есть приложения для чтения текстовых документов, просмотра видео, фотографий, прослушивание аудиоматериалов. Изучение регионов может происходить в любом удобном для пользователя порядке, обучающийся может также сам выбирать стратегию перемещения внутри региона: от текста и лексики, либо от фотографий, песен с опорой на текст, либо от видео по достопримечательностям.

Иностранный язык является для студентов и специалистов средством общения с представителями различных стран. Лингвострано-

вежеские знания, которыми они овладевают при изучении иностранных языков, являются предпосылкой и гарантией будущей успешной межкультурной коммуникации. Взаимодействие двух культур – родной и иноязычной, – будет способствовать формированию межкультурной компетентности как студентов, так и специалистов.

#### **Список использованных источников**

1. Cocton, M.-N. Saison 3, B1. Méthode de français / M.-N. Cocton, I. Cros, C. Mraz, D. Dupleix, D. Ripaud. – Paris : Les Editions Didier, 2015. – 224 p.
2. Расурова, М. Ж. Интенсификация как фактор повышения качества образования / М. Ж. Расурова // Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 13-й Междунар. конф. : в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов, под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова ; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. – Вып. 13. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – Ч. II. – 516 с.

**М. Н. Николаева**  
*МГПУ (Москва)*

### **АНГЛИЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

Фразеологизмы присутствуют в любом языке. Это своеобразное восприятие мира через призму языка. Английский язык среди западноевропейских языков отличается особым богатством и разнообразием единиц фразеологического фонда. Известно, что фразеологизмы представляют значительную трудность для изучающих иностранный язык, потому что часто значение фразеологизма не складывается из значений слов, составляющих фразеологизм, а воспринимается как единое переосмысленное значение. Поэтому оно не всегда совпадает с тем, которое получается при буквальном переводе компонентов фразеологизма. Для понимания значения фразеологической единицы (ФЕ) требуется привлечение дополнительной информации из различных справочных источников и Интернет-ресурсов, а при работе с профессионально ориентированным языком к словарям бизнес-лексики.

В настоящее время лингвистический анализ фразеологизмов осуществляется в основном в двух направлениях: фразеологизмы рассматриваются как языковые универсалии и как культурно-маркированные единицы, выражающие национальную специфику языка.

В нашем исследовании объектом изучения выступают английские фразеологизмы юридической направленности, т. е. устойчивые единицы языка, известные и принадлежащие англоязычному социуму. Особенностью исследуемых фразеологизмов является то, что в их составе присутствует лексема, ассоциируемая с языком юридической сферы. Подобные фразеологизмы становятся важным источником знакомства не только с культурой страны изучаемого языка, но и с узкоспециализированной лексикой профессиональной сферы. Активизация таких фразеологизмов в речи позволяет внести в процесс профессионально ориентированного обучения языку элементы анализа межкультурной специфики профессиональной коммуникации.

Собранный корпус английских фразеологизмов юридической направленности позволил распределить их в две тематические группы, характерные для юридической сферы: «Суд и судопроизводство» и «Преступление, виды преступлений и преступники».

Отбор фразеологизмов юридической направленности проводился по наличию в них лексем из юридического лексикона: *law* (право; закон), *court* (суд), *trial* (судебный процесс), *judge* (судья; судить) *justice* (правосудие, справедливость; судья), *crime* (преступление), *murder* (убийство; убивать), *thief* (вор), *burglar* (грабитель).

Говоря о структуре фразеологизмов юридической направленности, стоит отметить, что в основном они имеют структуру словосочетания или предложения. Очень редкими являются фразеологизмы со структурой сложного слова, например: *law and order* [U] (правопорядок) или производное сложное прилагательное *law-and-order* [7, р. 804].

Большинству исследуемых фразеологизмов свойственна структура глагольного или субстантивного словосочетания, например: *to stand trial* = *to appear in court* (about a person who has been accused of a crime) [7, р.1535] (предстать перед судом); *a limb of the law* = a lawyer, policeman, etc. [6, с.64]; *a capital offence /crime* = an offence which is legally punishable with death [6, с.47] (преступление, заслуживающее смертной казни). В английском языке существует также фразеологизм-эвфемизм '*capital punishment*', выражающий понятие «смертная казнь».

Значительно реже встречаются фразеологизмы со структурой адъективного и адверbialного словосочетания: *a hardened criminal* = someone who has committed many crimes [7, р. 329] (преступник-рецидивист) или *a cat burglar* = a burglar who enters buildings from the roof or high windows by climbing up drainpipes, balconies, walls, etc. [6,

c. 47] (грабитель, проникающий в дом через окно); *within the law* = *legal or legally* [7, p. 804] («в рамках закона, без нарушения закона»); *above the law* = *allowed to not obey the law* [7, там же] («не соблюдающий закон»).

Языковой материал содержит достаточно большое количество фразеологизмов, которые представляют собой пословицы, со структурой полного или неполного предложений: *Every law has a loophole* («В каждом законе есть лазейка») или *One law for the rich, and another for the poor* (букв. «Для богатых один закон, а для бедных – другой» или «Закон что дышло: куда повернул, туда и вышло») [2, с. 42]; *Truth fears no trial* («Правда не боится суда») [2, с. 111]; *Little thieves are hanged, but great ones escape* (букв. «Маленьких воришек вешают, а крупные спасаются» или «Что ворам с рук сходит, за то воришек бьют» [2, с. 152]; *A lawyer never goes to law himself* (букв. «Сам юрист никогда в суд не обращается» или перевод с обобщающим значением «Умный в суд не ходит», или образный перевод «Из суда – что из пруда: сух не выйдешь» [3, с. 182].

В зависимости от степени семантической устойчивости значения некоторые фразеологизмы юридической направленности обладают полностью переосмысленным значением: *thick as thieves* (русс. – спаянные крепкой дружбой, закадычные друзья; водой не разольешь [4, с. 454]; *cry/scream/shout blue murder* (разг. «кричать, вопить караул»); или частично переосмысленным значением: *Opportunity makes the thief* («Плохо не клади – вора в грех не вводи») [2, с. 105]. Как правило, у этих фразеологизмов отмечается образный и/или коннотативный компоненты значения.

Образность некоторых фразеологизмов может восстанавливаться диахронически, например: *Possession is nine points of law* – «Владение – это почти закон» (букв. девять пунктов закона). Первоначальное значение пословицы датируется XVII веком, и оно было несколько иным, а именно: если в судебном споре ни одной из сторон не были представлены письменные доказательства на право владения земельным участком, то суд мог устанавливать определенное количество пунктов в пользу той или иной стороны. Количество таких пунктов могло достигать 10 или 12, но почти всегда большая часть пунктов устанавливалась в пользу нынешнего владельца собственности [5, с. 156].

В числе собранных примеров также отмечаются фразеологизмы с переосмысленным значением, но без образного компонента, и при-

ближающиеся к профессиональной лексике, в частности: *take somebody to court* = begin a case against somebody [7, p. 319] (начать уголовное дело против кого-л.); или с переосмысленным и стилистически окрашенным значением: *the long arm of the law* = (ирон.) used for referring to the police and their ability to catch criminals [7, p. 804] (букв. очень длинная рука закона, полиции; медленные действия полиции).

Стоит отметить, что среди исследуемых примеров обнаружены фразеологизмы с культурно-маркированным компонентом, значение этих фразеологизмов уходит корнями в историю, обычай и традиции страны или человечества, в частности *trial by battle* (или *by combat*) или *trial by ordeal*. Так, *trial by battle* (или *by combat*) – ист. ордальи; судебный поединок, «суд божий». Это был средневековый способ выяснения виновности подозреваемого в совершении преступления посредством поединка с обвинителем перед судом; если подсудимый одерживал победу, он объявлялся победителем [1, с. 21].

Итак, английские фразеологизмы юридической направленности являются уникальным языковым материалом, знакомство с которым расширяет познания специалистов в области лингвистики, межкультурной коммуникации и профессионально ориентированного обучения английскому языку.

#### **Список использованных источников**

1. Артемова А. Ф. Страноведение через идиоматику : учеб. пособие по англ. языку / А. Ф. Артемова, О. А. Леонович. – М. : ФЛИНТА: Наука, 2013. 128 с.
2. Бодрова, Ю. В. Русские пословицы и поговорки и их английские аналоги / Ю. В. Бодрова. – М. : АСТ ; СПб. : Сова, 2008. – 159 с.
3. Васильева, Л. Краткость – душа остроумия. Английские пословицы, поговорки, крылатые выражения / Л. Васильева. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2006. – 350 с.
4. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / А. В. Кунин. – М. : Высш. школа ; Дубна : Изд.центр «Феникс», 1996. – 381 с.
5. Райдгаут, Р. Толковый словарь английских пословиц / Р. Райдгаут, К. Уиттинг. – СПб. : Лань, 1997. – 256 с.
6. Сейдл, Дж. Идиомы английского языка и их употребление / Дж. Сейдл, У. Макморди. – М. : Высш. школа, 1983. – 266 с.
7. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition. – Macmillan Publishers Limited, 2006.

# **Секция 1**

## **СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

---

---

**Н. В. Алексеева, Т. В. Королёва**  
*Военная академия Республики Беларусь (Минск)*

### **УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНЖЕНЕРНОГО КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ И НАИБОЛЕЕ СЛОЖНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТЕМ В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАММАТИКИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РКИ ИНЖЕНЕРАМ**

Новые критерии оценки эффективности процесса обучения основываются на данных когнитивистики. Исходя из этого, ориентация на когнитивный стиль иностранных учащихся инженерного профиля считается главной задачей преподавания РКИ на современном этапе. Следовательно, преподаватель должен адаптировать приёмы и материалы к когнитивному стилю учащихся инженерного профиля, но и «вправе ожидать, чтобы меньшинство учащихся, обладающих иными предпочтениями, подстраивались к когнитивным стилям большинства учащихся и всей системы обучения в техническом вузе при помощи стратегий, связанных с преобладающими в инженерной деятельности когнитивными стилями» [1, с. 145].

Перечислим некоторые особенности инженерного когнитивного стиля (ИКС) в методике РКИ (по Авдеевой):

- 1) необходимость во времени для обдумывания, независимо от того, какой вид работы обучаемые выполняют;
- 2) излишний контроль собственной речи, спонтанная речь для них представляется бессмыслицей;
- 3) задания, содержащие просьбу подвести итоги или догадаться по контексту, являются затруднительными;
- 4) крайне медленно развиваются навыки восприятия на слух;

- 5) учащиеся ИКС являются левополушарными, поэтому долгосрочная память у них лучше, чем оперативная. В результате они имеют пролонгированный этап внутренней речи, когда происходит переход от идеи к формированию высказывания;
- 6) в подходе к новой информации предпочитают упорядоченность и внешнюю организацию;
- 7) они не могут усвоить одновременно столь противоречивую информацию, как правила и исключения, требуя разнесения блоков правил и исключений;
- 8) для учащихся ИКС применение на практике усвоенных знаний не столь важно, как для гуманитариев; они предпочитают отвлечённую форму приобретения информации;
- 9) их можно отнести к числу аналитиков, лиц с дедуктивным абстрактно-линейным типом мышления, воспринимающим новую информацию последовательно, концентрируясь на деталях;
- 10) они предпочитают обрабатывать новую информацию шаг за шагом, двигаясь к каждому этапу, только познав и завершив предыдущий;
- 11) произвольная речь у них развита лучше, так как они тщательно контролируют грамматическую правильность своей речи;
- 12) учащиеся ИКС выигрывают в тех видах учебной деятельности, которые им позволяют углубиться в детали, проанализировать и сделать выводы;
- 13) для них малоприемлем принцип коммуникативного обучения.

Иностранцы, проходящие обучение в Военной академии Республики Беларусь, в большинстве своем относятся к дипломированным военным инженерам, получившим образование у себя на родине и приехавшим в Беларусь для повышения квалификации на двух-трёхгодичные курсы, часть обучения на которых (9 месяцев) выделяется на языковую подготовку. Такие обучаемые, как правило, обладают высокими профессиональными знаниями и минимальной языковой подготовкой (обычно четырехмесячные языковые курсы на родине).

Особенность обучаемых этой группы состоит в том, что они обладают уже сложившимся стилем мышления. Этот стиль является «определенющим при выборе языковых ресурсов для выражения смыслов в текстовой дискурсивной деятельности» [1, с. 133]. Его можно выделить как «когнитивный стиль иностранных учащихся инженерного профиля» [1, с. 133]. Следовательно, необходимо формировать языковую (грамматическую) компетенцию, в первую очередь учитывая их когнитивный стиль.

Не менее важной проблемой является выбор тем грамматики научного стиля речи (инженерно-технический профиль), представляющих наибольшую сложность для изучения иностранными слушателями.

Как показывает многолетний опыт работы в инженерной аудитории, далеко не все из специфических грамматических тем являются действительно сложными для понимания и усвоения иностранцами. Существуют особенные для русского языка темы, которые названы специалистами «сквозными» (термин Н. М. Лариониной) [2, с. 39].

К числу подобных тем, занимающих центральное место при обучении инженерной коммуникации, относятся:

- 1) односоставные безличные предложения;
- 2) односоставные неопределённо-личные и двусоставные предложения;
- 3) пассивные конструкции;
- 4) причастные и деепричастные обороты;
- 5) придаточные предложения со словом «который».

Обратимся к некоторым из них. Грамматика научного стиля речи РКИ делает акцент на обобщённо-личные, неопределённо-личные, инфинитивные и другие односоставные предложения как на яркую специфическую черту именно русской грамматической системы, вызывающей поэтому наибольшие сложности при изучении у иностранцев.

Большой процент односоставных неопределённо-личных предложений в текстах по математике, физике и «классических» инженерных дисциплин, объясняет тем, что «суть инженерной деятельности состоит в техническом преобразовании мира, что обусловлено активной ролью человека-инженера... авторы инженеры стремятся избегать возвратной (пассивной) формы и страдательного оборота в пользу неопределённо-личных конструкций» [1, с. 280]. Например: «На сетку подают положительное напряжение», «Между анодом и второй сеткой создают потенциальный барьер для вторичных электронов» и т. п.

Особое внимание следует уделять неопределённо-личным односоставным предложениям, так как обучаемые часто путают их с двусоставными. Например: «Сетки триодов изменяют движение электронов» (двусоставное); «Изменяют анодное напряжение через определённое количество вольт» (односоставное). Предложения, в которых предикат обычно выражен глаголом в форме 3-го лица множественного числа настоящего времени (например, «Крутизну определяют как отношение приращения анодного тока к приращению анодного

напряжения»), множественного числа прошедшего времени («Так открыли явление термоэлектронной эмиссии») вызывают наибольшие затруднения понимания у иностранных слушателей, так как объект действия принимается ими за субъект, особенно при непрямом порядке слов.

Исследователями отмечено, что в текстах инженерных дисциплин велик процент причастий, которые выполняют функции как согласованного определения, так и свободного сочетания, синонимичного придаточному со словом «который». Кроме того, существует группа одиночных активных причастий настоящего времени и пассивных причастий настоящего и прошедшего времени, не подлежащих трансформации, так как они входят в состав сложных терминов: *секущая плоскость, равнодействующая сила* и т. п. Также существует большое количество сложных причастий: *быстровозвращающийся, труднодеформируемый, формообразующий и др.* Кроме того, в инженерных текстах доминируют безличные конструкции, осложнённые деепричастным оборотом, что также можно отнести к их специфике (например, «Запоминая первоначальное положение отметок целей на экране, можно произвести привязку следующих отметок»).

Следовательно, можно отметить, что преподавание языка специальности иностранным обучаемым требует обширных знаний как теоретического, так и практического характера. Теоретические знания на современном этапе обучения прежде всего состоят в учёте особенностей инженерного когнитивного стиля обучаемых. Преподаватель РКИ также должен учитывать темы грамматики научного стиля речи, являющиеся наиболее сложными для освоения иностранными обучаемыми, так как овладение грамматикой научного стиля речи является необходимым условием формирования коммуникативной компетенции специалиста-инженера.

#### **Список использованных источников**

1. Авдеева, И. Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты / И. Б. Авдеева. – М. : изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2005. – 368 с.
2. Ларионина, Н. М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений / Н. М. Ларионина. – М. : Русский язык, 1989. – 160 с.

**Е. А. Ананич**

*Академия управления при Президенте  
Республики Беларусь (Минск)*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ АКАДЕМИИ УПРАВЛЕНИЯ ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку является приоритетным направлением в настоящее время. Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов. Практическая цель профессионально ориентированного обучения иностранным языкам подразумевает сформированность умений устной профессионально ориентированной монологической речи. Но в действительности подавляющее большинство студентов не обладают навыками профессионального общения, например, построения аргументированной монологической речи и не всегда оказываются способными проанализировать и синтезировать информацию, поступающую из аудио- и видеоисточников.

Преподаватель должен научить студентов общаться (устно или письменно), производить, создавать и понимать иностранную речь. На первый план выдвигается коммуникативная направленность обучения.

Профессионально ориентированная иноязычная подготовка студентов Академии управления при Президенте Республики Беларусь проводится в рамках дисциплин «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык» по специальностям «Государственное управление и право», «Государственное управление и экономика», «Управление информационными ресурсами». Характеризуя курс иностранного языка для профессиональных целей, можно выделить следующие основные моменты.

1. Все учебные планы и программы разрабатываются специально для обучения студентов конкретной специальности и фокусируется на обучении языковым средствам (грамматике, лексике, фонетике) и коммуникативным функциям, характерным для конкретной сферы использования языка, связанной с той или иной профессией.

2. Учет профессиональных потребностей и личностных интересов обучающихся (профессионально значимая тема и ситуации, используемые при обучении языку, аутентичные задания, проблемные тексты, поднимающие актуальные вопросы, связанные с будущей профессией).

ональной деятельностью, и т.д.) способствует высокой мотивации при изучении иностранного языка.

3. Основные приемы обучения направлены на развитие мыслительных способностей студентов – это проблемные задания, задания на развитие стратегий осмыслинного чтения (понимания коммуникативного смысла иноязычного текста) с последующим использованием информации, извлеченной из текста, для решения коммуникативной задачи и т. д.

4. Формирование межкультурной компетенции у студентов.

Данный профильно-ориентированный курс отражает специфику деятельности управленцев в сферах права, экономики и информационных технологий и предполагает, что студенты будут использовать иностранный язык для решения практических задач, например, для поиска необходимой информации по профилю своей специальности.

В рамках английского языка для профессиональных целей преподавателями кафедры иноязычной коммуникации были разработаны, апробированы и внедрены в учебный процесс учебно-методические пособия, в частности:

- 1) “Quadrivium” – для студентов 2-х курсов всех специальностей;
- 2) “English Textbook for Public Administration Students” – для студентов 2-х курсов всех специальностей;
- 3) “English for Law Students” – для студентов 3-го курса специальности «Государственное управление и право»;
- 4) “English for Economics Students” – для студентов 3-го курса специальности «Государственное управление и экономика»;
- 5) “English for ICT Students” – для студентов 3-го курса специальности «Управление информационными ресурсами».

Цель данных пособий – познакомить студентов с необходимым минимумом профессиональной терминологии, подготовить к чтению научной литературы для извлечения информации, а также развивать навыки устной речи по специальной тематике. Критериями отбора материала для учебных пособий стали: посильность и доступность материала, наглядность, комбинирование различных упражнений в работе со специальным текстом, активное усвоение и применение изучаемого материала.

Подавляющее большинство студентов осознают важность владения иностранным языком и рассматривают его как одно из средств

повышения своей профессиональной компетентности и конкурентоспособности на рынке труда.

В условиях стремительно расширяющихся деловых, культурных и научных связей Республики Беларусь с зарубежными странами к выпускникам высших учебных заведений предъявляются высокие требования, а именно практическое владение языками международного общения в своей профессиональной деятельности.

**О. В. Бабчук, И. А. Скачинская**  
*БГМУ (Минск)*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

Когда мы говорим о современных требованиях к высшему образованию, мы прежде всего имеем в виду его профессиональную ориентацию. Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности.

Хотелось бы отметить, что одной из практических целей обучения иностранному языку в вузе является формирование у обучаемых профессиональной коммуникативной компетенции, включающей овладение средствами устного и письменного общения на изучаемом языке в различных, постоянно меняющихся ситуациях и сферах общения. В современных условиях выбор лингвистических материалов учебника должен соответствовать актуальным целям и требованиям к уровню подготовки специалиста. При этом необходимо иметь в виду, что сам процесс обучения, его организация, последовательность и системность подачи учебного материала, предпочтительность первоочередного введения языковых единиц определяется профессиональной спецификой и целями обучения.

Современное обучение должно включать в себя развитие интеллектуальных возможностей студентов и формирование у них такого необходимого качества личности, как культура мышления.

Сама учебная деятельность также предъявляет всё более высокие требования к интеллектуальным возможностям личности студента.

Сейчас в условиях информационного взрыва студенту трудно воспринимать всю научную информацию, необходимую для ориентации в будущей профессиональной деятельности. Способность ориентироваться в знаниях и научных сведениях предполагает высокий уровень мышления студента, а также необходимость постоянно развивать свой интеллект.

Так как обучение иностранным языкам теперь выходит на качественно новый уровень, необходимо учитывать тот факт, что изменения всей системы образования требуют принципиально нового подхода к дисциплине «Иностранный язык» для студентов неязыковых вузов. Отсутствие способности к овладению иностранными языками выступает одним из наиболее серьезных барьеров на пути карьерного роста, а также препятствует развитию диалога культур.

Сегодня при профессионально ориентированном обучении иностранному языку в неязыковых вузах требуется новый подход к отбору содержания обучения. Оно должно быть ориентировано на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно задевающих профессиональные интересы обучающихся, предоставлять им возможность для профессионального роста. Отбор содержания призван способствовать разностороннему и целостному формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности.

Следует обратить внимание и на тот факт, что эффективная работа преподавателя при обучении иностранному языку для специальных целей зависит не только от знания им необходимого языкового материала, умения использовать его в речи, способностей объяснять этот материал и добиваться его усвоения студентами, компетентности в вопросах практики преподавания, но и от того, насколько хорошо преподаватель разбирается в вопросах, связанных с будущей профессией своих студентов. Содержание профильно-ориентированного обучения иностранному языку должно способствовать процессу формирования коммуникативной компетенции. Результатом ее формирования являются умения заданного уровня в пяти видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме, переводе.

Современный специалист должен быть действительно компетентен в профессионально ориентированной сфере общения. Он должен уметь запросить и дать информацию об интересующих его вопросах у носителя языка.

Таким образом, профессионально направленное обучение иностранному языку в неязыковом вузе требует самого тесного взаимодействия дисциплины «Иностранный язык» с профилирующими дисциплинами. Перед преподавателем иностранного языка стоит задача научить будущего специалиста на основе межпредметных связей использовать иностранный язык как средство систематического пополнения своих профессиональных знаний, а также как средство формирования профессиональных умений и навыков.

### **Список использованных источников**

1. Алексеева, Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций : метод. пособие / Л. Е. Алексеева. – СПб. : Филологич. СПбГУ, 2007. – 136 с.
2. Образцов, П. И. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.

**Т. П. Бибуля**  
*БГУКИ (Минск)*

## **ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КВЕСТОВ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Современность предъявляет все более высокие требования к обучению практическому владению иностранным языком как в профессиональной сфере, так и в повседневной жизни. Это в свою очередь приводит к необходимости поиска новых способов образования и применения новых педагогических технологий, способствующих индивидуальному развитию личности, творческой инициативе, формированию интеллектуального потенциала студента и умения индивидуально или в команде решать возникающие проблемы.

В настоящее время существует много разновидностей и методик организации учебной деятельности при обучении иностранному языку, которые не только направлены на формирование у студентов определенных компетенций, но и разнообразят учебный процесс, делают его живым и интересным. Некоторые из них получили довольно широкое применение, например компьютерные и проектные технологии, однако существуют формы работы со студентами, которые по-прежнему ос-

таются инновационными. Одной из таких форм является участие в образовательном квесте (*англ. quest – поиск*).

Образовательные квесты могут проходить в двух форматах: web-квесты и живые образовательные квесты. Web-квесты представляют собой проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Основным требованием является не воссоздание энциклопедической реальности, а формирование у студентов собственного представления о ней. Преподаватель предоставляет студентам список ссылок на заранее подобранные сайты, тематические форумы, электронные библиотеки и т. п., на которые они должны будут зайти в поисках необходимых сведений. Для проведения web-квеста преподаватель создает специальным образом организованную web-страницу, где могут быть скопированы некоторые ресурсы.

Использование web-квестов в обучении иностранному языку требует от студентов определенного уровня владения языком для работы с аутентичными ресурсами Интернета. Выполнение тренировочных лексико-грамматических упражнений на основе языкового материала, используемого в web-квесте, предваряет работу над квестом или осуществляется параллельно с ним. Наиболее эффективна интеграция web-квестов в процесс обучения иностранному языку, когда web-квест является творческим заданием, завершающим изучение какой-либо темы.

Web-квесты могут быть краткосрочными и долгосрочными. Работа над краткосрочным квестом может потребовать от одного до нескольких сеансов. Долгосрочные web-квесты могут длиться от одной недели до месяца и направлены на расширение и уточнение понятий. Цель краткосрочных web-квестов – приобретение знаний, в то время как по завершении работы над долгосрочным проектом студент должен уметь вести глубокий анализ полученных знаний и полностью владеть материалом.

Web-квесты могут быть предназначены для индивидуальной работы студентов, но лучше всего подходят для работы в мини-группах. Среди заданий, выполняемых студентами в рамках квеста, можно перечислить следующие: пересказ, аналитические и оценочные задания, научные задания, убеждающие задания, решение спорных проблем, творческие задания и т. п. В зависимости от изучаемого материала результаты выполнения web-квеста могут быть представлены в виде устного выступления, мультимедийной презентации, веб-страницы, эссе и т. д. Творческие web-квесты являются более свободной формой ра-

боты, где инициативе и самовыражению студентов следует уделять особое внимание. Результатом такого квеста может быть создание творческого продукта в заданном формате (картина, постер, игра, пьеса и т. д.).

Кроме того, web-квесты можно использовать как эффективную форму контроля знаний, при этом контролирующий квест предполагает две основные цели: проверка знаний (непосредственно прохождение квеста) и проверка навыков информационной деятельности (результат).

Опыт, полученный студентами при выполнении web-квеста, несомненно, важен для их профессионального будущего, так как работа над проектом способствует развитию ряда компетенций: использованию информационных технологий для решения профессиональных задач (поиск информации, создание мультимедийных презентаций, оформление результатов работы с помощью компьютерных технологий), умению находить рациональные способы решения проблемной ситуации, работе в команде, а также развитию навыков самообучения и самоорганизации.

Второй вид образовательного квеста – живые образовательные квесты. Это новый формат обучающих и развивающих программ, который, сохранив форму игры, позволяет сформировать у студентов необходимые навыки и компетенции и при этом создает атмосферу командного сотрудничества. Живые образовательные квесты основаны на принципах коммуникационного взаимодействия между участниками и способствуют развитию коммуникабельности, интуиции и логики, а также навыков импровизации и быстрого принятия решений.

Живые образовательные квесты являются в большей степени внеаудиторной формой работы со студентами. Они могут проходить как в здании (квесты в библиотеке, музее, в офисе и т. д.), так и на открытой площадке (экскурсия-квест, квесты с прохождением маршрута, поисковые квесты). Идея живого обучающего квеста проста – команды (мини-группы студентов), перемещаясь по определенным площадкам (точкам), выполняют различные задания.

Живые обучающие квесты могут охватывать отдельную проблему, тему или учебный предмет, а могут быть и межпредметными. Интеграция живого квеста в учебный процесс возможна в качестве «живого проекта», завершающего определенный этап обучения. Задания, которые студенты выполняют на каждом этапе квеста, должны быть направлены на решение конкретных учебных задач (развитие навыков вести диалог, резюмировать и т. д.).

Разработка живого образовательного квеста потребует от преподавателя немало времени и максимум креатива. Важную роль для результативности и успешности квеста играет сюжет или «легенда»: идея сюжета должна быть позитивной и стимулирующей. Реализация живого образовательного квеста осуществляется в три этапа, которые условно можно обозначить как подготовительный, проведение квеста и подведение итогов.

На подготовительном этапе разрабатывается сценарий квеста, подразумевающий работу мини-групп студентов и позволяющий использовать коммуникативный и интеллектуальный ресурс всех участников. На этом же этапе преподаватель продумывает задания для каждой площадки квеста и порядок их выполнения. Важно также предусмотреть систему бонусов и штрафов, цель которых дополнительно стимулировать активность студентов.

На этапе реализации живого образовательного квеста большую роль играет профессиональная обратная связь от преподавателя после выполнения каждого задания, что позволяет управлять групповой динамикой. По условиям квеста группы получают так называемые «маршрутные листы», в которых описаны этапы и задания. По завершении квеста студентам обычно предлагается общее задание, направленное на интеграцию всех полученных навыков. На этапе подведения итогов важно не только определить команду-победителя, но и обсудить и оценить факторы и явления, повлиявшие на результат.

Живые образовательные квесты могут носить не только коммуникативный, но и профессиональный характер. В настоящее время в сети есть несколько примерных сценариев живых квестов для обучения профессиональному общению на иностранном языке («Мои профессиональные горизонты», «Маршрут профессионального успеха» и др.), которые могут быть адаптированы ко многим специальностям.

Кроме решения учебных задач, живые образовательные квесты выполняют развивающую роль, так как помогают студентам наладить успешное взаимодействие в группе, сформировать взаимовыручку и разделение обязанностей, научиться при необходимости быстро решать нестандартные задания, с которыми они вряд ли сталкиваются на занятиях.

Использование технологии квестов позволяет преподавателю активизировать процесс обучения иностранному языку, расширить рамки образовательного пространства и уйти от однообразной аудиторной системы обучения.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА MOODLE КАК СПОСОБ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Процесс обучения практико-ориентированному иностранному языку представляет собой процесс формирования и совершенствования коммуникативной компетенции для решения различных коммуникативных задач в условиях иноязычного межкультурного общения. Сама коммуникативная компетенция является комплексным образованием и включает в себя целый ряд компетенций и компетентностей, владение и знание которых обуславливает успешность реализации коммуникации.

Дисциплина «Иностранный язык для профессиональных целей» является в первую очередь практической дисциплиной, где знания лингвистических основ являются лишь необходимым фундаментом для создания необходимых условий эффективной коммуникации. Высокий уровень развития фонематического слуха, знания в области морфологии, синтаксиса, а также межкультурной компетентности способствуют успешному решению коммуникативных задач, возникающих в процессе профессионального общения. Поэтому изучение грамматики, синтаксиса, а также культурных особенностей носителей изучаемого языка, должны иметь место в ходе формирования практических навыков в области владения иностранным языком.

Переход на новую систему получения профессионального образования в соответствии с требованиями Болонского соглашения предопределил значительное сокращение учебных часов, отводимых на дисциплины гуманитарного цикла, что увеличило долю самостоятельной работы студентов в обучении. Соответственно, перед профессорско-преподавательским составом возникла проблема эффективной организации этой значительной части учебного времени. Ранее в рамках самостоятельной работы студенты получали от своего преподавателя список вопросов или тем, которые необходимо было изучить самостоятельно, а также список необходимой литературы, которая была представлена в библиотечном фонде небольшим количеством экземпляров. Данные обстоятельства вынуждали многих студентов, не изучая необходимого материала, прибегнуть к помощи своих более ответ-

ственных коллег и сдать преподавателю чужие работы, внося незначительные стилистические корректизы. Контроль за уровнем усвоения пройденного материала осуществлялся посредством проверки домашних работ студентов, что занимало у преподавателя довольно большое время. Такая организация самостоятельной работы студентов являлась малоэффективной и не оказывала значительного влияния на общий уровень сформированности основных компетенций.

Кафедра современных методик и технологий образования ГУО «Академия последипломного образования» возникла в результате слияния кафедры информатики и кафедры лингвистического образования. Объединение таких, на первый взгляд, совершенно разных кафедр, позволило рассмотреть процесс образования в области иностранных языков несколько с другой стороны. В рамках осуществления научно-исследовательской деятельности кафедры современных методик и технологий образования силами сотрудников кафедры были разработаны и в настоящее время успешно внедряются электронные образовательные ресурсы (ЭОР), созданные в образовательной среде “Moodle”. Использование таких ЭОР позволяет значительно повысить эффективность организации учебного процесса, а также качество усвоения необходимого материала.

Каждый ЭОР представляет собой дистанционный курс по отдельной дисциплине, доступ к которому получают все слушатели, использующие любое устройство с интернет-доступом, а также имеющие соответствующий логин и пароль. В курсе представлены программа дисциплины, вопросы к зачёту и темы, вынесенные для самостоятельного изучения в формате pdf. Кроме того, здесь размещена электронная хрестоматия, позволяющая изучить необходимый учебный материал, не выходя из дома. По желанию преподавателей в курсе могут быть размещены их лекции, компьютерные презентации данных лекций, а также комплексы различных интерактивных упражнений. Предусмотрена также и возможность общения с преподавателем. В рамках «форума» каждый слушатель может задать своему преподавателю уточняющие вопросы и получить необходимую консультацию. Проверка уровня сформированности навыков, а также степень усвоения теоретических знаний осуществляется в виде выполнения практических заданий, проверяемых преподавателем, либо в виде различных педагогических тестов, правильность выполнения которых контролирует компьютер автоматически, что значительно разгружает преподавателя. При создании таких тестов автор-преподаватель задаёт временные параметры,

определяющие сроки выполнения теста и время его выполнения. После окончания указанного срока выполнение теста становится для слушателей невозможным, что очень дисциплинирует. Ограничение во времени выполнения не позволяет слушателям отвлекаться во время выполнения теста, резко снижает вероятность возможности воспользоваться справочными материалами. Но самое большое преимущество образовательной среды заключается в возможности контролировать активность слушателей во время самостоятельной работы. Заходя в курс под свои логином и паролем, преподаватель получает от машины отчёт о всех видах активности участников курса: кто и сколько раз заходил в курс, какие документы открывались, какие работы выполнены, а какие нет, какой тест выполнен успешно и т. д. Таким образом, у преподавателя складывается точная картина о том, насколько активно слушатели работают в рамках курса.

Использование ЭОР в рамках переподготовки по специальности «Иностранный язык (английский, немецкий)» позволило значительно повысить не только уровень эффективности усвоения нового материала, но и уровень практических навыков в области использования информационно-коммуникационных технологий как среди профессорско-преподавательского состава, так и среди слушателей. Отдельно хотелось бы отметить, что участие в таких ЭОР способствовало повышению уровня удовлетворённости слушателей организацией учебного процесса, что ещё раз доказывает, что такая форма работы приносит им истинное удовольствие от образовательного процесса.

**О. В. Веремейчик, Т. В. Сосна**  
БНТУ (Минск)

## **ОПТИМИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Процессы глобализации и интеграции Республики Беларусь в мировое пространство, проводимые экономические реформы, активное сотрудничество нашего государства с зарубежными странами требуют от высшей школы оптимизации процесса подготовки специалистов, способных осуществлять профессиональную деятельность в иноязычной среде с представителями других культур.

Оптимизация понимается нами как улучшение процесса иноязычной подготовки будущего инженера с целью становления его мобильным и конкурентоспособным субъектом на современном рынке труда.

В данном контексте актуальным представляется обращение к проблеме обучения специалиста в течение ограниченного учебными рамками периода, осуществлять межкультурное взаимодействие в той или иной профессиональной сфере и приобрести индивидуальный опыт общения с представителями иной культуры.

Приоритетная роль в решении данной проблемы отводится современным информационным технологиям. Как показывает практика, информационные технологии позволяют создавать, хранить, перерабатывать информацию и обеспечивать эффективные способы ее представления студенту.

Отметим, что в последние годы термин «информационные технологии» часто выступает синонимом термина «компьютерные технологии», так как все информационные технологии в настоящее время так или иначе связаны с применением компьютера. Однако термин «информационные технологии» намного шире и включает в себя «компьютерные технологии» в качестве составляющей. При этом информационные технологии, основанные на использовании современных компьютерных и сетевых средств, образуют термин «современные информационные коммуникационные технологии».

Информационные и коммуникационные технологии – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации.

Под средствами современных информационно-коммуникационных технологий понимают программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации [2, с. 10].

В современных системах образования широкое распространение получили обучающие программы, электронные учебники и мультимедийные программы.

Обучающая программа представляет собой специфическое учебное пособие, способствующее максимальной активизации обучающихся, индивидуализируя их работу и предоставляя им возможность самим управлять своей познавательной деятельностью [1].

Мощной технологией, позволяющей хранить и передавать основной объем изучаемого материала, являются образовательные электронные издания (электронные учебники), как распространяемые в компьютерных сетях, так и записанные на CD-ROM.

Электронный учебник – это автоматизированная обучающая система, включающая в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний [1].

По содержанию и функциональному назначению образовательные электронные ресурсы по иностранным языкам могут быть разделены на следующие группы:

- 1) информационно-справочные материалы (энциклопедии, справочники, словари, электронные книги для чтения, журналы, фильмы на DVD и др.);
- 2) методические материалы на электронных носителях (разработки практических занятий, методические рекомендации по обучению аспектам языка и видам речевой деятельности, обучающие программы, электронные учебники, сборники упражнений, развивающие игры, тесты и др.);
- 3) учебно-методические программные средства для сопровождения занятий по иностранному языку (демонстрационные материалы, презентации, проекты, компьютерные разработки и др.), разработанные преподавателем для конкретного занятия по иностранному языку.

Мультимедийные программы приближают процесс обучения иностранному языку к реальным условиям, создают устойчивую мотивацию для изучения, позволяют тренировать и сочетать различные виды речевой деятельности, помогают автоматизировать языковые и речевые действия в коммуникативных ситуациях, способствуют реализации индивидуального подхода к обучающимся. С их помощью осуществляется контроль знаний с возможностью получения статистических данных, позволяющих сделать вывод о качестве языковой подготовки студентов.

С появлением глобальной компьютерной сети Интернет стал возможен мгновенный доступ к мировым информационным ресурсам. Ресурсы сети Интернет являются бесценной и обширной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования студентов, удовлетворения их профессиональных и личных

интересов. Существуют три области, в которых Интернет способствует повышению уровня обучения в целом и иностранному языку в частности: информация, коммуникация и публикация.

В настоящее время в педагогической практике применяются различные Интернет-технологии, наиболее эффективными из которых выступают веб-квест, WiKi, Skype.

Интернет предоставляет возможность расширения кругозора обучающихся, поиска необходимой информации за минимальный промежуток времени. При помощи интернет-технологий студенты могут размещать в сети сайты и презентации, создаваемые как индивидуально, так и совместно с преподавателем. Посредством участия в международных конкурсах, Интернет-конференциях, семинарах и других сетевых проектах подобного рода студенты накапливают индивидуальный опыт общения с представителями иной культуры.

Практика преподавания иностранного языка в техническом вузе свидетельствует о том, что применение информационно-коммуникационных технологий на учебных занятиях способствует усвоению гораздо большего количества материала, качественно изменяет контроль над деятельностью обучающихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом. Информационно-коммуникационные технологии позволяют также упорядочить учебно-методический материал и эффективно использовать его на занятиях, учитывая различия в темпе усвоения знаний студентами.

Эффективность иноязычной подготовки будущего инженера во многом зависит не только от наличия информационно-коммуникационных технологий, но и от умения и подготовки самого преподавателя использовать данные технологии на учебном занятии. Со стороны преподавателя должен быть осуществлен контроль над взаимодействием студента с технологиями подобного рода. Кроме того, преподаватель, применяющий информационно-коммуникационные технологии на учебных занятиях в качестве наглядности, должен быть всегда готов оказать помощь студенту в подготовке к аудиторным занятиям, конференциям, подборе наглядного материала, разработке презентаций, и т. д. И только такое взаимодействие поможет сделать иноязычную подготовку будущего специалиста более эффективной.

### **Список использованных источников**

1. Зайцева, С. А. Современные информационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / С. А. Зайцева, В. В. Иванов. – Режим доступа: <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/infotek2.htm>. – Дата доступа: 15.04.2015.

2. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2010. –140 с.

**А. Н. Воробьёва, В. П. Буко**  
БГУ (Минск)

## **ЭФФЕКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ПОМОЩИ СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ**

На данном этапе развития современного общества иностранные языки играют важнейшую роль и в высших школах по всему миру активно применяют неограниченные возможности современных компьютеров и средств мультимедиа в учебной работе, а в особенности при преподавании иностранного языка. Иностранный язык – это особый предмет, предполагающий широкое применение различных технических средств обучения. Поэтому ничего странного нет в том, что обучение иностранному языку происходит с помощью мультимедийных средств.

На занятиях можно пользоваться даже самыми простыми и примитивными мультимедийными документами, которые может сделать сам преподаватель в программе Microsoft Word или с помощью презентаций (Power Point). Они простые и лёгкие в применении, но имеют большое эмоциональное воздействие на студентов. Достоинством документов Word и презентаций в PowerPoint является простота их создания. Преподаватель может разрабатывать их для конкретных ситуаций, темы и группы. Ценность созданных преподавателем презентаций и документов состоит в том, что материал в них даётся студентам в сжатой форме, в нужной последовательности, в нём нет ничего лишнего, всё «работает» на достижение целей и задач конкретного занятия.

Владение иностранным языком даёт возможность общения с мировой культурой и использование в этих целях потенциала ресурсов глобальной сети Интернет помогает осуществить эту задачу. В связи с этим возникает необходимость постоянного использования новейших компьютерных и информационных технологий в обучении иностранному языку. Мультимедийные средства стали реалиями нашего времени, и преподаватель иностранного языка просто не может не применять те возможности, которые они предоставляют для обучения устной

и письменной коммуникации на иностранном языке. Вместе с этим в аудиторию приходят современные формы и методы обучения. Ранее принятая в нашей системе образования модель обучения выглядит следующим образом: в центре технологии обучения – преподаватель, а между студентами идет негласное соревнование и они играют пассивную роль на занятиях. Сутью обучения была простая передача знаний (фактов).

Новейшая модель обучения базируется на следующих принципах: в центре технологии обучения находится студент, а в основе учебной деятельности заложено сотрудничество, при этом учащиеся играют активную роль в обучении. Суть этой технологии заключается в развитии способности к самообучению и коммуникативной компетенции студентов.

Можно найти сегодня огромное количество определений понятия «средства мультимедиа». Почти все они включают в себя текстовую, графическую, анимационную, видео- и звуковую информацию, допускающую различные способы представления. Под средствами мультимедиа мы понимаем информационные технологии, использующие различные программные и технические средства для наиболее эффективного воздействия на обучаемого, который одновременно является и читателем, и слушателем, и зрителем [3, с. 98].

К средствам мультимедиа можно отнести фактически любые средства, несущие разнообразную информацию. Сегодня в вузах широко используются: электронные учебники и пособия, интерактивные доски, электронные энциклопедии и справочники, тренажеры и программы тестирования, образовательные ресурсы Интернета, диски с картинками и иллюстрациями, видео- и аудиотехника, интерактивные конференции и конкурсы, материалы для дистанционного обучения [2].

Наиболее доступным и эффективным из мультимедийных средств является электронный учебник. Чем же так мультимедийные (электронные) учебники интересуют преподавателей и студентов? В наши дни существует очень много современных и новых мультимедийных учебников и интерактивных платформ к учебникам (например, электронная поддержка учебников Schritte international und Schritte international im Beruf). Они оказывают большую помощь при обучении профессионально ориентированному языку: в поиске нужной информации по данной теме, в закреплении пройденного материала, способствуют повышению мотивации учащихся. Звуки, слова, словосочетания и предложения воспринимаются учащимися на слух и зрительно. Кроме

этого, студенты имеют возможность регулярно получать актуальную информацию по пройденным темам (средний уровень доходов в Германии или какие известные продукты были произведены в Германии и т. д.), что служит закреплением материала.

Не менее важной в использовании является интерактивная доска. Она позволяет применять на занятиях таблицы, видеоматериалы, данные электронных словарей. Это реализует принципы наглядности, доступности и системности. Можно использовать также разнообразные Web-ресурсы. Видеоматериал, представленный с помощью интерактивной доски, помогает смоделировать речевую ситуацию и создать диалог, способствует составлению высказывания. Работа с видеоматериалами значительно расширяет объем воспринимаемой информации и повышает мотивацию.

Использование таких Интернет-ресурсов, как немецкий сайт DeutscheWelle, помогает студентам в подготовке различных презентаций, в ознакомлении с актуальными политическими и экономическими новостями, даёт возможность самостоятельно выбрать интересующую тему для доклада, осуществлять виртуальные экскурсии.

В общем смысле мультимедиа технологии в процессе обучения иностранным языкам должны решать следующие задачи:

- 1) совмещать разные виды информации и представлять её, воздействуя на органы человеческих чувств;
- 2) стимулировать познавательный процесс;
- 3) индивидуализировать процесс обучения;
- 4) организовать групповую работу;
- 5) способствовать развитию навыков работы в команде;
- 6) формировать мотивацию;
- 7) создать приближенные к реальности условия для выработки учебных и профессиональных навыков [1, с. 115].

Методов и приёмов использования современных информационных технологий на занятиях достаточно много, но при их внедрении мы стремимся к единственной задаче: сделать занятие по иностранному языку по-настоящему интересным и увлекательным. А нетрадиционные занятия с применением новейших информационных технологий должны заинтересовать современного студента, мотивировать к изучению языка, облегчить процесс знакомства со структурой языка. В конце хотелось бы сказать, что мультимедийные средства и все их возможности, какими бы хорошими они ни были, не заменят на занятиях личность преподавателя, они лишь являются эффективным, но допол-

нительным помощником, улучшающим качество обучения и делающим его более объективным. Все остальные задачи по-прежнему решает преподаватель.

#### **Список использованных источников**

1. Богатырёва, М. А. Мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам / М. А. Богатырёва // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2010. – № 10. – С. 114–124.
2. Лазарева, О. С. Информационные технологии в преподавании иностранного языка / О. С. Лазарева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 7. – С. 207–210.
3. Некрасова, А. Н. Классификация мультимедийных образовательных средств и их возможностей / А. Н. Некрасова, Н. М. Семчук // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – С. 98–102.

**О. М. Галай, В. Ю. Рабцевич, С. А. Ходасевич**  
БГУ (Минск)

### **ИГРА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Знание иностранного языка – составная часть профессиональной подготовки специалиста и одна из предпосылок его дальнейшей трудовой деятельности. Преподавателю иностранного языка надо не только создавать мотивацию для его изучения, но развивать и формировать необходимые качества будущего специалиста. И тут на помощь преподавателю приходит игра. Игра – это один из активных и эффективных приемов обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке и средство интенсификации учебного процесса. Игры отличаются разнообразием: игры-головоломки, игры-соревнования, игры-викторины, игры-исследования, ролевые, деловые и т. д.

Для игровых форм характерно: моделирование определенных видов практической деятельности; моделирование условий, в которых происходит деятельность; наличие ролей и их распределение между студентами; наличие общей цели у всех студентов; групповая или индивидуальная оценка участников.

Игры имеют большие возможности при устном изложении исторического материала. Устное изложение реализуется посредством таких приемов, как повествование, описание, характеристика, объяснение, рассуждение. Устное изложение становится рабочим элементом

игры, ее частью либо может выступать подготовкой к ней. Игра может вобрать в себя такие приемы устного изложения, как сюжетно-образное повествование, картиное описание, образная характеристика и др. Например, игра «Пять предложений»: надо выслушать и передать прочитанный или прослушанный текст пятью несложными предложениями. Выигрывает тот, кто составил короткий рассказ и точно передал содержание (предложения можно также записать). Эта несложная игра, проводимая обычно на первом курсе, помогает выделить главное в тексте, составить план, а в будущем – реферат.

Интересна игра «Блеск-клуб»: может быть два участника или один ведущий, который задаёт вопросы. Однако все вопросы начинаются со слов: Верите ли вы, что согласно древнему обычая славян враги вместе варили и ели кашу, чтобы заключить мирный договор, ибо без этого мирный договор был недействительным? Или: верите ли вы, что Владимир Мономах – внук киевского князя и испанской королевы? Ответ простой: да или нет, всегда идет пояснение. Большой интерес у студентов-историков вызывает игра «Кто и что, где и когда?». Игра «Карта прошлого и настоящего» (например, военные походы Александра Македонского) позволяет осуществить связь времен прошлой и настоящей эпохи.

На занятиях по иностранному языку используются ролевые и деловые игры.

Понятия ролевой и деловой игр не тождественны, хотя частично совпадают. Ролевая игра – свободный процесс импровизации в рамках ролевых ситуаций, не ограниченных профессиональной деятельностью.

Деловые игры – это развертывание на уроках учебно-социальной ситуации. В ходе деловой игры моделируется профессиональная ситуация, которая требует управленческого решения.

Со студентами юридического факультета БГУ проводится игра «Административное право – важная отрасль нашего законодательства». Эта тема обязывает студентов показать роль административного права в становлении механизма государственно-управленческой деятельности, укреплении основ правового государства, обеспечении законности и правопорядка в процессе реализации и защиты прав, свобод и законных интересов граждан. Приведем два варианта этой деловой игры.

1. Две гражданки дачного массива «Купалинка» обратились в Дзержинский район Минской области с просьбой ознакомить их

с экологическим состоянием окружающей среды. Им отказали. Гражданки подготовили соответствующие документы и решили направить их в РОВД, прокуратуру, главе администрации района, в суд и общественную экологическую комиссию. В целях организации игры группа подразделяется на подгруппы, в которые входят прокурор, судья и т.д. Каждая из подгрупп разрабатывает образец документа в ответ на поступившую жалобу. Ответы должны быть аргументированы ссылками на конкретные документы нашего законодательства.

2. Сотрудники райбольницы несвоевременно оказали помощь дачнику, что привело к осложнениям заболевания. Родственники решили обратиться в суд, прокуратуру, в отдел здравоохранения, к главврачу больницы. Студенты разрабатывают соответствующие образцы документов в качестве ответа на жалобу.

Со студентами исторического факультета проводятся деловые игры-обсуждения: в процессе таких игр воссоздается воображаемая ситуация нашего времени – диспут, «круглый стол», телемост и др. Сюда относятся игры-обсуждения «Работа в комиссиях Европейского Союза», «ЮНЕСКО», «Европейский союз – за и против» и др. Со студентами специализации «туризм и культурное наследие» успешно проходит деловая игра «Предлагаем туры», которая разработана на конкретных ситуациях, т. е. полностью ориентируется на реальную жизнь. Ежегодно организуются посещения художественного музея и музея старобелорусской культуры, музея Великой Отечественной войны, где студенты уже выступают в роли экскурсовода. Все игры строятся на учебном материале, ориентируются на импровизацию.

Игры, разработанные на конкретных ситуациях, вводят студентов в сферу профессиональной деятельности. Они являются мощным стимулом активизации самостоятельной работы по приобретению профессиональных знаний и навыков.

**Э. Н. Герасименко**  
*ХНЭУ им. С. Кузнецова (Харьков)*

## **ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

На современном этапе в обществе постоянно растет потребность в творчески мыслящих специалистах, которые способны самостоятельно видеть и решать профессиональные проблемы. Интеллект, знания

и опыт, широта кругозора, самостоятельность и смелость мышления, способность к критическому оцениванию предыдущего опыта, индивидуальность и независимость в принятии решений, альтернативность, способность фантазировать, – вот основные требования к современному квалифицированному специалисту. При таких условиях особое значение во время обучения студента в вузе приобретает развитие его индивидуальных творческих способностей.

Занятия по русскому языку как иностранному (РКИ) в вузе предоставляют широкие возможности для развития творческих способностей студентов, их креативного и нестандартного мышления, умения работать самостоятельно и охватывать все виды речевой деятельности. При этом важным фактором является высокий уровень педагогического мастерства преподавателя. От творческих способностей, умений и активности преподавателя зависит мотивация студентов к серьезной учебной деятельности. Задача преподавателя – включить каждого студента в процесс обучения, создать условия для творческой свободы в выборе вида деятельности, источников и т. д.

Важным средством повышения качества подготовки будущих специалистов, способных применять на практике теоретические знания, умения и навыки по дисциплине, являются творческие задания (ТЗ). Они способствуют усилиению самостоятельности студентов, их индивидуализации, дают возможность преподавателю выявить наиболее креативных студентов и поддерживать их дальнейшее творческое и профессиональное развитие.

Под ТЗ понимаются такие учебные задания, которые требуют от обучающихся не просто воспроизведения информации, а творчества, поскольку задания содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько подходов. ТЗ являются основой любого интерактивного метода. ТЗ, особенно практические и близкие к жизни студента, придают смысл обучению, мотивируют. Неизвестность ответа и возможность найти свое собственное решение, основанное на личном опыте, позволяют создать фундамент для сотрудничества, общения всех участников образовательного процесса, включая педагога. Выбор ТЗ также является творческим заданием для педагога, поскольку оно должно соответствовать определенным требованиям: 1) не имеет однозначного и односложного ответа; 2) является практическим, полезным, интересным и связано с жизнью студентов; 3) максимально служит целям обучения.

Подготовка ТЗ предусматривает систематизацию, закрепление, расширение теоретических и практических знаний по дисциплине

и применение их в процессе решения конкретных коммуникативных ситуаций как бытового, так и профессионального характера.

Выполнение ТЗ происходит в несколько этапов, на которых в зависимости от индивидуальных способностей студента выполняются задания разного уровня сложности – от применения репродуктивного метода деятельности при выполнении стандартных задач, частично-поискового и эвристического метода при выполнении осложненных задач до комплексного использования этих методов с выходом на исследовательский уровень при выполнении задач повышенной сложности. Завершающий этап предусматривает исключительно самостоятельную работу студента: самостоятельно выясняет уровень сложности задачи, выбирает способы деятельности, типы задач и способы их выполнения.

Таким образом, каждый студент имеет возможность выбрать такой тип ТЗ, который наиболее приемлем именно для него, а преподаватель, опираясь на индивидуальные способности студента, или помогает (определяет, предлагает, рекомендует, корректирует методику выполнения задания, консультирует, направляет и контролирует), или дает возможность студенту вполне самостоятельно решать все вопросы, связанные с выполнением ТЗ. В любом случае главная задача преподавателя заключается в том, чтобы стимулировать и мотивировать положительное отношение студентов к учебе; создавать благоприятные условия для их самореализации; помогать раскрывать творческие способности и пробуждать стремление к самосовершенствованию и профессиональному росту.

ТЗ на занятиях по РКИ условно можно разделить на три группы:

- развивающие языковую компетенцию: создание тематических кроссвордов, грамматических упражнений, тестовых заданий, словарей, планов и схем к темам, создание визитки, рекламного проспекта, заполнение или создание анкеты, подбор и презентация иллюстративного материала с использованием компьютерных технологий (КТ);
- способствующие развитию речевой компетенции: участие в конференциях, конкурсах, спектаклях и концертах, написание сочинений разных типов (описание, повествование, рассуждение), писем, деловых бумаг, статей, отзывов, рецензий, эссе, перевод стихов, решение коммуникативных ситуаций (составление диалогов) как бытового, так и профессионального характера, решение проблемных вопросов с помощью дискуссии и спора, снятие рекламных роликов, видеофильмов или их озвучивание, создание различных проектов с использованием КТ, участие в деловых и ролевых играх;

- направленные на развитие социокультурной компетенции (система человеческих ценностей, история, культура, обычаи и культура речи страны, в которой обучается студент, и его родины): работа в информационных сетях по поиску и обработке информации по темам, различные виды презентации обработанного материала, интервью с известными личностями или интересными людьми, мини-исследования со сравнительным анализом разнообразной информации о Родине и стране обучения, решение проблемных вопросов, творческое проектирование, ролевые игры.

Все эти виды ТЗ разного уровня сложности. Наиболее простыми являются задачи первой группы. Однако, как правило, вузовские ТЗ являются комбинированными и способствуют развитию всех выше-названных компетенций.

Наиболее сложными видами ТЗ как для студентов (с точки зрения выполнения), так и для преподавателя (с точки зрения подготовки, организации и проведения) является решение проблемно-поисковых задач, творческое проектирование, ролевые и деловые игры.

Во время выполнения проблемно-поисковых задач студенты решают проблемные ситуации (бытового и профессионально ориентированного характера); составляют микро- и макродиалоги и монологи; объясняют, анализируют факты и явления. Такие задания позволяют ввести студента в прямой контакт с реальным использованием языка, глубже понять культуру страны, у студентов исчезает страх перед использованием языка, есть возможность почувствовать повышение уровня знаний, появляется уверенность в своих силах и возможностях.

Выполнение проектов имеет целью показать умение студентов использовать приобретенный в процессе обучения исследовательский опыт; реализовывать свой интерес к предмету исследования, приумножать знания о нем; демонстрировать уровень владения языком в различных сферах деятельности. Основные преимущества методики проектов в обучении: 1) использование языка в ситуациях, которые максимально приближены к условиям реального общения; 2) акцент на самостоятельной работе (индивидуальной и групповой); 3) выбор темы, которая вызывает особый интерес у студентов; 4) самостоятельный подбор языкового материала, видов задач в соответствии с темой и целью проекта; 5) наглядное демонстрирование результата, который может быть представлен в виде презентации, брошюры, видеофильма, спектакля и др.

Создание проектов различных типов (исследовательских, творческих, игровых, информационных, практико-ориентированных) дает

возможность студенту самостоятельно приобретать знания в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных областей и умений пользоваться современными КТ; учит его сотрудничеству; формирует коммуникативные навыки, культуру общения, умение доступно и понятно формулировать свои мысли, быть терпеливым по отношению к оппонентам.

Особое значение для самовыражения студентов имеют разнообразные ролевые и деловые игры. Во время таких видов работ студент действует, взяв на себя определенную социальную роль. В ее рамках он общается, принимает решения, проявляет свое отношение к различным вопросам и проблемам, т. е. раскрывает себя как личность, имеет возможность реализовывать свои знания по языку. Кроме того, участие в таких мероприятиях дает возможность студентам преодолевать психологические, эмоциональные и социокультурные барьеры.

Таким образом, выполняя различные ТЗ, студенты самосовершенствуются в личностном и профессиональном плане, что позволяет будущему специалисту в дальнейшем качественно и квалифицированно выполнять должностные и профессиональные обязанности.

**Ж. В. Глотова**  
*БФУ им. И. Канта (Калининград)*

## **КРИТЕРИИ ОТБОРА РЕГИОНАЛЬНО- МАРКИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ РЕФЕРИРОВАНИЮ**

В практике преподавания сложился подход, при котором иностранный язык рассматривается в основном как средство приобщения к культуре страны изучаемого языка. Вследствие этого обучающиеся испытывают затруднения при передаче информации о фактах и явлениях, связанных с родной региональной культурой средствами иностранного языка, и, следовательно, в процессе реальной коммуникации не способны раскрывать и транслировать ее своеобразия.

Особенно актуальным является увеличение удельного веса регионального компонента в обучении иностранному языку в таком специфическом регионе Российской Федерации, как Калининградская область. Эксклавное положение Калининградской области, ее близкое соседство со странами Европы, прилегающими к бассейну Балтийского моря, предопределило рост практического интереса к изучению

иностранных языков, популярность которых обусловлена тесными контактами населения области со странами Евросоюза в самых различных сферах, прежде всего научных и образовательных.

Для реализации регионального компонента в обучении иностранному языку необходимо методически и дидактически верно подойти к отбору тех средств, с помощью которых будет формироваться социокультурная компетенция, заключающаяся в умении применять знания о своем регионе на иностранном языке. Поэтому важно предоставить обучающимся такие учебные материалы, которые соответствовали бы реализации данного компонента в процессе обучения не только на содержательном, но и на целевом уровне. Учитывая нехватку пособий по иностранному языку, реализующих региональный компонент, при отборе учебных материалов необходимо учитывать особенности текстов, в представленной работе они будут называться регионально-маркированные.

Под **регионально-маркированным текстом** понимается подлинный текст, заимствованный из оригинальных источников, первоначально не предназначенный для учебных целей и содержащий информацию о конкретном регионе со специальной лексической наполнимостью (то-понимы; антропонимы, слова и выражения, которые отражают предметы и явления, отсутствующие в других регионах России или имеющие другие оттенки значения).

Методическая обработка регионально-маркированных текстов заключается в их отборе соответственно определенным критериям и требованиям, а также их систематизации по тематическому признаку.

Проблема отбора текстов связана с решением целого ряда вопросов, таких как: лексический минимум, состав и объем языкового материала, сложность грамматического материала, характерного для специальной литературы, тематическая направленность текстов и др.

Учебный материал по содержанию обязательно должен опираться на прошлые знания студентов. Но в то же время он должен обязательно нести новую информацию, в свете которой могут быть осмыслены прошлые знания и опыт. В этом случае научное содержание учебного материала получит мотивационное оправдание, приобретет для учащихся значимый смысл, будет вызывать у них глубокий интерес, потребность в овладении им.

Кроме того, предложенные тексты должны соответствовать интеллектуальным, прагматическим, эмоциональным потребностям и интересам студентов. Для этого содержание учебного материала должно

быть доступно учащимся, исходить из имеющихся у них знаний и опираться на их жизненный опыт, но в то же время материал должен быть достаточно сложным и трудным.

Ведущим критерием при отборе учебного материала является требование информативной значимости и новизны, иными словами, познавательной ценности и насыщенности текстов новой информацией. Поскольку студента интересует та информация, которая обладает потребительской ценностью, т. е. способностью удовлетворить его информационные потребности, и может быть использована им в дальнейшем в учебной, общественной или научной деятельности.

Выявление информативно значимых блоков в каждом тексте позволяет затем выдвигать проблемные задачи и вопросы, проблемные ситуации в упражнениях. Общеизвестно, что потребности и мотивы являются основным активизирующим началом любой деятельности, поэтому в каждом следующем тексте студент встретится с новой информацией по теме, а значит, информационная потребность студента будет удовлетворена. В результате возникает устойчивый познавательный интерес, мотив познания, потребность в коммуникации.

Другое не менее важное требование – смысловая или тематическая целостность, которая объясняется спецификой формирования тема-зауруса. В тексте предполагается полное и глубокое раскрытие темы. Связность текста состоит в тема-рематической цепочке, в которой каждое последующее предложение опирается на предшествующее, продвигая высказывание от данного, известного к новому, неизвестному, и многочисленных внешних сигналах связей между предложениями, указывающих на тематическое единство (местоимения, времена и др.). Преобладают ретроспективные (анафорические) связи, в которых предложение связывается с предыдущим. Но имеют место и проспективные связи, адресующие к последующим предложениям.

В результате каждый отдельно взятый текст состоит из последовательного ряда логических звеньев, представляет собой законченное целое и обозначается как текст для системы упражнений. Любой текст, чтобы быть текстом, а не текстовым отрывком, должен иметь четко выявленную тему, предмет речи или ряд более подробных взаимосвязанных тем и предметов речи. Критерием «качества» любого текста является возможность озаглавить текст и его части, так как без заголовка нельзя построить модель текста.

Логико-смысловая структура текста и его композиционная организация, отражающая ход мысли автора, оказывают влияние на степень понимания студентом всего текста. Наиболее благоприятным для

понимания является такая организация текста, при которой предикация авторской идеи находится в начале или конце текста. При дедуктивном способе изложения мыслей авторское обобщение способствует более быстрому «вхождению в текст» и освобождает студента от необходимости строить дополнительные гипотезы о том, какие мысли в тексте являются основными. Это еще раз подтверждает целесообразность объединения текстов в тематические группы.

Согласно требованию предметной связности все тексты должны быть посвящены одному общему предмету сообщения и содержать общие референты, денотаты или ключевые понятия, которые относят тексты к одной той же проблеме. Каждый последующий текст, отбираемый по теме за счет ведущих референтов темы (ключевые слова, денотаты, ключевые понятия), должен включать в себя предыдущий текст по смыслу. Предметная связность достигается за счет языковых элементов текста. Единство темы обеспечивается тождеством референтов соответствующих слов, т. е. соотношением данных слов на протяжении целого текста с одними и теми же образами предметов деятельности. Требования предметной связности и тематической целостности тесно связаны и взаимозависимы.

При отборе текстов автором обращается внимание на необходимость представить многих авторов. Такое требование обусловлено тем, что чтение источников разных авторов по одной теме повышает активность и эффективность мыслительной деятельности, так как внимание студента концентрируется на способе развертывания мысли вокруг одной темы. Недостатком учебных текстов материалов является их безымянность и неопределенность. Использование текстов без упоминания авторов – психологически отрицательный фактор, поэтому авторская оригинальность должна сохраняться.

И наконец, требование количественной достаточности текстовых материалов. Согласно этому требованию необходимо, чтобы каждая тема была представлена не одним, а несколькими текстами (3–10), объединенным общей проблемой. Такое количество текстов является достаточным для формирования регионалеведческого тезауруса, для развития всех видов чтения, для получения определенных знаний о предмете изучения и для дальнейшего обмена полученной из текста информацией.

Соблюдение всех вышеуказанных требований позволило отобрать ряд текстов, которые представляют информативную основу для обучения письменному реферированию на основе регионально-маркированных текстов.

S. E. Gridyushko  
*Military Academy of the Republic of Belarus (Minsk)*

## **MILITARY BRIEFINGS IN THE CLASSROOM ENVIRONMENT**

To paraphrase Kingman Brewster the function of a briefing is to prevent top officials from saying something inconsiderate or saying... anything at all! But, with the military it's quite the opposite. The aim of a military briefing is to keep military personnel in the loop in order to carry out a mission [1].

These notes describe the results of a project carried out at Belarus Military Academy. The project was initially piloted with a small group of Intermediate level students.

The growing awareness of the vital role of speaking in language acquisition, combined with our students' need for oral communication in a military environment led to a new faculty-wide focus on military briefings. The challenge was to encourage cadets and student-officers to practise briefing format tasks in the English language class. The students and English Language instructors were provided with an in-class speaking pack which included a pool of possible tasks and user-friendly assessment criteria.

Briefings are intended to present information to military commanders, staff, other designated audiences. The techniques employed are determined by the purpose of the briefing, the desired response, and the role of the briefer. Most principles and techniques of effective speaking apply to the military briefings just as to any other type of speech.

However, military briefings are usually limited to the basic facts needed for comprehension. It is often a one-time-only presentation of facts. The staff officer is required to discuss precisely a broad subject in a limited time. Most briefings are situation-oriented to a specific listener or audience (see "Briefing of the Chief of the Main Operational Directorate of the General Staff of the Russian Armed Forces Lt.Gen. Sergei Rudskoy on provocative actions of the Turkish Air Force") [2]. They deal with a specific subject in which the briefer has expertise. The objectives are to facilitate a rapid, coordinated response and to obtain a thorough understanding of operational conditions that could affect the successful execution of the mission. Military briefings are full of "military stuff" (William Scott). According to Alan Bennett "briefing is terse, factual and to the point."

There are four types of military briefings: information briefing, the decision briefing, the mission briefing, and the staff briefing. The information

briefing is intended to inform the listener and to gain his understanding. It does not include conclusions and recommendations. The briefer states that the main aim of the briefing is to provide information. No decision is required. The briefer provides a brief introduction to define the subject and to orient the listener.

The decision briefing has the purpose of clarifying a decision. The mission briefing is designed to brief training missions that simulate combat; the staff briefing keeps the staff informed. The staff briefing is intended to secure coordinated or unified effort. This may involve the exchange of the announcement of decisions within a command, or the presentation of guidance. The staff briefing may include characteristics of the information briefing, the decision briefing, and the mission briefing. Each staff officer is prepared to brief on his area of responsibility. Staff briefings are often held on a regularly scheduled basis. In combat, staff briefings are held when required by the situation. We will focus on information briefings only.

A briefing assignment for military students includes the following four major steps: 1) analyzing the situation, 2) construction of the briefing which will vary with its type and purpose, 3) delivering the briefing and 4) a follow-up stage when the briefer prepares a memorandum for record (MFR). This MFR should record the subject, date, time, and place of the briefing and ranks, names, and positions of those present. The MFR is distributed to staff sections or agencies that must act on the decisions or instructions contained in it.

As a rule, staff sections and agencies, commanding officers and other military personnel are provided with briefing hand-outs (Power-Point Presentation print-outs). We followed the same procedure in class which allowed us to practise a variety of skills (writing, active listening and summarizing). The briefer usually makes use of the print-out slides with notes which help him keep the track of the briefing.

The information briefing format looks like this:

### **Information Briefing**

Introduction.

- Greeting. (Address the person(s) being briefed. Identify yourself and your organization.)
- Type and Classification of Briefing. (*“This is a SECRET information briefing.”*; *“This is an UNCLASSIFIED decision briefing.”*)
- Purpose and Scope. (Explain the purpose and scope of your briefing. *The purpose of this briefing is to bring you up to date on ...; I will cover....*)

*Outline or Procedure. (Briefly summarize the key points and your general approach. Explain any special procedures (demonstrations displays, or tours). During my briefing, I'll discuss the six phases of our plan. I'll refer to maps of our sector, and then my assistant will bring out the table to show you the expected flow of .... // At the end of the briefing I'll give out a summary with the main points made in this briefing and a copy of my slides.)*

- Arrange the main ideas in a logical sequence.
- Use visual aids to emphasize your main ideas.
- Plan effective transitions from one main point to the next.
- Be prepared to answer questions at any time.

Closing. Ask for questions.

When you give a briefing, how can your audience know where they are? They know because we tell them. We put up signposts at the beginning and all along the route. This technique is called signposting' (or 'signaling'), e.g.: I'll start by describing the current situation in Europe. Then I'll move on to some of the achievements we've made in Asia. After that I'll consider the opportunities we see for further expansion in Africa. Lastly, I'll quickly recap before concluding with some recommendations.

Functional language in our case has been taken from different sources and compiled into language packs. The students were encouraged to update their lists in order to build up their vocabulary.

In the course of the briefing seminar we used a number of exercises aimed at developing communicative skills of military students with an emphasis on key military lexis and structures. Depending on the language level of students the procedure may be as follows:

- Tell the students you are going to read the briefing twice, first time at 'natural' speed, the second – slightly slower. (You may use an audio recording of any military briefing). Working independently, the students jot down eight or ten words they hear.
- Put the students into small groups and ask them to reconstruct the text as closely as possible to the version they have just heard.
- Ask each group to nominate a presenter for their completed briefs. Continue working in the group. Listen to their presentations. If the group is confident, ask the presentations to be done in front of the class.

A possible introductory paragraph and a wrap up part might look like this:

*"Sir,*

*Class,*

*Good morning!*

*I'm Cadet/ Senior Lieutenant /Cpt /Major \_\_\_\_\_ and I'm going to brief you on the situation in Syria // I'm going to brief you about Wednesday morning's operation in Syria. [ ] That's all. Thank you. Are there any questions? I'll be happy to answer them."*

Intermediate/upper-Intermediate level students may go for backbriefs. A backbrief is a briefing by subordinates to the commander to review how subordinates intend to accomplish their mission. These briefs allow commanders to clarify the commander's intent. Commanders use the backbrief to identify any problems in the concept of operations. Working in syndicates is very productive at this point. Three or four groups consisting of about 4-6 members are formed.

The groups are given assignments, made up beforehand to be submitted within a specified date and time. Each task is assigned in the form of a 'brief'. The instructor fixes the time by which the study of possible information / staff / decision-making briefings or other material is to be completed. The report or the backbrief prepared and submitted by a group is circulated among the members of the other groups for comparative study and critical evaluation. The leader of the group is required to present the views of his group in the joint session and justify his group's view in case of criticism or questions.

*Example:*

*On a mission, you are in charge of a refugee camp which is overcrowded. Give a briefing on two possible solutions to the problem, describing their advantages and disadvantages.*

*Recommend one, and justify your choice.*

*Possible solutions:*

- *Expand and modernize the existing camp,*
- *Evacuate some refugees to other camp,*
- *other [3].*

What seems to have emerged from this project is the ability to combine different communicative tasks within the framework of a briefing format. It helped shape students' skills in the context of military communication which ranges from humanitarian assistance to media and Special Forces operations.

## **References**

1. *Inspirational Quotes about Briefing* [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.quotes-inspirational.com/quotes/briefing>. – Date of access: 19.01.2016.

2. Speech of the Chief of the Main Operational Directorate of the General Staff of the Russian Armed Forces Lt.Gen. Sergei Rudskoy on provocative actions of the Turkish Air Force [Electronic resource]. – Russian Ministry of Defence; issued Nov 24, 2015. – Mode of access: [http://www.defense-aerospace.com/articles-view/verbatim/4/169102/russian-defense-chief-reacts-to-su\\_24-downing-by-turkey.html](http://www.defense-aerospace.com/articles-view/verbatim/4/169102/russian-defense-chief-reacts-to-su_24-downing-by-turkey.html). – Date of access: 19.01.2016.
3. Polska Zbrojna. Wojskowy Instytut Wydawniczy (Poland ). – № 11(823). – Listopad. – 2014. – P. 82.

**М. И. Давыдик**

*Международный университет «МИТСО» (Минск)*

## **ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

В современном мире изучению иностранных языков уделяется особое внимание, так как знание хотя бы одного иностранного языка является несомненным преимуществом в формировании современной и успешной личности. Изучение иностранного языка способствует расширению кругозора, развитию мышления, памяти и внимания, коммуникативной компетенции, а также владение иностранным языком в наши дни усиливает профессиональную конкурентоспособность будущих специалистов.

Согласно образовательному стандарту Министерства образования Республики Беларусь по специальности «Международное право» специалист должен уметь использовать в профессиональной деятельности два иностранных языка: хорошо знать один из иностранных языков, понимать и рефериовать на втором иностранном языке. Первым иностранным языком является английский, в качестве второго иностранного языка студенты выбирают итальянский, испанский, французский или немецкий язык. Выбор французского языка обусловлен тем фактом, что французский язык является одним из наиболее распространенных языков в мире, более 120 миллионов человек используют его в повседневной жизни. Французский язык является рабочим языком ЮНЕСКО, Совета Европы, а также практически всех международных организаций, он является одним из официальных языков ООН.

Курс французского языка в неязыковых вузах имеет профессионально ориентированный характер, именно поэтому задачи курса оп-

ределяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов. Он включает в себя изучение социопсихологических особенностей речекоммуникативной деятельности, закономерностей языка, а также обучение и моделирование ситуациям речевого взаимодействия [1, с. 20].

Следует отметить, что обучение иностранному языку в неязыковом вузе имеет ряд особенностей. Одной из важных отличительных черт является то, что преподавателю необходимо обучать студентов сразу всем аспектам языка: фонетика, лексика, грамматика. Для успешного овладения иностранным языком и достижению целей обучения преподаватели используют традиционные и новые методы обучения.

На начальном этапе обучения французскому языку много времени отводится на усвоение правил чтения и произношения, основ грамматики и усвоение лексики с целью активного овладения языковым материалом и приобретения коммуникативных навыков. Для формирования произносительных, грамматических и лексических навыков часто используются однообразные виды упражнений. Именно этот факт обуславливает низкую мотивацию, слабую познавательную и личную активность студентов в изучении иностранного языка. В условиях аудиторных занятий для повышения потребности в знаниях и их практическом применении, для повышения мотивации изучения иностранного языка, а также с целью приближения учебного процесса к реальным условиям речевого общения следует использовать дидактические игры.

По мнению многих исследователей, преимущество игры в дидактике иностранного языка обусловлено тем фактом, что игра является сильным мотивирующим фактором, а также удовлетворяет потребности студентов в новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых заданий. Игра вовлекает учащегося в ситуацию иноязычного общения, позволяя участнику выражать свои мысли на иностранном языке, используя новый и ранее изученный учебный материал, создает особое пространство внутри группы, которое способствует развитию взаимоотношений, навыков коммуникативного поведения. Игра оказывает положительное воздействие на личность студентов, поскольку играя, участник преодолевает боязнь говорения на иностранном языке, получает возможность принять лидирующую позицию, приобрести умения сотрудничества, соглашения, оппозиции. Игра развивает интеллект, наблюдение, критическое мышление, навыки анализа и синтеза, мотивацию. С точки зрения педагогики использование игр положительно влияет на формирование чувства товарищества и ответственности перед группой за успех общего дела [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что игра помогает активизировать, закрепить и проконтролировать знания, речевые умения и навыки, формируемые на занятиях по иностранному языку. С другой стороны, игра положительно влияет на доброжелательную атмосферу взаимопонимания и сотрудничества в группе. Наконец, важно отметить значение игры на преподавателя как на специалиста, поскольку к организации и проведению аудиторных занятий с использованием игр предъявляется ряд требований. От мастерства преподавателя зависит эффективность игры как способа для достижения определенных задач обучения и как средство повышения мотивации в изучении иностранного языка.

#### **Список использованных источников**

1. Гез, Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 2. – С. 17–24.
2. Федорова, Л. И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем / Л. И. Федорова. – М. : ФОРУМ, 2009. – 176 с.

**А. Л. Дорняк**  
*Международный университет «МИТСО» (Гомель)*

### **ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ КАК СОВРЕМЕННОЕ ПОНЯТИЕ ИГРОВОГО И КРЕАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Явление игры и применение игровых методик и технологий не является новым или новаторским в современной педагогике. Игра как неотъемлемая часть социума всегда присутствовала и используется в методике обучения иностранным языкам.

Слово «эдьютеймент» впервые было использовано в 1948 в контексте образовательного формата при создании серии американских мультфильмов «Настоящие приключения». Педагогически осмысленно и сформулировано это понятие было в 1970-е гг., когда медийные продукты стали активно использоваться в образовательных целях в различных странах, в первую очередь в разведке и военных ведомствах. С 1990-х гг. термин стал периодически встречаться на страницах газет [2, с. 67–68]. В наши дни эдьютеймент является одной из востребованных педагогических методик в мире.

«Эдьютеймент» (от англ. *education* – обучение и *entertainment* – развлечение) определяется как соединение в учебной деятельности образовательных и развлекательных элементов. Терминологическая широта понятия позволяет применять его для обозначения большого количества современных явлений культурной практики, которые используются в образовательных целях. В каком-то смысле можно было бы провести аналогию между сказками для детей и первыми обучающими фильмами в медицинской и военной отраслях.

Стремительно развивающиеся информационные технологии и средства передачи и оформления информации позволили значительно упростить объем изучаемого материала и обогатить формы его предъявления. Появление технологий «эдьютеймент» опосредованно связано с развитием мультимедийных средств и медиаразвлечений. Развлекательные медиа – телевидение, кино, компьютерные игры, социальные сети, интернет – все эти ресурсы в той или иной мере стали доступны как для личного развлечения, так и для образования.

Именно многообразие современных форм развлечения, мутация самого понятия «развлечение» вызвало неоднозначное отношение учёных к трактовке рассматриваемого понятия. Некоторые определяют «эдьютеймент» как контент, который соединяет образовательные и развлекательные элементы и обеспечивает информирование аудитории при максимально облегченном анализе событий [1, с. 65]. Другие используют термин «креативное образование», которое определяют как целенаправленное последовательное освоение обучающимся передаваемых ему методологий и опыта творческой деятельности с формированием на этой основе собственного творческого опыта [3, с 33]. Креативное образование способствует активному вовлечению обучающихся в образовательный процесс, формированию и развитию творческой личности.

На идеи «самоактуализации» зиждется концепция А. Маслоу. В ней «полное использование талантов», «проявление способностей», творчество всегда и во всем является залогом успешного образования. Подобная самоактуализация возможна только при полной «увлеченности любимым делом» и «ориентации на задачу». Только при полной увлеченности возможно достижение наиболее эффективных результатов [4, с. 238]. Глядя с данного ракурса на «креативное образование», можно скорее отождествлять его с идеей увлечения, высоким уровнем мотивации, нежели с развлечением. Ибо увлечение не есть всегда развлечение. Понятно, что в основе термина лежит семантика слов:

игра, мотивация, интерес, положительные эмоции, хорошее настроение, веселье, импровизация, проживание, релаксация.

Сторонники «эдьюейнмента» утверждают, что данная технология использует педагогические принципы, основывается на коммуникативных и мотивационных теориях. Она невозможна без современных информационных и коммуникационных технологий и может рассматриваться как симбиоз различных подходов на новом качественном уровне развития педагогики.

Ученые сходятся во мнении, что эдьюейнмент использует такие педагогические принципы, как принцип связи теории с практикой, принцип последовательности, принцип доступности. Обучение и воспитание вытекает из потребностей жизни и неразрывно связано с практикой как через источник знаний, так и через сам результат. Систематизированность информации определяется видом и типом контента медиаресурса. Доступность зависит от уровня развитости и материального положения участников образования.

Из всего разнообразия подходов к феномену эдьюейнмента можно выделить следующие аспекты, играющие важную роль в образовательном процессе:

- воспитание;
- когнитивность;
- креативность и активность обучающегося, самоактуализация;
- социализация и эмоциональная насыщенность;
- перманентность образования.

В процессе изучения иностранного языка технологии эдьюейнмента позволяют заполнять в первую очередь эмоциональный компонент мотивационной составляющей, создавать непринуждённую, позитивно окрашенную обстановку на занятиях. Они дают студентам возможность использовать медиаресурсы и источники, которые им нравятся, с которыми они живут каждый день. Речь идёт об Интернете (youtube, ВКонтакте, google и др.).

Студент с большим удовольствием составит сообщение в виде презентации ppt или слайд-шоу, нежели напишет этот текст просто на бумаге в виде сочинения. Он охотнее перескажет сюжет видеоролика или фильма, чем изложит пересказ прочитанного текста. Медийность и клиповое мышление создают у современного студента больше положительных эмоций и желание выполнять медийные образовательные задания, чем традиционные.

Современный уровень развития индустрии развлечения превращает современного человека в *homo ludans*, и образование неизбежно вынуждено отвечать на вызовы времени. К сожалению, оно также стало заложником тенденции побеждающего материального и медиа коньюмеризма, ведущего к притуплению чувств и эмоций, как и все остальные отрасли социального бытия.

В заключение можно сказать, что на современном этапе имеется основательная теоретическая научная база принципов, подходов и концепций игрового креативного обучения. Современные условия существования, развития и конкурирования образования в Беларуси потребуют более активного внедрения игровых технологий.

#### **Список использованных источников**

1. Гнатюк, О. Л. Основы теории коммуникации / О. Л. Гнатюк. – М. : КНОРУС, 2010. – 256 с.
2. Железнякова, О. М. Сущность и содержание понятия «эдьютеймент» в отечественной и зарубежной педагогической науке / О. М. Железнякова, О. О. Дьяконова // Alma Mater. – 2013. – № 2.
3. Зиновкина, М. М. Педагогическое творчество : модульно-кодовое учеб. пособие / М. М. Зиновкина. – М. : МГИУ, 2007. – 258 с.
4. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – М. : Прoспект, 2010. – 464 с.

**М. И. Дроздова**  
*БелГУТ (Гомель)*

#### **К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

Вхождение Республики Беларусь в общеевропейское образовательное пространство создает благоприятные условия для овладения компетенциями иноязычной среды и повышения образовательного статуса специалиста в русле общей политики Болонского процесса. Курс иностранного языка, целью которого является формирование способности будущих магистров применять иноязычные умения и навыки делового общения в устном и письменном форматах в различных ситуациях, в том числе перевода иноязычных исследований, является обязательной дисциплиной для магистрантов разных специализаций.

В современной науке перевод рассматривается как межкультурный коммуникативный акт, как особый вид речемыслительной деятельности.

М. П. Брандес предлагает рассматривать перевод как сложную целостную динамическую систему [1]. В. М. Кулешова указывала, что «перевод развивает три качества, необходимые при обучении всем аспектам языка: точность, ясность и гибкость», т. е. он учит магистранта искать (гибкость) наиболее подходящие слова (точность) для раскрытия того, что подразумевается (ясность) [2].

Очевидно, что профессионально ориентированное обучение иностранному языку должно начинаться уже на старших курсах, когда студенты имеют углубленные знания по профессии и, соответственно, знают свою специализацию, знают, что именно им необходимо, хорошо владеют английским языком, что облегчает перевод текстов по специальности.

При работе с любым текстом необходимы общие знания языка и основных теорий перевода научных текстов, владение основными способами достижения эквивалентности в переводе и основными приемами перевода, владение профессиональной терминологией, знание некоторых особенностей английской грамматической и лексической системы.

Нам представляется важным рассмотреть трудности перевода, обусловленные особенностями лексической системы английского языка. Приступая к рассмотрению этих особенностей, следует учесть факт несовпадения лексики и особенно фразеологии английского и русского языков. В этой связи следует уяснить основную задачу работы над переводом: сначала надо понять мысль, выраженную английскими лексическими средствами в соответствующем грамматическом оформлении, а затем уже точно излагать эту мысль в соответствии с нормами русского языка.

Следует отметить, что английский словарный состав отличается развитой многозначностью и омонимикой, что обусловливает значительные трудности при переводе.

Так, например, слово *run* имеет 104 значения (глагол – 63 значения, существительное – 39 значений, прилагательное – 2 значения); служебные слова тоже многозначны. Под понятием «значение слова» подразумевают как твёрдо установленные за данным словом значения, так и значения субъективные, чисто контекстуальные, определяемые данным лексическим окружением. Текстуальные значения слов нередко приходится определять самостоятельно. Сложность представ-

ляют и омонимы – слова одинаково звучащие, но различные по значению. Синонимия – явление обратное омонимии. Хотя синонимика в области терминологии считается отрицательным явлением, тем не менее с нею приходится сталкиваться, особенно в областях науки и техники с еще неустановившейся терминологией.

Определённые затруднения при переводе вызывают неологизмы – слова (или термины), возникшие для обозначения нового понятия на основе существующих лексических элементов (корней, словообразовательных аффиксов и т. д.). В этой связи при переводе неологизмов необходимо учитывать значение входящих в них лексических элементов. Труднее подвергаются переводу неологизмы, возникшие на основе иностранных заимствований и на элементах, взятых из чуждых научно-техническому языку лексических слов и на основе применения усеченных форм слова, что становится языковой нормой. Например, в американской литературе часто можно встретить слова *tax* вместо *maximum*, *lab* вместо *laboratory*.

Особую сложность при переводе текстов вызывают так называемые «ложные друзья переводчика» – категория слов, получившая это название в силу своего сходства с хорошо знакомыми словами, которые направляют по ложному пути. В сомнительных случаях следует заглянуть в словарь, чтобы выяснить, нет ли там значений, которые неизвестны. Данную категорию слов можно разбить на три группы: 1) слова, похожие на русские, но отличающиеся от них своим значением (*accurate* – точный, а не аккуратный; *benzene* – бензол, а не бензин и т. д.); 2) слова, которые являются «ложными друзьями» только для отдельных значений (*control* – управление и контроль); 3) слова, которые вводят в заблуждение неискушенного переводчика благодаря внешнему сходству с более употребительными словами (*complement* – дополнение, комплект и *compliment* – похвала).

Существуют и настоящие «друзья переводчика» – слова, ставшие интернациональными (буржуазия, капитал, период, концентрация, субстанция, координация и т. д.), имеющие одно и то же значение во всех языках, где они вошли в употребление.

Другие слова этого класса образуют особую группу, поскольку иногда могут оказаться как «друзьями», так и ложными эквивалентами (*element* – элемент и стихия; *elevator* – элеватор и лифт) либо являются замаскированными «друзьями» (*reduce* – понижать, уменьшать; *precision* – точность; *area* – площадь).

Значение этих слов можно иногда определить, не заглядывая в словари, так как их корни в том же значении употребляются в русском

языке. Затруднения при переводе вызывают новые термины. Термины – самый подвижный лексический слой: в новых отраслях науки и техники непрерывно возникают новые понятия, требующие для себя новых терминов. Термины рождаются, изменяются, уточняются, отбрасываются, и словари обычно не поспевают за развитием терминологии. Часто магистранты при переводе текстов опускают устойчивые выражения и идиомы либо раскрывают их смысл другими словами.

С нашей точки зрения, преодоление трудностей перевода данных конструкций лежит в непрерывном совершенствовании языковых навыков (особенно в профессиональной сфере). Еще одним сложным моментом в работе с профессионально ориентированными текстами является перевод устойчивых выражений, где значение не следует из перевода отдельных слов, входящих в их состав, здесь нельзя изменять порядок слов или заменять их синонимами.

В научно-технической литературе на английском языке нередко употребляются иностранные (по отношению к английскому) слова и выражения, особенно латинские (*in situ, et al., i.e., e.g.*). Они не всегда печатаются курсивом, и это создает дополнительные трудности при переводе.

Следующая ключевая проблема при переводе технических текстов – это сокращения (1) буквенные, 2) слоговые, 3) смешанные и 4) частичные) и собственные имена, которые при переводе передаются: а) транслитерацией, б) транскрипцией и в) переводом. Имена собственные, относящиеся к крупным географическим объектам, известным государственным деятелям, ученым, писателям, художникам, рекомендуется передавать в соответствии с установившейся практикой. В остальных случаях использовать способ транскрипции, а в сомнительных случаях оставлять собственные имена в английском графическом изображении.

Таким образом, подготовка высококвалифицированных, компетентных специалистов – инженеров, хорошо владеющих английским языком, является одной из приоритетных задач образования.

Специалист, имеющий высшее техническое образование, является наилучшим переводчиком специализированной литературы. По мнению автора, для успешной будущей профессиональной деятельности обучающиеся на этапе послевузовского образования должны получить все необходимые знания и приобрести практические умения перевода для реализации этого межкультурного коммуникативного акта. Этому будет способствовать практико-ориентированность аудиторного

процесса обучения с учетом профессиональной направленности, а также самостоятельная работа магистрантов и аспирантов, предоставляющая им возможность профессионального роста в области их научных интересов.

#### **Список использованных источников**

1. Брандес, М. Н. Стиль и перевод / М. Н. Брандес. – М., 1988. – 13 с.
2. Кулешова, В. М. Введение в теорию практику перевода научно-технической литературы / В. М. Кулешова. – Минск : БГУ, 2001. – 59 с.

**T. I. Sabawskaia**

*Die Internationale Universität „MITSO“ (Minsk)*

### **HANDLUNGSORIENTIERTER FREMDSPRACHENUNTERRICHT ALS TRAININGSPROGRAMM ZUR KOMPETENZENTWICKLUNG FÜR DEN BERUF**

Das handlungsorientierte Trainingsprogramm hat das Ziel, den Fremdsprachenunterricht in der beruflichen Bildung sinnvoller zu machen. Dieses Programm ist aus dem durchgeführten Leonardo-Projekt *Handlungsorientiertes Ausbildungsprogramm für Fremdsprachenunterricht im Beruf auf Fachschulniveau* hervorgegangen. Es bietet handlungsorientierte Unterrichtsmethoden zur Kompetenzentwicklung für den Beruf an.

Im Fremdsprachenunterricht kann man durch Handeln und während des Handelns sehr viel lernen und erfahren, und zwar viel spannender und offener.

Philosophische und pädagogische Traditionen und lernpsychologisches Wissen liegen dem handlungsorientierten Unterricht zugrunde.

Lernen ist ein aktiver Prozess, bei dem die Lernenden die Welt durch gemeinsames praktisches Handeln und Erfahren erleben.

Was ist überhaupt “handlungsorientierter Unterricht”?

“Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden” [1, 354].

Die Merkmale, die einen handlungsorientierten Unterricht charakterisieren, sind:

- *ganzheitlich*: Dieses Merkmal gehört vor allem zu der Gesamtpersönlichkeit des Lernenden. Der Prozess des Lernens hat kognitive, emotionale und praktische Dimension, das Lernen läuft mit Kopf, Herz, Hand und allen Sinnen ab. Das Tun und das Denken sind miteinander verbunden;
- *lerneraktiv und lernerorientiert*: Die Erfahrung und Interesse der Fremdsprachenlernenden werden schon bei dem Planen, Durchführen und Auswerten des Unterrichts berücksichtigt;
- *produktorientiert*: Im Zentrum des Unterrichts ist ein Handlungsprodukt, das zwischen den Lehrenden und Lernenden vereinbart und erarbeitet wird;
- *prozessorientiert*: Im Mittelpunkt steht das gemeinsame Handeln. Die Lernenden überlegen in der Gruppe, planen, diskutieren, treffen Entscheidungen und probieren sie in Handlungen [2, 202].

Diese Merkmale gelten auch für Begriffe wie z.B. eigenverantwortliches Lernen, konstruktivistisches Lernen, problemgesteuertes Lernen, Lernen durch Lehren, Projektunterricht.

In einem handlungsorientierten Unterricht übernehmen die Lernenden Verantwortung, arbeiten selbstständig, entwickeln ein Produkt, lösen Probleme. Die Lernenden werden mehr motiviert, selbstständiger, haben Selbstvertrauen, besitzen Methoden- und Sozialkompetenz [2, 203].

Der Lehrende muss nicht nur die Fremdsprache vermitteln, sondern auch die Handlungssituation, in der die Sprache angewendet wird, kennen. Er muss Strategien und Methoden vermitteln, die den Lernenden ein lebenslanges und autonomes Lernen ermöglichen.

Deshalb ist der Lehrende mehr Berater, Strategievermittler, Organisator, Partner als Wissensvermittler und Korrektor.

In einem handlungsorientierten Unterricht können die Lernenden bei der Erarbeitung eines gemeinsamen Produkts solche Talente zeigen, die im herkömmlichen Unterricht selten oder gar nicht gezeigt werden.

Wenn das Ziel Herausbildung einer Handlungskompetenz ist, müssen folgende Inhalte und Themen Bestandteile des Unterrichts sein:

- das Trainieren von Sprachhandlungen;
- die Verwendung der Fremdsprache als authentisches Verständigungsmittel;
- Brief- und E-Mail-Partnerschaften;

- Studentenaustausch;
- Vermittlung von Lernstrategien [2, 208].

Der Lehrende muss geeignetes Material finden und aufbereiten, wenn das Lehrbuchangebot nicht ausreicht und die Lernenden recherchieren anhand dieses Materials selbstständig weiter.

Es gibt viele handlungsorientierte Methoden, die viel gemeinsames haben:

- die Lernenden werden aktiviert und motiviert;
- es wird ermöglicht, mit Kopf, Herz und Hand zu lernen;
- das Denken und Handeln werden miteinander verknüpft;
- Kreativität, Kommunikation und Kooperation werden gefördert;
- selbständige, eigenverantwortliche Arbeit wird gefördert;
- es wird zur Reflexion über das eigene Tun angeregt;
- das Erlernen von Lern- und Arbeitstechniken wird stimuliert, Kompetenzen werden entwickelt und Qualifikationen werden erworben.

Ein handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht verläuft in 3 Phasen:

- Einstiegsphase (Planung);
- Erarbeitungsphase (Durchführung);
- Auswertungsphase (Kontrolle, Bewertung, Einordnung).

In der Einstiegsphase werden die Lernenden mit dem Thema, einem Problem konfrontiert. Gemeinsam mit dem Lehrenden wird überlegt, welche Information sie schon wissen und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie noch brauchen. Es wird eine Lösung geplant und das Ziel formuliert.

In der Erarbeitungsphase findet der Fremdsprachenerwerb statt. Die Lernenden arbeiten an und mit den sprachlichen Mitteln, mit denen sie ihr Ziel erreichen können (z.B. eine E-Mail in der Fremdsprache schreiben). Es wird die Präsentation des Produkts vorbereitet.

In der Auswertungsphase wird das Produkt oder die Lösung präsentiert, diskutiert, begründet, verteidigt, beurteilt und mit dem Ziel aus Phase 1 verglichen.

Es gibt viele Arten von Handlungsprodukten:

- Plakat;
- Ausstellung;
- Lernspiel für andere;
- Rätsel oder Quiz zum Thema;
- Schaubild;
- Collage;

- Website;
- Comic;
- Broschüre;
- Powerpoint-Präsentation;
- Videofilm;
- Kassettaufnahme.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die handlungsorientierte Methode das Lernen effektiver und sinnvoller macht, zur abweckslungsreichen Unterrichtsgestaltung beiträgt.

### **Literaturverzeichnis**

1. Jank, W. / Mezer, H. : Didaktische Modelle. – Berlin : Cornelsen, 1994.
2. Leonardo-Projekt: Handlungsorientiertes Ausbildungsprogramm für DaF im Beruf auf Fachschulniveau [gespeicherte Daten]. [www.goethe.de/be/ams/cdleon](http://www.goethe.de/be/ams/cdleon). – Zugriffsdatum: 23.02.16.

**Н. К. Зубовская, Н. М. Смирнова,  
И. И. Ковган**  
БГУ (Минск)

## **ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Изменения, происходящие в настоящее время в разных сферах жизни и деятельности людей, внесли существенные поправки и в социокультурный и образовательный контекст изучения иностранных языков. Новые социально-политические, экономические и культурные реалии, процессы интеграции и интернационализации различных сторон жизни мирового сообщества, открытость границ привели к расширению всесторонних контактов, в том числе и профессиональных [1, с. 3].

Сегодня иностранный язык как никогда востребован в практической и интеллектуальной деятельности специалиста. Повысить уровень иноязычной подготовки специалиста – значит вооружить его знаниями, практическими умениями и навыками, которые позволят ему использовать иностранный язык и как средство информационной деятельности, и как средство пополнения своих профессиональных знаний. Обучение специальности через язык и обучение языку через специальность – важнейшая проблема подготовки специалиста в неязыковом вузе. Однако анализ существующих подходов к обучению бу-

дущих специалистов иностранному языку в неязыковом вузе показывает, что языковая подготовка выпускников не в полной мере позволяет специалисту с высоким качеством решать профессиональные задачи и творчески реализовываться в профессии с учетом иноязычной коммуникации.

Поэтому главной целью обучения иностранным языкам стало формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения [1, с. 6].

Необходимо отметить, что профессиональное владение иностранным языком опирается не столько на сам языковой материал, сколько на предметную основу. Однако для формирования у студентов неязыкового вуза предметно-ориентированных знаний необходима специально организованная работа преподавателя и современные технологии преподавания иностранного языка, заключающиеся в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка, и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению на профессиональные темы.

В качестве основной коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку в условиях неязыковой среды эффективным представляется использование учебного текста.

Всякий речевой акт – это прежде всего фрагмент информации как результат познавательной деятельности человека, служащий предметом общения. Коммуникация же есть движение мысли, облаченная в материальную форму с целью передать собеседникам свое знание предмета и побудить их к определенным действиям (интеллектуальным или материальным). И именно текст отвечает данным требованиям.

Только на текстовом уровне можно увидеть:

- 1) соотношение между содержанием речи, её смысловыми центрами и их формально языковым, структурно-композиционным и жанрово-стилистическим оформлением;
- 2) функциональную сторону лексико-грамматических конструкций;
- 3) взаимосвязь всех средств языка, участвующих в передаче содержания и смысла высказывания.

Преподаватель должен познакомить студентов со специфическими особенностями, характеризующими немецкий научный текст. К ним можно отнести:

- языковую экономию (номинативный характер предложений, специальные языковые термины);

- наглядность (специальное структурирование текста и абзацев);
- использование графиков, схем, таблиц.

Необходимо подбирать те виды текстов, которые помогут студентам реализовать коммуникативные возможности говорения.

Научные тексты различаются и по средству передачи информации (устные и письменные), и по характеру изложения информации (описание, реферат, рецензия и т. д.), и по степени специализированности и отношения к адресату (тексты из учебников, справочников, научные статьи и т. д.). Начинать надо с простых по структуре и стилю аутентичных текстов и монологической формы их представления (аннотирования и реферирования).

Формирование этого типа умений надо начинать с первого семестра. В курс обучения необходимо вводить специальную лексику в виде несложных аутентичных профессионально ориентированных текстов. Так, при изучении какой-либо темы студентам предлагаются небольшие тексты, которые нужно свести в один текст и передать его содержание. Подобному заданию предшествует долгий тренинг, который реализуется поэтапно. На первом этапе формируются представления о профессиональной деятельности студента. Следующий этап – отбор информации, которую надо включить в текст. Так, студентам предлагаются схема реферирования текста, которая заставляет студентов отобрать только конкретный и информативный материал.

Далее студентам предлагается языковой материал (слова-связки, выражения, языковые клише и пр.), позволяющие им с логической последовательностью передать содержание текста по специальности, потом отрефериовать его и, таким образом, представить его в краткой и понятной форме для дальнейшей профессиональной дискуссии. К таким языковым клише и выражениям можно отнести следующие:

In diesem Text geht es um ... / Dieser Text handelt von ...

Es wird berichtet, dass ...

In erster Linie muss berücksichtigt werden, dass ...

Es ist darauf zu achten, dass ...

Weiter/dann/danach wird darauf hingewiesen, dass ...

При проведении таких видов работ у студентов формируется алгоритм поведения, направленный на коммуникацию, а также формируются умения, которые связаны с восприятием и производством иностранной речи, а также с творческими видами деятельности студента. Студенты получают опыт общения друг с другом на иностранном языке.

ке с использованием предметных знаний, применительно к типичной ситуации профессионального общения, учатся выбирать соответствующий данной ситуации набор языковых выражений, спрогнозировать ответную реакцию собеседника, что обеспечивает эффективное взаимодействие между студентами.

Таким образом, текст является в условиях отсутствия языковой среды практически единственной возможностью создания социокультурной среды и обеспечения сколько угодно угодно должного пребывания в этой среде.

#### **Список использованных источников**

1. Иностранный язык. Учебная программа для высших учебных заведений / сост.: Л. В. Хведчения, И. М. Андреасян, О. И. Васючкова. – Минск : РИВШ, 2008. – 32 с.

**О. А. Киба**

*АлтГТУ им. И. И. Ползунова (Барнаул)*

### **ОПИСАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ОБЪЕКТА ПО ЕГО ПРИЗНАКАМ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНЖЕНЕРОВ ИЗ СТРАН СНГ**

В последнее время всё больше и больше студентов из стран СНГ приезжает в Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова и выбирает различные инженерные специальности, предлагаемые нашим вузом. Институт международного образования и сотрудничества АлтГТУ выступает в качестве центра, осуществляющего, с одной стороны, профессионально ориентированное языковое обучение иностранных студентов, а с другой – разработку методики преподавания языка специальности. Востребованность конкретных инженерно-технических специальностей иностранными студентами (главным образом таджиками и туркменами), а также накопленный опыт работы в иноязычной аудитории обусловили идею создания учебного пособия по профессионально ориентированному русскому языку, материал которого будет отражать современное состояние инженерных наук в России и странах СНГ.

Первичные письменные и аудиотексты, с которыми встречается студент на профильных дисциплинах, как правило, сложны для пони-

мания, так как они созданы для русскоязычного читателя и слушателя. Пособие, языковой материал которого организован по дискурсивному принципу, призвано помочь иностранному студенту войти в смысловое пространство аутентичных текстов по выбранной специальности. С другой стороны, оно позволяет увидеть современный инженерный дискурс России и стран СНГ в его исходной форме существования: письменной (статьи) и устной (телепередачи).

Пособие состоит из десяти тем, каждая из которых раскрывает конкретный признак физического объекта: 1) количественная характеристика объекта; 2) причинная характеристика объекта; 3) пространственная характеристика объекта; 4) временная характеристика объекта; 5) характеристика объекта по материалу / составу; 6) характеристика объекта по форме; 7) характеристика объекта по цвету, вкусу и запаху; 8) характеристика объекта по назначению; 9) характеристика объекта через действие; 10) сопоставительная характеристика объекта. В *одном* первичном письменном или аудиотексте, посвященном знаковым объектам инженерии в России и странах СНГ, может быть выражен *не один* признак. Для того чтобы научить ориентироваться в этих характеристиках, нами был разработан специальный алгоритм описания физического объекта. Он проходит через всё учебное пособие и предполагает несколько шагов.

**Первый шаг** описания физического объекта по его признакам предполагает ознакомительный просмотр телепередачи, в результате чего возникает целостное представление об описываемом объекте. На этом этапе преподаватель дает задание: «Посмотрите видеосюжет и определите, о чем идет речь в *каждом* фрагменте». Затем, когда учащиеся мысленно охватили основной объем информации,дается задание: «Найдите все объекты в аудиотексте и выделите повторяющиеся». Необходимо объяснить, что один и тот же объект может быть обозначен с помощью синонимов и местоимений. На занятии это можно продемонстрировать на примере телепередачи об энергоэффективном доме: «Печь топят древесными гранулами. Они продаются в супермаркетах. Одного мешка спрессованных стружек хватает на 2–3 дня». На доске записываем формулу:  $O = \text{древесные гранулы} = \text{они} = \text{спрессованные стружки}$ .

**Второй шаг** описания физического объекта связан с конверсией «материал как объект – изделие как объект», которая является неотъемлемой частью инженерного дискурса. Задание на определение конверсии формулируется следующим образом: «Определите случаи перехода одного объекта в главный признак другого объекта». В качестве

дискурсивного образца на занятии мы рассматриваем фрагмент статьи о композитных материалах: «Композиты используются постоянно, и нет на свете, наверное, ни одного человека, кто бы ни разу не сталкивался с таким материалом. Например, мебель в доме выполнена из всем известного композитного материала – древесно-стружечных плит (ДСП). В основе данного материала лежит матрица, которая выполнена из синтетических смол и наполнена опилками и стружками». На доске записываем формулу:  $O_1$  = композит (целое), матрица (часть),  $O_2$  = мебель,  $O_2$ :  $O_1 \rightarrow ГП$  (характеристика по материалу), где ГП – главный признак объекта.

**Третий шаг** предполагает квалификацию каждого признака, т. е. ответ на вопрос: «Какие характеристики объекта выражены в данном аудиотексте?» В этом случае учащемуся помогают дискурсивные образцы, которые даются в каждой теме.

**Четвертый шаг** описания физического объекта заключается в характеристике выделенного объекта по линии «главный признак – дополнительный признак». Сначала преподаватель задает вопросы: «Сколько главных признаков объекта выражено в аудиотексте?» и «Сколько дополнительных признаков объекта выражено в аудиотексте?». Затем на доске необходимо произвести смысловую сегментацию по дискурсивному образцу сначала в предложении, где выражен только главный признак, а затем в предложении, где один признак является главным, а другой – дополнительным (табл. 1).

Таблица 1

**Выражение главного и дополнительного количественного признака  
(дискурсивный образец)**

Нурекская гидроэлектростанция | имеет | мощность | 3 000 МВт.

И. п.	В. п.	И. п.
физический объект	параметр	величина

Нурекская ГЭС | мощностью 3 000 МВт | расположена на реке Вахш.  
физический объект дополнительный признак главный признак  
(количественный) пар- (пространственный)  
метр – Т. п.

**Пятый шаг** описания физического объекта предполагает повторный просмотр телепередачи с целью обобщения значимой информации. На этом этапе объект, о котором идет речь в первичном аудиотексте, раскрывается во всей совокупности его признаков, а сами признаки выстраиваются согласно иерархии смыслов.

Проделав весь путь описания физического объекта по его признакам под руководством преподавателя, иностранный студент приобретает необходимую лингвистическую компетенцию и может самостоятельно сегментировать первичный письменный и аудиотекст. В итоге профессиональный текст (статья или телепередача) предстает перед учащимся не как нечто монолитное и нерасчлененное, а как система объектов и их признаков, информативно значимых и связанных друг с другом. Студент учится работать с изначально заданными смыслами. Таким образом, алгоритм, реализованный в учебном пособии, помогает будущему инженеру не только ориентироваться в смысловом пространстве текста по выбранной специальности, но и оперировать смыслами, передавать значимую информацию в учебной (промежуточная и итоговая аттестации) и профессиональной деятельности.

#### **Список использованных источников**

1. Золотова, Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. – М., 2004. – 544 с.
2. Киба, О. А. Включение элементов инженерного дискурса в преподавание русского языка студентам из стран СНГ, обучающимся по специальности «Строительство и эксплуатация автомобильных дорог и аэродромов» / О. А. Киба // Прикладные аспекты сопоставительной лингвистики: обучение иностранному языку с опорой на родной язык : материалы II междунар. науч.-практ. конф., проводимой в рамках междунар. науч.-практ. форума «Сохранение и развитие языков и культур» (14–16 октября 2015 г.). – Казань : Отечество, 2015. – С. 178–181.
3. Киба, О. А. Русский язык как иностранный: инженерный дискурс. Формативный уровень. Вып. 1. Физический объект и его признаки : учебное пособие для студентов инженерно-технических специальностей из стран СНГ / О. А. Киба. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ им. И. И. Ползунова, 2016. (В печати.)

**Т. Г. Ковалева**  
**КИИ МЧС (Минск)**

## **ИНТЕГРИРОВАННОЕ КОНТЕНТНО-ЯЗЫКОВОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ**

В настоящее время в системе высшего образования страны продолжает развиваться двухфокусный подход к обучению иностранному языку. С одной стороны, учебный процесс нацелен на формирование

у обучающихся лингвистической компетенции как осведомленности о системе изучаемого языка в единстве его фонетических, лексических и грамматических аспектов. С другой стороны, в фокусе находится умение и способность использовать иностранный язык для общения в профессиональной сфере с учетом современных требований производственной деятельности.

Интегрированный характер задач языковой подготовки в высшем учебном заведении обуславливает новые требования к методическому обеспечению учебного процесса и формам обучения иностранному языку. Следует отметить, что профессиональной ориентации учебных текстов в высшей школе и раньше уделялось достаточно внимания. В каждом вузе создавались специализированные учебно-методические пособия, в большей или меньшей степени учитывающие профессиональные интересы студентов. В классическом варианте структура таких пособий включала (и сейчас включает) базовый текст, обычно взятый из неадаптированного иноязычного источника, список терминологической лексики, разные виды упражнений к тексту, задания для выхода в речь. Такая структура вполне оправдывает себя, и многие поколения специалистов подготовлены на этих материалах.

Однако жизнь не стоит на месте. Идут процессы гармонизации образования, усложняются профессиональные и производственные задачи специалистов, расширяется иноязычное информационное пространство – все это побуждает преподавателей иностранного языка в высшей школе по-новому взглянуть на свою деятельность, искать инновационные пути обучения, создавать более современные учебно-методические материалы.

За рубежом контентное обучение (Content Based Instruction, CBI) или контекстно-языковое интегрированное обучение (Context-and-Language Integrated Learning, CLIL) активно разрабатывается как в теоретическом, так и в практическом плане [1; 2]. Существует сообщество ICLH (Integrating Content and Language in Higher Education), объединяющее специалистов разных дисциплин, готовых обменяться опытом и новыми идеями в области интеграции иностранного языка и профессиональных учебных дисциплин. К сожалению, в нашей стране проблемы интеграции иностранного языка и профессионального содержания пока волнуют в основном только преподавателей-лингвистов. Между тем без плотного взаимодействия со специалистами других областей по этому пути продвигаться невозможно. Такое взаимодействие может быть реализовано в рамках различных моделей интегрированного образовательного процесса, например, тематически орга-

низованные занятия с выраженным лингвистическим компонентом, тематические занятия без лингвистического компонента, тематические занятия с определенной долей лингвистического компонента. Общим для всех этих моделей является ориентированный на практику подход к языковому материалу, оптимизированное отношение к языковым ошибкам, движение от содержания специальной учебной дисциплины к развитию коммуникативных и когнитивных компетенций обучающихся.

Интегрированный характер иноязычного образовательного процесса ставит новые проблемы и в методическом, и в дидактическом плане. В частности, какой должна быть доля лингвистического компонента в рамках смешанной модели и каким должен быть этот компонент: лексическим, грамматическим, текстовым? Какова доля участия преподавателя-лингвиста в ходе интегрированного занятия по смешанной модели? Как подготовить преподавателя специальной дисциплины к проведению занятия по модели интегрированного обучения без лингвистического компонента?

Определенные наработки в решении этих проблем существуют. Так, в МГЭИ БГУ имени А. Д. Сахарова успешно реализуется смешанная модель контекстно-языкового интегрированного обучения в обучении студентов специальности «Ядерная и радиационная безопасность» в рамках спецкурсов «Конструкции ядерных реакторов», «Последствия ионизирующего излучения для здоровья человека» и «Меры безопасности при работе на ядерном реакторе». Основополагающими принципами такого обучения являются следующие. Принцип контента (content), т. е. содержательной основой обучения является информация, полученная из лекций по специальности. Принцип общения (communication), который означает, что на занятиях по специальности происходит коммуникативный обмен на иностранном языке, что обеспечивает прикладное применение иностранного языка в профессиональной области. Принцип познания (cognition) как развития познавательных способностей студентов через решение профессионально значимых проблемных заданий и речемыслительных задач. Принцип культуры / гражданской позиции как понимание межкультурных особенностей в рамках профессиональных интересов. В МГЭИ БГУ им. А. Д. Сахарова используется так называемая модель частичного погружения, когда отдельные модули программы по специальности изучаются на иностранном языке. В рамках этой модели лекторы-предметники работают в тандеме с преподавателями английского языка. Занятия по английскому языку и определенные дисциплины специальности преподаются в тесной связи друг с другом.

Анкетный опрос студентов данной специальности подтверждает эффективность реализуемой модели интегрированного обучения. Большинство студентов видят его перспективу для их дальнейшей работы по специальности, для обучения в магистратуре либо в аспирантуре.

### **Список использованных источников**

1. Brinton, D. Content-Based Instruction: Reflecting on its Applicability to the Teaching of Korean [Electronic resource] / D. Brinton. – Mode of access: [www.aatk.org/www/html/.../Donna%20Brinton.pdf](http://www.aatk.org/www/html/.../Donna%20Brinton.pdf). – Date of access: 26.12.2015
2. Coyle, D. Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge University Press, 2010. – 221 p.

**К. Л. Ковалёва**

*ХНЭУ им. С. Кузнецова (Харьков)*

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ПРИ КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДЕ**

В течение последних десятилетий понимание процесса обучения иностранному языку (русскому как иностранному (РКИ)) претерпело довольно сильные изменения. Коммуникативная направленность учебного процесса – ведущая тенденция современной методики. Формирование коммуникативной компетенции является основной целью обучения иноязычной речи, тогда как языковая компетенция (владение необходимым минимумом лексических и грамматических средств) – средством достижения цели.

Современные исследователи подчеркивают возрастающую роль коммуникативного подхода в обучении РКИ, повсеместное его признание, и все мы как будто стоим на позициях данного подхода в обучении, на деле же часто остаемся в плену так называемого «традиционного» обучения, которое репродуктивно в своей основе. Коммуникация получает характер чисто информативного процесса и не становится общением.

Под коммуникативным подходом понимается «владение языком как средством общения, или коммуникации» [1], где конечной целью обучения выступает совокупность «компетенций» (Н. Хомский) – «система знаний, навыков, умений, которыми овладели учащиеся в ходе обучения» [Там же] и способность применять их в конкретных условиях жизнедеятельности.

Исследователями выделены общедидактические и методические принципы, формирующие коммуникативный подход в обучении РКИ [2; 3]. Именно правильная реализация принципов обеспечивает результативность деятельности, организуемой на занятиях РКИ, и обуславливает интерес студентов к этой деятельности.

При данном подходе быстрое овладение навыками разговорной речи обеспечивается за счет усвоения типовых речевых моделей. Речевой акт (приветствие, вопрос, ответ, просьба, утверждение, информирование, поздравление и др.) рассматривается исследователями как основная единица коммуникативности. При отборе речевых актов должна быть учтена речевая интенция говорящего, выражающая его коммуникативные намерения. «Атмосфера общения (речевое партнерство)» – необходимый компонент на занятиях РКИ, обучаемый и обучающий должны стать партнерами [3, с. 217].

Процесс иноязычного речевого общения осуществляется лишь при наличии мотивации. Один из способов создания мотивации – наличие коммуникативной ситуации, благодаря которой обучающиеся вовлечены в речевую деятельность. Принципиально важным является отбор и организация материала на основе проблемных ситуаций, имеющего «коммуникативно-ценное содержание» [4], и методов представления этого материала. При отборе речевого материала следует учитывать возрастные и национальные особенности студентов, специфику увлечений, познавательных интересов и др.

Проблемная ситуация – это соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность человека или группы людей, содержит противоречия и не имеет однозначного решения. Поиск приводит к решению противоречия и продуктивного развития того, кто осуществлял поисковую деятельность. Знания, умения и навыки, полученные в процессе решения проблемных ситуаций, более эффективно фиксируются в памяти студента. При этом проблемные ситуации должны отвечать коммуникативным потребностям студентов, способствовать их осознанию социальной значимости и личностной ценности изучаемого материала, а также активизации умственной деятельности и снятию эмоциональной напряжённости.

На различных этапах обучения иноязычной речи предполагается разная степень участия преподавателя в организации проблемных ситуаций. На начальном этапе используется наиболее простой метод – проблемное изложение учебного материала. Преподаватель сам создает ситуацию: определяет тему, ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи, отбирает языковой материал. В этом слу-

чае студенту необходимо лишь правильно использовать ранее изученный материал. Речевые действия студента носят воспроизводящий характер, уровень самостоятельной активности еще невысок. Такая методика в иностранной аудитории необходима для того, чтобы продемонстрировать студентам образцы речевого действия в условиях проблемной ситуации.

На продвинутом этапе обучения преподаватель постепенно приобщает студентов к самостоятельному творческому решению различных учебных проблем. Здесь уместны ситуации либо частично управляемые преподавателем, либо свободные, возникающие в дискуссиях, ролевых играх. Компоненты ситуации, языковой материал, стратегия поведения определяется и решается студентами самостоятельно, преподаватель лишь контролирует нормативность диалога. Подобная деятельность требует от студентов творческого воображения, логического анализа, самостоятельных выводов и обобщений.

Исследователями выделен ряд коммуникативных ситуаций, которые объединены в группы по принципу явной схожести – «сфера устного общения». В рамках каждой сферы могут быть отобраны темы, имеющие большую значимость для иностранных студентов и развивающие их коммуникативную компетенцию. Например, профессионально-трудовая сфера (роли руководителя, подчиненного, коллеги, клиента и т.д.) может включать в себя следующие темы: «Деловой разговор по телефону», «Разговор с разгневанным клиентом», «Переговоры о новых поставках», «Заключение договора», «Собеседование при приеме на работу», и т. д. При изучении последней темы можно использовать следующие ситуации. Представьте, что Вы: а) работодатель. Какие вопросы Вы зададите потенциальному соискателю, чтобы понять, насколько соискатель подходит на претендуюю должность? б) соискатель должности руководителя отдела продаж. Ваши предложения по оптимизации работы отдела.

Данные проблемные ситуации являются имитацией будущей профессиональной деятельности, в ходе которой у иностранных студентов формируются определенные языковые и речевые навыки. Каждая проблемная ситуация предполагает набор определенных языковых средств, грамматических конструкций, речевых клише, соответствующих заданной теме, а также должны быть четко определены место, время, состав участников предполагаемой ситуации.

Обучение при таком подходе организуется в мини-группах и парах разного уровня подготовки по языку (сильный, средний, слабый), успех группы зависит от каждого ее участника. Как показывает практика

тика, обучение в сотрудничестве позволяет значительно увеличить время речевой практики, а также акцентировать внимание студентов на самостоятельном добывании информации, ее критическом осмыслинии и усвоении.

К заданиям, основанным на коммуникативной задаче, относятся ролевые, деловые игры (этюды, ток-шоу, конференции), мозговая атака, метод case-study, дискуссия, проект, типовые диалоги, комментирование и т. д., т. е. формы учебного процесса, имитирующие или моделирующие элементы и ситуации реальной профессиональной коммуникации.

Использование подобных заданий повышает скорость усвоения лексических единиц, способствует отработке грамматических структур, готовит студентов-иностранцев к спонтанному общению. Такие формы работы позволяют студентам преодолевать языковой барьер, учиться находить ошибки в своей речи и в речи своего собеседника, самостоятельно исправлять друг друга. При этом функция преподавателя заключается в стимулировании процесса общения, в его корректировке, в оказании соответствующей языковой помощи. Благодаря подобным заданиям и подходу формируются и личностные качества обучающегося.

Таким образом, коммуникативный подход, который отвечает дидактическим принципам научности, системности, связи теории с практикой, сознательности, активности, наглядности и доступности, обеспечивает полный охват всех аспектов овладения русским языком как иностранным и позволяет достичь поставленных целей. Коммуникативным задачам должны подчиняться содержание занятия, методы обучения и отбор языкового материала, чтобы обучение было максимальным приближено к реальному общению.

### **Список использованных источников**

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2009. – 448 с.
2. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ / Л. С. Крючкова, Н. В. Мошинская. – М. : 2009. – 480 с.
3. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М., 1989. – 276 с.

4. Пассов, Е. И. Принципы создания системы коммуникативного обучения иноязычной культуре / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. С. Коростелев // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – С. 40–46.

Е. Э. Кожарская  
МГУ имени М. В. Ломоносова (Москва)

## АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ESP

При создании пособий для обучения ESP коллективу авторов пришлось столкнуться с рядом проблем. Аутентичные материалы (АМ) – материалы, созданные носителями языка (в нашем случае английского) для носителей языка. Это самое общее определение, которое присутствует практически во всех работах как российских, так и зарубежных авторов. Очевидные преимущества использования АМ хорошо известны и мы не будем на них останавливаться.

АМ условно можно разделить на *учебно-аутентичный* и *собственно аутентичный материал*. К первому можно отнести материалы, специально разработанные с учетом всех параметров аутентичного учебного процесса и критериев аутентичности. Они предназначены для решения конкретных учебных задач, и каждый учитель иностранного языка хорошо с ними знаком: это аудио-, видеозаписи и сопутствующие средства обучения, которые входят в комплект любого современного УМК и не являются предметом рассмотрения в данной статье [1].

Для обучения бакалавров коллективом авторов был создан УМК, состоящий из двух учебников [2]. Третья часть, представляющая собой Testbuilder, – в завершающей стадии работы. Аудиопособие – в процессе создания. В процессе создания пособий авторы столкнулись с рядом сложностей при использовании собственно аутентичных материалов в сфере ESP (Science).

Первый учебник предусматривает обучение с уровня 0 до A2. Обучение строится на специальной лексике. Пособие также содержит грамматические упражнения, написанные с использованием естественнонаучных тем и лексики. Попытки использовать собственно аутентичные или учебно-аутентичные материалы оказались неэффективными, поэтому было принято решение взять аутентичные тексты нарративного и фактологического характера и обработать их, т. е. адаптировать до необходимого уровня. Коллега, которая готовила тексты, убра-

ла большую часть идиоматических оборотов и одновременно выстроила тексты с повышением уровня сложности. То есть аутентичными такие материалы назвать нельзя, но с практической точки зрения учебник оказался удачным и свои задачи выполняет.

Второй учебник создавался на основе аутентичных текстов, взятых в основном из Британской энциклопедии и английских, редко американских, учебников по естественнонаучным специальностям. То есть фактически в этой части пособия нами были выполнены все требования к использованию аутентичных материалов.

Существует еще одна проблема, которую авторы пытаются решить в создаваемых в настоящий момент пособиях. В ближайшем будущем нашим студентам предстоит столкнуться не с текстами из учебника, написанными классическим английским языком. Лекции или доклады на конференциях читают отнюдь не дикторы BBC.

Современное международное сообщество многонационально. Научные статьи пишут не только natives, т. е. носители, для которых английский язык родной. Возникает закономерный вопрос: могут ли эти материалы считаться аутентичными? Если исходить из приведенного выше определения, то нет. Но если исходить из требований практики, то да.

Авторы учебников английского языка успели отреагировать на возникновение такой ситуации. В продаже, например, есть Cambridge English for Scientists [3]. Язык данного пособия изначально заявлен как International English.

International English – язык, который используется как средство международной коммуникации, а также является своего рода движением за создание международного стандарта для английского языка. Его также называют Global English, World English, Common English, Continental English, General English, Standard English, Eng as (English as associate language), или Globish.

Braj Kachru [4] в одной из своих работ описал использование английского языка в виде трех концентрических кругов.

Внутренний круг включает языки таких стран, как Соединенное Королевство и Ирландия, а также стран – бывших колоний Британской Империи (США, Австралия, Новая Зеландия, Южная Африка, Канада и различные острова Карибского бассейна, Индийского и Тихого океанов).

Внешний круг включает страны, где английский язык имеет «особое значение» (с официальной или исторической точки зрения). К этой

группе относятся страны Commonwealth of Nations (the former British Empire), включая Индию, Пакистан, Филиппины. В этих регионах английский язык служит для коммуникации разнозычных групп населения. Кроме того, он преобладает в сфере высшего образования, юриспруденции, медицины и т. д.

Расширенный круг включает страны, где английский язык не является официальным, тем не менее играет важную роль в сферах бизнеса и туризма. В целом можно сказать, что в настоящее время количество носителей языка (native speakers) в разы меньше, чем количество людей, говорящих на их языке.

Исследования этой разновидности английского, которую для удобства мы будем называть EIL (English as International language) [6] пока не вылились в какие-либо методические рекомендации.

С другой стороны, некоторые исследователи отмечают, что многие типичные ошибки, допускаемые студентами при изучении языка, не являются препятствием для понимания и коммуникации:

*Such ‘errors’ include: ‘dropping’ the third person present tense –s, ‘confusing’ the relative pronouns who and which, ‘omitting’ definite and indefinite articles where they are obligatory in native speaker language use, failing to use ‘correct’ forms in tag questions (e.g. isn’t it? or no? instead of shouldn’t they?) [5].*

На данный момент некоторые исследователи (e.g. Swales 1990, Bhatia 1993) выделяют ряд тенденций, которыми характеризуется EIL (но которые пока не нашли закрепления в методических или других работах):

- сниженная идиоматичность как письменной, так и устной речи;
- использование слов более высокого уровня как менее многозначных и имеющих латинские корни (в частности, в ущерб фразовым глаголам);
- упрощение грамматических явлений;
- пренебрежение правилами пунктуации;
- упрощение и огрубление произношения.

Итак, мы можем утверждать, что проблема International English волнует не только нас. Методических разработок мало и нет утвержденных норм. Однако, исходя их практических соображений и существующих в международном сообществе тенденций, можно предпринять некоторые шаги, а именно: считать аутентичными материалами, пригодными для использования в учебном процессе, материалы, созданные с соблюдением норм EIL.

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Власова, Н. В. Использование аутентичного материала на уроках английского языка для формирования коммуникативной компетентности учащихся [Электронный ресурс] / Н. В. Власова. – Режим доступа: [englishteachingvlasova.jimdo.com/app](http://englishteachingvlasova.jimdo.com/app). – Дата доступа: 8.01.2016.
2. Кожарская, Е. Э. Английский язык для студентов естественнонаучных факультетов. English for Sciences / Е. Э. Кожарская, Ю. А. Даурова ; под ред. Л. В. Полубличенко. – М. : Издательский центр «Академия», 2011.
3. Английский язык для направления «Биология». English for Biology; под ред. Л. В. Полубличенко. – М. : Издательский центр «Академия», 2014.
4. Cambridge English for Scientists. – Tamzen Armer, 2011.
5. Kachru, B. Three circle model [Electronic resource] / B. Kachru. – Mode of access: [http://jalt-publications.org/old\\_tlt/files/96/oct/graphics/circle.gif](http://jalt-publications.org/old_tlt/files/96/oct/graphics/circle.gif). – Date of access: 14.12.2015.
6. Seidlhofer, B. A Concept of International English and Related Issues: from “Real English to “Realistic English”? / B. Seidlhofer. – University of Vienna, 2003.

**Н. Н. Корзюк**

*Военная академия Республики Беларусь (Минск)*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Игра – один из традиционных видов человеческой деятельности. Будучи многогранным и увлекательным явлением, она широко используется в различных профессиональных и психологических тренингах, в том числе при обучении иностранному языку. Одной из главных особенностей данного вида деятельности является то, что игра имеет мотив, который заключается не столько в ее результатах, сколько в самом процессе, что удовлетворяет потребность обучаемых в разнообразии и новизне предлагаемого учебного материала и выполняемых заданий. Игра способствует активизации мышления, вызывает интерес к реализации конкретной целевой установки, а также к учебному процессу в целом. Методисты отмечают значимость игры в формировании социального поведения человека, его осознания себя как личности, что в свою очередь помогает выстраивать и прогнозировать поведение в различных ситуациях общения. Чем свободнее и увереннее чувствует себя обучающийся в ролевой игре, тем инициативнее он будет в социуме, т. е. сможет применять и совершенствовать сформированные ре-

чевые умения и навыки. Актуальность и целесообразность использования игр при обучении иностранным языкам подтверждаются на любых этапах обучения и в работе с любой возрастной категорией.

В методической литературе сюжетно-ролевая игра определяется как спонтанное поведение обучаемых, их реакция на поведение других людей, участвующих в предлагаемой ситуации. Согласно определению А. В. Конышевой, сюжетно-ролевая игра – это ситуативно-управляемое речевое упражнение, направленное на совершенствование речевых навыков и на развитие умения говорения [4]. Данный методический прием относится к категории активных способов обучения формирования навыков и умений практического владения иностранным языком.

Можно утверждать, что ролевая игра является условным воспроизведением реальной ситуации и создает, таким образом, возможность реального общения. Обязательным элементом игр является наличие проблемы и стремление ее решить, что обеспечивает высокую активность и мотивированность коммуникативной деятельности обучаемых. Необходимость тщательно продумать ситуацию, сформулировать вопрос и адекватно на него среагировать, аргументировано отстоять свою точку зрения, объяснить свою позицию, выработать стратегию поиска правильного решения развивают логическое мышление и умение убеждать собеседника. Игра положительно влияет на формирование и развитие познавательного интереса, расширение кругозора, способствует осознанному освоению иностранного языка, помогает снять волнение и неуверенность. При этом все партнеры, как говорящий, так и слушающий, максимально активны, так как они должны понять и запомнить реплики друг друга, соотнести их с ситуацией и адекватно среагировать. Таким образом, сюжетно-ролевая игра оказывается одним из наиболее эффективных методических приемов реализации коммуникативного подхода в обучении иноязычному общению.

Как вид учебной деятельности игра выполняет следующие функции: обучающую, воспитательную, мотивационно-побудительную, компенсаторную. Исходя из решаемых задач, наиболее значимой функцией является мотивационно-побудительная, так как стимулирует потребность в общении, делает высказывания более аргументированными и эмоционально выразительными.

Сюжетно-ролевая игра – это особый вид игры, который характеризуется:

- особым отношением к окружающей ситуации, так как каждый участник одновременно находится как в реальном, так и в предлагаемом ситуацией и ролью мире;

- личностной активностью, так как каждый участник проявляет свои индивидуальные качества не только как отдельный игрок, но и в системе межличностных отношений в целом;
- социально-значимым видом деятельности, так как участник должен играть определенную роль вне зависимости от внутреннего склада и настроения;
- естественными условиями процесса усвоения знаний через межличностное общение.

В структуру сюжетно-ролевой игры как процесса входят:

- роли, исполняемые игроками;
- различные действия участников в процессе реализации этих ролей;
- употребление предметов, которые помогают приблизить ситуацию к реальной;
- реальные отношения между игроками;
- сюжет – тема, воспроизводимая в игре;
- содержание – то, что воспроизводится как основная деятельность игрока, то, насколько глубоко и точно он может отобразить предлагаемую роль.

Существуют различные классификации сюжетно-ролевых игр. Можно выделить следующие группы игр, исходя из характера педагогического процесса: обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, психотехнические и др. Игры также можно классифицировать, ориентируясь на методику их проведения. Они могут быть предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации. Учитывая продолжительность подготовительного периода и длительность проведения, различают «малую игру» и «большую игру».

Методический прием ролевой игры активно применяется в вузе при изучении различных аспектов иностранного языка и может проводиться в форме парной, групповой и командной работы. Так, например, на занятиях по практической грамматике, как образец ролевой игры, можно рассмотреть отработку употребления времени Present Simple для тренировки описания рабочего дня по принципу «snow ball». Часто используется игровой подход при тренировке употребления модальных глаголов (act out the situation when one student is a general practitioner and the other is a patient who comes for an annual check-up – ask for or give some advice; you are a councilor and are talking with a

concerned parent about the upbringing of his/her teenage kid, give some advice what he/she should do). При проведении контроля усвоенного вокабуляра и речевых штампов успехом пользуется игра, когда студенты меняются сюжетами и ролями в течение ограниченного периода времени. Это позволяет не только примерить на себя как минимум четыре роли в течение одного академического часа и повторить, таким образом, большой объем лексики по разной тематике, но и научиться организовывать свою речь, укладываться в определенный лимит времени (до 7–8 минут), использовать необходимый набор речевых штампов. Сюжетными линиями могут быть: establishing contacts, wedding album, renting a flat, ordering food in a restaurant, booking a hotel, organizing a party, going through the customs, visiting a doctor, и др. Примером так называемой «большой» игры может быть проведение экскурсии по центральной части города для «иностранных» туристов, когда студенты проводят реальную экскурсию на английском языке, выступая то в роли экскурсовода, то в роли туриста.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра является одним из эффективных и часто используемых методов обучения общению на иностранном языке. Она осуществляется через коммуникативное моделирование и реализацию различных ситуаций диалога и полилога. Она помогает снять напряжение и преодолеть боязнь общения на иностранном языке, способствует формированию культуры общения. Игра стимулирует развитие интереса к реалиям, особенностям и традициям страны изучаемого языка, к чтению зарубежной литературы, актуализируя, таким образом, имеющиеся знания и побуждая приобретать новые. Она формирует способность грамотно оценивать ситуацию и строить разговор, расставлять приоритеты при организации диалога, адекватно оценивать действия свои и партнеров, развивает навыки работы в команде. То есть использование сюжетно-ролевой игры в процессе обучения иноязычному общению помогает оптимизировать и разнообразить учебный процесс и повышает заинтересованность обучаемых в изучении языка на всех этапах обучения и у любой возрастной категории обучаемых.

#### **Список использованных источников**

1. Гаврилова, О. В. Ролевая игра в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / О. В. Гаврилова. – Режим доступа: <http://eng.1september.ru/articles/php.> – Дата доступа: 25.01.2016.
2. Жук, Н. В. Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе [Электронный ресурс] / Н. В. Жук, М. К. Тузова, Л. В. Ермакова // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы

- IV междунар. научн. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013). – Режим доступа: <http://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4389/>. – Дата доступа: 07.11.2013.
- Игнатович, М. И. Ролевая игра в обучении иностранному языку в средней школе [Электронный ресурс] / М. И. Игнатович. – Режим доступа: <http://ext.spb.ru>. – Дата доступа: 16.11.2013.
  - Конышева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Конышева. – СПб. : КАРО ; Минск : Четыре четверти, 2008. – 181 с.
  - Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И Пассов, Н. Е Кузовлева. – Ростов н /Д : Феникс, 2010. – 640 с.

**Н. Г. Кондрахина, О. Н. Петрова,  
Н. П. Староверова**  
*Финуниверситет (Москва)*

**ПОДГОТОВКА К ИНОЯЗЫЧНОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ  
БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ  
НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА**

В настоящее время в условиях жесткой конкуренции приоритет на рынке труда получают специалисты с высоким уровнем профессиональной компетентности, одной из важнейших составляющих которой является владение иностранным языком специальности. Оценка качества профессионального образования, приобретенного выпускником за годы обучения в высшем учебном заведении, в значительной степени зависит от умения свободно и эффективно использовать иностранный язык в сфере профессиональной деятельности. В свою очередь конкурентоспособность специалиста на рынке труда зависит от уровня профессиональной компетентности, а поскольку возможность успешного трудаустройства является определяющим фактором престижа вуза в целом, можно утверждать, что уровень владения иноязычной профессиональной компетенцией определяет статус высшего учебного заведения. Следовательно, задача преподавателей иностранных языков, работающих в неязыковых вузах, – обеспечить достижение будущими специалистами такого уровня иноязычной подготовки, который позволит им успешно взаимодействовать с зарубежными коллегами при решении профессиональных задач.

В Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации в условиях трехступенчатой системы образования – бакалавриат, магистратура, аспирантура – подготовка будущих финансистов,

экономистов, банковских и бухгалтерских служащих к иноязычному профессиональному общению осуществляется на основе соблюдения принципов межпредметных связей, непрерывной подготовки специалиста, системности знаний, преемственности в обучении иностранному языку. В целом формирование профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции происходит поэтапно на основе блочно-модульной организации образовательного процесса: базовый иностранный язык на младших курсах (1–2 курсы), профессионально ориентированный язык на старших курсах (3–4 курсы) бакалавриата и профессиональный иностранный язык в магистратуре.

Первый этап формирования коммуникативных иноязычных навыков в курсе бакалавриата – начальный. Он охватывает первые четыре семестра и направлен на овладение общелитературным или общепрофессиональным языком (General English). На этом уровне происходит усвоение студентами основных средств общелитературного языка и формирование базовых навыков и умений в четырех видах речевой деятельности. Одновременно в процессе обучения на этом этапе вводятся элементы профессионально ориентированной лексики с целью подготовки студента к последующему профессионально ориентированному этапу обучения.

Второй этап – профессионально ориентированный – охватывает 5–6 семестры. На 3 курсе вводится язык специальности в рамках дисциплины «Деловой английский язык» и начинает реализовываться стратегия профессионального развития личности. К этому времени студенты приобретают определенные знания фундаментальных профессиональных дисциплин и становление межкультурной иноязычной профессиональной компетенции происходит на базе уже имеющихся предметно-профессиональных знаний. Определяющим принципом языкового образования на данном этапе становится профессионализация, под которой подразумевается вся деятельность, нацеленная на формирование профессиональных компетенций выпускников бакалавриата.

При подготовке бакалавров старших курсов к иноязычному профессиональному общению, в дополнение к работе над специально созданными кафедральными учебными пособиями, мы широко используем зарубежные аутентичные пособия по экономике, финансовым рынкам – “Business Studies” (CUP), “Global Corporate Finance” (Blackwell Publishing), материалы online курса “Cambridge Financial English” (CUP), а также статьи, аудио-, видеоматериалы, помещенные на сайтах специальных журналов и газет, интернет-ресурсы. Особая роль принадлежит интерактивным формам обучения – дискуссия, проблемная роле-

вая игра, деловая игра, кейс-метод, проектная работа, конференции, обсуждение вопросов в формате круглого стола, просмотр видеоматериалов с последующим обсуждением и др. Сочетание традиционных и инновационных методов обучения лежит в основе иноязычной подготовки будущих специалистов финансово-банковского сектора.

Таким образом, после двух блоков изучения иностранного языка студенты овладевают основными нормами и правилами общепрофессионального и профессионально-делового общения, умениями реализовывать коммуникативные намерения, извлекать информацию профессионального содержания из зарубежных источников, грамматически, лексически и стилистически строить письменное и устное высказывание в пределах изученной тематики делового и профессионального общения. В целом создается база для совершенствования уровня иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущего специалиста в магистратуре.

Для обучения магистрантов иноязычному профессиональному общению используется преимущественно контекстный подход, благодаря которому создаются условия для трансформации учебно-познавательной деятельности в профессиональную, происходит моделирование предметного содержания будущей профессиональной деятельности, что способствует формированию навыков использования иностранного языка как инструмента иноязычного общения. Контекстный подход имеет неоспоримые преимущества: контексты моделируются предметно и социально, создаются условия для формирования и последующей оценки сформированности профессиональных компетенций, происходит объединение языковой и профессиональной подготовки, развивается мышление и умение выдвигать аргументы, повышаются профессиональная мотивация и социальная активность.

Основное отличие обучения магистрантов иноязычному профессиональному общению от аналогичной деятельности в бакалавриате – использование потенциала магистрантов. Большинство магистрантов включены в трудовую деятельность: некоторые работают или проходят стажировку в российских или международных компаниях, им всегда есть «что сказать» в профессиональном плане, поэтому на занятиях у магистрантов имеется больше возможностей сосредоточиться на совершенствовании формы высказывания и речевых стратегиях, а не на содержательном наполнении высказывания.

Если в бакалавриате мы традиционно начинаем новую тему с ввода словаря и базового текста, то в магистратуре работа над терминологией имеет несколько иную форму. Магистранты парами создают

“spider diagrams” или “fish-bone diagram” на заданную тему, пары обмениваются диаграммами и дают определения терминам по заданной модели в мини-диалогах. Наиболее интересные термины или объяснения (их отбирает преподаватель или специально назначенный студент, который ходит по аудитории, слушая работу пар) вносятся на общее обсуждение.

При обучении магистрантов используются другие виды и жанры текстов – они короче, не описывают уже известные магистрантам базовые понятия, т. е. выполняют не информационную функцию, а имеют практико-ориентированный характер. Это скриншоты сайтов банков, выдержки из рекомендаций регуляторов, фрагменты статей из финансовой прессы, научных журналов и даже из художественной литературы. Такие тексты отражают современные тенденции в профессиональном языке, знакомят с профессиональным жаргоном и служат хорошим стимулом к дискуссии, поскольку близки профессиональным интересам магистрантов. Профессиональный жаргон и аббревиатуры хорошо запоминаются, если они прорабатываются в форме викторины или другой игровой форме.

В заключение можно сделать вывод о том, что подготовка студентов к иноязычной профессиональной коммуникации в бакалавриате и магистратуре, хотя и имеет свои специфические цели и задачи, осуществляется на основе общих подходов к профессиональному обучению иностранному языку, основываясь на сочетании коммуникативного, личностно-деятельного, контекстного, междисциплинарного подходов, принципа преемственности, использования современных инновационных и традиционных методов в обучении.

**З. Ф. Корнева**  
*БГМУ (Минск)*

## **ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРЕДСТВ ДИНАМИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ**

В процессе овладения иностранным языком внешней наглядности отводится стимулирующая и по возможности максимально однозначная роль. Полное отсутствие внешней предметной наглядности оказывает сдерживающее влияние не только на развитие ситуативной речи, но и на овладение иностранным языком в целом. От уровня владения языком зависит успешность осознания образов. Она связана с прош-

лым опытом речемыслительной активности и методикой обучения, и для полноценного развития иноязычной речи существенно необходимы как предметно-слуховая, так и предметно-зрительная наглядность. При овладении иностранным языком представляется целесообразным использование прежде всего предметно-зрительной динамической наглядности, развивающей ситуативную речь, что необходимо для становления речи в целом. При этом организация системы наглядности основывается на учете естественной динамики устной речи. Поэтому статическая зрительная наглядность эффективна лишь при кратковременной ее экспозиции, она должна применяться для инициального стимулирования говорения на иностранном языке, так как длительная экспозиция может замедлять речевые реакции.

Предметно-зрительная динамическая наглядность более эффективна для развития иноязычной речи, в наибольшей степени способствует овладению предикацией суждений (глаголами действий), а выбор глагола представляет в речепроизводстве наибольшую трудность, именно на него падает основная нагрузка в организации синтаксического единства фразы.

Наглядная стимуляция иноязычного говорения может осуществляться одномодально и разномодально. Зрительные предметные раздражители имеют во многих случаях и свои звуковые аналоги, их воздействие возможно как совместное (комплексное), так и по отдельности, одномодальное. В последнем случае у воспринимающего предметы или ситуации зрительно возникает и слуховой образ, и наоборот.

Речепроизводство в процессе учебного общения может опираться на внешнюю предметно-слуховую наглядность, дополненную в сознании соответствующими зрительными представлениями. Использование такой наглядности расширяет возможности развития иноязычной речи, делает его надежным из-за практически полного отсутствия адаптации в слуховых ощущениях. Наши исследования показали, что зрительная стимуляция способствует первоначальному осознаванию и определению действия, а слуховая – объекта. В процессе называния на иностранном языке предметов и ситуаций, воспринимаемых с помощью различных органов чувств, происходит становление и упрочение тех связей, которые лежат в основе полноценного владения языком. В процессе обучения наблюдается лучшее владение построением фраз и умение варьировать лексическим материалом.

Однако поиск необходимой грамматической структуры невозможен без прочного удержания программы высказывания. Иногда же недостаточно только удержать программу, необходим и ее пересмотр. Невозможностью его организации и объясняется некоторая неадекват-

ность в употреблении времен и в согласовании, хотя это и не приводит к искажению смысла. Это вызвано неспособностью к перефразированию, которая, очевидно, во многом зависит от процессов прогнозирования и сличения реально поступившей ситуации с прогнозируемой. Это вероятностное прогнозирование, построенное на основе прошлого опыта, позволяет снизить число ошибочных реакций, свести к минимуму рассогласование между прогнозируемой и наличной ситуацией [1]. От совершенства вероятностного прогнозирования зависит своевременность обеспечения необходимой реакции. Число потенциальных связей, в которые могут вступать слова иностранного языка, значительно увеличивается, благодаря чему улучшаются временные характеристики речи [2].

Общее время пауз имеет тенденцию к увеличению с ростом объема речевого материала, однако локализация их становится более определенной и естественной. При значительно возросшем владении языком существенно сокращается паузация в речи, вызванная затруднениями при выражении суждений на иностранном языке, а также значительно сокращаются латентные периоды речевых реакций и увеличивается темп речи. Это особенно необходимо на начальном этапе усвоения иностранного языка, когда закладываются основы для дальнейшего успешного продвижения в овладении им.

Служебные слова в языках с аналитическим строем выполняют важную функцию передачи синтаксических отношений в предложении. Особую трудность вызывает установление категории определенности и неопределенности существительного, которые находят свое отражение в употреблении соответствующего артикля. Чаще всего встречается неадекватное употребление в речи тех элементов иноязычной структуры, которые не несут смысловой нагрузки, а служат для выражения синтаксических отношений во фразе. Для правильного осуществления речевых правил необходима соответствующая связь между словом и образом, так как только при этом условии формируется категория определенности и неопределенности. Служебные слова – это не что иное, как эксплицитное выражение типичных отношений [3].

Разномодальная наглядность позволяет создавать в процессе учебного общения эффект соучастия или присутствия. Различные виды наглядности адекватны конкретным условиям и материалу процесса усвоения. Опыт преподавания и проведенные эксперименты показывают, что для называния ситуаций со слабо выраженным действием достаточно эффективна предметно-зрительная наглядность, в том числе и статическая с кратковременной ее экспозицией. Называние ситуа-

ций, которым свойственно ярко выраженное действие и возможность вызывать эмоции, лучше протекает с применением предметно-слуховой наглядности.

Процесс овладения иностранным языком можно интенсифицировать с помощью динамической наглядности, которая способствует: овладению структурой фразы; установлению и уточнению связи между воспринимаемыми предметами, ситуациями и соответствующими им реченазываниями; доведению до надлежащего уровня темпа речи на иностранном языке; адекватному распределению пауз. Динамическая наглядность создает установку на активное развитие иноязычной речи, приближает процесс усвоения.

На начальном этапе усвоения иностранного языка возможно применение разномодальной наглядности, несмотря на сложность ее организации. Однако это не оказывается категорически необходимым в течение каждого периода овладения языком, поскольку виды наглядности адекватны определенным целям усвоения и каждая из них имеет свои относительные преимущества. Поэтому в учебном процессе целесообразно применять оба вида наглядности – зрительную и слуховую – в системе и взаимосвязях, но, как правило, по отдельности.

#### **Список использованных источников**

1. Дульзон, А. П. К вопросу о связи языка и мышления / А. П. Дульзон // Вопросы языкоznания. – 1956. – № 3. – С. 79–84.
2. Фаткин, Л. В. О некоторых детерминантах сенсорной деятельности / Л. В. Фаткин, И. М. Фейгенберг, М. А. Цискаридзе // Вопросы психологии. – 1970. – № 4. – С. 47–54.
3. Galichet, G. Essai de grammaire psychologique / G. Galichet. – Paris, 1947. – 149 p.

**Т. М. Королева, Л. В. Танана**  
*ПГУ (Новополоцк)*

## **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Современное общество подвержено процессу информатизации, следовательно, вся образовательная деятельность не является исключением. Информационные технологии (ИТ) в сфере образования обеспечивают взаимодействие преподавателя и обучаемого в системе дис-

тационного и открытого образования. Современный преподаватель должен не только иметь знания в области информационных и коммуникационных технологий, но и уметь применять их в своей профессиональной деятельности. Таким образом, вопрос применения информационных технологий в сфере образования на сегодня является актуальным.

С помощью информационных и коммуникативных технологий можно решить следующие дидактические задачи:

- модернизация организации преподавания, индивидуализация обучения;
- рост продуктивности самоподготовки учащихся;
- индивидуализация работы преподавателя;
- повышение мотивации к обучению;
- активизация процесса обучения с возможностью привлечения учащихся к исследовательской деятельности;
- достижение гибкости процесса обучения.

Самым важным современным устройством, который обеспечивает этот процесс, является компьютер с соответствующим программным обеспечением, а также средства коммуникации с размещенной на них информацией. Образование в сочетании с компьютерными технологиями приобрело качественно новый уровень, что обеспечено возможностью получать информацию из любой точки мира.

Сеть Интернет предоставляет возможность доступа к мировым информационным ресурсам, как электронные библиотеки, базы данных, хранилища файлов, видеозаписи, обучающие программы и т. д. Также популярны рассылки, электронная почта, чаты, группы новостей, которые позволяют организовать совместную работу удаленных пользователей с определенной программой (организация лекций, семинаров, моделирование научно-исследовательской деятельности и т. д.).

Развитие информационных технологий предоставило новую, уникальную возможность проведения занятий – внедрение дистанционной формы обучения.

Дистанционная технология обучения на современном этапе – это совокупность методов и средств обучения и администрирования учебных процедур, обеспечивающих проведение учебного процесса на расстоянии на основе использования современных информационных и телекоммуникационных технологий.

Дистанционная форма, во-первых, позволяет самому обучаемому выбрать и время и место для обучения, во-вторых, дает возможность

получить образование лицам, которые не могут традиционно обучаться в силу тех или иных причин, в-третьих, использует в обучении новые информационные технологии, в-четвертых, в определенной степени сокращает расходы на обучение.

Одним из основных средств обучения при дистанционном образовании является электронный учебник.

Это мощная технология, которая позволяет хранить и передавать определенный объем образовательного материала, находящегося в компьютерных сетях или записанного на CD-ROM, в котором отражено основное содержание учебной дисциплины. Работая с электронным средством обучения (электронным учебником – ЭУ) индивидуально, студент получает глубокое усвоение и понимание материала. Эти технологии позволяют индивидуализировать процесс обучения, предоставляют возможности для самообучения и самопроверки полученных знаний. В отличие от традиционного учебника, образовательные электронные средства обучения позволяют подавать изучаемый материал в динамичной графической форме.

Традиционное построение ЭУ: предъявление учебного материала, практика, тестирование. Положительными моментами таких учебников являются их мобильность и доступность, возможность постоянно-го обновления информационного материала, возможность включать в них современные способы представления информации (в том числе и мультимедийные), возможность включать интерактивные средства контроля знаний (компьютерное тестирование), возможность «сбросить» электронную версию учебника на съемный носитель и пользоваться им на домашнем компьютере.

Электронный учебник в определенном смысле выступает и в функции репетитора, который помогает каждому студенту найти свой наиболее удобный путь изучения иностранного языка на основе таких методов обучения, как показ ситуации, объяснение и комментирование, а также организация тренировки и употребления учебного материала в речи. Полагаем, в идеале электронный учебник должен дополнять традиционный учебно-методический комплекс на печатной основе.

Однако постоянное использование ИТ в обучении может привести к ряду негативных последствий, в числе которых их отрицательное влияние на физиологическое состояние и здоровье обучаемого.

Чрезмерная индивидуализация обучения уничтожает и так дефицитное живое общение участников образовательного общения, вместо этого выстраивается новый вид общения – диалог с компьютером. Ведь в основном студент получает и перерабатывает информацию молча,

в режиме «выключенной» речи. В результате практика диалогического общения, формирования и формулирования мысли на профессиональном языке у студента недостаточна. А без практики диалогического общения не может быть в достаточной степени сформировано и монологическое общение, т. е. общение с самим собой, другими словами, самостоятельное мышление. Поэтому подходить к вопросу всеобщей компьютеризации процесса обучения следует осторожно, дабы не упустить возможность формирования творческого мышления, основанного на диалоге.

Еще один момент, касающийся работы с интернет-источниками. Зачастую информация, опубликованная в сети Интернет, заимствуется студентами в виде готовых проектов, курсовых работ, рефератов. Все это не способствует повышению эффективности образования.

Далее хочется отметить, что неотъемлемой частью системы дистанционного обучения является самообучение. Однако отсутствие контроля над учебной деятельностью студента со стороны преподавателя в период между экзаменационными сессиями порой негативно влияет на качество обучения.

Все вышеупомянутые моменты касаются качества обучения и, следовательно, требуют разумного решения.

Однако хочется надеяться, что применение новых информационных технологий способствует повышению эффективности обучения, а также является незаменимым инструментом при самостоятельной подготовке обучающегося. А дистанционное обучение языкам при решении некоторых отрицательных моментов открывает новые грани и возможности для самосовершенствования, а в будущем может стать неотъемлемой частью обучения иностранным языкам.

#### **Список использованных источников**

1. Английский язык.ru. Дистанционное обучение. «Удаленный студент» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.english.language.ru/distance/distance9.html>. – Дата доступа: 17.12.15.
2. Глазов, Б. И. Компьютеризированный учебник – основа новой информационно-педагогической технологии / Б. И. Глазов, Д. А. Ловцов // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 22–24.
3. Гостин, А. М. Организация обучающей деятельности в открытой гипермейдийной среде / А. М. Гостин, А. С. Чернышев // Современные информационные технологии в образовании. – Рязань, 1998. – 104 с.
4. Заочно-дистанционное обучение как современное направление развития заочной формы обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.distance-learning.ru](http://www.distance-learning.ru). – Дата доступа: 27.12.2015.

5. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://de.unicor.ru/science/groundwork/concept.html>. – Дата доступа: 17.12.2015.

**Т. С. Коротюк**  
БГУ ФМО (г. Минск)

## **СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ УЧЕТА И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

В последнее время в высшей школе Республики Беларусь придается особое внимание современным формам и средствам контроля и оценке качества знаний студентов. Если речь идет о языке и коммуникации в контексте культуры, то мы не можем не учитывать разницу в критериях оценки знаний иностранного языка, существующую в Республике Беларусь и в странах Евросоюза. В связи с тем, что Республика Беларусь вступает в Болонский процесс, система контроля и оценки знаний по иностранному языку (в частности по немецкому языку) должна быть приведена в соответствие с европейскими стандартами оценки (A, B, C, D, E, F) с учетом уровня владения иностранным языком (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Помочь в решении такой проблемы призвана модульно-рейтинговая система оценки знаний студентов, которая активно применяется преподавателями ФМО БГУ.

Модульно-рейтинговая система состоит из двух взаимосвязанных и дополняющих друг друга частей: модульной и рейтинговой. Эти части могут существовать по отдельности, однако их эффективность при этом уменьшается.

Так как занятия по немецкому языку в вузе на 90 % состоят из практических часов, то целью модульной системы является «заставить» студента регулярно заниматься языком в течение всего учебного года. Для этого достаточно поделить весь материал дисциплины на крупные блоки (темы), по окончании которых студент сдает промежуточные (модульные) зачеты (ПЗ). Баллы, которые студент получает за сдачу ПЗ, суммируются и составляют его реальный рейтинг по данной дисциплине. Достичь высокой оценки при такой системе можно только при постоянном посещении практических занятий и систематической работе в течение семестра. Значимость этих баллов для студента

повышается тем, что при получении достаточной их суммы за все ПЗ результаты могут засчитываться ему как итоговый (семестровый) экзамен. Однако преподаватель сам решает, целесообразно ли ставить экзаменационную оценку по итогам сдачи всех ПЗ.

Цель рейтинговой системы – дать объективную развернутую оценку знаний (подготовленности) студента по всем аспектам изучаемой им дисциплины в виде его рейтинга.

Рейтинг студентов должен получаться только на основе тех баллов, которые получены им при итоговом контроле его знаний, а сумма баллов, полученных за текущую учебную работу, должна рассматриваться как допуск студента к итоговому контролю знаний (экзамену).

Для того чтобы оценить каждый вид текущей работы, входящей в модуль и выполненной студентом, на сегодня удобно использовать трехбалльную систему оценивания. В ней за выполнение отдельной работы (задания) любого вида студент получает от 0 до 3 баллов в зависимости от качества выполнения («неудовлетворительно» – 0, «удовлетворительно» – 1, «хорошо» – 2 и «отлично» – 3 балла). Например, за выполнение одной контрольной работыдается 3 балла, а за ее правильное выполнение и сдачу в срок на занятии – еще 3 балла, это вынуждает студента готовиться к выполнению контрольной работы дома. За выступление и за выполнение домашнего задания, за текущий ответ студент получает от 0 до 3 баллов, в зависимости от правильности, полноты и оригинальности ответа (эти критерии преподаватель выбирает сам в зависимости от подготовленности группы, целей и задач занятия).

Перед экзаменом в конце семестра сумма баллов, набранных за время изучения каждого модуля (темы) складывается. Минимальное количество баллов за текущую работу для допуска студента к экзамену – это сумма баллов за все виды работы, входящие в данный модуль, она составляет 2 балла.

*Студент допускается к промежуточным экзаменам только с тем условием, что им накоплена установленная сумма баллов за все виды текущей работы.*

Максимальный рейтинг студента по немецкому языку в количественном эквиваленте должен быть величиной, позволяющей преподавателю обоснованно различать студентов по их знаниям.

При анкетировании, проведенном на ФМО БГУ подавляющее большинство студентов отметило, что при модульной системе оценки знаний основным стимулом к постоянной работе была для них возмож-

ность сдать «автоматом» экзамен за семестр. На самом деле «автомат» выставляется по результатам всех промежуточных зачетов. И результат этот должен быть довольно высоким. *Одним из важных стимулов регулярной учебы студента является возможность получить оценку за итоговый экзамен по результатам сдачи модульных зачетов.*

Хочется отметить, что в современном преподавании самых различных дисциплин все же остается должное место для таких традиционных средств контроля знаний студентов, как письменный экзамен или тестовый контроль.

При этом стоит отметить, что тестовый контроль очень часто используется преподавателями ФМО БГУ. Для этого в издательстве БГУ было опубликовано большое количество тестов по самым различным дисциплинам. Также многие преподаватели разрабатывают для своих студентов тесты с учетом полученных ранее знаний, отдельно для обучающихся на заочном и дневном отделениях и пр.

**V. G. Kostenko**  
*UMSA (Poltava)*

## **COLLABORATIVE E-LEARNING TECHNIQUES FOR TEACHING DENTAL ENGLISH**

High quality international collaboration requires a high standard of English language proficiency. The paper puts forward some ideas concerning applying e-learning techniques to develop ESP proficiency and language competence acquired through classroom and out-of-class activity. Dental students are increasingly becoming technologically advanced. Their communication is progressively becoming reliant on technology rather than a person to person path.

Learning in an electronically-supported environment has become increasingly popular in language education and is recognized as an effective tool to bridge the gap between theoretical knowledge of language and the development of communicative skills. PowerPoint presentations have been employed extensively in the realm of education and provide scaffolding for ESP students to learn effectively. Some researchers (K. Hyland and L. Hamp-Lyons) consider it a new genre of instruction. Most of slides are messages demonstrating strong information dominance prettified with some emotiogenic devices (colour, print, pictures, photos) to support and to

ease the interpretation of the verbal message. In general, messages of PowerPoint presentations emphasize and complement the genre and thematic diversity within dental discourse [2].

The files of PowerPoint presentation are easy to create as well as are easy to be modified to fit any individual classroom setting, they can also be emailed as attachments. It would not be an overstatement to say that if well planned, Power Point slideshow can take away 60 % of the burden of presenting new vocabulary or visualizing structures of complicated topics, e.g. Tooth-numbering systems or Dental Materials. PowerPoint presentations may also include audio-visual recordings to demonstrate the speech patterns of dentist – patient, dentist – colleagues communication, paying attention to linguistic and stylistic devices and improving students' speaking and listening skills at the same time.

Using slideshows would create a cooperative atmosphere in the classroom, in which students and instructors would be prepared to interact efficiently. B. Cullen and L. Pudwill (2002) believe that PowerPoint presentations are useful in ESP instruction and are an appropriate substitute for handout posters. They point out that the real challenge for ESP instructors is to create a balance between encouraging students' communicative skills and improving students' specialized language of academic English when employing presentation tools [1].

According to our findings obtained by questionnaire survey, the dental students ( $n = 150$ ; an average age was 18; about a half of the participants (57,6 %) were at low-intermediate level of language proficiency, 37% were at pre-intermediate or intermediate levels and only 6 % demonstrated an advanced level) believe that PowerPoint presentations improve both their language and content learning. However, we must confess the use of PowerPoint is not an indicator of increasing students' confidence. They also perceive their language instructors' performance in a class using PowerPoint slideshow as average.

PowerPoint slideshow is far from being the only techniques used in classroom to encourage students to develop their language knowledge and communicative skills. Teachers can design their own online tools using platforms that are available for free or those maintained by the university network. Our Academy and the Department of Foreign Languages are developing an open source Online Course Management System, a discussion forum (Chatty Owl), ePortfolio for each student, course documents, a message centre and other tools.

Teachers may design online quizzes for students to answer outside class or during their free time and in the same way, return results online. It

is also recommended that electronic dental chart recording be included because most medical institutes nowadays use electronic charts. Chart information will help students review and apply their knowledge on terminology, dental conditions, tooth nomenclature, spellings, and writing skills (in diagnosis, prognosis or note-taking). Additionally, an online discussion forum on a specific topic may prepare students for actual face-to-face discussions during class.

PowerPoint presentations as well as techniques mentioned above are cost-effective and user-friendly and when implemented in ESP in line with the goals of teaching and learning, they will be beneficial and provide significant learning opportunities for students.

### **References**

1. Cullen, B. Presentations in the technical English classroom [Electronic resource] / B. Cullen. – 2012. – Mode of access: <http://jaltpublications.org/archive/proceedings/2002/220.pdf>. – Date of access: 13.01.2016.
2. Hyland, K. Genre: language, context and literacy / K. Hyland, L. Hamp-Lyons // Annual Review of Applied Linguistics. – 2002. – Vol. 22. – P. 113–135.

**О. В. Лапунова**  
БГУ (Минск)

## **ИНОЯЗЫЧНЫЙ НОВОСТНОЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЕМЫХ**

Просмотр телевизионных репортажей на материале изучаемого иностранного языка широко используется в практике преподавания, поскольку устная речь – речь радио и телевидения, являясь аутентичной, способствует развитию навыков и умений понимания иноязычной речи на слух. Для устной речи тележурналиста характерны нелексические средства: интонация (мелодика речи), ритм речи (членение безударных и ударных, долгих и кратких слогов), интенсивность речи (сила и слабость произношения), темп речи (скорость ее протекания, паузы между речевыми отрезками), тембр речи (звуковая окраска, придающая речи особые эмоционально-экспрессивные оттенки), фразовое и логическое ударения. Разница в понимании устного и печатного слова учащимися объясняется тем, что воплощенное в звуки устное слово содержит некоторую существенную прибавку к тому

логическому понятию, которое заключается в каждом печатном слове. Понятие отвлеченно, лишено жизни. Произнесенное же человеческим голосом, слово живет и дает впечатление уже не только логическое, но и чувственное. Эта «прибавка» и реализуется с помощью просодических и сегментных средств, характеризующих речь говорящего.

Публичная речь радиожурналистов имеет форму устной речи со всеми присущими для этой речи экспрессивно-эмоциональными средствами, но в данном случае целостный контекст тоже отсутствует. Только публицистические жанры телевидения характеризуются целостным контекстом восприятия устной речи: несмысловая информация, которая дается при помощи нелексических средств вкупе с восприятием внешности говорящего, его жестов, мимики, взгляда [1, с. 34].

Следует заметить, что просмотр телевизионных репортажей на иностранном языке может иметь целью и расширение кругозора обуляемых, получение ими знаний, касающихся культурной, политической и других сфер жизни в стране изучаемого языка. Телевизионный репортаж на иностранном языке служит своего рода «проводником» в страну изучаемого языка. В этой связи при проведении практических занятий со студентами необходимо использовать как прямые репортажи, так и репортажи, транслируемые из студии.

Прямые репортажи могут быть использованы преподавателем для обучения элементам разговорной повседневной речи, так как они являются своего рода публичными выступлениями, характеризующими всеми присущими для разговорного стиля экспрессивно-эмоциональными средствами отклонения от литературной нормы (тавтология, употребление паронимов, неудачный порядок слов, нарушение норм управления, многословие), а также нелексическими средствами (неравномерность темпа речи, нерегулярное распределение ударений, ханотичность пауз). Студийные же репортажи могут быть использованы при обучении нормам возвышенной речи официальных докладов и выступлений. В данном случае публичная речь сближается по отбору лексики и нормативности с книжными стилями (ученым и официально-деловым). Данный тип телерепортажа характеризуется наличием принятых в литературном языке норм словоупотребления, синтаксиса, лексической сочетаемости слов, что характерно для письменной речи. Отсутствие экспрессии, присущей разговорной речи, отражается и на просодическом уровне: регулярное распределение пауз, равномерность темпа речи [2, с. 21].

При планировании практического занятия со студентами преподаватель должен учитывать фактор новизны и общественной значимости телевизионного репортажа, чтобы студентам была интересна тематика выбранного им информационного сообщения. Внедрение новостного телевизионного дискурса в практику преподавания предполагает учет всей совокупности экстраконцептивных составляющих, поскольку именно они предопределяют композиционную структуру телевизионного сообщения и выбор языковых средств и приемов. Развитие познавательных мотивов, использование диалога как метода обучения и формирование мышления на иностранном языке формирует межкультурную компетенцию у обучаемых.

#### **Список использованных источников**

1. Кузнецов, В. Г. Функциональные стили современного французского языка / В. Г. Кузнецов. – М. : Высш. Школа, 1991. – 159 с.
2. Bourdieu, P. Sur la television / P. Bourdieu. – Paris, 1996. – 95 p.

**L. N. Lobach**  
*International University “MITSO” (Minsk)*

#### **SPEAK OUT AS THE MAIN REQUIREMENT FOR COMMUNICATION**

It is common known that an essential requirement for communicative competence is fluency. To overcome the obstacles in communication it is necessary to provide students with so much oral input and output in communicative activities in order to focus them on meaning rather than on grammar rules.

It is known such activity called *Speak Out*. *Speak Out* is a 30-minute speaking activity which operates in an integrative skill program. The aim of the activity is to improve students' fluency through communicative interactions with each other.

They say there are three main procedures in this activity. They are: controlled interaction, guided activity, and finally free, social interaction.

**Controlled interaction** is called a pre-communicative interaction. It is indicated that the students depend to a certain extent on the text. In other words, both the topic and the language used for the discussion are based on the text.

The activity *Speak Out* begins after students have read any article individually and provided the teacher with the handout. There are two

tasks in this procedure. Firstly the students discuss the meaning of the title. Secondly each of them retells one of the main ideas experienced by the author.

While one student describes the main ideas, others interact with him/her cooperatively. When they have difficulty to express themselves they can help the speakers, so in this way the communication does not break down and the whole group develops a positive and helpful atmosphere. There are four groups, each with a volunteer student group leader to provide the progress of the activity. Each group has got 10 minutes for discussing the meaning of the title in order to reach a group agreement and then they retell one of the main events mentioned in the text. Support and cooperation are appreciated among the listeners; they shouldn't interrupt the speaker but ask clarification questions for situations, which are not clear.

**Guided interaction** is a pair work. The students work in pairs in this procedure. Each of them is provided with a picture. There are seven pictures. They cover some of the most important events in an average English people's life. The students discuss the pictures. But the students decide themselves how to describe the pictures or what words use for the description.

The pictures illustrate stages in life such as starting school, graduating from university, having job, becoming financially independent, getting married, having children, and retiring. Guided interaction requires careful attention on the part of the teacher because it is necessary to control that each student in the pair will be given different pictures, these ones will not be seen by partners. These pictures motivate the students to talk further about the topic. They activate their knowledge for the next procedure, which is called free interaction.

The whole group examines the picture closely for a while after each person has received a picture, and then each student takes a turn using his/her own words to describe the picture to his/her partner. After the description, the partner will summarize the importance of the event according to the description and give a title for the picture. The interaction includes some verbal communication strategies such as explaining and paraphrasing, appealing for help, and asking for clarification. In this way, guided interaction is a step to achieve fluency. A reference list on the blackboard with the questions is provided by the teacher to guide the interaction. For example, the questions are the following:

1. Who are the characters?
2. What are they doing there?

3. What is the setting?
4. When does the event take place?
5. How do the characters feel?

In order the students can have a full idea about the topic, the whole group sorts out these seven pictures and puts them into a logical order after the students have finished describing and summarizing the pictures. Main points to remember for this procedure are the following:

- Select a partner to work in a pair.
- Take turns and use 5 minutes each to describe “secret picture” to a partner.
- The partner should summarize the meaning of the picture and then give it a title.

Now about some words about **free interaction**. At this stage students feel free themselves to use their own words to talk about their own personal events in their own way. The interaction takes place between students in an authentic communicative context. The aim of the activity is fluency.

After the first two procedures, students should be quite clear about the content of the lesson. At the same time, they have activated their experience. To interact freely, they are familiar with both the content and language to use in the activity. They can share their personal events with a friend or they can play the role of a journalist, for example, conducting an informal interview with their partner. Alternatively, they can do a brief survey, asking for the partner to fill in a questionnaire they have designed.

What concerns the instructions at this stage, they are the following: Each pair has 10 minutes for a free conversation about some important events in their school days. Pretend that partners can play the roles of two old friends recalling school days; a journalist and a well-known writer talking about an important event or a social surveyor and his/her interviewee filling in a questionnaire.

To justify the activity it is necessary to underline that *Speak Out* is designed according to a functional view of language and a skill-learning model of learning. Language is seen here as a means of expressing functional meanings in a social context. It means that English classroom teaching should overcome the gap between language forms and language functions. Language teaching in this sense develops communicative competence, which prepares the learners to deal with unpredictable, authentic communicative situations.

In conclusion they say that *Speak Out* is a fluency-based activity, which can improve students' oral skills. Thus each student has got sufficient opportunities to use oral English in both pre-communicative and communicative contexts. All the students have the possibility to stimulate

their active participation. A positive classroom spirit is fostered by it. Such principle has got the aim to improve students' oral fluency through communicative and step-by-step practice.

### **References**

1. Domyei, Z., Thurrell, S. Strategic competence and how to teach it / Z. Domyei, S. Thurrell // ELT Journal 45, 1. – 1991. – P. 16–23.
2. Lennon, P. Investigating fluency in EFL: A quantitative approach? / P. Lennon // Language Learning, 40, 3. – 1990. – P. 187–417.
3. Littlewood, W. Communicative language teaching: An introduction / W. Littlewood. – Cambridge : Cambridge University Press, 1981.
4. Savova, L., Donato, R. Group activity in the language classroom / L. Savova, R. Donato // English Teaching Forum, 29, 3. – 1991. – P. 12–26.

**В. А. Марецкая**

*Международный университет «МИТСО» (Минск)*

## **РОЛЕВАЯ ИГРА В РАМКАХ МЕТОДА АКТИВИЗАЦИИ РЕЗЕРВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ**

Метод обучения является неотъемлемой частью системы обучения иностранному языку. Под методом обучения понимается создание определенных условий и организация последовательных действий, обеспечивающих достижение целей и задач обучения. В условиях современной высшей школы неотъемлемым компонентом методической подготовки преподавателя иностранного языка является умение гармонично и своевременно комбинировать различные методы обучения, сохраняя приоритет коммуникативного метода. Однако в условиях необходимости интенсификации процесса изучения иностранных языков актуальность приобретает метод активизации резервных возможностей учащихся, разработанный Г. А. Китайгородской. Данный метод предполагает интенсивное обучение общению в минимальный срок при использовании максимально возможного объема учебного материала при условии соответствующей его организации. Данный метод предполагает создание в учебной группе межличностного взаимодействия творческого характера с целью максимального раскрытия резервов личности обучаемого. Для организации познавательной деятельности обучаемых в рамках данного метода активно применяется такой методический прием, как ролевая игра. Ролевая игра является активным способом обучения иностранному языку. Данный прием представляет

собой фактическое воспроизведение речевого поведения обучаемыми при соблюдении ими определенных условий и исполнении определенных ролей. Применение ролевой игры на занятиях иностранного языка способствует повышению мотивации учащихся к изучению предмета, а также развитию коммуникативных умений. Перед обучаемыми стоит множество задач: передать информацию, спросить, уточнить, объяснить, опровергнуть, доказать, поделиться чем-то с собеседником. При выполнении подобных заданий обучаемые убеждаются в том, что язык выступает в качестве средства общения.

Игра инициирует взаимодействие между участниками, создает атмосферу равенства собеседников, способствует преодолению психологических и языковых барьеров. В связи с этим необходимо рассмотреть место ролевой игры в рамках данного метода и ее соответствие основным принципам метода.

Являясь интенсивным методом обучения иностранным языкам, метод активизации резервных возможностей учащихся основывается на активном использовании психических резервов личности. При четко организованном учебном процессе с его помощью за короткий период осуществляется овладение основами иностранного языка в рамках тематики и учебных ситуаций, представляющих непосредственный интерес для обучаемых.

Теоретические основы метода базируются на психологии общения в рамках теории речевой деятельности (А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, Л. С. Выготский), а также на использовании резервов сферы бессознательного в обучении (Г. Лозанов).

В методическом руководстве к курсу «Мосты доверия» Г. А. Китайгородской речь идет о следующих пяти принципах метода:

- 1) личностного общения;
- 2) ролевой организации учебного материала и учебного процесса;
- 3) коллективного взаимодействия;
- 4) полифункциональности в упражнении;
- 5) концентрированности в организации учебного процесса.

Рассмотрение принципа ролевой организации учебного материала и учебного процесса позволяет с точностью определить, что наиболее уместной формой его реализации является ролевая игра, а изучение структуры метода активизации резервных возможностей учащихся позволяет определить этап учебного процесса, на котором она может использоваться.

Отдельно необходимо остановиться на принципе ролевой организации обучения. В соответствии с этим принципом в группах устанавливается межличностное общение, которое является в рамках учебного процесса обучающим. Ролевая организация общения способствует преобразованию обучающего общения в межличностное. Для организации ролевого общения учащиеся выполняют упражнения коммуникативного характера, которые отражают жизненные ситуации. Роли определяются в рамках данных ситуаций. Благодаря ролевой организации учебного материала и учебного процесса обучение иностранному языку происходит в игровой форме. При этом преподаватель и учащийся имеют свои позиции в отношении процесса обучения. Для преподавателя ролевое общение носит игровой характер и стимулирует выполнение поставленных учебных задач, а для учащегося оно является естественным общением, в котором происходит усвоение учебного материала. Ролевое общение организуется с помощью ролевой игры. При этом необходимо помнить о соответствии содержания ролевой игры интересам и интеллектуальным способностям обучаемых.

Принцип ролевой организации влияет не только на процесс обучения, но и на используемые материалы, например на тексты-полилоги, которые представляют образец речевого общения между действующими лицами. Каждый участник речевого общения имеет определённую роль с набором характеристик: личная информация, профессия, любимые занятия и т. д. Роли-маски используются на этапе введения текста-полилога. Смена ролей в ситуациях общения требует от участников постоянной тренировки и развития речевых навыков и умений при многократном повторении лексических единиц и грамматических конструкций.

Структура метода – это трехуровневая модель (синтез 1 – анализ – синтез 2) овладения навыками устной и письменной речи. В каждом цикле обучения выделяются три основных этапа. Первый этап – введение нового учебного материала с применением текстов-полилогов. Данный этап можно соотнести с «синтезом 1». На втором этапе осуществляется тренировка введенного материала в общении – «анализ». Заключительный этап (синтез 2) предназначен для практики в общении.

При введении нового учебного материала текст предъявляется четырехкратно, после чего происходит активизация учебного материала в два этапа, которые получили название «разработки». Первой «разработке» (тренировке общению) соответствует этап закрепления пройденного материала: выполнение упражнений учащимися с целью тренировки речевых образцов и моделей в речи. Второй «разработке»

соответствует свободное и творческое использование учебного материала в разных ситуациях общения. Задания имеют творческий характер и представляют набор этюдов.

Ролевая игра применяется чаще всего на третьем этапе цикла учебного процесса, так как данный этап предполагает активное продуцирование речевых высказываний в ситуациях варьирования.

### **Список использованных источников**

1. Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения иностранному языку // Г. А. Китайгородская. – М., 1982.
2. Федорова, Л. И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем / Л. И. Федорова. – М. : Форум, 2009.
3. Щукин, А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие // А. Н. Щукин. – 2-е изд. – М. : Филоматис, 2010.

**Н. К. Молош**  
*БГМУ (Минск)*

## **ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Концепция индивидуализации в образовании в настоящее время становится все более актуальной. Суть данной концепции заключается в развитии личности обучающихся за счет предоставления каждому студенту условий для максимального развития его способностей, формирования у него учебных языковых компетенций, а также удовлетворения его познавательных интересов и потребностей.

Важным дидактическим принципом, вносящим свои корректиры в организацию процесса обучения и реализующим ориентацию на особенности учащегося, выбор и применение индивидуальных методов и приемов, различных вариантов заданий, дозировку домашних заданий является дифференцированный подход к обучению.

Дифференциация означает расчленение, разделение, расслоение целого на части, формы, ступени. Применительно к учебной деятельности под дифференциацией понимается разделение обучающихся с учетом индивидуально-психологических особенностей каждого из них.

Основными принципами дифференцированного обучения являются:

- создание позитивного психологического климата на занятии;
- уровневая дифференциация, при которой учащимся предлагается одинаковый объем материала, но предъявляются различные уровни требований к его усвоению;
- циклическое построение прогрессии (повторение пройденного материала на различных содержательных аспектах и с различными формами заданий и упражнений);
- предоставление учащимся заданий и учебного материала различного уровня сложности, оказание индивидуальной помощи;
- отказ от обязательного выполнения всеми студентами всех упражнений (выборочный подход);
- формирование мобильных групп учащихся; частая смена социальных форм работы, минимизация объема фронтальной формы работы на занятии.

В практике преподавания иностранных языков используются следующие возможности дифференцированного подхода:

- *по временными рамкам и темпу работы*: различное время на выполнение одного и того же задания может быть достигнуто за счет предоставления студентам с более высоким уровнем знаний дополнительных упражнений;
- *по объему проходимого материала*, когда при работе с текстами используется текстовой материал разного объема;
- *по типологии заданий*: один и тот же текстовый материал можно использовать как текст для прослушивания или чтения в зависимости от типа учащихся по восприятию материала (визуальный, аудиальный кинестетический или комбинированный типы), поскольку объем усвоенного материала зависит от способа его подачи.

Вариативность заданий к тексту также способствует дифференциации учебного процесса, что позволяет принять во внимание уровни языковых знаний отдельных обучающихся:

- *по степени сложности материала или задания*: использование аутентичного и адаптированного преподавателем текстового материала, а также разноуровневых заданий, например, составление комментария к тексту, формулировка гипотез к продолжению сюжета, пересказ текста без зрительной опоры, передача основных мыслей с помощью ключевых слов, ответы на вопросы и т. д.

При работе с грамматическим материалом, например с Perfekt, можно предложить задания различного уровня сложности: рассказ

в Perfekt о предыдущем дне (глаголы в неопределенной форме представлены на доске); дополнение предложения путем выбора подходящего вспомогательного глагола в нужной форме; образование от указанных глаголов причастий (Partizip II) и т. д.;

- *по содержанию (выбору тем или ситуаций с учетом интересов).* Так при прохождении темы «Лекарства» в рамках учебной программы «Немецкий язык» возможен выбор из следующих ситуаций: классификация лекарственных средств по силе их действия (indifferente Mittel, Separanda, Venena); классификация лекарств по их формам (таблетки, капсулы, мази, сиропы, суппозитории и т. д.);

- *по учебным стратегиям;*
- *по социальным формам работы:* предоставляется возможность выбора или сочетания индивидуальной, парной, групповой и коллективной форм работы. Деление класса на группы реализует дифференцированный подход при выборе темы по интересам, заданий и материала с учетом уровня знаний конкретных студентов и путей достижения поставленной цели.

Различные группы могут работать с текстами большего или меньшего объема, а также различного типа – рассказ, статистика, диалог, видеофрагмент, текст на прослушивание и т. д.;

- *по методам контроля.* Например, более частый опрос учащихся со слабыми способностями активизирует студентов, развивает их компетенции, поскольку успех приходит во время деятельности. Дифференциация осуществляется за счет очередности опроса (например, инсценировка диалога первыми парами может служить образцом для студентов, отвечающих позднее), а также варьирования времени на подготовку ответа: (более медлительные студенты получают больше времени на подготовку).

Итак, дифференцированный подход выступает как дидактический принцип, способный оптимизировать процесс формирования у студентов профессионально ориентированной коммуникативной компетенции как в устных, так и в письменных видах иноязычной речевой деятельности, а также навыков самостоятельной работы.

#### **Список использованных источников**

1. Barbara Ziebell und Annegret Schmidjell. Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung. Neu. Fernstudienprojekt 32, Fort- und Weiterbildung als Fremdsprache, Goethe-Institut München, 2012.

Г. Д. Мосягина  
Международный университет «МИТСО» (Минск)  
Е. Г. Полупанова  
БГУ (Минск)

## IATEFL: ИЗУЧАЕМ МИРОВОЙ ОПЫТ

Крупнейшая в мире Международная ассоциация преподавателей английского языка как иностранного (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language – IATEFL*) ежегодно проводит свои конференции в Великобритании.

Сегодня мы очень кратко остановимся на некоторых вопросах, которые затрагивались участниками конференции в Манчестере (2015) на более чем 500 специальных мероприятиях. Особо обратим внимание на темы, которые могут представлять интерес для нас, университетских преподавателей английского языка в контексте глобального и локального.

Мы выделили несколько направлений для нашего нынешнего рассмотрения. Первое из них на английском языке называется *flipped learning* («перевернутое / смешанное обучение») или *flipped classroom*. На конференции был, в частности, представлен материал по модели смешанного обучения будущих учителей английского языка.

Однако сначала к истории вопроса. В 2007 г. американские учителя химии – Дж. Бергманн и А. Сэмз (*J. Bergmann & A. Sams*) применили и затем описали этот вид обучения. Они создали учебные *Power Point* презентации пройденного материала с аудиотекстом для учащихся, пропустивших занятие. Эти материалы можно было изучать дома (*home learning environment*). Позже появились видеоролики. Сегодня речь идет о мировом опыте применения этих идей по разным дисциплинам не только в школе, но и в университетах. Это выражается в использовании современных технологий, например, широко известных социальных сетей: *Facebook*, *Twitter*, *Google+*, *LinkedIn*, *Viber*, *Skype* и др., и в создании для этих целей специальных образовательных платформ. В БГУ, например, в этом учебном году в рамках повышения квалификации предложена тема «Использование технологий смешанного обучения при разработке электронных учебных курсов».

Основным плюсом технологии, которая декларируется как новаторская, является увеличивающееся время для автономного учения, учения вне аудитории. Это позволяет более эффективно использовать

аудиторное время для развития важных компетенций, требующих активной коммуникации, а не просто траты его на традиционное изложение учителем/лектором некоего материала. Кроме того, использование современных технологий интересно и понятно нынешнему поколению учеников и студентов. Минусы же видятся в необходимости иметь соответствующего уровня гаджеты, бесплатный и скоростной Интернет, что не всегда доступно всем. И конечно, для того, чтобы учить с использованием новейших информационно коммуникационных технологий, преподаватели должны сами ими уметь пользоваться не только в обычной жизни, но и (что не одно и то же) в учебных целях. Самое же, на наш взгляд, главное – это методически грамотные подходы к применению новых идей не просто случайно, а в системе как важной части процесса совершенствования качества обучения.

Второе направление, которое мы затронем, можно условно обозначить на английском языке как *learning to talk and talking to learn* – (учимся, чтобы говорить, и говорим, чтобы учиться). Его суть: поиск баланса между учебным временем, которое отводится на рецептивное и продуктивное освоение лексики; отбор учебного материала, который служит основой для обучения тому и другому. Вопрос: как эффективно учить говорению? Ответ (как один из вариантов): обращайтесь к эмоциям обучаемых и умело используйте их, применяя соответствующий методический инструментарий.

И наконец, Барри Томалин (*Barry Tomalin*) из Лондонской Академии дипломатии представил сообщение: *What not to do. What not to say*. – «Что не делать. Что не говорить». Речь шла о речевом этикете в международном бизнесе и дипломатии и как ему обучать.

*Некоторые фрагменты.* Особое внимание, по мнению автора, перед встречей в иностранной стране следует уделить изучению вопросов: приветствия и прощания, дресс-коду, преподнесению подарков и сувениров и тому, что входит в понимание «гостеприимства» в конкретной стране. Это чрезвычайно важно, чтобы не делать недопустимых для специалистов-международников ошибок.

Что не говорить? Назову лишь одну рекомендацию Б. Томалина о необходимости учиться использовать технику успешного вступления в коммуникативный контакт с тем, чтобы не превращать в силу незнания особенностей посещаемой страны ‘*icebreakers*’ в ‘*icemakers*’. Учтесь тому, как быстро сближаться в незнакомой обстановке, а не создавать напряженность. У него есть блог <http://www.culture->

training.com, на котором можно найти много полезной информации в русле «язык – культура – этикет».

Подводя некоторый итог, отметим, что участие в международных конференциях или по крайней мере (как в нашем случае) изучение материалов крупнейших профессиональных форумов, во многом доступных сегодня благодаря сети Интернет, есть неотъемлемая составляющая осмысления нового в русле глобального и локального, а также необходимо для реального индивидуального профессионального развития преподавателя высшей школы.

Мы кратко, практически в назывном порядке, обозначили лишь некоторые из великого множества продуктивных идей, которые разрабатываются нашими коллегами со всего мира в рамках функционирования IATEFL с целью привлечения внимания к этому поистине бесценному ресурсу в поиске новых технологий для совершенствования обучения английскому языку в университете.

**Н. Н. Новосельцева, О. А. Фомин**  
УлГТУ (Ульяновск)

## **ЗНАЧЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕНЕДЖМЕНТ»**

В настоящее время к причинам интенсивного развития компетентностного подхода к обучению бакалавров экономических специальностей (в том числе будущих специалистов различных компаний) можно отнести следующие факторы и тенденции: появление нового типа экономики, вызвавшего потребность в изменении требований к качеству работы с персоналом организаций и студентами вузов; интенсивное развитие информационных технологий; возрастающий приоритет творческих аспектов профессиональной деятельности и интеллектуального потенциала менеджеров; рост динамики модификации профессий, их глобализация [3, с. 121].

Компетентностный подход позволяет точно определять цель обучения, основываясь на выборе компетенций, которые требуют первоначального развития у конкретного специалиста. В компаниях, как и в вузах, при подготовке специалистов на передний план, как правило,

выносится развитие сугубо профессиональных компетенций личности. Мы полагаем, что необходимо выбирать такие формы и методы обучения будущих менеджеров, которые позволят развить не только профессиональную, но и коммуникативную компетентность обучающегося, особенно при изучении грамматики и лексики в профессиональном английском языке.

Изучив подходы к определению коммуникативной компетентности, предложенные в литературе, мы выработали следующее определение данного термина. **Коммуникативная компетентность** – это составная часть общей профессиональной компетентности личности, характеризующая уровень владения совокупностью коммуникативных компетенций, степень готовности к применению их в профессиональной деятельности.

Составляющими коммуникативной компетентности являются такие компетенции, как умение слушать и слышать собеседника; навыки грамотной аргументации; эффективное использование обратной связи; владение невербальными средствами общения; навыки самопрезентации; развитая эмпатия; рефлексия; умение вести презентацию, организовывать групповую работу; эмоциональный интеллект; умению управлять групповой динамикой и др. Подавляющая часть из перечисленных компетенций необходима специалистам абсолютно любой сферы деятельности, но особенно это касается специалистов, работающих в таких сферах, где английский язык необходим, поэтому встает проблема выбора таких методов обучения, которые позволяют наиболее эффективно использовать коммуникативную компетентность личности. К числу таких методов стоит отнести в первую очередь современные методы, используемые в тренинговом обучении.

1. Деловые игры являются важным элементом обучения. Их значимость заключается в мысленном проигрывании обучающимися своего поведения в различных ситуациях. Планирование своих действий «в уме» является составной частью нормально протекающего коммуникативного действия. Самое важное здесь – смоделировать ситуации, схожие по основным характеристикам с реальной обстановкой [1]. Тематика игр обширна. В качестве примеров можно привести следующие игры: «Деловые переговоры», «Встреча совета директоров» и др.

2. Ролевые игры обычно проводятся для отработки одного профессионального навыка, но в разных ситуациях. Однако даже акцентируя внимание лишь на одном навыке, обучающийся получает возможность развивать еще и коммуникативные компетенции, ведь он

находится в постоянном взаимодействии с участниками игры. Примерами могут служить такие игры, как «Собеседование при приеме на работу», «Встреча туристов», «В магазине» и т.д.

3. Большое внимание стоит уделить такому современному методу обучения, как видеоанализу. Этот метод приобретает максимальную эффективность в случае, когда обучающийся проводит самоанализ своего поведения в упражнении, ролевой игре, снятых на видео. Развитие получают здесь не только профессиональные компетенции, которые отрабатывались в анализируемом на видео упражнении, но и навыки эффективной обратной связи, рефлексии и эмоционального интеллекта. Видеоанализ, на наш взгляд, является самым подходящим методом для развития навыков самопрезентации.

4. Метод пантомимы позволяет развить навыки невербального общения, умение понимать собеседника и другие составляющие коммуникативной компетентности, и, безусловно, способствует закреплению лексического и грамматического материала. Данный метод лучше всего применять в игровой форме, например, в игре, получившей в студенческой среде название «шляпа». Эрудированней и интересней эта игра выглядит при использовании английских слов. Перед началом игры каждый участник пишет на отдельных листочках 10 слов по тематике обучения и опускает слова в «шляпу». Игра проходит в два тура: в первом туре объяснение терминов происходит с помощью слов (за исключением однокоренных к загаданным); во втором туре те же слова объясняются невербально.

5. Групповая дискуссия – метод групповой работы, дающий возможность обучающимся попрактиковаться в убеждении группы в своем мнении, в построении системы аргументации. Групповая дискуссия применяется для обработки навыков проведения делового совещания, при обучении ораторскому мастерству и законам риторики [2, с. 55]. Разновидностью этого метода можно назвать метод дебатов. Группы могут быть как большими, так и маленькими. Участие могут принимать все учащиеся или лишь часть. Содержанием таких дискуссий может служить любая проблема реальной жизни. Например, выбор профессии, планы на будущее, глобальное потепление и т. д.

Таким образом, можно сделать вывод, что вышеперечисленные методики являются очень эффективными для выработки профессиональных качеств и способности применения тех или иных англоязычных средств коммуникации в условиях межнационального общения.

## **Список использованных источников**

1. Завьялова, Ж. Метафорическая деловая игра / Ж. Завьялова. – СПб. : Речь, 2004. – 134 с.
2. Завьялова, Ж. Методы бизнес-тренинга [Электронный ресурс] / Ж. Завьялова. – Режим доступа: <http://www.akademiki.biz/>. – Дата доступа: 15.01.2016
3. Звонников, В. И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учеб. пособие / В. И. Звонников, М. Б. Чельшко-ва. – М. : Университетская книга ; Логос, 2009. – 272 с.

**Е. А. Плотников**  
НГУ (Нежин, Украина)

## **К ВОПРОСУ О ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Гибридное или смешанное обучение (*hybrid / blended learning*), основанное на сочетании традиционной аудиторной работы и внеаудиторного выполнения онлайн-упражнений или работы с другими элементами электронных курсов [3], приобретает все большее распространение в практике преподавания многих дисциплин. Так, согласно многим исследованиями рынка электронного обучения, в частности [1; 2], показатели использования виртуальных учебных сред и других средств гибридного обучения, стабильно увеличиваются, в ближайшее время темпы роста будут оставаться достаточно высокими. Понимание тенденций развития этой отрасли, по нашему мнению, позволит эффективнее организовывать электронные учебные курсы, а значит, будет способствовать повышению качества обучения иностранных языков в средних и высших учебных заведениях. Именно поэтому целью нашего сообщения является обобщение основных тенденций, которые определяют текущее состояние и будут иметь влияние на дальнейшее развитие гибридных форм обучения иностранным языкам.

Одной из отличительных особенностей нашего времени является расширение сферы использования мобильных средств обучения. Появление смартфонов, планшетных компьютеров и других мобильных устройств в значительной мере влияет и на гибридное обучение. Использование таких средств позволяет сделать обучение более гибким и доступным, например, благодаря реализации принципа “*BYOD*” (*bring your own device, англ. – принеси собственное устройство*), т. е. привле-

чению к процессу обучения собственных технических устройств учеников или студентов. И хотя, как уже ранее неоднократно происходило с другими технологиями, ожидаемый эффект от применения мобильных средств в обучении может оказаться несколько преувеличенным, уже сегодня очевидно, что мобильные технологии способны, по меньшей мере, изменить представление о способах организации учебного процесса и использования учениками или студентами учебных материалов.

Во многом расширение роли мобильных технологий в гибридных курсах обучения иностранным языкам связано с появлением и развитием стандарта электронного обучения *TinCan*. Этот легкий протокол позволяет расширить возможности гибридных курсов и заметно опережает стандарт *SCORM* по своим возможностям, прежде всего благодаря способности отслеживать практически любую деятельность пользователя учебной программы или веб-сайта. Если *SCORM* ограничивается сохранением информации в двух режимах (выполнено успешно / выполнено не успешно, завершено / не завершено), то *TinCan* благодаря использованию простого синтаксиса «подлежащее-сказуемое-[дополнение]» (например, «Татьяна прошла тест с результатом 76 %» или «Татьяна посетила занятия урока с показателем посещаемости 95 %») позволяет сохранять информацию о любых учебных действиях пользователя, даже таких как результаты учебной игры или данные о количестве постов на форуме. Для сохранения такой информации *TinCan* использует специальную базу данных, которая называется *Learning Record Store (LRS)*. Эта база может быть интегрирована в систему дистанционного обучения, но может находиться и за ее пределами, что позволяет генерировать отчеты одновременно в несколько таких систем или средств. Кроме того, в практической плоскости такой подход меняет принцип взаимодействия учебного продукта или средства пользователя с системой дистанционного обучения / учебным сайтом. Если раньше ключевым компонентом электронного обучения был браузер, в котором происходила вся учебная деятельность, то сейчас информация о деятельности пользователя хранится на его устройстве, а затем (при наличии подключения к сети) передается внешней *LRS*. Это позволяет несколько изменить подход к разработке учебных материалов, поскольку даже во время работы «оффлайн», результаты деятельности пользователя могут быть сохранены.

В определенной степени развитием мобильных технологий обусловлено увеличение роли средств социального взаимодействия в гибридном обучении иностранным языкам. Ученики или студенты могут

совершенствовать свои коммуникативные навыки и умения с помощью таких средств, как блоги, социальные сети, подкасты или видеоконференции. Средства социального взаимодействия способны предоставить возможность дополнительной коммуникации на иностранном языке за пределами учебной аудитории.

Еще одной тенденцией развития гибридного обучения является усиление игрового компонента в рамках учебных курсов. Вполне очевидно, что привлечение игровой составляющей способствует повышению мотивации ученика или студента. При этом в данном случае речь идет не о компьютерных играх в привычном понимании, а именно об элементах игры, которые добавляются к привычным упражнениям или заданиям, ориентированным на формирование определенных навыков и умений.

В завершение следует отметить, что приведенные выше тенденции не претендуют на исчерпывающий перечень не только из-за ограниченного формата нашего сообщения, но и по двум достаточно веским причинам: 1) постоянное обновление и видоизменение существующих технологий и средств, а также появление новых влияет на формы и методы реализации гибридных курсов; 2) в процессе расширения возможностей технических средств при разработке гибридных курсов происходит постепенное смещение акцентов от способов предоставления пользователю материалов курса к содержанию и наполнению такого курса. Технологическая составляющая курса подчиняется как учебным целям, так и потребностям пользователя, что делает гибридные курсы более адаптивными и одновременно более гибкими и изменчивыми.

### **Список использованных источников**

1. Blended learning – current use, challenges and best practice, report 2013 [a report by Kineo and the Oxford Group]. – 2013. – 18 p.
2. E-learning market trends & forecast 2014–2016 [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://www.docebo.com/landing/learning-management-system/elearning-market-trends-and-forecast-2014-2016-docebo-report.php?CP>. – Дата доступа: 18.01.2016.
3. Stephens, T. Understanding the myths and realities associated with flipped, hybrid, and blended learning models [Электронный ресурс] / T. Stephens. – 2012. – Режим доступа : <http://www.eclass4learning.com/wp-content/uploads/2012/10/Blended-Learning-Keynote.pdf> – Дата доступа: 27.12.2015.

**В. А. Покидова**  
*СГУВТ (Новосибирск)*

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ ЧЕРЕЗ МЕТОДЫ  
АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ  
(НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СУДОВОДИТЕЛЕЙ)**

Трудовое сообщество XXI в. требует от современных специалистов наличие сформированных и хорошо развитых профессиональных компетенций, среди которых в последнее время особую значимость приобретает знание иностранного языка. Для некоторых специалистов данное знание является вторичным. Однако для специалистов в области межкультурного и интернационального общения, к которым также можно отнести и судоводителей, осуществляющих свою профессиональную деятельность на международных морских путях, данное знание является неоспоримым преимуществом и обязательной компетенцией при устройстве на работу. Именно по этой причине иностранный язык, в частности английский, является не только важной дисциплиной в учебной программе будущих судоводителей, но и одним из профилирующих предметов.

Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» (английский) для специальности 26.05.05 «Судовождения» Федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования «Сибирский государственный университет водного транспорта» делится на два основных раздела. Первый раздел посвящен овладению иностранным языком бытового общения, второй – иностранным языком для специальных целей.

Английский язык профессионального общения на море является одним из самых сложных, так как он отражает все своеобразие лексических и грамматических языковых единиц, используемых судоводителями на море. Данный раздел включает в себя весь изучаемый студентами по дисциплинам специальности материал, к которому можно отнести: историю мореплавания; судно, его типы и классификации, размерения, экипаж и его обязанности, режим дня и общение на судне; организацию безопасности на судах, в порту, (не)штатные и аварийные ситуации, тревоги, учения, доклады о них, предупреждения и знаки, оповещение, обязанности членов экипажа по каждому из видов ситуаций, спасательные средства; огни, маяки, буи, бакены, вехи, их классификацию, расцветку, значение; якорные стоянки; приливы,

отливы и течения; порт, его типы, описание, технические средства, службы, функции, сборы; технические средства судовождения, названия навигационных приборов, их применение, назначение, неисправности и заказ специалистов по обслуживанию; прием лоцмана на борт, лоцманская проводка судна, деятельность судоводителя при лоцманских операциях; прохождение узкостей, каналов и проливов; постановку судна на якорь; швартовку судна; буксировку; навигационные карты; гидрометеорологическое обеспечение судовождения (понимание метеорологической информации); радиотелефонное общение; команды.

Таким образом, результатом овладения дисциплиной «Иностранный язык» для специальности «Судовождение» является возможность осуществления профессиональной деятельности на английском языке.

Обучение английскому языку для профессионального общения на море может осуществляться различными методами, технологиями и приемами, особую значимость среди которых занимают методы активного обучения.

Методы активного обучения иностранным языкам основаны на принципе непосредственного участия, который обязывает преподавателя сделать каждого студента активным участником учебно-воспитательного процесса, ведущим поиск путей и способов решения обсуждаемой проблемы [1]. Под ними понимается совокупность способов организации учебной и воспитательной деятельности студентов, характеризующаяся высокой степенью включенности студентов в процесс обучения, активизирующая их познавательную и творческую деятельность, направленная на развитие мышления, и в результате формирующая знания, умения и навыки путем выполнения многочисленных практических заданий [2].

К наиболее результативным методам активного обучения в методике преподавания иностранного языка для специальных целей следует относить анализ конкретных ситуаций, действие по инструкции, решение задач, креативное письмо, кейс, имитационное упражнение, деловые игры, разыгрывание ролей, игровое проектирование, учебные (дидактические) игры, игровые ситуации, круглый стол, дебаты, пресс-конференция, эвристическую беседу, учебную и тематическую дискуссию, мозговые атаку и эстафету, решение проблемных ситуаций, презентацию, олимпиаду, научно-практическую конференцию [3].

Каждый из данных методов обучения применяется с целью формирования определенных знаний, умений, навыков и компетенций (языковых и профессиональных).

Круглый стол, дебаты, беседы, дискуссии, конференции, презентации, олимпиады являются одним из основных методов активного обучения, позволяющих знакомить студентов с новым языковым материалом или закреплять уже изученный материал через формирование навыков говорения, к которым можно отнести ораторское мастерство, навык ведения дискуссии, парирования, отстаивания и аргументации своей точки зрения на иностранном языке. Помимо этого данные методы предполагают развитие навыков работы в команде, что является ключевым навыком при работе с другими специалистами.

Анализ конкретных ситуаций, действие по инструкции, решение задач, кейс, имитационное упражнение, мозговые атаки и эстафету, и решение проблемных ситуаций являются основными способами закрепления уже изученного материала посредством решения поставленной профессиональной задачи, что способствует формированию как языковых, так и профессиональных компетенций. Данные методы позволяют заранее разобрать сложные или проблемные ситуации, которые могут произойти в будущей профессиональной деятельности студента, что тем самым предотвратит ухудшение выполнения его профессиональных обязанностей.

Деловые игры, разыгрывание ролей, игровое проектирование, учебные игры, игровые ситуации являются универсальными методами активного обучения, так как они позволяют развить и сформировать как языковые, так и профессиональные навыки будущих судоводителей, и специалистов в целом. Именно они позволяют отрабатывать команды, отдаваемые и выполняемые членами экипажа судна разного уровня.

Таким образом, методы активного обучения иностранному языку для специальных целей позволяют развивать и формировать языковые и профессиональные компетенции будущих специалистов через их активное вовлечение в учебный процесс, что делает его более интересным, познавательным и результативным.

### **Список использованных источников**

1. Демина, В. А. Исследование инновационных методов обучения иностранному языку / В. А. Демина // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования : материалы IV учеб.-метод. конф. / под общ. ред. Е. В. Тихоновой. – М., РГСУ, 2010. – Т. 2. – 245 с.
2. Зарукина, Е. В. Активные методы обучения. Рекомендации по разработке и применению / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. – СПб. : СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.

3. Смолкин, А. М. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. М. Смолкин. – М. : Просвещение, 1990. – 242 с.

**Е. С. Пристром**  
*БГУ (Минск)*

**КОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МАРКЕТОЛОГОВ  
(КУРС «ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»)**

Процесс обучения невозможен без обратной связи, основной формой которой является контроль. Выбор оптимальных форм, видов и методов контроля играет решающую роль при оценивании эффективности обучения студентов. Система контроля оптимальна, если она соответствует цели и содержанию обучения, учитывает индивидуальные особенности студентов, включает как количественные, так и качественные формы оценивания, является объективной и психологически комфортной для студентов.

В рамках компетентностного подхода к обучению иностранному языку (ИЯ) пересматриваются и совершенствуются основные принципы процесса обучения, а именно цели, методы, содержание обучения и, естественно, система лингводидактического контроля. Целью обучения ИЯ в неязыковом вузе, как известно, является формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. И контроль должен быть сфокусирован на «констатации факта соответствия/несоответствия сформированной у студентов коммуникативной компетенции тем требованиям, которые предъявляются социальным заказом к иноязычной подготовке профессионалов» [1, 244]. Необходимо оценить уровень сформированности данной компетенции.

Нам представляется обоснованной точка зрения Б. В. Тарева о том, что эффективность системы контроля сформированности профессиональной коммуникативной компетенции студентов в неязыковом вузе может быть достигнута при соблюдении следующих условий:

- учет особенностей и характеристик профессиональной деятельности;
- учет ступени профессионального образования;

- нацеливание контроля, как на эксплицитно, так и имплицитно выраженные качества и свойства профессионала;
- особая критериальная шкала оценивания;
- разнообразие видов и форм контроля;
- проблемный характер содержания заданий;
- учет индивидуальных особенностей студентов;
- учет активной позиции студентов;
- подготовка преподавателя к проведению такого контроля [1].

Если говорить о формах контроля, то на первое место выходит групповой контроль, индивидуальная, фронтальная и парная формы используются для текущего или промежуточного контроля. Наиболее значительной модернизации необходимо подвергнуть методы контроля. Для итогового контроля целесообразно использовать метод, который по форме будет комбинированный, а по содержанию практический. Комбинированный контроль, как известно, включает элементы устного и письменного (предпочтительнее, компьютерного) опроса. А практический позволяет выявить уровень сформированности компетенции на практике, т. е. позволяет студенту выражать свое собственное мнение и демонстрировать индивидуальные профессионально-коммуникативные характеристики.

Как нам представляется, в условиях сегодняшней системы подготовки по ИЯ в неязыковом вузе все вышесказанное можно осуществить только в рамках спецкурса (дисциплины, являющейся компонентом учреждения высшего образования). Дисциплина «Иностранный язык», входящая в государственный компонент, не позволяет полностью реализовать основную цель, так как отсутствует возможность выполнить ряд существенных условий. Например, данная дисциплина преподается на 1-м курсе, когда студенты еще не приступили к освоению профессиональных дисциплин. Тем не менее преподаватели стараются применять элементы нового похода, поневоле реализуя принцип «опережающего обучения», но было бы неправомерно говорить о формировании профессиональной коммуникативной компетенции в полной мере. Поэтому на 1-м курсе влияние «знанияевого» подхода очень существенно.

От спецкурса «Деловой английский язык» (конечно, название не самое удачное) ожидания несколько другие. Да и объективные условия его преподавания являются иными. Этот курс предназначен для

студентов 2 и 3-го курсов специализации «Международный маркетинг». Четко определенная специализация позволяет нам отобрать реальные ситуации профессиональной коммуникации. К началу курса студенты начали формировать специальные профессиональные компетенции на родном языке. Поэтому появляется возможность придать занятиям квазипрофессиональный характер (еще в большей степени, чем на первом этапе). А формы контроля должны быть похожи на формы контроля на будущем рабочем месте студента. Безусловно, чтобы избежать профанации обучения в данной ситуации, необходимо тесное взаимодействие со специалистами профильных кафедр. А преподавателю ИЯ необходима дополнительная подготовка – «требования иноязычной профессионализации стали предъявляться не только к обучающимся, но и к преподавателям, которые сегодня не могут дистанцироваться от специальной дисциплины в ходе преподавания иностранного языка» [2, с. 159].

На данный момент мы находимся на этапе разработки и апробации подходов к этому курсу. Предстоит разработать особую систему промежуточного и итогового контроля, а также критерии оценивания, так как все виды работы носят преимущественно эвристический характер. Традиционные методы будут использованы для текущего и промежуточного контроля. Уже внедренная и апробированная в нашей системе рейтинговая система, безусловно, будет огромным подспорьем в оценивании студентов.

С учетом ранее изложенных положений в основе будущего учебного пособия должна быть пролонгированная деловая игра. Каждый модуль данного курса будет нацелен на отработку того или иного вида профессиональной ситуации, при которой вся группа должна будет работать над конкретной задачей. Но при этом роли студентов не должны быть фиксированными: они должны меняться в зависимости от установок и меняющейся динамики работы группы. Например, модуль *Market Research*. Объектами контроля будут умения поиска и анализа информации, подбора необходимой формы маркетингового исследования с учетом прагматичной составляющей и написания отчета и рекомендаций. Языковые навыки, умения и предметные знания как базисные компоненты коммуникативной компетенции контролируются с помощью так называемых «знанияевоцентрированных» форм (тесты, контрольные работы, опросы) в ходе самостоятельной работы студентов, используя системы Moodle или e-University, таким образом, обеспеч-

чивая индивидуальный лонгитюдный контроль. Особую значимость здесь приобретают сформированные навыки и понимание важности самоконтроля и взаимоконтроля студентов. Контроль (итоговый) сформированности компетенций должен осуществляться с использованием творческих методов: конференций, семинаров, мастер-классов, решения профессиональных ситуаций, проектов, ролевых и деловых игр, интерактивных лекций, викторин, дискуссий, конкурсов, творческих заданий в Интернете. Задача глобальная, но только в этом случае можно будет говорить о формировании вторичной языковой личности специалиста, который сможет эффективно взаимодействовать в условиях межкультурной коммуникации.

Что касается форм оценивания, то сегодняшняя система оценок применительно к ИЯ в вузе мало информативна, а порой вводит в заблуждение. В отношении владения ИЯ в перспективе было бы разумно ввести понятие «уровень», особенно с учетом присоединения нашего государства к Болонскому процессу. А также это дало бы работодателю возможность более адекватно оценить будущего работника, и, как представляется, могло бы стать дополнительным мотивирующим фактором для студентов.

При выдвижении профессиональной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе в качестве центральной цели обучения ИЯ основным итоговым объектом контроля становится уровень сформированности данной компетенции, а владение языковой компетенцией – объектом текущего контроля. В процессе контроля достигнутый уровень коммуникативной компетенции следует оценивать не в зависимости от количества языковых ошибок, а в зависимости от умения выполнять действия с языковыми единицами при оформлении своих мыслей и понимании мыслей других людей. Таким образом, контроль не должен превращаться в самоцель учебного процесса, поскольку преподаватель прежде всего должен подготовить студентов к профессиональной деятельности, а не к сдаче зачета или экзамена.

### **Список использованных источников**

1. Тарев, Б. В. Условия эффективности контроля сформированности профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза / Б. В. Тарев // Вестн. Бурятского гос. ун-та. – 2009. – № 15. – С. 244–246.
2. Крупченко, А. К. Профессиональная лингводидактика / А. К. Крупченко // Высшее образование в России. – 2006. – № 5. – С. 158–160.

**Т. А. Самкина**

*Академия управления при Президенте  
Республики Беларусь (Минск)*

## **ЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Нынешнее общество требует новых методов в подготовке специалистов различных областей деятельности, поэтому в сфере высшего образования актуализирован компетентностный метод, исходя из которого выпускник любого современного вуза должен обладать не только хорошими знаниями в своей профессии, но и обязательно владеть иностранным языком, причем не на «бытовом», а именно на профессиональном уровне (Fachkompetenz).

Профessionально ориентированное обучение опирается на профессиональную направленность учебных материалов и на деятельность, формирующую профессиональные умения. На сегодня актуальным становится не только обучение английскому, но и немецкому профессиональному языку. Беларусь и Россия имеют реальный объем германских инвестиций, во многих регионах действуют большое количество предприятий с германским участием и германским капиталом. Например, современному выпускнику с экономическим образованием уже недостаточно уметь переводить и понимать тексты экономического характера, он должен уметь использовать иностранный язык в различных сферах общения, т. е. развивать (berufs- und handlungsorientierte Kompetenzen). Профессиональное общение может происходить как в официальной, так и в неофициальной обстановке. Это могут быть беседы с иностранными коллегами, выступления на конференциях, участие в круглых столах и т. д. Именно поэтому обучение иностранному языку должно быть не только профессионально, но и коммуникативно направленным. Профессиональный метод обучения требует внедрения иностранного языка в профильные дисциплины, а значит кропотливого и точного отбора содержания учебных материалов. Отсюда перед профессионально ориентированным обучением иностранному языку стоит много задач. Хочу упомянуть одну из важнейших – развитие коммуникативных умений в видах речевой деятельности, а именно: в говорении, аудировании, чтении и письме. Успешное владение этими навыками заключается в умении выступить с докладом, вести беседу на определенную тему, обменяться профессиональной информацией. Естественно, что языковые знания приобретаются не за один день или

неделю, а на протяжении всего курса обучения, так как каждая тема или ситуация общения расширяется из семестра в семестр и наполняется определенными языковыми средствами.

Изучение языка той или иной специальности требует усвоения и переработки огромного количества терминов, составления аннотаций, деловых писем, рефератов, необходимых будущему специалисту. Но за время, отведенное на изучение иностранного языка в вузе, сделать это практически невозможно. Кроме того, суть такого обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами, цель которой – получение дополнительных профессиональных знаний. Преподаватели иностранного языка имеют лингвистическое и педагогическое образование и не владеют профессиональной лексикой, часто не имеют представления о коммуникативных потребностях данной профессии. Из-за отсутствия опыта и специальных знаний преподаватели сталкиваются с рядом трудностей. Главная проблема – отсутствие современных учебников и учебных пособий. Это создает неудобства и трудности как преподавателям, так и обучающимся. Безусловно, преподаватель профессионально ориентированного иностранного языка должен владеть основами преподаваемой специальности, знать базовую лексику, ориентироваться в терминологии. Часто отсутствие базовой подготовки ведет к искажению смысла при переводе и понятии текстов. Какой бы способ ни избрал преподаватель иностранного языка, от него в любом случае требуется владение определенными знаниями в данной профессиональной области. Владение иностранным языком в профессиональной сфере является одним из требований сегодняшнего общества, так как в последние годы в связи с глобализацией акцент переместился на развитие навыков и умений устной коммуникации. Профессионально ориентированное обучение появилось не вдруг и не сегодня, оно зародилось как научное направление в 1960-х гг. за рубежом. На данный момент под ним понимается обучение иностранному языку с учетом потребностей современных выпускников, которые им диктует будущая профессия. В этом и заключается его отличие от обучения языку для общеобразовательных целей. Исходя из анализа целей профессионально ориентированного обучения можно выделить следующие компоненты: образовательный, воспитательный, развивающий и практический.

Мы затронем последний компонент. Он является наиболее важным. Подготовка студентов должна достигать такого уровня общения на иностранном языке, который бы позволил использовать его не только в профессиональной деятельности, но и в дальнейшем самообразова-

нии. Таким образом, основная мысль подобного метода обучению иностранного языка заключается в том, чтобы перенести акцент с упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, где преподаватель играет роль помощника. Помощник должен быть способен только подобрать методы и виды обучения, способствующие личностному и профессиональному росту. В обычной профессиональной деятельности специалист постоянно сталкивается с различными проблемами, его задача реагировать на эти проблемы и решать их самостоятельно. Именно этому и нужно учить студента во время учёбы, сделав упор на познавательную деятельность самого студента, а не на обучавшую деятельность преподавателя.

#### **Список использованных источников**

1. Богданчик, Л. В. Инновационные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Л. В. Богданчик // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации : материалы Междунар. заочн. науч.-практ. конф., 24 марта 2011, г. Электросталь. – Новый гуманитарный институт, 2011.
2. Hoffmann, B., Langefeld, U. Methoden – Mix. Unterrichtliche Methoden zur Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz in kaufmännischen Berufen. – Darmstadt, 2000.
3. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.

**Г. И. Саянова**  
*БГМУ (Минск)*

### **ПОТРЕБНОСТИ И МОТИВЫ УЧЕНИЯ И СПОСОБЫ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

В условиях возрастающей интеграции мирового сообщества, изменений на рынке труда в соответствии с требованиями компетентностного подхода, развития многосторонних международных связей иностранный язык для выпускников вузов становится средством общения в их будущей профессиональной деятельности, средством профессиональной межкультурной коммуникации. Важную роль в профессионально ориентированном обучении иностранному языку играет мо-

тивация к практическому овладению навыками чтения, перевода и профессионального общения.

Мотивация влияет на скорость и точность восприятия, запоминание материала, на активизацию мыслительной деятельности. Мотивы соотносятся с целями человека. Цель определяет процесс и конечный результат деятельности и выступает и как мотив, и как стимул человеческой активности. Но цель и мотив деятельности не всегда совпадают. Не совпадают личностный смысл и цель изучения предмета.

При изучении модального глагола must, который выражает приказание, необходимость, моральную обязанность и очень настойчивый совет и переводится должен, нужно, надо, можно, например, просто выполнить упражнения с целью получить положительную оценку, а можно запомнить его грамматическую функцию и использовать для развития навыков устной речи, закрепления лексического материала, составления устного высказывания на поставленный вопрос:

What should you do to become an experienced doctor?

- 1) I must attend all lectures.
- 2) I must take notes of the lectures delivered by our professors.
- 3) I must learn a lot of material on medical subjects.
- 4) I must pay attention not only special but optional subjects.
- 5) I must work hard on my own.
- 6) I must carry on research work to become a qualified specialist.

В первом случае мотив и цель овладения иноязычной речью не совпадают, а во втором – совпадают, т. е. процесс усвоения знаний помимо восприятия и осмысливания учебного материала, включает и деятельность с ним. Результаты восприятия произошли от индивидуальных особенностей воспринимающего, характеризующегося своими потребностями, способностями, интересами, собственным отношением к воспринимаемому материалу и зависели от мотивационно-побудительных условий, а именно от положительного отношения к воспринимаемому материалу.

Мотивы тесно связаны с установкой. И мотив и установка – формы побуждения к деятельности. Для их возникновения требуются одни и те же предпосылки: наличие у обучающихся потребности, а в окружающей среде – условий ее удовлетворения. Но мотив и установка имеют различия. Установка – это неосознанная готовность организма, человека к деятельности, мотив – осознанная деятельность.

Для усвоения иноязычной лексики преподаватель должен специально предусмотреть самостоятельное и творческое использование

нового материала, например, составление студентами устного высказывания на тему “District doctor”.

Положительные мотивы учения, как правило, занимают ведущее место в мотивации учебно-воспитательной деятельности. В последнее время для современных условий обучения иностранному языку большое внимание уделяется повышению уровня практических мотивов изучения языка. Для этого применяются проблемный, суггестопедический и программируемый методы.

Суггестопедический метод обеспечивает рецептивное овладение в среднем 200 лексическими единицами за один сеанс, при этом используется прием релаксации, интонационального (контрастного) чтения, перевоплощения, музыкального сопровождения и др.

При повторении, например, неправильных глаголов хорошие результаты дает чтение и запоминание следующей рифмовки:

Are you ready to listen to me, Freddie?

I know at last irregular verbs in the past:

Went and sent, cut and shut

saw and wore, had and sat,

brought and thought, caught and taught,

cost and lost and grew and flew.

And what about you?

Проблемное обучение предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность студентов по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками, развитие мыслительных способностей. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при восприятии материала, его осмыслении, закреплении и применении.

Специфика проблемного обучения позволяет преобразовывать традиционные учебные ситуации в проблемные, а проблемные – в традиционные. Например, при изучении темы «Респираторные заболевания» (The Diseases of the Respiratory tract) можно предложить студентам описать симптомы трахеита, бронхита, лobarной пневмонии. Это традиционное задание.

Но для большей активизации обучения говорению и аудированию это задание можно трансформировать в проблемное. Для этого необходимо предложить студентам описание двух или трех заболеваний, ответить на вопрос «О каком заболевании идет речь?» и, естественно, аргументировать свой ответ.

Способов преобразования традиционных заданий в проблемные много. Это может быть конструирование (разрыв контекста), выбор из данных ответов, подстановка слов или части предложений, на основе текста составление диалога или сопроводительного листа пациента.

Использование проблемного метода способствует развитию самостоятельности студентов, формированию познавательного интереса к изучению иностранного языка.

Хорошие результаты дает параллельное программирование. Для этого для чтения текста на иностранном языке новые слова, словосочетания, фразеологические обороты выписываются в колонку с правой стороны на уровне соответствующей строки. Это позволяет не только читать иностранную литературу, но и расширять словарный запас.

К отрицательным мотивам изучения иностранных языков относятся следующие: а) труднодается изучение иностранного языка; б) неуверенность в овладении; в) изучающий не видит практического смысла в изучении иностранного языка; г) плохой учитель иностранного языка.

Первые теряют интерес, так как изучаемый предмет действительно оказался для них трудным, для второй группы необходимы дополнительные занятия, а также система индивидуальных заданий, особенно с применением технических средств обучения.

Есть два пути преобразования отрицательных мотивов в положительные: 1) следует избегать всего того, что вызывает неуверенность в овладении языком; 2) нужна система приемов, связанных с поддержанием уверенности в овладении языком: одобрение достигнутых результатов, привлечение к активному участию на занятиях.

Для третьей группы отрицательных мотивов нужна специфическая методика: опора на актуальный интерес обучающегося – на то, чем он любит заниматься в свободное время: чтение литературы, занятия спортом, увлечение театром и т. д. Оказывая необходимую помощь, контролируя выполнение заданий, преподаватель побуждает интерес к языку.

Трансформация четвертой группы отрицательных мотивов в положительные в основном зависит от самого преподавателя, от его личностных качеств, общей культуры, знания своего предмета, уровня профессионального мастерства, человека с личностно-гуманистической ориентацией, креативным мышлением, владеющим современными педагогическими технологиями, имеющего высокие коммуникативные способности.

Таким образом, в способах формирования мотивов учения должно преобладать творческое направление в методике обучения, создание на занятии необходимой окружающей среды, атмосферы творчества, взаимопонимания и доверия между преподавателем и студентами. Весь образовательный процесс должен быть интегрирован в профессиональную подготовку, быть личностно и профессионально направленным и отражать проблемы будущей профессии.

**E. P. Smykouskaya**

*The Academy of Public Administration under the aegis  
of the President of the Republic of Belarus (Minsk)*

## **MEETING EOP LEARNER NEEDS BY USING AUTHENTIC MATERIALS**

Authentic materials have long been used in teaching English as a Second Language (ESL) for the numerous advantages they provide to the process of language acquisition. Authentic materials make language exposure meaningful and realistic, help learners develop a range of communicative competencies, motivate them and enhance positive attitudes towards the process of learning.

Authentic materials have a special role in designing courses and programs for niche audiences, such as ESP (English for Specific Purposes) learners – those interested in a specific variety of the English language they need for their professional (occupational or academic) purposes. In the EOP (English for Occupational Purposes) context it is essential that learners are exposed to texts that are not just original, but really authentic. Hence, it is important for instructors and course developers to clearly differentiate between authentic and non-authentic texts and use them in accordance with the potential they have and the impact they make on the teaching process.

Numerous researchers define authentic texts as created to fulfil some social purpose in the language community in which it was produced. Likewise, Tomlinson (2012) argues that “an authentic text is one which is produced in order to communicate rather than to teach” [1]. This approach for selecting authentic materials was taken in consideration when developing and implementing the international EOP course “American English for Journalists” [2].

“American English for Journalists” was a blended (online and face-to-face sessions) course developed by the English language specialists from ten countries of Central and Southeastern Europe in collaboration with practicing journalists from Voice of America and piloted in 2014 – 2015 in Belarus, Bosnia and Hercegovina, Hungary, Kosovo, Latvia, Macedonia, Romania, Serbia, Slovakia, and the Ukraine. Target learner population for the course comprised two types of learners: (a) students of journalism, (b) young practicing journalists – all seeking employment opportunities in the English language media in their home countries and abroad. Both types of learners aimed to not only improve their language skills, but rather to acquire confidence in using the specific language necessary for their specific occupational purposes. Course developers focused on designing a course able to provide learners with English skills necessary to communicate successfully within immediate journalistic context and handle immediate work tasks. It was of vital importance to supply learners with truly authentic materials to ensure the course meets their needs as precisely and to the full as possible.

A common practice in selecting materials for an ESP course is to consider various available sources, starting with original textbooks. Textbooks play an important role in the countries where English is a foreign language as they do provide original, verified, and thoughtfully designed content plus a methodological frame to deliver the content. Yet, even ESP textbooks can rarely boast authenticity of content as they offer texts chosen and tailored to teach language rather than to communicate professional content. Also, it often proves to be difficult to find an ESP textbook (or a combination of several textbooks) to meet the focused goals the ESP learner groups might have. Textbooks’ audience is usually expected to be rather homogeneous and to remain such for some period of time. More often than not ESP learner groups have characteristics different from group to group. The groups taking the same course may have similar purposes, but differ in their language proficiency level, professional background, age, gender, ethnic origin, etc. Even a very recent ESP textbook created for a professional field in one country may not fit a very similar audience in another country (for cultural or other reasons). There usually arises a necessity to tailor an ESP course to audience’s specific and needs. As a result, the course ends up being a mix of a textbook content (to some extent) plus (mainly) an instructor-created and learner-generated content with a strong emphasis on authentic materials, which was the case with “American English for Journalists” blended EOP.

As stated by Spelleri (2002), “authentic materials offer real language that is contextually rich and culturally pertinent” [3, 16]. Accordingly, concentrating on the authenticity of materials for the course developers selected texts not about Journalism, but from Journalism. The following types of authentic texts (written, video, and audio texts) derived from actual professional context were chosen to build the course on: current news stories from hard copy and online newspapers and magazines, video and audio recordings of current news stories from major news providers (CNN, BBC, Euronews, and others), samples of actual materials used in the learners’ work place. The texts allowed to demonstrate how the English language works in learners’ immediate work context: how accepted grammar patterns change in live sports reporting, which parts of speech to avoid as they convey evaluation and bias, how active and passive constructions allow to reveal or withhold information about participants and events, etc. [4, 13]. Such authentic materials provided a much richer source of input for learners and a possibility to be exploited in different ways and on different levels to develop learners’ communicative competence [5, 5].

Authentic texts in the course were supported by authentic communicative tasks. All the four competences – linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic competence were involved to achieve communicative competence in each communication task. Learners were suggested to perform activities that were meaningful, realistic, and simulated those from their real work context. Feedback received from course participants also revealed that motivation and on-task behavior increased significantly when learners used authentic materials.

Thus, it can be concluded that some of the main advantages of authentic materials in ESP learning are that they focus more closely on learners’ interests and needs, expose them to language that serves a realistic purpose, and increase learners’ motivation.

## References

1. Tomlinson, B. Materials development for language learning and teaching / B. Tomlinson // Language Teaching, 45 (2). – 2012. – P. 79.
2. New curriculum developed by English-language educators for journalists [Electronic resource]. – Central European University, 2015. – Mode of access: <http://business.ceu.edu/new-curriculum-developed-by-english-language-educators-for-journalists> – Date of access: 31.01.2016.
3. Spelleri, M. From lessons to life: Authentic materials bridge the gap / M. Spelleri // ESL Magazine, 5 (2). – 2002. – P. 16–18.

4. Английский язык. Профессиональное общение журналиста = English. Professional Communication of a Journalist (с электронным приложением) : учеб. пособие / Е. П. Смыковская [и др.] ; под общ. ред. О. В. Луцинской. – Минск : БГУ, 2014
5. Смыковская, Е. П. Media Studies : Watching TV News / Е. П. Смыковская, П. Л. Соловьев, М. Н. Одноклубова. – Минск : БГУ, 2003.

**Н. П. Теслюк**  
*Академия управления при Президенте  
Республики Беларусь (Минск)*

## **ДИКТОГЛОСС КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРИЁМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Диктант как методический приём обучения различным аспектам естественного языка имеет длинную историю. Впервые преподаватели начали использовать его в Средние века, когда книг на всех не хватало, а информацию требовалось довести до каждого [1, с. 94]. Впоследствии этот приём обучения стал применяться при освоении родного и иностранного языков с целью формирования орфографической и пунктуационной зоркости, а также лучшего усвоения структурных компонентов языка – морфологии и синтаксиса [2]. Развитие методики породило множество видов диктанта; вместе с тем опытные методисты начали отмечать ряд недостатков данного приёма обучения, а именно: однообразие и трудоёмкость этого вида деятельности, отсутствие коммуникативной и креативной составляющих, механичность выполнения требуемых операций [3]. Перечисленные недостатки были успешно устранены с появлением нового вида диктанта, который называется диктоглосс.

Термин «диктоглосс» был предложен Р. Вайнриб в 1990 г. в труде *Grammar Dictation*, где автор определяет его как «грамматический диктант», в ходе которого преподаватель дважды зачитывает короткий текст, содержащий определённое грамматическое явление для изучения и практического применения в речевой деятельности [5, с. 5]. В соответствии с концепцией Р. Вайнриб работа с использованием названного приёма проходит в 4 этапа. На этапе подготовки преподаватель вводит обучаемых в тематику текста, снимает возможные языковые трудности путём семантизации незнакомых, на его взгляд, лексических единиц и объясняет процедуру работы с текстом. На втором этапе обучаемые дважды прослушивают текст, состоящий из 5–7 предложе-

ний; при этом в ходе первого прослушивания им запрещается делать какие-либо пометки, при втором они записывают те слова и выражения, которые помогут им восстановить оригинальный вариант. Затем следует этап реконструкции, в ходе которого обучаемые работают в парах или малых группах, пытаясь воссоздать прослушанный текст таким образом, чтобы он семантически и грамматически был максимально приближен к оригиналу. На заключительном этапе анализа и коррекции обучаемые сравнивают свои варианты воссозданного текста с оригиналом и вносят требуемые изменения [5, с. 5–9]. По окончании этой работы преподаватель выбирает любое предложение из оригинала и стимулирует развитие коллективной дискуссии о грамматическом явлении, которое можно (и нужно!) выделить в отобранном фрагменте.

При грамотном использовании преимущества диктоглосса очевидны. Этот методический приём способствует организации интерактивной деятельности, которая предполагает сотрудничество в процессе обучения и, следовательно, соответствует современным тенденциям развития методики преподавания учебных дисциплин. Применение диктоглосса стимулирует развитие умений осуществлять все четыре вида речевой деятельности при полном понимании смысла передаваемой информации. Возможность коррекции реконструированных текстов развивает грамматическое чутьё, а также помогает формированию объективной оценки собственной языковой компетенции и выявлению своих сильных и слабых сторон. Рефлексия над языком, в ходе которой знание о языке добывается самостоятельно и обсуждается коллективно, способствует более глубокому, осмысленному и прочному усвоению языковых реалий.

Примером практического применения диктоглосса может послужить фрагмент занятия, разработанный с целью формирования у обучаемых грамматических навыков употребления III типа условных предложений в английском языке. Занятие проводится для студентов 2-го курса очной формы получения образования Академии управления при Президенте Республики Беларусь.

После проведения подготовительного этапа студентам предлагается для прослушивания следующий текст:

*If I had not used so much gas, I would not have had such a big gas bill. If I had not had to pay my gas bill, I would not have gone out in the rain. If I had not gone out in the rain, I would not have caught a cold. If I had not caught a cold, I would not have carried a handkerchief. If I had not carried a handkerchief, I would not have dropped it. If I had not*

*dropped my handkerchief, Juan would not have picked it up. If Juan had not picked up my handkerchief, we would never have met.*

*Moral: Paying bills can be a good thing [4].*

По окончании работы с данным текстом в соответствии с этапами, описанными выше, студенты выполняют следующие задания:

**I. Look at 3 sentences taken from the text and answer the questions that follow:**

1. *If I had not gone out in the rain, I would not have caught a cold.*  
Did I go out in the rain? Did I catch a cold? Was it probable or certain to avoid the illness?

2. *If I had not dropped my handkerchief, Juan would not have picked it up.* Did I drop my handkerchief? Did Juan pick it up?

3. *If Juan had not picked up my handkerchief, we would never have met.* Did Juan pick up the handkerchief? Did these people meet? Was it probable or certain for them to meet?

Are all these sentences about the present, the past or the future? What situations do these sentences denote: real, unreal, imaginary, hypothetical?

**II. Read the following summary regarding the use of the 3<sup>rd</sup> Conditional sentences and underline the correct option:**

*We use the 3<sup>rd</sup> Conditional to talk about hypothetical / real situations in the present / past / future. The 3<sup>rd</sup> Conditional is composed of two clauses: the If clause and the Conditional clause.*

III. Write the correct form of the clauses based on the example sentences from the text:

*If Clause – ... . The Conditional Clause – ... .*

Is the order of the clauses important?

После успешной систематизации теоретического материала можно переходить к контролируемым практическим заданиям, которые ориентированы на первичное закрепление и использование в речи введенного грамматического материала. Примеры такого рода заданий разнообразны и доступны в любом аутентичном учебном пособии.

Придерживаясь общего алгоритма работы с текстом, предложенного Р. Вайнриб, преподаватель имеет возможность привносить изменения в каждый из этапов, сохраняя при этом его суть. Так, подготовительный этап уместно проводить заранее на предшествующих занятиях, чтобы качественно проработать со студентами новые лексические единицы. На этапе реконструкции можно попросить студентов выбрать в своих группах одного человека, который будет собирать все предло-

женные варианты и синтезировать единственно правильный, по его мнению. На этапе контроля допускается выбрать одного человека, который на доске будет записывать окончательный вариант для сверки. Один из вариантов рефлексии представлен в приведённом примере.

В заключение следует отметить, что суть современной парадигмы образования составляет создание такой атмосферы обучения, при которой обучаемые активно и самостоятельно добывают знания, будучи высоко мотивированными к этому процессу. Диктоглосс как инновационная технология обучения естественному языку удачно вписывается в современную концепцию образования и даёт возможность мыслящим преподавателям и студентам попробовать новые нестандартные подходы к получению информации.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Kelly, L. G. Twenty-Five Centuries of Language Teaching 500 BC – 1969 / L. G. Kelly. – Rowley MA : Newbury House Publishers, 1969. – 474p.
2. Montalvan, R. Dictation Updated: Guidelines for Teacher-Training Workshops [Electronic Resource] / R. Montalvan. – Mode of access: <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/education/engteaching/intl/pubs/dictatn.htm>. – Date of access: 20.01.2016.
3. Rog, T. Dictogloss – Another Approach to Teaching Grammar [Electronic Resource] / T. Rog. – Mode of access: <http://www.teacher.pl/artykuly-metodyczne/dictogloss-another-approach-to-teaching-grammar/>. – Date of access: 22.01.2016.
4. Third Conditional [Electronic Resource]. – Mode of access: <http://grammar-tei.com/uprazhneniya-na-3-tip-uslovnyx-predlozhenij-third-conditional/>. – Date of access: 15.01.2016.
5. Wainryb, R. Grammar Dictation / R. Wainryb. – Oxford : Oxford University Press, 1990. – 142 p.

**И. Р. Туйгунова**  
АГУ (Астрахань)

## **ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Современные стандарты обучения требуют инновационных методов и подходов к обучению иностранным языкам в контексте высшего профессионального образования. Одним из передовых подходов является Всемирная инициатива CDIO, которая представляет собой меж-

дународный проект по реформированию инженерного образования, который был запущен в 2000 г. Этот проект включает технические программы ведущих университетов по всему миру и предусматривает предоставление студентам образования в контексте жизненного цикла реальных систем, процессов и продуктов «Задумай – Спроектируй – Реализуй – Управляй». Несколько лет назад к проекту присоединился Астраханский государственный университет.

А. М. Трещев и О. А. Сергеева в статье «Всемирная инициатива CDIO как контекст профессионального образования» подчеркивают, что при реализации стандартов CDIO создаётся «необходимый контекст профессионального образования, прописывает общую философию образовательных программ и учебных планов, предусматривает использование активных форм обучения с целью включения студентов в решение практико-ориентированных заданий, предполагает развитие у профессорско-преподавательского состава педагогических компетенций и умений создавать продукты и системы, а также аудит и оценку программ и успеваемости студентов» [2].

Авторы подчеркивают, что использование стандартов Всемирной инициативы CDIO позволяет по-новому выстраивать образовательный процесс при постоянной активизации учебной деятельности студентов. В процессе такого обучения моделируется содержание профессионального труда, что создает условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста [2].

Естественно, что основной образовательной технологией при инновационном подходе CDIO выступает проектная методика. Учебная дисциплина «Иностранный язык» на неязыковых специальностях в условиях традиционного обучения предмету не предусматривает создания продукта. На первый взгляд стандарты CDIO неприменимы на занятиях по иностранному языку. Однако, принимая во внимание профессиональные компетенции, которыми должен обладать студент в конце изучения определенных дисциплин, возможно и целесообразно вводить такой активный метод обучения как проект.

В данной статье представлен опыт применения проектной методики на занятиях по дисциплине «Английский язык (профессиональный)» со студентами специальности 38.03.01 «Экономика» 3-го года обучения факультета мировой экономики и управления Астраханского государственного университета.

Рассматривая общекультурные и профессиональные компетенции, предусмотренные ООП данной специальности, выделим следующие:

- способность логически верно, аргументировано и ясно строить и понимать английскую устную и письменную речь;
- способность находить оптимальные организационно-управленческие решения и умение аргументированно обосновывать их применение на английском языке;
- способность к командной работе с коллегами, к работе в коллективе в целях организации эффективной работы с англоязычной информацией;
- владение разговорным английским языком и англоязычной профессиональной терминологией;
- способность использовать английский язык для изучения специальной литературы и использования другой научной информации.

Освоение профессиональной деятельности студента-экономиста предусматривает организационно-управленческую деятельность, а именно:

- участие в разработке вариантов управленческих решений, обосновании их выбора на основе критериев социально-экономической эффективности с учетом рисков и возможных социально-экономических последствий принимаемых решений;
- организацию выполнения порученного этапа работы;
- оперативное управление малыми коллективами и группами, сформированными для реализации конкретного экономического проекта.

Представляется возможным объединить знания и навыки, приобретенные в процессе освоения как дисциплины «Английский язык», так и дисциплин профессионального цикла «Менеджмент», «Маркетинг», «Микроэкономика» и др. Как правило, студенты обладают необходимыми профессиональными компетенциями для выполнения проекта на 3-м курсе.

Группе студентов предлагается разработать бизнес-модель фирмы, опираясь на подход А. Остервальдера и И. Пинье, описать ключевых партнеров, виды деятельности, ценностные предложения, ключевые ресурсы, взаимоотношения с клиентами, потребительские сегменты, каналы сбыта, структуру издержек и потоки доходов [1].

Студенты также анализируют возможности и риски, используя такой инструмент, как SWOT-анализ. Для выполнения проекта студенты произвольно объединяются в малые группы по 3–4 человека. Презентации, обсуждения и консультации проводятся на английском языке. Отчеты представляются в формате pdf.

Выполнение проекта обеспечивает возможность применения активных методов обучения: деловая игра, мозговой штурм, дискуссия, кейс-технология, обучение «равный – равному» и многие другие.

В таблице 1 представлен примерный календарный план выполнения проекта «Бизнес-модель» из расчета продолжительности семестра в 18 недель. Форма аттестации – экзамен.

Таблица 1

**Календарный план выполнения проекта**

Неделя семестра	Задание	Этап проекта
1	Постановка задания Определение сроков и формы отчетности	Задумай
3	Выполнение тренировочных заданий на формулировку ценностных предложений	Задумай
6	Презентация и обсуждение бизнес-идей и ценностных предложений	Спроектируй
10	Презентация и обсуждение бизнес-модели	Спроектируй
14	SWOT-анализ: презентация и обсуждение	Спроектируй
18	Презентация итоговых проектов	Реализуй

Как видно из таблицы 1, в процессе работы над учебным проектом происходит развертывание трех этапов подхода CDIO «Задумай – Спроектируй – Реализуй». Этап реализации проекта в контексте обучения является условным, однако презентацию проекта можно считать началом его реализации. Тем не менее данный учебный проект может быть первым этапом составления реального бизнес-плана и создания стартапа.

**Список использованных источников**

1. Кларк, Т. Твоя бизнес-модель: Системный подход к построению карьеры / Т. Кларк, А. Остервальдер, И. Пинье. – М. : Альпина Паблишер, 2013. – 260 с.
2. Треццев, А. М. Всемирная инициатива CDIO как контекст профессионального образования / А. М. Треццев, О. А. Сергеева // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2012. – № 4. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6589> – Дата доступа: 30.01.2016.

А. А. Щарикова  
БГМУ (Минск)

## ГОЛОСОВОЙ ФОРУМ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

Способность бегло и грамотно говорить на иностранном языке является одним из тех показателей оценки владения ИЯ, которые и на уровне специалиста-лингвиста, и на уровне обывателя признаются наиболее важными для оценки компетентности говорящего. Владение умениями иноязычного говорения как вида речевой деятельности является неотъемлемым интегративным компонентом коммуникативной компетенции специалиста любой сферы, не исключая и медицинскую. Несмотря на то что проблема обучения иноязычному говорению будущих и настоящих врачей не является обделённой вниманием учёных и практиков, она не может быть решена однажды навсегда, в связи с чем возникают, развиваются и внедряются различные технологии и приёмы обучения, направленные на активизацию и оптимизацию процесса овладения обучающимися умениями иноязычного говорения. Активизации в данном случае служат приёмы коммуникативного метода обучения ИЯ, социальные технологии, например симуляция, ролевая игра, дискуссия, кейс-технология. Суть оптимизации обучения заключается в сокращении аудиторного времени, потраченного на овладение языковым и речевым материалом, с сохранением и/или приростом качества. Именно данное последнее условие – сохранение и/или прирост качества обучения вызывает необходимость поиска практических решений поставленной задачи по формированию у студентов медвузов иноязычной коммуникативной компетенции.

Существующие пути решения проблемы оптимизации обучения говорению основаны главным образом на использовании возможностей информационно-коммуникационных и Интернет-технологий, под которыми понимается совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет и социальных сервисов Веб 2.0, позволяющих широкому кругу посетителей сети Интернет быть не только получателями информации, но, главное, ее создателями и соавторами [1]: веб-квесты, подкасты, технологии перевёрнутого урока, интернет-форумы и др. При несомненной пользе ИКТ в овладении языковым материалом и умениями рецептивных видов речевой деятельности, интернет-технологии до

недавнего времени не предоставляли возможностей для совершенствования навыков и развития умений говорения.

Сегодня данная проблема решается технологиями дистанционного обучения, среди которых онлайн конференции и групповые звонки, характеризующиеся синхронностью общения и его технической опосредованностью, и общение в несовпадающем хронотопе с помощью различных средств передачи информации между двумя и более участниками (асинхронное общение). К последним относятся интернет-форумы, широко используемые для тренировки продукции речи, имеющие ряд неоспоримых достоинств наряду с существенным недостатком – необходимостью письменно фиксировать разговорную речь.

Недавно возникшей и весьма перспективной технологией совершенствования навыков иноязычного говорения, лишённой указанного недостатка является голосовой форум, также известный как телеконференция с отсроченным доступом к информационным материалам при автоматическом их сохранении с возможностью подключения к ней в течение длительного времени и создания голосовых комментариев. При обучении иностранному языку голосовой форум выступает в качестве средства организации и проведения подготовленной самостоятельной деятельности студентов при координации преподавателя, где основной целью является развитие навыков иноязычного говорения. Одним из новых ресурсов для создания голосовых форумов является *VoiceThread.com*, предоставляющий пользователю технологию создания, участия и обмена голосовыми и видеосообщениями по предложенной организатором теме-проблеме.

Со стороны преподавателя ИЯ технология голосового форума включает в себя четыре этапа: *организационный, технический, координирующий и оценочно-рефлексивный*.

На *организационном* этапе преподаватель планирует свою деятельность по созданию форума, подбирает и создаёт для него учебный материал в соответствии с определёнными методическими целями и задачами, прогнозирует учебный результат работы.

На *техническом* этапе он создаёт голосовой форум, следуя пошаговой инструкции на ресурсе *VoiceThread.com*, в кратком изложении включающей четыре шага:

- 1) создать голосовой форум (функция *Create*);
- 2) выложить подготовленный учебный материал для участников форума (функция *Upload*);

- 3) комментировать выложенный подготовленный материал, сформулировав задание для обучающихся и проблемные вопросы для обсуждения и обмена мнениями, обозначив сроки действия форума, при необходимости предоставив ссылки на языковой и речевой материал, необходимый для создания иноязычных голосовых сообщений (функция *Settings*);
- 4) поделиться с участниками форума ссылкой на него или сделать приглашение непосредственно с форума (функция *Share*).

*Координирующий* этап работы с голосовым форумом может проходить в течение всего времени действия форума. При этом преподаватель оказывает техническую, языковую и методическую поддержку участникам форума во время личного общения или дистанционно.

*Оценочно-рефлексивный* этап является заключительным в технологии голосового форума. В его ходе анализируется и обсуждается с обучающимися процесс и результат их деятельности, происходит заключительный обмен мнениями по теме-проблеме, принимаются необходимые решения, происходит само- и взаимооценка учебной деятельности.

Со стороны обучающегося технология голосового форума выглядит несколько иначе. Он получает от преподавателя ссылку доступа к голосовому форуму. На форуме он знакомится с обсуждаемым учебным материалом, выложенным преподавателем, если необходимо – возвращается к пройденному языковому и речевому материалу, прослушивает голосовые сообщения других участников обсуждения, формирует собственное мнение и формулирует собственное высказывание. Используя функцию голосового или видеокомментария, обучающийся записывает свое голосовое сообщение, которое мгновенно появляется в ряду других сообщений на странице форума. Участник прослушивает собственное сообщение, даёт ему внутреннюю оценку и при желании оставляет его на форуме или удаляет для записи нового комментария. Наша практика использования форума показала, что его участники при подготовке собственных сообщений неоднократно переписывают их, стараясь довести их качество если не до совершенства, то до уровня, приемлемого для опубликования на форуме, что собственно и совершенствует навык говорения, делая его пригодным для развития на его основе умений говорения.

Таким образом, использование технических, дидактических и методических возможностей голосового форума позволяет говорить о возникновении новой учебной технологии, способной внести вклад

в оптимизацию обучения говорению на разных уровнях изучения иностранного языка, перенеся этап совершенствования речевых навыков говорения за стены учебной аудитории, возлагая всё большую ответственность за овладение языком на самого обучающегося при сохранении и даже приросте качества обучения.

#### **Список использованных источников**

1. Сысоев, П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции [Электронный ресурс] / П. В. Сысоев. – Режим доступа: [http://rus.neicon.ru:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4620/97\\_17-120.pdf?sequence=1](http://rus.neicon.ru:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4620/97_17-120.pdf?sequence=1). – Дата доступа: 15.01.2016.

**А. З. Цисык**  
*БГМУ (Минск)*

### **ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКОМ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ)**

Преподавание иностранным студентам вузовских дисциплин на английском языке в силу известных причин стало в последнее время новым и перспективным направлением работы отечественной высшей школы. Обучение на английском языке пользуется большой популярностью среди студентов из стран Азии и Африки, в которых английский изучается с детства и используется как средство межнационального общения.

В Белорусском государственном медицинском университете преподавание латинского языка на английском было организовано для студентов специальностей «Лечебное дело» и «Стоматология» в 2010–2012 гг. Соответственно, была подготовлена и опубликована учебная литература на английском языке. Ведется подготовка к организации занятий на английском языке на фармацевтическом факультете.

К настоящему времени можно уже подвести некоторые итоги и выделить некоторые особенности англоязычного преподавания.

Курс медицинской латыни для англоязычных учащихся, как известно, должен соответствовать учебной программе дисциплины, составленной для белорусских студентов. Однако опыт преподавания убеждает, что этот курс должен быть обязательно адаптирован с учетом

всех тех объективных и субъективных трудностей, которые возникают перед иностранными учащимися в процессе восприятия, запоминания и воспроизведения изучаемой информации. Поэтому после первого года работы содержание всех разделов программы было пересмотрено, во многих случаях сокращено или упрощено. Это касалось как теоретической, так и практической части программы. В частности, с учетом того, что в странах Азии и Африки в фармацевтических терминах и рецептуре используется в основном английский вместо латыни, фармацевтический раздел программы в определенной мере сокращен, равно как и практические задания по данному разделу. Во всех разделах учебной программы уменьшен объем домашних заданий.

Одна из наиболее важных задач преподавания курса медицинской латыни – добиться усвоения учащимися правил построения латинского термина, состоящего из существительного и согласованного с ним прилагательного. Особая важность этой задачи в том, что указанные конструкции составляют основу трех основных подсистем латинской медицинской терминологии – анатомической, фармацевтической и клинической. Сложности же ее реализации обусловлены прежде всего отсутствием в английском языке грамматического согласования прилагательных с существительными и отсутствием у этих частей речи категории рода. Опереться на грамматические параллели в русском языке учащиеся не могут, так как русского языка они еще не знают и только приступают к его изучению. И хотя на каждом занятии согласованию прилагательных с существительными уделяется немало времени, ошибки в согласовании встречаются у студентов на протяжении всего курса обучения. Одна из причин этих ошибок состоит в том, что учащиеся неправильно запоминают словарную форму существительного, что влечет за собой неправильный выбор родовой формы прилагательного. Впрочем, такие ошибки типичны и для русскоязычных учащихся, поэтому можно понять, насколько сложнее дается постижение сходного грамматического материала иностранным студентам, привыкшим мыслить в иной системе грамматических категорий.

Различие этих систем проявляется и в отсутствии в английском языке падежей, в то время как в латинской терминологии очень востребованы конструкции с родительным падежом единственного и множественного числа, ср.:

Русский термин	Латинский вариант	Англоязычный вариант
отверстия легочных вен	ostia venarum pulmonarum	openings of pulmonary veins
касторовое масло	Oleum Ricini	castor oil
перелом нижней челюсти	fractura mandibulae	fracture of mandible

Востребованы в латинских предложных конструкциях и падежи аккузатив и ablativus, которые присутствуют и в английских эквивалентах терминов, ср.:

Русский термин	Латинский вариант	Англоязычный вариант
вход в сосцевидную пещеру	aditus ad antrum mastoide-um	aditus to mastoid antrum
глазные пленки с дикаином	Lamellae ophthalmicae cum Dicaino	ophthalmic films with dicain
хронический пиелонефрит в стадии обострения	pyelitis chronica in stadio exacerbationis	chronic pyelitis in exacerbation

Можно определенно сделать вывод, что предложное управление, как и согласование прилагательных с существительными, является для англоговорящих учащихся наиболее трудной частью грамматического материала.

Для всех учащихся первого года обучения наиболее интересными в курсе латинского языка являются анатомические термины, учитывая то, что латынь изучается параллельно с курсом нормальной анатомии. Поэтому у студентов сохраняется достаточно высокая мотивация к изучению материала, несмотря на все субъективные трудности, возникающие в процессе учебы. К тому же англоязычные эквиваленты латинских терминов часто являются лексической адаптацией латинского эквивалента, а иногда и его полным повторением, ср.:

Русский термин	Латинский эквивалент	Англоязычный вариант
полость живота	cavitas abdominis	abdomen cavity
реберная дуга	arcus costalis	costal arch
малая круглая мышца	musculus teres minor	teres minor muscle

В начале изучения фармацевтического раздела программы эта высокая мотивация несколько понижается и возрастает только через несколько занятий по мере психологической адаптации к новому виду терминологии. Помогает студентам усваивать материал и лексическое сходство фармацевтических наименований в английском и латинском языках, поскольку английские фармацевтические названия строятся обычно на основе латинских или греческих морфем, ср.:

Русский термин	Латинский вариант	Английский вариант
линимент алоэ	Linimentum Aloës	Aloe liniment
аскорбиновая кислота в таблетках	Acidum ascorbinicum in tabulettis	ascorbic acid in tablets
вагинальные суппозитории в таблетках	Suppositoria vaginalia cum Synthomycino	vaginal suppositories with synthomycine

И очень важно и то, что, в отличие от русских эквивалентов латинских терминов со сложной орфографией, в латинских и английских эквивалентах буквенный состав обычно совпадает, ср.:

Русский термин	Латинский вариант	Английский вариант
платифиллин	Platyphyllinum	platyphylline
фталазол	Phthalazolum	phthalazol
цианокобаламин	Cyanocobalaminum	цианосибаламин

Клинический раздел программы объективно должен быть самым интересным для англоговорящих студентов, поскольку названия заболеваний и патологических процессов будут больше всего востребованы в их врачебной работе. Эти названия на английском языке практически повторяют их латинские эквиваленты без буквенных изменений или с некоторым изменением последнего слога, что существенно облегчает учащимся запоминать клиническую лексику, ср.:

Русский термин	Латинский вариант	Английский вариант
гепатит	hepatitis	hepatitis
инфекция	infectio	infection
мастопатия	mastopathia	mastopathy

Определенные затруднения у студентов вызывает необходимость запоминать развернутые определения однословных терминов, которые требуется запомнить точно в соответствии с теми дефинициями, которые приведены в словаре, ср.: *hemianopsia* – loss of half the vision in each eye. Однако все эти определения будут востребованы при прохождении учащимся профильных клинических дисциплин.

Следует отметить, что учащимся следует постоянно напоминать о том, что курс латинского языка предназначен облегчить им понимание профессиональной литературы не только на латинском, но и на английском языке. Для этого, в частности, на занятиях им демонстрируются всемирно известные англоязычные медицинские справочники и приводятся термины из них, которые непосредственно использованы в учебной литературе.

## РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

На современном этапе развития высшего образования планируется качественное изменение подходов к определению его содержания, а также форм учебно-познавательной деятельности студентов. Это связывают прежде всего с формированием новой парадигмы высшего образования, основу которой составляет идея развития личности студента. Личностно ориентированное высшее образование подразумевает перенос акцента с информационного на обучение, которое нацелено на поиск смысла, на отказ от традиционной парадигмы. Это значит, что прежде всего существенное изменение педагогических и методических подходов к процессу обучения: полученные знания полноценны только тогда, когда к процессу их получения добавляются механизмы развития личности.

Кроме того, если рассматривать образование как процесс становления личности человека, следует обозначить, что система высшего профессионального образования имеет конечную цель, которая направлена на то, чтобы в процессе приобретения студентами знаний, умений и навыков помочь им «найти себя», избрать и устроить собственный мир ценностей, войти в мир знаний, освоить творческие способы решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного «я» и научиться управлять им.

Это значит, что высшие учебные заведения должны готовить студентов, которые в состоянии мыслить в условиях стремительно развивающегося мира, поэтому перспективное образование должно базироваться и строиться на основе двух неразрывных принципов: умения быстро ориентироваться в бурном потоке информации и находить нужное и умения осмысливать и находить возможность к применению полученной информации. *Находить нужное и уметь осмысливать полученную информацию и является одной из характеристик критического мышления* [1].

Можно описать критическое мышление как сложную деятельность, которая связана с поступками человека и основана на содержании.

Человек в эту деятельность вовлекается полностью. Отсюда можно сделать вывод, что когда преподаватель готовится к занятиям, ему следует обозначить круг стоящих перед студентами проблем, а в дальнейшем, когда студенты будут к этому готовы, оказать им помощь при формулировке этих проблем самостоятельно. В этом случае учение из рутинной работы превращается в целенаправленную, содержательную деятельность, в ходе которой студенты проделывают реальную интеллектуальную работу и приходят к решению реальных жизненных проблем. Осуществляя сбор данных, выполняя анализ текстов, сравнивая противоположные точки зрения и используя возможности коллективного обсуждения, они ищут и находят ответы на волнующие их вопросы.

*Не следует забывать о стремлении критического мышления к достаточно неоспоримым обоснованиям.* Критически мыслящий человек – это тот, который думает критически, находит собственное решение проблемы и поддерживает данное решение осмысленными и мотивированными доводами. Он также отдает себе отчёт в том, что эта же проблема может иметь и другие решения, и пытается доказать, что предложенное им решение более логично и целесообразнее других. Любая аргументация состоит, как правило, из трёх основных компонентов. Главным звеном аргументации, является *утверждение*. Утверждение подкрепляется целым спектром *доказательств*. Каждый из доводов, в свою очередь, усиливается *свидетельствами*. Как *свидетельства* могут использоваться данные, приведенные в статистике, отрывки из текста, персональный опыт и вообще все, что подтверждает правоту данной аргументации и может быть оценено остальными участниками дискуссии. Под всеми приведенными выше компонентами аргументации – утверждением, доводами и свидетельствами – располагается *основание*. Основание – это так называемое единое направление, стартовое направление, которое подкрепляет доказательствами всю аргументацию. Аргументация выглядит выигрышно тогда, когда принимаются во внимание все существующие *контрагументы*, которые либо подлежат обсуждению, либо принимаются как возможные. Аргументация только выигрывает, если принимаются и другие точки зрения [1].

Абсолютно убежденно можно заявлять, что *критическое мышление – это мышление социальное*. Любая мысль подвергается проверке и шлифуется, когда ею делятся с другими. Поэтому педагоги, которые в своей работе уделяют внимание развитию критического мышле-

ния, всегда делают всё возможное, чтобы использовать на проводимых ими занятиях различные виды парной и групповой работы, в том числе и проведение дебатов и дискуссий. Они тратят много времени на то, чтобы выработать качества, которые являются обязательными для конструктивного обмена суждениями. Это такие качества, как толерантность, умение слушать других, отвечать за собственную точку зрения. Таким образом, у педагогов получается изрядно подвести учебный процесс к реальной жизни, происходящей за стенами аудитории [2, с. 12].

Наиболее четко и полно критическое мышление рассматривается в трудах М. И. Махмутова. По его мнению, критическое мышление – это способность человека: а) видеть несоответствие высказывания (мысли) или поведения другого человека общепринятому мнению или нормам поведения или собственному представлению о них; б) сознавать истинность или ложность теории, положения, алогичность высказывания и реагировать на них; в) уметь отделять ложное, неверное от правильного, верного; г) анализировать, доказывать или опровергать, оценивать предмет, задачу, показывать образец высказывания, поведения и т. д. [3, с. 92].

Подводя итог, можно сказать, что критическое мышление состоит в умении четко подмечать альтернативные стороны вопроса, быть доступным для новых впечатлений, которые могут и противоречить тому, что мы знали раньше, мыслить беспристрастно, требовать, чтобы утверждения основывались на фактах, верить только вполне достоверным свидетельствам и т. д. Нельзя развить в себе критическое мышление как особенную интеллектуальную способность. Когда мы к чему-то критически относимся, мы для этого мобилизуем весь свой интеллектуальный потенциал, весь свой опыт, все свои знания.

#### **Список использованных источников**

1. Климова, Е. Д. Технология развития критического мышления будущих менеджеров в профессионально ориентированной подготовке к деловому общению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Д. Климова. – Самара, 2013. – 239 с.
2. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М. : ЦГЛ, 2005. – С. 5–13.
3. Махмутов, М. И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления / М. И. Махмутов // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 91–100.

## ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Полноценное занятие по иностранному языку с точки зрения коммуникативной компетенции невозможно без использования текстов. Текст всегда находится в центре внимания занятия, вокруг него фактически и строится само занятие.

Современные методики обучения иностранному языку ориентированы на формирование у студентов устойчивых навыков и умений не только воспринимать информацию, но также воспроизводить ее и критически оценивать эту информацию на основе базовых знаний по специальности.

Говорение на основе текста – это посылка для осуществления неподготовленного говорения. Текст должен служить стимулом для обсуждения самых разных проблем. Еще Е. И. Пассов отмечал, что «чтение есть само по себе общение, опосредствованное книгой» [3]. Взаимосвязанное обучение чтению и говорению предполагает одновременное формирование умения читать и говорить, т. е. умения использовать каждый вид речевой деятельности и как цели, и как средства обучения [2]. Конечно, существует определенная зависимость речевого высказывания от типа текста. Однако нам представляется, что такие речевые высказывания, как сформулировать главную мысль текста, ответить на вопросы, направленные на получение основной или дополнительной информации, установить новую информацию, выразить свое мнение – почти всегда могут быть созданы на основе любого текста, т. е. речевое высказывание зависит не столько от типа и жанра текста, сколько от способов работы над ним. И. Л. Бим указывает, что «текст преобразуется в конкретное упражнение» [1], т. е. текст становится упражнением, если ему предполана определенная коммуникативная задача и предусмотрены предтекстовые и послетекстовые задания по переработке текста.

Предтекстовые задания должны обеспечить «вхождение» в текст, снятие лексических и грамматических трудностей, установление основной мысли и второстепенных фактов, причинно-следственных связей, усвоение определенных лексических единиц.

Послетеекстовые упражнения должны обеспечить правильное понимание текста и переработку информации, содержащейся в тексте (Например: Прочтите текст еще раз. Что правильно? Подчеркните. Как

Вы находите мысль о..? Вы можете ее обосновать?), т.е. задания, направленные на порождение собственного высказывания. Более низкая ступень – это ответы на вопросы по содержанию текста, ответы на проблемные вопросы, связанные с тематикой текста, изложение основных тем текста, пересказ текста.

Далее текст должен служить моделью для порождения собственных высказываний: составление диалогов, описание устно и письменно фактов, подбор по теме прочитанного текста дополнительного материала, письменные задания после чтения текста.

Большое значение при работе с тестом имеет стратегия чтения, которая является определенной степенью проникновения в создание текста, что, в свою очередь, оказывает влияние на вид порождаемого речевого высказывания.

При чтении текста с пониманием основного содержания можно оперировать только основными фактами. Если планируется достаточно высокая степень проникновения в содержание текста, то он читается с полным и точным пониманием, а круг речевых высказываний значительно расширяется.

На практике чаще всего текст сначала читается с пониманием основного содержания, а затем послетекстовые упражнения ориентируют-ся на детальное содержание, проникновение в его подтекст.

После чтения текста преподаватель, как правило, дает задание. Это или ответы на вопросы (кто? где? куда? когда? кого? для чего?), или верные или неверные утверждения. Эти задания преследуют только проверку понимания прочитанного. Они, конечно, тоже важны и целесообразны при работе с текстом. Но преподаватель не должен забывать главную цель – обучение коммуникативной компетенции, обучение общению на иностранном языке. И для этого важно, чтобы текст носил интересную информацию для студента, ибо только такие тексты могут провоцировать студентов на дискуссию и способствовать развитию самостоятельной деятельности студентов.

На наш взгляд, характерными видами заданий для развития коммуникативной компетенции являются прежде всего вопросы на получение информации, на проверку общего понимания содержания текста, а также вопросы, побуждающие к рефлексии, и вопросы для интерпретации текста.

Далее следуют выделение главной информации в тексте, прогнозирование содержания текста по заголовку, деление текста на части, рефериование текста, обмен информацией между студентами (группами студентов), сбор фактов по каждой из тем текста.

Конечно, диапазон речевых высказываний зависит от того, читается ли текст для понимания основного содержания или для полного и точного понимания. В первом случае основными заданиями будут: высказывание собственного мнения (понравился/не понравился текст), формулировка основной темы текста, краткое изложение идеи, уточнение нового и известного.

При чтении текста с полным и точным пониманием кроме указанных выше заданий необходимы еще вопросы и ответы по тексту для уточнения общего содержания, а затем конкретных деталей, комментарий к тексту, составления диалога, его инсценировка, пересказ текста, личное мнение студентов по проблемам, изложенным в тексте, дискуссии.

Таким образом, чтение является познавательной деятельностью, которое находит свое отражение в творческих заданиях на составление вопросов, сопоставление известного с неизвестным, прогнозирование сюжета, структурирование смысловых связей и т. д. Эти задания необходимо варьировать, так как при выполнении привычного у студентов снижается мотивация и падает интерес к чтению.

#### **Список использованных источников**

1. Бим, И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–8.
2. Нуждина, М. А. К вопросу управления процессом порождения речевого произведения на основе текста / М. А. Нуждина // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2.
3. Пассов, Е. И. Обучение чтению : учеб. пособие / Е. И. Пассов. – Воронеж, 2002. – 40 с.

**М. Ю. Ширяева, О. В. Золотова**  
*БГМУ (Минск)*

### **ОБУЧЕНИЕ УПОТРЕБЛЕНИЮ СИНОНИМОВ В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

Обучение употреблению соответствующих синонимов в зависимости от конкретного речевого контента, а также расширение лингвистических знаний и обогащение речи студента является одной из главнейших задач процесса обучения иностранному языку.

«В некоторых областях медицины синонимы занимают до 25–40 % терминологического фонда. Так, в Энциклопедическом словаре медицинских терминов на долю синонимов из 60 тысяч заголовочных словарных единиц приходится около 15 тысяч. Иногда одно и то же понятие выражается десятком и более синонимов» [1, с. 131]. Перевод медицинской терминологии, особенно синонимов медицинского характера, является одним из наиболее трудных моментов для студентов неязыкового медицинского вуза.

В нашей работе мы остановимся на термине «болеть» и его употреблении в медицинской терминологии английского языка. Приведем примеры стилистических синонимов, используемых для обозначения данного термина (на основе Oxford Concise Colour Medical Dictionary, 2008; Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. New Digital Edition, 2008; New Oxford Dictionary, 3rd Edition, 2010):

**Ache** is a dull steady pain in your body. *E.g. The dull ache in her side began two days ago.*

**Anguish** is a great pain and suffering, especially mental rather than physical pain. *E.g. Her whole face distorted in anguish.*

**Hurt** 1) to cause physical pain to (someone or something) 2) to cause emotional pain or distress to (someone) 3) to produce a painful sensation in (someone). *E.g. The soldier was obviously badly hurt.*

**Pain** is an unpleasant feeling which you have in a part of your body because you have been hurt or ill. *E.g. She complained of severe pains in her chest. Adults said they suffered abdominal pains.*

**Pang** is a sudden sharp pain or painful emotion. *E.g. The news of your misfortune panged me to the innermost of my heart. / birth pangs.*

**Sore** causes you pain and discomfort because of a wound or infection or because your muscles have been used too much. *E. g. Her throat was so sore she couldn't talk. I've got sore feet after all that walking. He was sore all over.*

Наличие большого количества синонимов и их систематическое использование в профессиональной врачебной деятельности усложняет процесс обучения студентов и усвоение последними медицинской лексики. Однако во избежание врачебной ошибки и нанесении вреда здоровью пациента, современным специалистам – медикам, которые владеют английским языком, необходимо свободно ориентироваться в широком синонимичном ряду медицинской терминологии.

Способность употреблять подходящий по смыслу синоним является одной из наиболее значимых, так как очень часто замена одного

синонима другим приводит к изменению или даже к искажению смысла высказывания, что, в свою очередь, недопустимо в медицине и может иметь неблагоприятные последствия.

Для расширения понимания обучающимися различных нюансов в значении слов и способов их употребления (корректного перевода) регулярно и целенаправленно во время аудиторных занятий преподавателю необходимо использовать ряд упражнений и заданий, направленных на активизацию вокабуляра.

Выполнение практических заданий помогает развивать умение анализировать языковое явление и вырабатывает навык правильного употребления определенных слов – синонимов / словосочетаний в ситуативно обусловленной конкретной речевой ситуации.

Примерами таких заданий могут служить следующие упражнения:

**1. Fill in:                   sore ache hurts pain**

- a) If you have a head \_\_\_\_\_, toothache, backache, stomachache or earache, if you have a \_\_\_\_\_ throat, eye or finger, if you feel \_\_\_\_\_ in your abdomen, if it \_\_\_\_\_ you to move, you need help.

*(ache, sore, pain, hurts)*

**2. Choose the right word:**

1. My sister always complains of a bad head \_\_\_\_\_.

a) ache; b) pain; c) sore; d) anguish

2. Sometimes physical exertion causes \_\_\_\_\_.

a) ache; b) pain; c) sore; d) anguish

**3. Match the word and its definition:**

1	pain	a	causes bodily injury, pain
2	ache	b	refers to suffering of mind or body
3	sore	c	tender and painful, hurting when touched
4	hurt	d	is generally used only in physical sense
5	pang	e	severe mental or physical pain or suffering
6	anguish	f	a sudden sharp pain or painful emotion

*(1. b; 2. d; 3. c; 4. a. 5. f; 6. e)*

**4. Make as many word combinations as possible:**

Ache	Face Head
Sore	Throat Foot
Hurt	Muscle Heart
Anguish	Eyes Knee

*(1. sore – throat; knee... 2. throat hurts; knee hurts... 3. anguished face; eyes ... etc)*

**5. Complete the sentences with the corresponding word in the correct form:**

1. I sprained my ankle playing football. It ... badly. 2. After climbing the mountain he ... all over. 3. As Jane was coming a sudden ... in her heart made her stop and lean against the wall of the house.

(1. *hurts*; 2. *ached*; 3. *pain*)

**6. Translate into English:**

- |                        |   |
|------------------------|---|
| 1. Вы ушиблись?        | (1. <i>Have you hurt yourself?</i> )        |
| 2. У меня все болит.   | 2. <i>I'm aching all over.</i>              |
| 3. Вам больно глотать? | 3. <i>Do you feel pain on swallowing?</i> ) |

**7. What medical problems might you have if...**

- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| 1) you wear shoes that rub?  | (1) <i>sore foot;</i>        |
| 2) you eat food that is bad? | 2) <i>stomachache;</i>       |
| 3) you smoke a lot?          | 3) <i>pain in the lungs)</i> |

При работе с текстами следует обращать внимание на применение синонимов, разбирать смысловые оттенки каждого из них; предлагать студентам подобрать другие варианты использования данного слова или выражения, обсудить стилистическую окраску синонима и различия в переводе.

Таким образом, лексические упражнения данного характера помогают студентам лучше ориентироваться в синонимах, выбирать наиболее подходящий термин для той или иной речевой ситуации. Обращение к синонимам в медицинском контексте позволяет не только разнообразить речь и повысить ее выразительность, но и с предельной точностью выразить узкоспециальное медицинское состояние или явление в действительности.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Деревлева, Н. В. О некоторых проблемах перевода англоязычной медицинской литературы, связанных с широким развитием синонимии в медицинской терминологии / Н. В. Деревлева, А. А. Шульга // Журн. Гродн. гос. мед. ун-та. – 2009. – № 3. – С. 131–132.

**И. Н. Шпаковская**  
*БГУ (Минск)*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ДРАМАТИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ**

Драматизация как методический прием уже на протяжении многих лет используется при обучении иностранному языку не только в школе, но и в высших учебных заведениях. Под термином «драматизация» понимается вхождение студента в ту или иную роль и проигрывание этой роли на иностранном языке. Данный прием в методической литературе также может обозначаться такими терминами, как инсценировка, постановка или театрализация [3, с. 177].

Положительный эффект от привлечения метода драматизации для интенсификации процесса овладения иностранным языком не вызывает сомнения у большинства отечественных и зарубежных методистов. Драматизация способствует не только обогащению лексики и развитию навыков говорения, но и более глубокому пониманию других предметных областей, в частности литературы и психологии. Использование драматизации в преподавании иностранного языка помогает также развивать социальное сознание, развивать лингвистическое сознание, диагностировать интересы и потребности студентов, стимулировать студентов с разным языковым уровнем к использованию иностранного языка. Кроме того, применение драматизации развивает критическое и интуитивное мышление, способствует большей сосредоточенности, совершенствует навыки и умения в чтении [1; 2].

Прием драматизации был апробирован при организации внеаудиторной работы со студентами второго курса юридического факультета. Для инсценировки были выбраны несколько ключевых сцен из пьесы Агаты Кристи «Свидетель обвинения» (“Witness for the Prosecution”), которые перекликались с тематикой английского языка для второго курса, в частности «Уголовное право» и «Суд присяжных». Подготовка данной инсценировки включала несколько основных этапов. Первым этапом было введение текста, а именно ознакомление с содержанием пьесы. В рамках данного этапа была проведена работа по снятию языковых (смысловых и произносительных) трудностей. Для студентов был также организован просмотр художественного фильма, снятого по мотивам данной пьесы. Следующим этапом подготовки стал так называемый «кастинг» – отбор студентов на главные роли. При отборе учитывался не только уровень языковой подготовки (включающий способность запомнить и воспроизвести достаточно большой

объем языкового материала), но и артистические способности кандидатов. Студентам, выразившим желание участвовать в драматизации, но не удовлетворяющим данным критериям, были предложены «второстепенные» роли, не предполагающие заучивания и воспроизведения большого объема текста. После этого преподавателем проводилась индивидуальная работа со студентами по выразительности чтения реплик, за которой следовала групповая «вычитка» текста. Задачей данных репетиций было научить студентов произносить свои реплики четко и громко, двигаться на сцене и слушать своих партнеров. На этом же этапе студенты получили задание подготовить декорации, костюмы и «реквизит».

Данная инсценировка была представлена в рамках недели английского языка, которая проводилась на юридическом факультете БГУ в апреле 2015 г. На представление были приглашены студенты и преподаватели юридического факультета. Постановка получила положительную оценку зрителей и была отмечена деканатом юридического факультета как самое яркое событие недели. Все студенты-участники получили благодарность от деканата и поощрительные призы от кафедры английского языка гуманитарных факультетов.

Поскольку данная постановка снималась на видео, впоследствии с участниками был проведено обсуждение проделанной ими работы, анализ как успешных находок, так и недочетов. Все студенты выразили свое удовлетворение от участия в данном процессе, отметив, что это мероприятие стало для них дополнительным стимулом для изучения иностранного языка и повысило их уверенность в своих языковых способностях.

Таким образом, можно констатировать, что опыт использования приема драматизации оказался позитивным. Исходя из вышесказанного, видится целесообразным продолжать использовать данный прием в будущем при работе со студентами-юристами на регулярной основе, при этом, безусловно, следует учитывать особенности учебных групп и содержание учебного материала.

#### **Список использованных источников**

1. Дзюина, Е. В. Игровые уроки на английском языке / Е. В. Дзюина. – М. : ВАКО, 2010. – 154 с.
2. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособие / Д. А. Иванов. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
3. Чистякова, Е. В. Использование элементов драматизации при изучении художественных произведений со студентами-иностранными / Е. В. Чистякова // Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе : сб. науч. тр. – Волгоград, 1994. – С. 177–180.

## Секция 2

# МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

---

---

**Л. В. Ануфриенко**  
*ПГУ (Новополоцк)*

### **ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВ ЛИДЕРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Лидерство – это влияние на других, при помощи которого достигаются необходимые результаты и решаются поставленные задачи.

В настоящее время лидерству как явлению уделяется много внимания во всех отраслях науки, однако до сих пор все еще достаточно сложно точно и однозначно сказать, что же такое лидерство, а главное, когда и как правильно формировать или развивать в человеке лидерские качества.

Возникают вопросы, можно ли научить человека быть лидером, есть ли способы реализации лидерского потенциала, можно ли развить навыки лидера и дать основные знания о том, что это такое и для чего его можно использовать в будущем. Важным вопросом все еще остается вопрос о том, когда же нужно начинать формировать или развивать качества лидера и что брать за основу.

Результаты исследований в сфере лидерства позволили сделать вывод о том, что лучше всего лидерские качества развиваются именно в студенческие годы, т. е. во время обучения молодых людей в учреждениях высшего образования. А умения и навыки лидера могут быть развиты через различные тренинги на занятиях или в ходе специальных курсов по подготовке лидеров, а также при помощи различных технологий в обучении. Соответственно, у педагогов возникает необходимость не только вложить знания по предмету, но и помочь студенту развить и проявить себя, научить самостоятельной работе, научить раскрывать свои индивидуальные особенности, приобщить студента к будущей профессии, а также сформировать профессиональ-

но-личностные качества, которые в дальнейшем понадобятся специалисту в трудовой деятельности.

В этом плане предмет «иностранный язык» представляет большой интерес, ведь на занятиях по иностранному языку педагог не просто дает знания по предмету, но и формирует навыки коммуникативной компетенции, а именно учит других высказывать мнение, доносить важную информацию и добиваться необходимого результата посредством межличностного общения. А значит, в процессе формирования навыков иноязычного общения целесообразно использовать задания, направленные и на развитие лидерского потенциала студента.

Принимая во внимание специфику обучения иностранному языку, в частности, возможность работать в группе, имеет смысл использовать задания при развитии навыков диалогической речи, где конечной целью будет сплочение группы, возможность доказать свою правоту, решить проблему своим способом, взять на себя организаторские функции, например организовать деятельность группы по решению проблемы. Кроме того, важно научить студентов не бояться высказываться и уметь отстаивать свою точку зрения, ведь это может помочь преодолеть боязнь говорить на аудиторию, а также раскрыть внутренние качества, наладить контакт в коллективе, а также понять своего сокурсника.

В ходе работы над развитием навыков монологического высказывания, преподаватель может дать такие вопросы, ответы на которые помогут студенту научиться держать внимание аудитории, задействовать свой творческий потенциал, находить решения, которые будут интересны и другим участникам.

Ролевая игра как один из методов обучения иностранному языку также может быть эффективно использована при формировании качеств лидера. Например, ситуации игры могут быть подобраны так, чтобы развить профессионально значимые лидерские качества или отработать лидерское поведение в моделируемой педагогической или проблемной ситуации.

Во время групповой дискуссии можно обучить конструктивному анализу ситуаций, сформировать навыки убеждающего воздействия и управления процессами выработки коллективного решения, развить умения слушать и воспринимать аргументы оппонентов.

Использование методов разыгрывания ролей позволит отработать и закрепить лидерские модели поведения в учебных условиях.

В процессе формирования лидерских качеств важно проводить занятия как в рамках аудитории, так и вне ее. Необходимо также сти-

мулировать общественную деятельность студентов, кроме того, формировать мотивы, активизирующие их самостоятельность.

Само же наполнение заданий должно зависеть от специальности, которую приобретает студент; от темы, которая изучается; от уровня владения иностранным языком; от курса, на котором ведется предмет «Иностранный язык» и от требований учебной программы. Кроме того, преподавателю желательно иметь знания по психологии, связанные с навыком развития общения и взаимодействия, а также владеть обучающими технологиями по данным вопросам.

В заключение отметим, что в условиях быстрого развития общества, в условиях постоянно прогрессирующих технологий и в стремлении к приумножению капитала, навыки лидирования просто необходимы; несмотря на то что некоторые имеют лидерские задатки еще с рождения и самостоятельно реализовывают себя в качестве лидера (лидерская одаренность), все же большинству требуется помочь в осознании лидерства и в раскрытии своих лидерских задатков, кроме того, в совершенствовании знаний о лидировании.

Более того, современный мир – это мир, где нет границ, где существуют различные способы партнерства как внутри страны, так и за ее пределами, это мир, где существуют различные виды сотрудничества и обмена информацией с зарубежными странами. А значит, владение иностранным языком является необходимой и неотъемлемой частью современного лидера, поэтому обучение иностранному языку должно быть тесно связано с развитием лидерских качеств, с формированием лидерской компетенции и с обучением различным способам проявления лидерства. Поэтому в условиях модернизации содержания образования при организации занятий по иностранному языку факт того, что обучение языку и обучение лидерству можно сочетать, должен быть учтен.

**M. F. Arsentjewa**  
*BSU (Minsk)*

## **ROLLE DER GRAMMATIK IM KOMMUNIKATIVEN DEUTSCHUNTERRICHT**

In den letzten Jahren wurden von Sprachwissenschaftlern zweifelsfrei große Fortschritte gemacht. Im modernen Sprachunterricht wird der Grammatik eine sehr wichtige Funktion beigemessen. Das Hauptziel des

modernen Fremdsprachenunterrichts ist die Entwicklung der interkulturellen Persönlichkeit, d.h. der Fähigkeit, am mittelbaren und unmittelbaren Kulturdialog teilzunehmen. Das ist nur unter der Voraussetzung möglich, wenn unsere Studierenden die fremdsprachlichen Mittel beherrschen. Einen wichtigen Platz nimmt dabei die Grammatik ein. Das bedeutet, dass das Erlernen der deutschen Grammatik eine der notwendigen Voraussetzungen zur praktischen Beherrschung der Fremdsprache ist.

Deshalb findet dieses Thema großes Interesse bei den Sprachwissenschaftlern. Forscher und Sprachlehrer suchen nach Wegen, wie durch bessere Ausnutzung der Möglichkeiten, die die Grammatik bietet, der Unterricht und der Lernprozess effektiver gestaltet werden können, damit erforderliche Kenntnisse und Können besser angeeignet werden.

Ein weiteres wichtiges Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts ist heute das Können, eine Fremdsprache im realen Alltag zu verwenden. Die Kommunikation ist möglich, wenn die Sprachkompetenz vorhanden ist. Gerade die grammatischen Kenntnisse und das Können bilden eine Grundlage für solche Kompetenz. Im Rahmen des kommunikativen Herangehens bedeutet der Lehrprozess kein bloßes Erlernen der Regeln und Formen der grammatischen Erscheinungen, sondern er schließt die Anwendung einer grammatischen Form für die Realisierung der kommunikativen Absicht in einer realen Situation ein.

Grammatik ist kein Selbstzweck. Ihre Wechselbeziehungen mit den anderen Komponenten sind klar zu sehen, müssen aber noch weiter analysiert werden. Der Sprachunterricht bedeutet eine zielgerichtete Tätigkeit. Ein gemeinsames Merkmal dieses Ziels stellen heutzutage überall die kommunikativ verwertbaren Sprachkenntnisse, d.h. die Einheit von Kenntnissen und Können dar. Jedoch ist der Inhalt der Sprachkenntnisse, die in der menschlichen Kommunikation verwendbar sind, sehr unterschiedlich, besonders nach der Demokratisierung des Sprachunterrichts in der ganzen Welt. Dieser Prozess brachte nicht nur das Anwachsen der Schülerzahlen mit sich, sondern auch eine sehr bunte Palette von Schultypen und Kursen, in denen die Lernenden mit sehr vielfältigen Zielsetzungen auf den verschiedensten Stufen mit verschiedener Grundbildung und in unterschiedlichem Alter Fremdsprachen erlernen möchten oder müssen. Wir sind überzeugt, dass die Person, die im Außenhandel oder im Außendienst tätig ist, ganz andere Sprachfähigkeiten braucht, als der Mittelschullehrer, der Gastarbeiter oder der Fachmann, der mit seinem ausländischen Partner kooperiert.

Der Artikel befasst sich vorwiegend mit Betrachtungen zur theoretischen Begründung der praktischen Grammatik, die zu unterrichten

ist, mit methodischen und didaktischen Fragen der Anordnung grammatischen Stoffes, mit der Erziehung und Fortbildung der Sprachlehrer für eine entsprechende Betrachtungsweise und Einstellung bei der Vermittlung der Grammatik. Es ist zu betonen, dass die wichtigste und dringendste Frage „Was?“ ist. Eine der Fragen, die beantwortet werden muss, ist, was für eine Grammatik, in welchem Umfang und in welcher Darstellung unterrichtet werden soll.

Es ist gewiss nicht übertrieben, wenn wir behaupten, dass die Funktion der Grammatik eigentlich im Lehrmaterial konkretisiert wird. Wenn wir die Frage „Wie soll die Grammatik unterrichtet werden?“ beantworten wollen, dürfen wir auch die Frage „Wo konkretisiert sich die Grammatik, die zielgerichtet zu den erforderlichen Sprachkenntnissen führt?“ nicht unbeantwortet lassen.

Die überschaubare Menge von grammatischen Regeln, die den Schülern nach der Konfrontation mit den Beschreibungen der Muttersprache und der Fremdsprache vorliegen, kann als exakt messbare Grundlage für die Einteilung und Graduierung des Lehrmaterials dienen. Auf dieser soliden Grundlage ermöglicht der Fremdsprachenunterricht uns, ein systematisiertes Lehrmaterial zusammenzustellen, wobei die Grammatik die Konstante darstellt, die Zielsetzungen (produktive und rezeptive Fähigkeiten), Alter der Lernenden, Stundenzahl und dgl. hingegen die Variablen bilden. Diese Variablen wirken sich dann auf die methodische Darstellung des grammatischen Materials im Lehrbuch aus.

Da ein Lehrmaterial immer sehr ökonomisch zusammengestellt werden muss, sind die grammatischen Kenntnisse differenziert zu analysieren. Es gibt Regeln, die einfach gegeben werden. Aber es gibt eine Reihe von Regeln, die im Gegensatz dazu einer eingehenden Erläuterung bedürfen. Der Grad der Bewusstmachung und auch deren Form müssen im Voraus bedacht werden. Wahrscheinlich werden Abfolge und Aufgliederung des grammatischen Materials nicht der in der Grammatik folgen. Dabei ist zu unterstreichen, dass die Funktion der Grammatik durch die Tatsache bestimmt wird, dass die grammatischen Gesetzmäßigkeiten innerhalb der objektiven Zusammenhänge der beiden Sprachen, Muttersprache und Fremdsprache, liegen. Deshalb muss ihre Darstellung auch dementsprechend erfolgen, während die thematische Anordnung der Lektionen und damit verbunden auch die des Wortschatzes vorwiegend nach außersprachlichen subjektiven und pragmatischen Gesichtspunkten erfolgt.

Es erscheint angebracht, der Funktion der Grammatik durch folgende methodische Aufbereitung im Lehrbuch Rechnung zu tragen:

1. Nachdem die zu erlernende grammatische Erscheinung im Lehrtext präsentiert worden ist, wird sie schematisch dargestellt. Dieses Schema ist die Grundlage der Konfrontation mit der Muttersprache. In diesem Fall erfolgt sie in der Form einer Übersetzung, weil in unserer Zielsetzung die Übersetzungsfähigkeit eine wichtige Rolle spielt.

2. Dann kommt eine Reihe von Übungen, die differenziert aufgebaut sind. Man unterscheidet so genannte „Struktur-“ und „Operationsübungen“. Der erste Übungstyp bezweckt die Einprägung der grammatischen Strukturen in konfrontativer Darstellung. Die Übungen des zweiten Typs dienen der Automatisierung der Transformationsmechanismen. Gerade bei der praktischen Anwendung der Grammatik treten die meisten Interferenzen auf. Deshalb stellt man die Aufgabe, diese Fehlerquellen aufzudecken und zu beseitigen.

Wir sind der Meinung, dass situativ orientierte Automatisierungsübungen effektiver sind als mechanische Drills. Man bemüht sich, grammatische Übungen mit dem betreffenden Wortschatz vielseitig und kommunikationsgerecht zu gestalten. Die Erfahrung zeigt, dass die Monotonie nicht nur durch Situationsbezug und Variierung der Übung zu vermeiden ist. Auch die Bewertung grammatischer Kenntnisse und Fähigkeiten nach Abschluss des jeweiligen Themas bedeutet eine Kontrolle bzw. Selbstkontrolle für die Lernenden, deren Lust zum Lernen durch die Leistungsbewertung mit dem deutlichen Hinweis auf einen konkreten Mangel an der Sprachbeherrschung gefördert wird.

Wo schon genügend Kenntnisse vorhanden sind, erfreuen sich Transformationsübungen an zusammenhängenden Texten (Periphrasen) besonderer Beliebtheit. Diese Übungen helfen fast alle rezeptiven und produktiven Fähigkeiten gleichzeitig herauszubilden.

Auch auf höheren Niveaustufen und im Erwachsenenunterricht überhaupt wird eine eigenständige Grammatik, d.h. eine „Schulgrammatik“, benötigt. Sie enthält Übersichten und kann als Nachschlagewerk dienen. Solange es an solchen Schulgrammatiken fehlt, die auf der gleichen theoretischen Grundlage wie das Lehrbuch basieren, muss der Lehrer die aus diesem Mangel resultierenden Schwierigkeiten versuchen zu überwinden.

Das hat auch einen engen Bezug zur unterschiedlichen Terminologie. Es besteht kein Zweifel, dass sich die Grammatik vielseitig auf die Entwicklung aller Sprachfähigkeiten auswirkt. Das Fremdsprachenlernen trägt zur Entwicklung der „grammatischen Intuition“ bei, d. h. dem Können, die Sprache im Alltag richtig zu verwenden. Die Studierenden beginnen

selbständig bestimmte Gesetzmäßigkeiten, Konstruktionen, Analoge zwischen den Regeln und dem praktischen Gebrauch zu bemerken.

Auf diese Art und Weise kann man mit Sicherheit bestätigen, dass man zielbewusst solches sprachwissenschaftliche Herangehen beim Erlernen der deutschen Grammatik betrachten muss, das uns erlaubt und hilft, den Lehrprozess im tiefsten Verständnis der grammatischen Erscheinungen und der bewussten Auswahl der grammatischen Form und Strukturen zu gestalten. Im Rahmen des kommunikativen Herangehens bedeutet der Lehrprozess kein bloßes Lernen von den Regeln und Formen der grammatischen Erscheinungen, sondern er sieht die Anwendung einer grammatischen Form für die Realisierung der kommunikativen Aufgabe oder der angegebenen realen Situation vor.

#### **Literaturverzeichnis**

1. Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения / Р. П. Мильруд., И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 35–40.
2. Талми, Л. Отношение грамматики к познанию / Л. Талми // Вестник МГУ. – Сер. 9. Филология. – 1999. – № 6. – С. 88–121.

**Е. В. Бэкман**  
УО «ГрГУ им. Я. Купалы» (Гродно)

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ДИАЛОГА**

День современного человека начинается с постановки вопросов: «Что купить?», «Как сделать?», «Почему этот автор сейчас стал популярным?» На все эти вопросы из обычной жизни поможет ответить сеть Интернет. Студент или обучающийся также начинает свой день с вопроса. И на эти вопросы ответит Интернет.

Современная сеть Интернет – это новая функциональная среда для распространения знания и нужной информации. Интернет сегодня уже является не столько технологическим средством коммуникации, сколько ресурсом и социальной информационной средой. В рамках этой среды могут быть решены новые педагогические задачи и реализованы новые формы учебной деятельности, которые невозможно осуществить вне сети.

На современном этапе наблюдается всестороннее массовое внедрение информационных технологий во все сферы образования. И как пишут в своей книге «Взрыв обучения» Метью Мердок и Трейон Мюллер: «На наших глазах происходит созидательный взрыв. Впервые в истории знание и информация стали доступны для всех и каждого» [5, с. 9].

Одним из четырех видов речевой деятельности наряду с говорением, чтением и письмом является аудирование. Ему нужно учиться, как и всем другим навыкам. Студенты-иностранные, учащиеся в Беларуси, попадают в русскоязычную среду. Русская речь становится для них неотъемлемой частью окружающей действительности. Именно благодаря Интернет-технологиям сегодня тренировать восприятие на слух стало намного проще, в Интернете можно найти онлайн радио, телевидение, множество аудиокниг, уроков и упражнений по русскому языку. Положительное влияние на развитие данного навыка имеет многонациональная группа, где студенты вынуждены даже на переменах между собой общаться на русском языке [1, с. 13].

В области преподавания иностранных языков использование технических средств относится к числу наиболее актуальных и быстро развивающихся тенденций. Использование видеоматериалов в процессе обучения русскому языку как иностранному способно существенным образом повысить эффективность обучающей деятельности преподавателя. Одним из главных достоинств видеоматериала является сила впечатления и эмоционального воздействия на студентов-иностранных. Именно поэтому год за годом множество людей осваивают русский язык при помощи видео.

При этом мы даем возможность каждому студенту-иностранныцу усваивать информацию по-своему, выстраивать свою индивидуальную траекторию при изучении общих для всех предметов и тем. Этот путь для студента – непрерывное открытие нового, т. е. эвристический (эвристика – от греч. *heurisko* – отыскиваю, нахожу, открываю) [2, с. 13].

При изучении иностранных языков и русского языка как иностранного в частности наиболее значимые результаты даёт эвристический диалог. Применение эвристического диалога повышает интерес студентов-иностранных к изучению русского языка путем развития внутренней мотивации при помощи переноса центра процесса обучения с преподавателя на студента. Одним из ключевых моментов эвристического диалога является возможность задавать вопросы. Согласно методологии эвристического обучения этому способствует струк-

тура эвристического диалога, состоящая из трех вопросов: «Что? Как? Почему?». Данная триада вопросов описывает этапы работы.

1. Модельная группа вопросов «Что?» предполагает, что студент познает исследуемую область реальности и описывает свойства объекта.

2. Модельная группа вопросов «Как?»: на данном этапе студенты сравнивают свой собственный образовательный продукт с уже существующим эталоном в этой области и находят связи между выделенными свойствами. Культурно-исторический аналог – это основы изучаемых наук, искусств, традиций, технологий, которые отразились в различных образовательных областях, а также понятия, законы, принципы, считающиеся фундаментальными достижениями человечества [3].

3. Модельная группа вопросов «Почему?»: переход к этому этапу означает переход на творческий уровень переработки своего собственного образовательного продукта, после изучения эталона в данной образовательной области. На данном этапе происходит установление и объяснение закономерностей. В итоге студент получает «обобщенный образовательный продукт». Студент не только формирует личностные знания, которые становятся глубже и шире, но и приобретает более качественный опыт и способности [3].

Известно, что при изучении русского языка студенты-иностранные довольно часто испытывают «информационный пробел». Помочь преподавателю в заполнении этого пробела может тщательная разработка каждой темы: подбор подходящего лингвистического материала, разработка серии упражнений с учетом специфики данного материала.

Где же взять данные материалы? Конечно, существуют различные опубликованные пособия с аудио- и видеоприложением, с серией разработанных предтекстовых и послетекстовых заданий, а также преподаватель может обратиться за помощью к своим коллегам. Мы хотим предложить иной алгоритм действий.

Аудирование с использованием эвристического диалога предполагает не только просмотр видео и ответы на вопросы, но его обсуждение на форуме, а также различные виды творческих заданий, которые можно связать с темой данного видео. Пример подобного «Веб-аудирования»: *Лицо человека – открытая книга. В нем говорят все – брови, глаза, рот, каждая морщинка. С возрастом лица меняются, но самые главные черты остаются неизменными, а некоторые начинают проявлять себя более явно. Считается, что физиогномика (наука о чтении лиц) – самая древняя наука в мире и возникла в Китае. Китайские физиономисты говорят, что по лицу человека можно прочесть даже его судьбу. Посмотрите видео «Характер*

*и лицо человека» [6] и выскажите свою точку зрения. Что для вас оказалось приемлемым, а что нет. Сформулируйте вопросы, которые у вас возникли при просмотре к: а) автору видео; б) самому себе. Опубликуйте их на форуме и обсудите. Обоснуйте свой выбор. Пример «Веб-аудирования», где продуктом выступает творческое сочинение: Творческая личность в силу своей эмоциональности нисколько не защищена от жизненных реалий, и сложная судьба М. Цветаевой тому подтверждение. Посмотрите видео «Марина Цветаева. Предсказание» [4] и напишите краткий пересказ объемом 5–10 предложений, в которых отобразите самые важные моменты. Что в этом видеофрагменте было значимо лично для вас? Сформулируйте вопросы, которые у вас возникли при просмотре к: а) автору видео; б) самому себе. Опубликуйте их на форуме и обсудите. Обоснуйте свой выбор.*

Одновременное использование видеоматериалов и эвристического диалога в процессе обучения русскому языку как иностранному способно существенным образом повысить эффективность обучающей деятельности преподавателя, так как эта работа будет направлена на реализацию принципа человекообразного обучения, сделает предложенную информацию более значимой и запоминающейся для студентов-иностранцев. Все это, безусловно, окажет позитивное влияние на процесс формирования речевого умения аудирования.

### **Список использованных источников**

1. Бэкман, Е. В. Использование видеоматериалов при подготовке проекта студентами-иностранцами по теме «Страноведение Беларусь» / Е. В. Бэкман // Культуралагічна кампетэнцыя пры выкладанні мовы і літаратуры ва ўстановах адукцыі : зб. матэрыялаў Рэсп. науук.-метад. канф., Брэст, 25 крас. 2013 г. – Брэст, 2013. – С. 12–16.
2. Король, А. Д. Моделирование эвристического урока: интерактивное взаимодействие / А. Д. Король // Народная асвета. – 2013. – № 11. – С. 13–15.
3. Король, А. Д. Эвристическое обучение как средство индивидуализации образования / А. Д. Король // Народная асвета. – 2013. – № 10. – С. 10–13.
4. Марина Цветаева. Предсказание // YouTube [Электронный ресурс] / М. Цветаева. – 2009. – Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=seChregpFfA>. – Дата доступа: 31.01.2016.
5. Мердок, М. Взрыв обучения. Девять правил эффективного виртуального класса / Мэттью Мердок, Трейон Мюллер ; пер. с англ. – М. : Альпина Паблишер, 2012. – 190 с.
6. Характер и лицо человека // YouTube [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=huUfCHtTxzg>. – Дата доступа: 31.01.2016.

**В. Н. Василина**  
БГУ (Минск)

## **ПРЕОДОЛЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА УРОВНЕ ФРАЗОВОЙ ПРОСОДИИ**

Прочные фонетические навыки являются основой для владения всеми видами иноязычной речевой деятельности. При обучении иностранному языку в результате интерферирующего воздействия родного языка в произношении студентов часто заметны нарушения, которые приводят к затруднениям в языковом общении.

Как в иностранном, так и в русском языке фразовая просодия выполняет сходные функции. При этом существуют различия в использовании формальных средств их выражения, что приводит к проникновению элементов родного языка говорящего в иностранный язык. Фонетическая интерференция на уровне фразовой просодии является источником затруднений при восприятии высказывания и вынуждает носителя языка опираться на контекст для полного понимания высказывания. Данная интерференция способна дезинформировать адресата об эмоциональной окрашенности речевого акта; искажать коммуникативный тип высказывания; занижать уровень владения иностранным языком коммуниканта. В лингводидактике выделяют коммуникативно-релевантную и коммуникативно-нерелевантную фонетическую интерференцию. Отклонения в речи на неродном языке, вызванные коммуникативно-релевантной интерференцией, могут полностью исключать понимание партнеров по общению или существенно его затруднять. Ошибки, которые возникают в результате коммуникативно-нерелевантной интерференции, не затрагивают сути информации, а лишь слегка ее искажают [2, с. 11].

Причиной фонетической интерференции является несформированность артикуляционной и перцептивной баз вторичной языковой системы. Поэтому на практических занятиях для преодоления отрицательной интерференции необходима целенаправленная работа как по формированию прочных фонетических навыков, так и по коррекции неправильно сформированных фонетических навыков. Согласно Н. Л. Федотовой, коррекция фонетических навыков при обучении иностранному языку – это комплекс обучающих стратегий, которые используются для деавтоматизации устойчивых неправильных навыков на неродном языке и обеспечения лабильности неустойчивых навыков неродного языка. В результате коррекции формируются новые иноязычные артикуляционные и перцептивные механизмы [4, с. 27].

При коррекции ошибок на практических занятиях преподавателям рекомендуется предъявлять, а студентам исправлять неправильные варианты. По мнению Т. В. Сущевой, коррекционная система может состоять из следующих компонентов: 1) системы диагностирующих и констатирующих тестов; 2) классификации частотных отклонений от нормы; 3) фонетического материала данных сопоставления; 4) системы упражнений по коррекции и формированию фонетических навыков; 5) иллюстративного материала [3, с. 13].

Фразы, предлагаемые студентам в качестве эталонов для имитации, должны соответствовать произносительной норме изучаемого иностранного языка. Для работы в аудитории рекомендуется использовать как эмоционально нейтральные высказывания, так и речевые акты, содержащие эмоциональную коннотацию, которая характерна для изучаемых интонационных контуров. Использование интонационной нотации позволяет продемонстрировать ошибки, а также облегчает путь их исправления. Рекомендуется выделять структуры, где существует высокая вероятность проявления интерференции. Таким образом, обучающиеся учатся прогнозировать и самостоятельно ее преодолевать в своей речи.

При исправлении ошибок можно опираться на сходства интонационных систем родного и иностранного языка. К сопоставительному анализу следует прибегать как при введении нового материала, так и при диагностировании ошибок и их корректировке. Поэтому в практическом курсе иностранного языка важное место, наряду с практическими элементами, должно отводиться элементам теории – нормативным правилам, существенным для понимания специфики фразовой просодии иностранного языка.

Одним из способов преодоления фонетической интерференции является применение на занятиях специальных объяснений, сопоставлений и интенсивных упражнений для создания соответствующих автоматизмов.

Обучение просодии возможно только в комплексе с обучением другим языковым средствам, по отношению к которым просодия выполняет интегрирующую функцию.

Необходимы интенсивные речевые упражнения с использованием ТСО, способствующие правильному произношению при правильном слуховом восприятии просодических явлений. Существенно при этом регулярное соотнесение просодических структур изучаемого языка с конкретными значениями, с речевой ситуацией. На занятиях хорошо

себя зарекомендовала система тренировочных упражнений, предложенная А. С. Дмитриевским. Она выглядит следующим образом:

- 1) поиск в диалоге и интонационная разметка фраз, которые отражают коммуникативные намерения собеседников;
- 2) воспроизведение найденных фраз;
- 3) прослушивание эпизода общения на родном языке и поиск коммуникативных эквивалентов найденным высказываниям на изучаемом языке;
- 4) сравнение интонационных моделей диалогов на родном и иностранном языке;
- 5) упражнения по переводу фраз из двух диалогов, сопровождающиеся использованием просодических средств в соответствии с намерением коммуниканта;
- 6) составление и презентация собственного эпизода общения с его переводом [1, с. 20].

Таким образом, анализ типичных фонетических ошибок на уровне фразовой просодии, возникающих в результате влияния родного языка, а также регулярная работа по коррекции фонетических навыков способствуют развитию у студентов умения слышать произносительные ошибки и эффективно их исправлять. При этом повышается культура речи на иностранном языке в условиях межкультурной коммуникации.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Дмитриевский, А. С. Формирование интонационных умений у будущих лингвистов-преподавателей на основе межкультурного подхода (английский язык, языковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. С. Дмитриевский ; ФГБОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет». – М., 2011. – 24 с.
2. Первазенцева, О. А. Построение просодической модели структурной организации речевого акта в английском языке (в условиях русско-английской интерференции) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / О. А. Первазенцева ; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – М., 1996. – 17 с.
3. Сущева, Т. В. Педагогические аспекты коррекции и формирования фонетических навыков при обучении иностранным языкам : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Сущева ; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 18 с.
4. Федотова, Н. Л. Взаимосвязь диагностики, коррекции и контроля при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. Л. Федотова ; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 2004. – 48 с.

## THE PURPOSE OF TEACHING LEGAL ENGLISH

Teaching legal English is becoming an increasingly popular industry with TESOL, TESL, and TEFL teachers in high demand. When teaching a foreign language for special purposes, namely legal, teachers often face the following problems:

- unexperienced language learners who are unaware of their linguistic needs or their future career plans;
- necessity of the development of the communicative skills through studying legal terminology and reading legal texts;
- possibilities of using the Internet where the teachers should choose the right information and correlate it with the assigned tasks;
- lack of Legal English textbooks on the Belarusian market.

Therefore, Law English language teachers are obliged to choose carefully providing legal information in the changing world and develop and improve their professional skills. Moreover, teachers should help to practice and expand vocabulary and phrases associated with the certain field of law.

People learn languages when they have opportunities to understand and work with language in a context that they comprehend and find interesting. The more learners pay attention to the meaning of the language they hear or read, the more they are successful; the more they have to focus on the linguistic input or isolated language structures, the less they are motivated to attend their classes.

During English classes in International University “MITSO” students are taught the advanced skills they will need to succeed in their legal research, oral presentations and writing assignment in their legal practice.

- Through the ESP lessons, students will:*
- Learn to communicate clearly and effectively.
  - Develop good ESP reading, writing, speaking and listening skills.
  - Improve and expand on their vocabulary, comprehension, conversation and pronunciation skills.
  - Have opportunities to practice and perfect their English both inside and outside the classroom.

Speaking about the purposes of teaching Legal English it is necessary to admit that International University “MITSO” [1] pays great attention to

teaching legal English and putting it into practice. Every year our University holds the International Law Olympiad “Youth for Peace” within the Republican Program “The Youth of Belarus”. This annual competition is conducted between students of Law Higher Educational Institutions from different countries in the areas of International Public Law and International Humanitarian Law. The aim of the Olympiad is to attract the youth to the active participation in the political and cultural life, to support various positive youth initiatives.

The Competition is held in English in the form of a role play. Participants have a wonderful possibility to deepen and extend their knowledge in the field of international law, to show the ability to react to different situations and demonstrate their teamwork skills. Furthermore, they are offered a wide range of issues to which they have to provide solutions using their decision-making skills.

Every year our students also have the opportunity to participate in different international competitions: Telders International Law Moot Court Competition, The Annual Willem C. VIS International Commercial Arbitration Moot, Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition and International Students’ Project Works Contest in Foreign Languages, organized by our Department of Foreign Languages.

The common purpose of Moot court competitions is not only to discover the best team of law students but to develop their written and oral advocacy, research and case management skills as well as to help them meet their peers from around the world. Such competitions are always held in English.

#### *Maximizing Students’ English Skills*

- Up to 10 hours of ESP (International Legal English) class per week, allowing students to improve their English.
- ESP teachers use comprehensive teaching practices and methods to maximize students’ English skills.
- Small interactive ESP classes of 10 to 15 students allow students to receive individual attention and assistance from teachers.
- Teachers employ the use of ESP learning aids including language and computer laboratories, print media, videos, seminars and guest speakers; providing students various avenues to practice and improve their English skills.

It is indispensable to state that teaching legal English terms we help our students at the same time to become lawyers, because at the English

classes they revise what they have already learnt in their native language during the law lectures comprised in their law syllabus.

### **References**

1. International University “MITSO” [Electronic resource] // Учреждение образования Федерации профсоюзов Беларуси «Международный университет «МИТСО»». – Mode of access: <http://www.mitso.by/>. – Date of access: 31.01.2016.

**В. Б. Галай**

*МГЛУ (Минск)*

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИДЕНТИФИКАЦИИ НА СЛУХ КАНАДСКОГО, АВСТРАЛИЙСКОГО И БРИТАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Английский язык в качестве международного средства общения (*lingua franca*) на современном этапе не ограничен каким-то одним определенным культурным сообществом или нацией. Развитие английского языка на современной стадии его распространения все меньше и меньше определяется людьми, для которых он является родным. Именно в этом и заключается «плурицентричность» английского языка.

В настоящее время все англоговорящие нации имеют свои национальные варианты произношения, которые содержат определенные отличительные черты, но которые в то же время обнаруживают много общего, позволяющего считать их вариантами одного языка.

Адекватное восприятие и понимание содержания устной речи единого полинационального языка, функционирующего на различных территориях, и тем более континентах, в значительной степени определяется знанием специфики орфоэпических эталонов, с которыми соотносимы конкретные территориальные реализации речевых единиц различной продолжительности звучания.

Канадский вариант английского языка развивался в условиях влияния американского английского, с одной стороны, и британского варианта – с другой. Поэтому канадский английский несет на себе отпечатки обеих норм произношения, в каких-то случаях – британской, в каких-то – американской. В то время как австралийский вариант английского языка отличается сравнительной однородностью. Языковая

обстановка в Австралии, на территории целого континента, является уникальной, не имеющей аналогии ни в одной «англоговорящей» стране.

Изучение особенностей функционирования территориальных вариантов единого языка на различных уровнях его анализа и выявление их значимых структурных особенностей его национальных вариантов целесообразно включать в курс преподавания просодии речи английского языка.

Предлагается сопоставить орфоэпическую норму британского варианта английского языка с канадским и австралийским вариантами с целью установления сходства и различия в просодической организации на примере официально-деловой дикторской речи однотипной стилистической принадлежности.

Достижение указанной цели предполагает последовательное выполнение следующих видов заданий в три этапа.

- Идентификация территориального варианта. В качестве материала использовать прилагаемые аутентичные аудиозаписи BBC, CBC, ABC, представляющие собой эталон английской устной публицистической речи информационно-аналитического жанра. На этом этапе предлагается прослушать аудиозаписи трех текстов и определить территориальную принадлежность каждого из них.
  - Анализ фонетической специфики прослушанных текстов. Для установления фонетической специфики территориальных вариантов текстов определить их различия на сегментном и просодическом уровнях.
- 1) На сегментном уровне обратить внимание студентов и предложить им зарегистрировать территориальные различия в контекстной реализации слов, содержащих ударные гласные звуки [a:], [æ], [u:], [ʊ] в канадских и австралийских новостных сообщениях.
  - 2) Указать их большую / меньшую степень сходства относительно британского стандарта по признакам их замены в словах и сохранению длительности долгих гласных фонем.
  - 3) Записать слова, иллюстрирующие сделанные наблюдения.
  - 4) Отметить особенности произнесения согласных [l], [t], [s], [r] в территориальных вариантах, по признакам альвеолярности / дентальности, наличию / отсутствию придыхания, дистрибуции произнесения звука [r] в словах.
  - 5) Представить конкретные примеры, раскрывающие фонетические особенности канадского и австралийского английского.
  - 6) На просодическом уровне сравнить частотность употребления восходящего и нисходящего-восходящего тонов в завершении фраз

и нефинальных интонационных групп. Распределить три территориальных варианта по степени увеличения количества сравниваемых тонов.

- 7) Отметить территориальный вариант, в котором дикторы чаще используют: эмфатическое ударение, полное ударение, выделенность вспомогательных слов, длинные паузы.
- Имитация. Прочитать British, Canadian и Australian news вслед за диктором, соблюдая особенности просодической сегментации, тонального завершения синтагм и темпа речи.

Примеры текстов аудиозаписей британского, канадского и австралийского вариантов английского языка прилагаются ниже.

#### British English

Forest fire planned by strong winds threatened to homes the Turkish resort of Bourdroom, forced evacuations of two tourist hotels. Firefighting planes and helicopters are back the efforts to contain the blaze by over a thousand firefighters and local volunteers.

Thousands of people marooned in India's eastern state of west Bengal as monsoon rains continue to cause fresh flooding about six districts in the state remain cut up from the rest of the country after surging rivers, broke through mud embankments swamped hundreds of villages.

Police in Zimbabwe say they've arrested seventy more business executives for ignoring the government directed to lower their prices. Any laws are aimed at cutting rampant inflation and require price reductions of up to fifty percent of the basic commodities police arrested thirty three executives sensibly it began on Friday.

#### Canadian English

Gotta power in politics exclusive story for you right now. Some of Canada's most prominent environmental charity groups believe they are being targeted by Canada Revenue Agency. And they are undergoing extensive auditory now to find out if they comply with guidelines around political activities, if they are discovered not to comply their charitable status could be revoked. Some say this is an effort to shut them up or is it that the audience might be triggered by their views on environmental issues.

Here's a list to the charities we know who are being audited right now starting from the West Coast the David Suzuki Foundation being honored, Tides Canada West Coast environmental law, the Pembina foundation in Alberta, environmental defence Equiterra in Quebec ecology Action Centre in time. They honored themselves through it comes as no surprise.

## Australian English

So how does the garage startup become the most valuable company in the world? Well Apple computer did it by selling 93 million Iphones last year and 40 million Ipad and the only reason they didn't sell more is that they can't make them fast enough. But their relentless demand has raised uncomfortable questions about how these precious objects are made and how the people that made them are treated.

A few weeks ago the company invited me to witness its first ever third party audit of its biggest Chinese supplier Foxconn. For the record our parent company Disney and Apple have strong ties. RCU sits on their board and Steve Jobs trusts Disney's largest individual shareholder. But I only agreed to report exactly what I saw. And this – the first look inside the I-factory. We arrived at dawn. Is this the entrance? No idea what to expect but eager for a glimpse of the mysterious place that builds the stuff that fills our lives.

**Р. Т. Гильфанов**  
*ТюмГУ (Тюмень)*

## **ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЛЕКСИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДПОЛОЖИТЕЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Статья посвящена рассмотрению лексико-грамматических средств выражения особого вида модального значения, предположительной модальности, представляющей собой субъективную оценку реальности высказываемого со стороны говорящего. Предположение, основанное на разной степени уверенности говорящего в совершении того или иного действия или существующего факта, является одним из наиболее часто испытываемых человеком состояний в его повседневной жизни. Оно означает недостаточное знание говорящим о возможности существования связи между объектом предикации и его субъектом. Субъект лишь предполагает наличие такой связи, что является результатом его мыслительной деятельности, т. е. событием, протекающим в воображении говорящего. Категорически утверждать о существовании или несуществовании того или иного факта он не может. А так как прямых данных о действительном положении у субъекта нет, семантика включает компонент неуверенности, предположения в утверждаемом. Будучи недостаточно осведомленным о предмете речи, чтобы

категорично настаивать на причине, вызванной тем или иным событием, говорящий оформляет свое высказывание в плане предположительно-вероятной модальности, т. е. сообщает о нем как о чем-то более или менее вероятном. В самом предложении неосведомленность говорящего и истинные соотношения с действительностью определяются «контекстом или экстралингвистической ситуацией» [1, с. 73].

На самом же деле то, что говорящий предполагает, либо соответствует действительности, либо не соответствует ей. В разговорной речи, в непосредственном общении употребительны различные формы предположения. Для их выражения в немецком языке имеется целая система разнообразных лексико-грамматических средств, четко ориентированная на различные степени уверенности говорящего в том или ином факте. К ним относятся так называемые вводные или модальные слова, модальные глаголы в немецком языке, а также синтаксические конструкции с грамматической направленностью. Наряду с дифференцированными по степени уверенности средствами немецкий язык располагает и средствами общего предположения, где эта степень не дифференцируется. Это глаголы *scheinen* (казаться) *glauben* (думать, полагать), *annehmen* (предполагать), *denken* (думать, полагать), *meinen* (думать), *vermuten* (сомневаться), *zweifeln* (сомневаться), которые своим чисто лексическим значением указывают на присутствие в высказывании оценки, допущения, гипотезы. В отличие от модальных глаголов все они выражают предположение, сомнение, неуверенность. В немецкой грамматической традиции их не принято называть модальными, однако, по выражению Л. М. Михайлова, «они более модальны, чем глагола типа “*müssen*”» [4, с. 235]. И конечно, одним из основных средств выражения модальности предположения в немецком языке являются модальные глаголы, уже своими лексическими значениями передающие различные оттенки предположительности. Они выражают данное значение более эксплицитно, с их помощью передаются тончайшие оттенки предположения. Это глаголы *müssen* (долженствовать), *mögen* (любить), *dürfen* (мочь – с чьего-либо разрешения), *können* (мочь), *wollen* (хотеть), *sollen* (долженствовать). Следует отметить, что модальные глаголы немецкого языка являются лексемами, особенностью которых является грамматизация – сближение их значений со значениями грамматических категорий наклонения. Е. А. Крашенинникова в работе «Модальные глаголы и частицы» выявила, что модальные глаголы в немецком языке передают различные виды предположения [3, с. 85].

Модальный глагол *können* является одним из косвенных способов выражения предположения. Наряду с передачей значений возможности и пожелания в современном немецком языке он употребляется в значении предположения. Это значение у глагола *können* появилось еще в ранне-верхненемецкий период, что свидетельствует об обогащении и грамматизации данного глагола. Он употребляется как с инфинитивом 1, так и с инфинитивом 2, а также в устойчивом выражении *kann sein* – «возможно», «может быть». Причем первой конструкцией выражается предположение, относящееся к настоящему времени, а второй – относящееся к прошлому. Конструкция с инфинитивом 1 по форме совпадает с основным употреблением глагола *können* в значении возможности. В таком случае в роли смыслоразличителя выступают контекст и интонация. Необходимо отметить, что употребление глагола *können* с инфинитивом в современном немецком языке очень распространено. Предположение, выраженное конструкциями глагола *können*, характеризуется тем, что говорящий вполне допускает возможность осуществления действия или факта, однако, это предположение может в одинаковой степени соответствовать или не соответствовать действительности.

Часто используемое в разговорной речи устойчивое выражение *kann sein* (может быть, возможно) семантически сближается с модальными наречиями *vielleicht, möglicherweise, wahrscheinlich*, «возможно», «может быть» и во многих случаях вытесняется ими. Мы можем констатировать, что в немецкой художественной литературе и публицистике особенно широко употребляется модальное слово *vielleicht* – «возможно», «может быть».

В функции вспомогательного глагола *müssen* помимо своего основного значения долженствования часто употребляется в значении предположения со значительной долей уверенности и переводится на русский язык словами «должно быть», «вероятно», «по всей вероятности», «по всей видимости». Неопределенная форма глагола при этом означает, что предположение относится к настоящему времени: *Sie muß zu Hause sein* – Она, должно быть, дома.

Микрополе предположения в немецком языке представляется сегодня наиболее разработанным [4]. Оно характеризуется сложной структурой, имеет свои составляющие и построено следующим образом: 1) *Futurum I* и *II*; 2) модальные глаголы *müssen, können, mögen, dürfen*; 3) глаголы, синонимичные модальным; 4) модальные слова; 5) некоторые структуры сложноподчиненных предложений. Все компоненты микрополя модальности предположения образует шкалу по степени

убывания или возрастания степени вероятности. Е. В. Гулыгой построена следующая модальная шкала предположительной модальности по степени убывания: 1) модальные глаголы; 2) синтаксические конструкции müssen + Infinitiv I, II, sicherlich, offenbar; anscheinend; allem Anschein nach; Futurum I, II; höchst wahrscheinlich; wohl; dürfen, (dürfte) + Infinitiv I, II; wahrscheinlich; 3. модальные слова wohl möglich, vermutlich, möglich, vielleicht, ungewiβ, unsicher, zweifelhaft, fraglich, wahrscheinlich.

Таким образом, в микрополе предположительной модальности в немецком языке ведущее положение занимают модальные глаголы, а временные формы сослагательного наклонения, синтаксические конструкции, модальные частицы и модальные слова занимают ближнюю и дальнюю периферию.

#### **Список использованных источников**

1. Гулыга, Е. В. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке / Е. В. Гулыга, Е. И. Шендельс. – М. : Просвещение, 1969. – 184 с.
2. Гильфанов, Р. Т. Лексико-грамматические средства выражения модальности в разноструктурных языках: монография / Р. Т. Гильфанов. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2006. – 176 с.
3. Крашенинникова, Е. А. Ирреальная модальность немецком языке / Е.А. Крашенинникова // Вопросы языкоznания. – 1960. – № 3. – С. 85–87.
4. Михайлов, Л. М. Коммуникативная грамматика немецкого языка : учебник для ин-тов и фак-тов иностр. яз / Л. М. Михайлов. – М. : Высшая школа, 1981. – 256 с.

**Ж. А. Голикова**  
*БГУ (Минск)*

### **О РОЛИ УЧЕБНОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В современных условиях развития общества в связи с интенсивным ростом международных научных, культурных и производственных связей и непрерывным потоком информации, появляющейся во всех областях знания, огромная армия специалистов вынуждена постоянно пользоваться иностранным языком и заниматься чтением и переводом литературы по специальности в целях повышения своего профессионального уровня.

Профессиональное иноязычное общение оказывается функционально значимым блоком в системе подготовки специалистов любого профиля или направления. Поэтому подготовка специалистов, обладающих достаточным уровнем владения подъязыком специальности, является первостепенной задачей кафедр иностранных языков неязыковых вузов.

Модель содержания иноязычного образования в классическом университете, каковым является БГУ, представлена тремя модулями. Это модули социального, профессионального и научного общения. Первые два модуля общения составляют содержание обучения на бакалаврском уровне, модуль научного общения – на магистерском уровне.

Содержание модуля профессионального общения коррелирует с программами профилирующих дисциплин, отражая их основные разделы и адаптируя к возможностям языкового образования. Это позволяет наиболее полно сформировать учебный терминологический словарь по каждой специальности (на кафедре английского языка гуманитарных факультетов существует подобная практика составления кратких учебных терминологических словарей по разным специальностям).

Рекомендуемое учебной программой для непрофильных специальностей классических университетов количество часов на овладение профессиональной лексикой составляет 50 % от общего количества часов, предусмотренных учебным планом, а именно: 25 % учебного времени – на первом этапе обучения, 50 % – на втором и 75 % – на третьем. В программе определены требования к практическому владению видами речевой деятельности к концу изучения курса иностранного языка на базовом и продвинутом уровнях. И на бакалаврском и на магистерском уровнях перевод рассматривается (в виду дефицита учебных часов) как вспомогательное средство обучения, как один из возможных способов передачи полученной при любом виде чтения (ознакомительном, изучающем, просмотром и поисковом) информации. Известно также, что перевод используется и как один из способов семантизации лексических единиц и как способ контроля понимания текста и поэтому включен в экзаменационные требования на обоих уровнях обучения и обязателен при сдаче экзамена кандидатского минимума.

Право сдачи этого экзамена предоставляется магистрантам, аспирантам и соискателям, выполнившим в полном объеме программу курса обучения, представившим обзорный (тематический или сводный) ре-

ферат на иностранном языке, а также словарь терминов по теме исследования на иностранном языке с русскими эквивалентами объемом 300 лексических единиц.

Многолетний опыт работы в группах аспирантов и магистрантов неспециальных вузов свидетельствует о том, что еще на начальном этапе обучения в вузе студенты (позднее магистранты и аспиранты) необоснованно легко и несерьезно относятся к ведению индивидуальных словарей, ведут их небрежно, бессистемно, от случая к случаю, не видят в них резерва приобретения и повышения своих профессиональных знаний. Они испытывают трудности в определении того пласта специальной лексики, который подлежит описанию в словаре и характеризуют его предметную и тематическую принадлежность. Это, как правило, лексика отраслевой или узкоотраслевой направленности. Так как обучаемые должны усвоить наиболее важные и употребительные термины их специальности, необходимо учить их выбору терминов, способам их образования и употребления и тем самым формировать у них твердое представление об отраслевой терминосистеме, которая характеризуется семантическими и словообразовательными связями между входящими в нее терминами и которая постоянно пополняется. Важно объяснять им и принципы построения таких словарей. Оптимальный объем тематического терминологического словаря от 300 до 1000 лексических единиц в зависимости от той или иной специальности. Рассчитан он в первую очередь на студентов, мотивированных на свою будущую специальность и изучающих иностранный язык для своего профессионального роста, который невозможен без регулярного чтения ими литературы по специальности.

Непрерывность и системность как два основных принципа работы студентов и магистрантов над терминологией могут обеспечить дополнительные резервы их непрерывного процесса совершенствования как в учебный, так и в научный и производственный периоды их жизнедеятельности.

Несомненно, что необходимость привития студентам нужных знаний и умений составления терминологических словарей должна реализовываться с первого года обучения в вузе. Ведение словаря целесообразно начинать на этапе (второй семестр), когда у студентов уже накоплен определенный запас общекультурной и общепрофессиональной лексики и окрепла мотивация к изучению иностранного языка для специальных целей (*English for Special Purposes*). В любом случае роль учебного терминологического словаря в учебной деятельности студентов и магистрантов очевидна.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Разработка курса иностранного языка с элементами дистанционного обучения представляется актуальной задачей оптимизации системы языковой подготовки в вузе. Сегодня практически у каждого крупного университета в России есть своя виртуальная информационно-образовательная среда, которая может быть создана на базе стандартных учебных систем (*Learning Management System*), таких как *Moodle*, *Shakai*, *eFront*, а также независимых, самостоятельно разработанных платформ.

В Тамбовском государственном техническом университете в 2006 г. была создана мультимедийная учебная информационная система VitaLMS, которая представляет собой систему управления учебным контентом в сочетании с инструментальными средствами оценки. Мультимедийная система управления обучением VitaLMS является составной частью стратегического проекта ТГТУ «Мобильный студент». Это инновационная образовательная технология, сочетающая методы активного и самостоятельного обучения, обеспечивающая единство учебной, научно-исследовательской и инновационной деятельности.

Особенность системы заключается в том, что она позволяет создавать индивидуализированные учебные планы и формировать индивидуальную траекторию обучения для каждого студента. Мультимедийная система управления обучением VitaLMS состоит из набора учебных курсов, содержание которых представлено текстом, рисунками, перекрестными гиперссылками на другие разделы контента, гиперссылками на ресурсы в Интернет и любые другие мультимедиа-данные (флэш-ролики, видеолекции, видеопрезентации и т. д.), обеспечивающие образовательный процесс по технологии «смешанного обучения». К несомненным достоинствам системы следует отнести возможность удаленного доступа с любого устройства, имеющего выход в Интернет, в удобное для пользователя время.

Технология смешанного обучения обладает рядом неоспоримых преимуществ, к числу которых следует отнести:

- *интенсивность*: увеличение объема самостоятельной работы студентов и усиление контроля качества выполнения домашних заданий. Необходимость регулярной работы на «сайте» не просто дисциплинирует студента, но и способствует формированию тех навыков и умений, которые предусмотрены федеральным стандартом учебной дисциплины. Специфика обучения иностранному языку заключается в необходимости систематической работы, которая является залогом успешного освоения программы по иностранному языку;
- *гибкость*: наличие возможности заниматься в любое время и в любом месте. Большинство студентов пользуются мобильными устройствами, обеспечивающими доступ к информационно-образовательной среде вуза. Помимо возможности работать по индивидуальному графику у студентов появляется возможность отрабатывать материал до его полного усвоения и получать объективную оценку своих знаний, выполняя тестовые задания и упражнения для самопроверки;
- *взаимодействие*: возможность совершенствовать коммуникативные навыки при помощи постоянного взаимодействия с со курсниками. Выполнение групповых проектов, обсуждение прочитанного материала, дискуссии по заданной проблеме, творческие задания, предполагающие контакт с членами группы – вот далеко не полный перечень тех возможностей, которые есть у студента при правильной организации работы в дистанционном формате;
- *обратную связь*: активное участие преподавателя и регулярный контроль повышают значимость самостоятельной работы студента и стимулируют интерес к изучаемой дисциплине. Возможность получать консультации дистанционно позволяет студенту достигать более быстрых успехов и находить ответы на сложные вопросы.

Перечисленные преимущества подтверждают необходимость активного внедрения компьютерных технологий при обучении иностранному языку и разработки новых подходов к составлению учебных программ изучаемых дисциплин с учетом самостоятельной работы студентов в виртуальной информационно-образовательной среде университета.

При разработке курсов с элементами дистанционного обучения необходимо учитывать следующее:

- использование компьютерных технологий в процессе обучения не должно быть самоцелью, важно понимать, что это всего лишь дополнительный инструмент для решения учебных задач;

- задания, которые студенты выполняют в дистанционном формате, должны быть четко «привязаны» к целям обучения и давать видимый результат;
- отбор учебного материала и выбор заданий для работы в классе и дистанционно должен осуществляться с учетом потребностей студентов и уровня языковой подготовки.

Исходя из данных критериев, мы предлагаем следующий алгоритм создания курса с элементами дистанционного обучения (рис. 1).

На первом этапе преподаватель и студенты формулируют цели обучения. Федеральный государственный образовательный стандарт дисциплины является основополагающим документом, который должен лежать в основе разработки любого курса. Вместе с тем важно учитывать и пожелания студентов, которые могут быть определены в ходе анализа потребностей. Выявление целей, ожиданий и предпочтений студентов является очень важным моментом с точки зрения формирования осознанного подхода к изучению дисциплины.

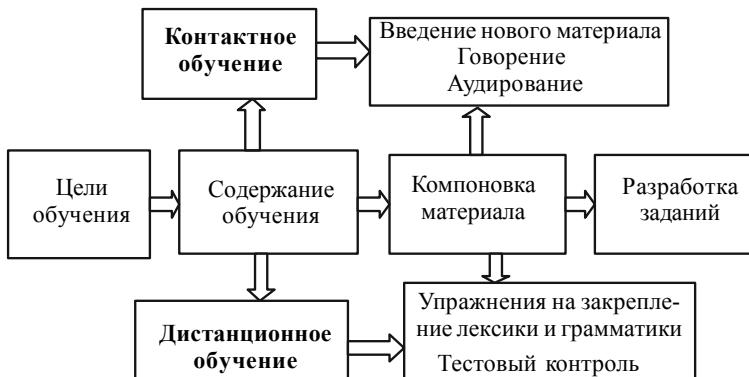


Рис. 1. Алгоритм создания курса иностранного языка с элементами дистанционного обучения

На втором этапе преподаватель определяет содержание курса и отбирает учебный материал в соответствии с поставленными целями обучения. На третьем этапе происходит компоновка материала и разделение на «реальные» и «виртуальные» блоки. Необходимо тщательно проанализировать имеющиеся в наличии ресурсы и построить работу таким образом, чтобы дистанционный компонент органично вписался в канву обучения и позволил бы достичь желаемого результата. В силу ограниченного объема аудиторной работы представляется рациональным включить в самостоятельную работу студентов упражнения на

закрепление лексического и грамматического материала, а также все формы тестового контроля перевести в дистанционный формат. Это позволит высвободить время для развития навыков говорения при контактном обучении и повысить интенсивность усвоения материала. У преподавателя пропадет необходимость контролировать выполнение домашнего задания на уроке, а у студента появится возможность самоконтроля без непосредственного участия преподавателя. Четвертый этап включает разработку заданий, которые студенты должны будут выполнять в классе и дистанционно. Здесь необходимо учитывать возможности системы (работа с аудио-видео контентом, степень интерактивности, простота и удобство использования ресурса и др.), адекватность предлагаемых заданий для решения поставленных образовательных задач.

Успешность ее решения зависит от правильности сформулированных целей обучения, определения содержания обучения, сбалансированной компоновки материала для контактной и дистанционной форм обучения, адекватности разработанных заданий.

#### **Список использованных источников**

1. MacDonald, J. Blended Learning and Online Tutoring / J. MacDonald. – Aldershot, Hampshire : Gower, 2006.
2. Tomlinson, B. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation / B. Tomlinson, C. Whittaker. – British Council, 2013.

**Е. П. Звягинцева**  
*Финуниверситет (Москва)*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ЭЛЕМЕНТ ИНТЕГРАТИВНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Истоки современного представления о коммуникативной активности базируются на теории речевого общения М. М. Бахтина, идеи А. А. Ухтомского о «доминанте на собеседнике», исследования В. М. Бехтерева и других ученых.

М. М. Бахтин применяет понятие «речевой субъект», имея в виду участников диалога, которые направляют свои высказывания друг на друга. Характеризуя суть диалога, он отмечает ориентацию участни-

ков на «активное понимание», на взаимодействие разных точек зрения. Можно полагать, что такое понимание диалога предполагает его субъект-субъектную основу. Анализ теории речевого общения достаточно полно представлен в работе Т. В. Ахутиной, которая пишет, что человек как автор высказывания учитывает множество факторов, влияющих на ответ собеседника. «Этот учет определит и выбор жанра высказывания, и выбор композиционных приемов, и, наконец, выбор языковых средств, то есть стиль высказывания» [1].

А. А. Бодалев выделил несколько подходов к пониманию коммуникативной активности в психологии, она определяется:

- а) как состояние взаимодействующих людей, которое характеризуется стремлением к установлению межличностных контактов, волевыми усилиями при их налаживании, целеустремленностью и инициативой в познании друг друга, настроем на установление и поддержание контактов;
- б) как качество коммуникативной деятельности, в которой проявляется личность человека с его отношением к целям, содержанию, форме и результатам общения и стремления мобилизовать свои познавательно-волевые усилия на решение различных задач;
- в) как проявление творческого отношения индивида к партнерам по общению;
- г) как личностное образование, выражающее познавательный, эмоциональный и поведенческий отклик на обращение другого человека [2].

Все эти психолого-педагогические аспекты важны при обучении иностранному языку в рамках профессиональной подготовки, но достижение высоких результатов невозможно без создания интегративно-развивающей образовательной среды как целостной динамичной модулируемой системы, включающей в себя совокупность условий и факторов, характеризующих особый тип лингводидактического пространства вуза, в котором реализуются различные формы взаимодействия субъектов с целью формирования у обучающихся требуемых компетенций и высокого уровня мотивации к саморазвитию [3].

Какими же качествами должен обладать выпускник вуза, чтобы он был востребован на современном рынке труда? Помочь определить их круг, формировать и совершенствовать во время обучения в высшей школе призваны подходы к развитию профессионально-коммуникативной активности студентов в процессе подготовки бакалавров в экономическом вузе. Во-первых, любая межличностная активность

подразумевает умение устанавливать контакты в процессе общения. Студенты, будущие экономисты, должны быть научены выстраиванию профессиональных взаимоотношений как по вертикали (с клиентами, поставщиками, заказчиками, посредниками и т. д.), так и по горизонтали (с коллегами внутри компании и за ее пределами). Однако, в настоящее время построение системы лояльности по отношению к компании становится все более актуальной. Выпускнику экономического вуза мало создать контакт (для этого существуют уже готовые базы данных потенциальных клиентов), нужно уметь наладить плодотворное и долгосрочное сотрудничество на взаимовыгодной основе (именно стратегия под названием *win-win* приносит наибольшую выгоду в процессе профессиональной коммуникации). Дальнейшее поддержание контактов – тоже своего рода искусство. В эпоху переизбытка товаров и услуг компаниям приходится в жесткой конкурентной борьбе сохранять каждого клиента.

Следующая составляющая профессионально-коммуникативной активности студентов экономического вуза – это стремление мобилизовать свои познавательно-волевые усилия на решение различных задач, которые возникают как в процессе учебы, так и во время трудовой практики после окончания вуза. В этом поле деятельности от преподавателей зависит то, насколько успешным или неуспешным будет процесс приобретения навыков иноязычного общения (включая все виды речевой деятельности), а также сопряжение профессиональной деятельности выпускника с иноязычными компетенциями, приобретенными в процессе обучения в вузе. Выстраивание вектора иноязычного развития выпускника в поле созданной интегративно-развивающей языковой среды в вузе во время обучения способствует решению данной задачи.

Еще одним важнейшим аспектом развития профессионально-коммуникативной активности студентов экономического вуза является личностное образование, так называемое *life-long learning*. Познавательный, эмоциональный и поведенческий отклик на обращение другого должен быть заложен задолго до поступления в вуз, но развиваться и совершенствоваться он может и обязан именно в процессе приобретения знаний профессионального характера как на родном, так и на чужом (изучаемом в рамках образовательной программы вуза) языке. Это возможно достичь, если с самого начала правильно определить систему критериев и показателей (см. таб. 1).

Таблица 1

**Критерии и показатели оценки эффективности процесса совершенствования иноязычной подготовки студентов**

<b>Критерии</b>	<b>Показатели</b>
<b>1. Мотивационно-целевой</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– направленность на совершенствование иноязычных знаний, умений, навыков;</li> <li>– способность формулировать цели и задачи в области совершенствования иноязычных коммуникативных способностей;</li> <li>– наличие стремления к работе с иноязычными информационными источниками профессиональной направленности;</li> <li>– степень направленности на иноязычную коммуникацию за пределами требований по учебной дисциплине</li> </ul>
<b>2. Процессуально-деятельностный</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность к планированию деятельности в области совершенствования навыков иноязычной коммуникации;</li> <li>– качество обработки и применения иноязычной информации;</li> <li>– интеграция различных видов приобретенных компетенций в ходе совершенствования иноязычной коммуникации;</li> <li>– оригинальность и практическая направленность проектов, создаваемых в процессе изучения иностранного языка</li> </ul>
<b>3. Коммуникативно-творческий</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уровень коммуникативной активности;</li> <li>– способность к нестандартным решениям при выполнении типовых учебных заданий;</li> <li>– эстетика оформления и презентации иноязычных творческих проектов;</li> <li>– знание и соблюдение историко-культурных и лингвистических традиций в ходе иноязычной коммуникации</li> </ul>
<b>4. Результативно-оценочный</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– адекватность самооценки и оценки качества выполнения заданий;</li> <li>– уровень развития навыков самоконтроля и взаимоконтроля студентов;</li> <li>– показатели промежуточной аттестации (по темам и разделам в их совокупности);</li> <li>– владение профессиональной терминологией в альтернативной лингвосистеме</li> </ul>

**Список использованных источников**

1. Ахтина, Т. В. Теория речевого общения в трудах М. М. Бахтина и Л. С. Выготского / Т. В. Апухтина // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14: Психология. – 1984. – № 3. – С. 3–13.
2. Бодалев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996.– 256 с.
3. Звягинцева, Е. П. Совершенствование иноязычной подготовки студентов на основе интегративно-развивающего подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. П. Звягинцева. – М. : Военный университет. – 2014. – 24 с.

Т. И. Зеневич  
БГЭУ (Минск)

## ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД УЧЕБНЫМ ПОСОБИЕМ ДЛЯ ЮРИСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА МАТЕРИАЛАХ СТРАНОВЕДЕНИЯ

В последние годы в учебных программах по РКИ все меньше отводится времени для изучения русского языка на материалах страноведения, в том числе с использованием художественных текстов. Конечно, обучение иностранцев профессиональному языку является первоочередной задачей преподавателей-русистов, поэтому все больше появляется учебных пособий по РКИ с лексическим и текстовым учащим специальностей учащихся. В них обычно рассматриваются важнейшие аспекты обучения: последовательность изучения учебного материала, система упражнений, соответствующих избранной цели, формы контроля и т.д. Но каковы бы ни были эти «кузкие» цели, коммуникативные задачи на языке специальности не могут быть полностью решены, если они не выходят за рамки этой специальности и не связаны с другими сферами общения. Это особенно важно для тех профессий, специалисты которых напрямую по роду деятельности связаны с людьми. В первую очередь здесь следует говорить о работе юристов.

«Информативность характеризует любой текст, а не только художественный, но именно в художественном тексте информация представлена в наиболее сложном и разноплановом виде» [1, с. 16]. Для студентов-правоведов ситуативность и информативность художественных текстов может быть полезна как в плане запоминания терминологии, понимания психологии преступника и жертвы, так и при изучении языка истории и культуры другого народа. Поэтому учебные пособия на материале художественной литературы, которые в небольшом количестве имеются в нашем распоряжении (хотя они чаще всего и не привязаны к языку специальности), всегда будут актуальными. Они помогают студентам воспринимать, кроме законов языка и законов науки, культуру изучаемой страны – ее историю, искусство, литературу, народные обычай, правила речевого этикета, психологию личности. Такими разработками могут являться и страноведческие пособия, и видеокурсы, и компьютерные программы. В идеале нужно иметь все это в комплексе, ориентируясь, безусловно, на разный уровень языковой подготовки учащихся, вследствие чего при отборе текстов для про-двинутого этапа обучения желательно их не адаптировать, а сокращать.

Если это возможно, давать два варианта сокращения или один полный – другой сокращенный или адаптированный.

При подготовке учебного пособия для юристов на материалах страноведения мы решили учитывать следующие факторы: 1) информативность и ситуативность текстов (т. е. связь текстов не только с культурологическим процессом, но и с юридическими реалиями в различных их проявлениях); 2) лексико-грамматическое наполнение (связь с юридической терминологией); 3) обращение к риторическому процессу (спор, дискуссия, устное выступление и т. п.); 4) видеоматериалы, соответствующие письменным текстам; 5) закрепляющие параллельные теоретические и газетно-публицистические тексты; 6) тестовый контроль.

Предтекстовые и послетекстовые упражнения должны заинтересовать учащихся темой, вызвать у них ряд вопросов и желание ответить на эти вопросы. Преподаватель в процессе работы над текстом уместными замечаниями и комментариями будет направлять мыслительную деятельность студентов. Особенно важна здесь дискуссия по тексту, широко распространенная в методике преподавания РКИ.

Работая над содержанием пособия, мы решили ориентироваться на комплексные учебные программы по РКИ 1–3 курсов и в одной книге уместить текстовые материалы по страноведению, профлексику и грамматику. По нашему мнению, это нужно для того, чтобы студенты, во-первых, не забывали прочитанный материал и, во-вторых, наблюдали повышение своей речемыслительной функции в течение всех лет изучения русского языка. Отбирая художественные тексты, мы остановились в основном на отрывках из произведений русских, белорусских и советских писателей, но думаем использовать и некоторые тексты зарубежных авторов.

Особое внимание в учебном пособии будет уделено риторике и культуре речи как важному аспекту подготовки юриста к его будущей деятельности. В общем комплексе обучения русскому языку как иностранному учитываются различные формы речи, функционально-стилистические разновидности языка и учебно-научная коммуникация, но не рассматривается ораторская речь, необходимая для полноценной работы правоведа (содержание и композиция устного выступления, контакт с аудиторией, лексические особенности, логические законы, эстетические качества речи, стратегия и тактика спора, владение голосом и т. д.).

Иностранным студентам сложно овладеть наукой красноречия на неродном языке, так как в реальной жизни они редко слышат достой-

ные примеры речи. Нашу молодежь не учат говорить правильно. Мы наблюдаем ошибки в речи учителей и преподавателей, журналистов и артистов, а акцентологические недочеты делают речь зачастую невразумительной. Язык же юриста – язык строгих формулировок, поэтому представители данной профессии должны четко придерживаться определений, адекватных тексту закона, и постоянно повышать культуру речи. К сожалению, курс риторики на факультете права в БГЭУ в настоящее время не ведется, следовательно, преподаватели русского языка должны помогать иностранным студентам адаптироваться не только в культурной среде нашей страны, но и в профессиональной речи. И наилучшим подспорьем в этом плане будет пособие, учитывющее все возможные лингвострановедческие аспекты развития будущего профессионала. Ведь чтение художественного текста на занятиях РКИ – реальный акт коммуникации, прямо ведущий к основной цели практического курса любого иностранного языка, т. е. к обучению речевого общения во всех сферах современной жизни.

#### **Список использованных источников**

1. Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? / Н. В. Кулибина. – СПб. : Златоуст, 2001. – 263 с.

**С. В. Казаков, Т. И. Конева**

*Международный университет «МИТСО» (Минск)*

### **ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Современная педагогика и психология рассматривают учебный процесс с позиции теории деятельности, важнейшим компонентом которой является ее мотивация.

Мотивы учебной деятельности подразделяются на внешние и внутренние. К внешним относятся мотивы, не связанные непосредственно с учебной деятельностью, имеющие основу в общих условиях жизни и воспитания человека (например, стремление приобрести ту или иную профессию, принести пользу людям, чувство долга, стремление не отстать от товарищей и т. д.). Внутренние мотивы – это мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, они формируются в процессе учения и зависят от содержания и методов обучения (это познавательные интересы, любознательность, стремление к творчеству и т. д.).

Лучшим вариантом для обеспечения эффективности учебного процесса является равновесие внутренних и внешних мотивов. Но мотив не может быть чем-то раз и навсегда заданным, мотивы формируются в процессе деятельности учащегося, они могут изменяться и наша задача состоит в том, чтобы развивать и поддерживать их на определенном уровне.

В связи с этим можно наметить некоторые направления по повышению мотивации у студентов в условиях дополнительной специальности:

1. Прежде всего необходимо более четко определить направленность изучения иностранного языка студентами. Дать возможность перестроиться исходным мотивам и обогатить их новым содержанием. Значительные психо-мотивационные резервы скрыты в самой организации учебного материала. Методически целесообразна ситуативно-тематическая организация материала, при которой ситуации и темы представлены в виде единого ситуативно-тематического атласа, в котором относящиеся к разным сферам общения ситуации дополнялись бы соответствующими темами речевых актов, а на лингвистическом уровне – лексическим и грамматическим материалом. Такая организация материала содержит значительный психомотивационный потенциал, так как базируется на следующих факторах:

*a) фактор результативности.* Типовые коммуникативные речевые ситуации могут быть легко прослежены как этапы единой программы, что позволяет достичь реальных результатов, тем самым усиливая мотивацию;

*b) фактор ясности цели.* Студенты ощущают реальную цель, ясно понимая, что изучаемый язык является средством коммуникации и общения;

*c) фактор общения.* При работе с ситуациями происходит интенсивное, эмоциональное общение, которое провоцирует интеллектуальную активность студентов. Кроме того, постепенное исключение родного языка из общения, с параллельным прогрессирующим развитием общения на иностранном языке дает возможность еще раз показать учащимся практическую значимость иностранного языка и служит побудительным мотивом к его изучению;

*d) фактор игры.* Общение на занятии или учебное общение включает элементы игры, так как работа с речевыми ситуациями предполагает чередование различных ролей, элемент театральности. А игра, как известно, содержит значительный мотивационный потенциал;

*e) фактор профессиональной ориентации* предполагает создание профессиональной мотивации – потребности изучения иностранного языка с целью использования его в последующей профессиональной деятельности. Перед преподавателем стоит задача превратить этот общий мотив в реально действующий с момента поступления на факультет и на весь период обучения. Ситуативно-тематический материал включает интересные по содержанию и доступные в языковом отношении тексты, отвечающие общей профессиональной направленности студентов и представляющие информационную ценность для их будущей работы. Использование таких текстов на занятии помогает выработать навыки и умения, обеспечивающие возможность извлечения и передачи научной информации на иностранном языке, тем самым подготавливая студентов к успешной научной и общественной деятельности с практическим применением иностранного языка.

2. Для повышения мотивации очень важно исключить из учебного процесса неэффективные и неинтересные студентам приемы работы, например, методически необоснованный перевод и формальный пересказ текстов, заучивание предусмотренных программой устных тем и т. д. Необходимо внедрение прогрессивных форм проведения занятий и организации самостоятельной работы студентов. Очень важным является творческое осмысление задач, стоящих перед преподавателем, способов их достижения, что в конечном итоге привело бы к существенной интенсификации учебного процесса за счет высвобождения времени, которое зачастую используется непродуктивно и затрачивается на выполнение механических типов заданий и упражнений, которые не предусматривают мыслительной деятельности студентов.

3. Так как личность обучаемого является центральной фигурой процесса обучения, необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов. Индивидуализация в учебном процессе очень эффективна, так как она позволяет затронуть эмоциональную и личностную сторону учащихся, вскрыть неиспользованные резервы, а также осуществить дифференцированный подход, который дает нам возможность ставить всех учащихся в равные условия.

4. И наконец, немаловажная роль в учебном процессе должна отводиться личности преподавателя. В условиях преподавания иностранного языка как дополнительной специальности первостепенная задача преподавателя состоит в том, чтобы убедить студентов в необходимости изучения языка, в важности самостоятельной работы над ним. Искренняя культура общения, уважение и постоянная требовательность к студенту, вера в познавательные возможности учащихся,

желание помочь им создают благоприятную атмосферу на занятиях, тем самым усиливая желание студентов изучать иностранный язык. Для достижения этой же цели преподавателю необходимо заботиться о повышении своего престижа среди студентов, обязательно учитывать потребности учащихся при отборе учебного материала. Задача преподавателя заключается также и в том, чтобы при тесном сотрудничестве с профилирующими кафедрами способствовать пополнению и углублению специальных знаний студентов. Известно, что успешность обучения иностранному языку, на основе которой формируется самооценка и уровень притязаний, связана со средней оценкой по остальным предметам. То есть чем выше оценка успеваемости по другим предметам, тем успешнее результаты по иностранному языку. Это в свою очередь ведет к повышению самооценки и уровня притязаний, и, следовательно, к повышению мотивации изучения иностранного языка.

**S. V. Kazakov**

*International University “MITSO” (Minsk)*

## **CRITERIA FOR THE SELECTION OF THE MATERIALS FOR LISTENING COMPREHENSION FOR STUDENTS-NON-SPECIALISTS**

The aim of this article is to find out the ways for improvement students-non-specialists' performance in listening comprehension. It is important to help our students develop the listening skills they may need for further study, work or leisure.

It is natural that language learners often feel inundated with problems when they first attempt to listen to a new language. Having analyzed potential problems (the most frequent are the listeners' limited vocabulary, problems of interpretation, inability to concentrate, weak relationship between sound and spelling) that learners of English often face in listening comprehension we came to a conclusion that we do need some major points which should be considered when assessing a listening extract. We suggest the following criteria against which texts could be measured:

- 1) language;
- 2) length;
- 3) content;
- 4) style of delivery;

5. speed of delivery;
6. spontaneity;
7. familiarity of subject matter.

Using listening texts for students-non-specialists will not only develop listening skills but will also contribute to students' overall language learning. Students need both to acquire a language and to learn a language. So it is natural that a listening text should contain elements already known plus some which have yet to be mastered. Students should be faced with language which they should be capable of understanding, although it is slightly above their current level of use.

There is no doubt that it is difficult for most non-specialists to listen attentively (especially at early stages of learning) more than about 3 minutes without a break of some sort. Many of our students struggle to grasp every word and this makes the task even harder. Of course, it is easier to pay attention for longer if the subject matter of the listening text is particularly interesting, or if the listeners have a specific task to do in relation to the text.

Care should be taken not to treat students as less mature intellectually because they lack mastery of the language. All students need material which involves them and makes them want to listen. The difficulty for teachers lies in identifying appropriate material which does interest.

Students-non-specialists should at first be presented with listening texts which are **spoken** without excessive or sudden changes in speed or pitch or volume. This does not mean that a text spoken slowly and in a flat tone should be used. Indeed, such a text as well as giving a completely wrong impression of how the language is spoken would be very boring and demotivating. A 'good' text is one spoken by a person whose **natural** speed is quite slow and deliberate, but who has a pleasant tone and **varied** pitch.

Some people speak more slowly than others and it is an advantage to have such speakers to listen to at the early stages. A person whose natural speech is fast but who slows down for the sake of the foreign listener is usually not a good model. Speech which is deliberately slowed down loses a great deal of its rhythm and intonation and this confuses rather than helps the listener. Far more important than the speed of uttering the words is the length of the pauses between groups of words. These pauses give the listener time to sort out the part of the message just received and provide time for him to prepare to receive the next part.

It is important to choose texts which areas ‘real’ as possible rather than ones which have been specially scripted or prepared to demonstrate particular language forms or functions. Inevitably, spontaneous speech will include repetitions, false starts and hesitations which students need to get used to hearing and dealing with.

Even someone with a minimal grasp of a foreign language will often be able to follow a conversation or a talk on a subject that he knows something about already. On the other hand, someone with even a good command of a language may experience difficulty if he has to listen to something about a subject that is new to him. That is why subject matter should correspond the listener’s scope.

Having analyzed all the criteria for the selection of materials for listening comprehension we suggest using them as they could guide teachers in the selection of listening materials that are appropriate to their needs and with the help of which decision can be made about whether any particular part is suitable for a certain group of students or whether we would prefer one text to another from the material available. Sometimes the choice of texts is limited but the criteria will also assist us in deciding what steps we should take to compensate for any deficiencies we might find in a listening text.

**Н. В. Кармазина**  
*БГУКИ (Минск)*

## **ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА**

Знание иностранных языков сегодня является важным компонентом профессиональной деятельности специалиста любого профиля, обеспечивая участие в межкультурной коммуникации в процессе профессиональной деятельности. Профессиональная, личностная и коммуникативная ориентация выделяются белорусским исследователем Л. Г. Хведченей в качестве методологических основ преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Элементы профильного обучения иностранному языку в неязыковых вузах появились в 50-е гг. XX в., тогда изучение данного предмета ограничивалось чтением специализированных текстов.

В 1961 г. вышло Постановление Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков», в котором указывалось на

значение знания иностранных языков специалистами различных отраслей науки и техники в связи с расширением международных связей СССР. В качестве цели обучения иностранным языкам указывалось привитие практических умений и навыков устной речи и беспереводного чтения.

Этот документ инициировал интерес к проблеме практического овладения иностранным языком и профессиональной ориентации обучения иностранному языку в вузе. Началась перестройка методики преподавания иностранных языков, были разработаны приемы развития устной речи (Н. И. Гез, П. Б. Гуревич, А. Д. Климентенко, С. Ф. Шатилов и др.) и овладения грамматикой (И. Л. Бим, С. Ф. Шатилов, В. С. Цетлин); исследовались пути и формы использования ТСО (М. В. Ляховицкий, А. С. Лурье и др.); сложилась современная система обучения чтению иноязычных текстов (С. К. Фоломкина); был обоснован принцип профессиональной направленности учебного материала при обучении иностранному языку в неязыковых вузах (М. В. Ляховицкий); вопросы координации обучения иностранному языку с обучением профилирующим дисциплинам исследовала Г. В. Парикова. Появились качественно новые учебники, направленные на развитие навыков устной иноязычной речи в профессиональной области.

В конце 1960-х – начале 1970-х гг. внимание исследователей привлекли механизмы, лежащие в основе усвоения обучаемым языкового материала (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, Р. М. Грановская, А. Р. Лурия и др.). Данные работы позволили создать психолингвистическую модель процессов овладения и владения иностранным языком.

В 1970-е гг. основной целью профессионально ориентированного обучения иностранному языку являлось обучение чтению литературы с учетом профессиональных потребностей будущего специалиста. Большое внимание уделялось подбору информативных профессиональных текстов и разработке системы упражнений к ним. Предлагалось также использовать прием страноведческого комментария (В. А. Скрозникова, Р. М. Боданкина и др.), который, по мнению авторов, обнаруживал связь иностранного языка с содержанием программ других дисциплин и способствовал приобретению более глубоких профессиональных знаний.

В это же время Е. И. Пассовым и его последователями был разработан коммуникативный метод, создана модель коммуникативного обучения речи, в дальнейшем ставшая основой теории коммуникативного иноязычного образования.

В лингвистике в 80-х гг. ХХ в. возрождается понятие «языковая личность». Из языкоznания данный термин пришел в методику и психологию, при этом в теории и практике обучения иностранным языкам чаще используется понятие «вторичная языковая личность». Формирование вторичной языковой личности либо овладение иноязычной компетенцией сегодня формулируются наиболее часто в качестве цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

В конце 90-х гг. ХХ в. в отечественную теорию преподавания иностранных языков входит понятие «межкультурная компетенция» как показатель сформированности способности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации.

Смена на рубеже тысячелетий педагогической парадигмы с технократической на антропоцентрическую поставила во главу угла признание самоценности каждого человека, его развития как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом. Появилась масса работ, посвященных личностному, субъект-субъектному подходу в образовании, педагогике сотрудничества, гуманистической педагогике. Цель личностно ориентированного образования – найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания; последовательно и целостно формировать и развивать систему отношений каждого обучающегося к миру и с миром, к себе и с собой (А. В. Мудрик).

Смещение акцента в педагогических исследованиях на личность обучающегося вызвало пересмотр подходов к профессиональному образованию. Появился термин «личностно ориентированное профессиональное образование» (Н. В. Гафурова, Э. Ф. Зеер, В. И. Лях и др.), которое определяется как «образование, в процессе которого организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на профессиональное развитие личности и специфику будущей профессиональной деятельности» [4, с. 42]. Системообразующим фактором личностно ориентированного профессионального образования становится профессиональное развитие обучающихся с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала в конкретной учебно-пространственной среде.

Е. И. Пассов вводит понятие «иноязычное образование», которое имеет четыре аспекта: познание, развитие, воспитание и учение. Если

обучение иностранным языкам подразумевает, по словам Л. Г. Хведчени, технологическую сторону учебного процесса, касающуюся приобретения практических умений и навыков владения иностранным языком, то иноязычное образование рассматривается шире – как учебно-воспитательно-развивающий процесс, где обучение иностранным языкам составляет лишь одну из его сторон.

Целью иноязычного образования является «человек духовный», «человек культурный» (Е. И. Пассов). Под «человеком духовным» мыслится не тот, кто что-то знает и умеет, а тот, кто также обладает устойчивыми нравственными ориентирами, управляющими его жизнедеятельностью в любой сфере. «Человек культурный» – это человек, обладающий культурой созидательного творческого труда, культурой разумного потребления, культурой гуманистического общения, культурой познания, культурой мировоззрения, культурой эстетического освоения действительности и др. [1].

Содержанием иноязычного образования выступает иноязычная культура «как особая интегративная духовная субстанция, овладение которой вносит свою лепту в становление индивидуальности ученика как субъекта диалога культур» [3, с. 8].

Цели, содержание, технологии, формы иноязычного образования в неязыковом вузе требуют дальнейших исследований.

#### **Список использованных источников**

1. Маталыга, С. А. Дискурс как основа иноязычного образования в неязыковом вузе / С. А. Маталыга // Карповские научные чтения : сб. науч. ст. Вып. 8 : в 2 ч. Ч. 1 / редкол. : А. И. Головня (отв. ред.) [и др.] – Минск : «Белорусский Дом печати», 2014. – С. 194–197.
2. Образцов, П. И. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
3. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Русский язык. курсы, 2010. – 568 с.
4. Психология профессионального образования : конспект лекций [Электронный ресурс] / Н. В. Гафурова [и др.]. – Красноярск : ИПК СФУ, 2009. – Режим доступа: [http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/1834/u\\_lecture.pdf](http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/1834/u_lecture.pdf). – Дата доступа: 27.01.2016.

**И. Н. Кидысюк**

*Колледж телекоммуникаций ФГОБУ ВПО Московского технического университета связи и информатики (Москва)*

## **УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА, БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СЕТЕЙ СВЯЗИ**

Все ускоряющийся темп жизни и все возрастающий объем информации, который передается через многочисленные телекоммуникационные системы, требует грамотной установки и эксплуатации этих систем. Подготовить специалистов, способных обслуживать различные коммуникационные сети, которые являются связующим звеном всех процессов производства на современном этапе, требует от студентов колледжей более глубокой проработки материала в процессе профессионально ориентированной подготовки. При обучении техническим специальностям в колледже хуже всего дело обстоит с иностранными языками (как правило, английским). Проблема заключается в том, что зачастую поступившие в заведение среднего профессионального образования студенты ориентированы на получение знаний технического характера, а не на всестороннее развитие своей личности. Учет психологических, возрастных особенностей и личностных качеств обучаемых может способствовать корреляции их установок и мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Во-первых, следует отметить необходимость учета возрастных особенностей студентов. Как правило, возраст поступивших в колледж варьируется от 15 до 17 лет. В этом возрасте есть и силы, и возможности полноценного обучения специальности; ментальные процессы демонстрируют свою активность; присутствует концентрация внимания, скрупулезность выполнения заданий. Одновременно с этим следует отметить, что способность к самообучению у студентов 1–2 курса колледжа недостаточно высока. Следовательно, задача педагогов на этом этапе – развитие навыков самообучения и саморазвития. Сделать это можно посредством внеаудиторной работы, привлекая психологическую службу, налаживая контакты с выпускниками с целью общения со студентами текущего набора.

Во-вторых, как показывает определение уровня подготовки зачисленных в колледж студентов, лингвистические компетенции среднестатистического обучаемого довольно низкие. Все первокурсники прошли отбор на основе результатов ОГЭ и ЕГЭ во время приема в колледж, но результаты экзамена по иностранному языку не являются

обязательными, что и объясняет реальный (зачастую неудовлетворительный) уровень владения этой дисциплиной. Однако преподаватели иностранного языка не просто могут, а должны использовать в процессе обучения тот факт, что у многих студентов вполне хорошо дело обстоит с математикой. Значит, логичность подачи материала, способность учащихся систематизировать знания на основе алгоритмичности, введение грамматических структур на основе формул и схем, использование линейного характера введения учебного материала – вот та основа, которая даст способность к развитию иноязычных речевых компетенций у студентов технических колледжей.

В-третьих, в процессе иноязычной подготовки иногда проще накладывать на старые (ранее полученные) знания на родном языке новый материал уже на неродном языке. Пропедевтика первого курса в рамках дисциплины «Иностранный язык» предполагает не только перевод запаса сведений из одной языковой системы в другую, но и введение нового пласта знаний (пусть и начального) в области выбранной специальности. Здесь очень важно не обрушить вал новой лексики на студентов, отбив у них охоту заниматься иностранным языком, а вводить ее согласно частотности употребления в сфере выбранной специальности плавно и по кластерному принципу. Кроме того, одной из положительно зарекомендовавших педагогических технологий, которую многие студенты воспринимают для себя как открытие, может стать умение составлять интеллект-карты на основе разработок, например, Тони Бьюзена. Именно это облегчает усвоение новых знаний и дает хороший эффект его закрепления и последующего использования на практике.

В-четвертых, педагоги колледжа должны принять во внимание тот факт, что будущим техникам зачастую важен не сам процесс изучения иностранного языка (они поступили не в лингвистический вуз), а его «привязка» к последующей профессиональной деятельности. Именно в этом аспекте важно подчеркнуть значимость такого конструкта иноязычного образования, как профессионализация. Для того чтобы каждый, даже слабо подготовленный, студент активно участвовал в иноязычном общении на занятиях, педагогу необходимо умение создавать такие ситуации, которые были бы близки к потенциально возможным в профессиональной сфере. Для специалистов в области телекоммуникаций, различных сетей связи одним из самых востребованных видов иноязычной речи будет чтение. А конкретно – чтение специальной технической литературы по установке, налаживанию различных систем, их последующей эксплуатации и устранению неполадок.

док, апгрейду и т. д. Значит, преподаватели дисциплины «Иностранный язык» должны подобрать такой актуальный и аутентичный материал, который бы соответствовал профессиональным запросам выпускников. Space communication, Transmission lines, Aerial, Protocols, Packets, Internet backbone, Uniform Resource Locator, Ports and Http, the ethernet, Home PNA Technology – вот только малая часть тем, связанных с современными коммуникационными и сетевыми ресурсами, которые студенты изучают на уроках английского языка. Не секрет, что сами преподаватели иностранного языка иногда имеют слабое представление о принципах работы всех этих технических чудес. И здесь стоит вопрос уже об их хотя бы минимальной технической подготовке, чтобы не уронить свой авторитет в глазах студентов.

Не может не радовать тот факт, что наряду с трудностями есть и положительная динамика при обучении иностранному языку будущих техников. Например, увеличивается процент студентов, отмечающих важность английского языка для профессиональной деятельности. Так, проведенный в 2016 г. среди студентов 1–3 курсов опрос в колледже телекоммуникаций ФГОБУ ВПО Московского технического университета связи и информатики выявил, что знания английского как языка, на котором печатаются все необходимые данные по наладке и обслуживанию заграничных технических средств связи, считают нужными:

**Необходимость знания английского языка в процессе работы**



Интересно, что студенты, отметившие важность английского языка для профессиональной деятельности, в большей степени отмечают важность глубоких профессиональных навыков (85,71 % против 66,38 %, не выделивших английский язык) и целеустремленность (60,71 % против 47,41 %).

Еще одна интересная особенность студентов, отмечающих важность иностранного языка: большее количество времени, уделяемое

на подготовку к занятиям в колледже (25,00 % ответивших тратят от 1 до 3 часов в день, тогда как всего 11,21 %, не выделяющих английский язык, занимаются такое же количество времени).

Делая вывод об особенностях иноязычного профессионального обучения в техническом колледже, стоит отметить, что стать професионалом в своем деле, быть лучшим среди равных в современном мире, напичканном средствами коммуникации и различными сетями связи, невозможно без знаний иностранного языка. Для специалиста-техника английский важен как инструмент приобретения знаний и перевода информации из одной языковой системы в другую. Это один из способов расширить как коммуникационные, так и профессиональные границы.

**Л. И. Кохнович, Л. В. Наумович**  
*БГУ (Минск)*

## **СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ, ИХ ЦЕЛИ И СПОСОБЫ ВНЕДРЕНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС**

При обучении иностранному языку часто не уделяется внимания тому, как обучаемые выполняют то или иное задание, как они усваивают тот или иной материал, какие стратегии при этом используют. Те из них, кто не сумел выработать спонтанно свою стратегию, как правило, не добиваются высоких результатов. Таким образом, становится понятна необходимость уделять больше внимания приемам (стратегиям) работы с предложенным материалом на занятиях по иностранному языку, что в свою очередь повысит эффективность усвоения материала и уверенность в его дальнейшем использовании. Для начала, на наш взгляд, необходимо проанализировать само понятие стратегии как таковой и стратегий обучения иностранному языку.

Под стратегией понимается некая последовательность действий в достижении определенных целей. Стратегии обучения – это план действий или приемы, которые целенаправленно и обдуманно применяют сами обучаемые для успешного усвоения и реализации учебного материала. В методической литературе выделяют три вида стратегий: когнитивные, социальные и аффективные, метакогнитивные. Когнитивные стратегии направлены на работу с языковым материалом, социальные – на сотрудничество при работе над языковым материалом. При аффек-

тивных стратегиях уделяется внимание чувствам, а целью метакогнитивных стратегий является планирование и контроль учебного процесса обучаемыми.

На стратегически ориентированном занятии по иностранному языку в центре внимания находится не только иностранный язык, но также и то, как можно эффективно изучать язык. Для этого обучаемым необходимо получить не только знания о стратегиях, но и знания о том, когда и как лучше использовать ту или иную стратегию.

Стратегии обучения стали неотъемлемой частью занятий по иностранному языку в первую очередь благодаря следующим целям, которые они преследуют.

#### 1. Сделать процесс обучения эффективным.

Если обучаемый научится контролировать своё обучение с помощью стратегий, то и весь процесс обучения окажется более эффективным. Так, например, применение стратегий запоминания новых слов улучшает процесс запоминания вообще.

#### 2. Повысить мотивацию и уверенность в себе.

Ничто так не мотивирует, как успех. Если обучаемым удастся с помощью определенных стратегий успешно решить поставленные задачи, то весь процесс обучения принесет положительные эмоции, а это в свою очередь подтолкнет к решению других, еще более сложных задач. Успех оказывает позитивное влияние на уверенность в себе и чувство собственного достоинства. Одной из главных целей внедрения стратегий обучения является повышение самооценки обучаемых за счет осознания того факта, что их неудачи часто связаны не со способностями или ленью, а с отсутствием четкого и эффективного плана (стратегии) по решению поставленной задачи.

#### 3. Формировать автономность.

Чем обширнее и разнообразнее репертуар стратегий, которыми владеют обучаемые, тем более самостоятельно и независимо от преподавателя они смогут решать поставленные задачи. Преподаватель не всегда будет рядом, когда нужно будет воспользоваться знаниями иностранного языка.

#### 4. Формировать самостоятельность.

Данная цель заключается в том, чтобы обучаемые, закончив курс иностранного языка, смогли и в дальнейшем приобретать новые и расширять уже полученные знания по данному языку. Многим в дальней-

шем приходится изучать еще один или даже несколько иностранных языков. У того, кто знает, как это делать, есть решающее преимущество перед теми, у кого таких знаний нет.

5. Показать взаимодействие стратегий изучения иностранного языка с другими дисциплинами.

Не следует думать, что стратегии изучения языка пригодны только для овладения иностранными языками. Многие из них (например: делать пометки) применимы и для других дисциплин.

6. Вносить ясность в процесс обучения.

Обучаемым важно знать, что они на данный момент изучают, зачем они это изучают, что необходимо делать, чтобы это изучить, какие учебные материалы им предлагаются и сколько у них времени. Если учебное пособие не содержит сформулированную цель и не предлагаются последовательность изучения материала, то преподавателю вместе с обучаемыми следует составить свой план работы (тема, количество часов, задания, материалы).

7. Формировать ответственность.

Обучаемые приобретают знания постепенно, беря на себя все большую ответственность за процесс обучения. Формирование такой ответственности традиционно связано с тем, какие цели преследует преподаватель и как он их реализует. В его задачу входит:

- научить обучаемых видеть не только общие цели, но и ставить свои собственные;
- показать, что обучаемые могут учиться самостоятельно, придумывая для каждой поставленной цели подходящие виды деятельности;
- предоставить обучаемым выбор необходимых материалов, которые они смогут использовать по их усмотрению;
- научить обучаемых оценивать свои успехи, предоставив им ключи или возможность сравнить результат в парной работе или минигруппе.

8. Научить самоанализу.

От обучаемых требуется больше, чем простое выполнение заданий. Они должны научиться фиксировать и озвучивать то, что они делают, чтобы успешно справиться с заданием. Обсуждение своих действий с партнером как нельзя лучше подходит для такого анализа. На

данном этапе можно предложить обучаемым ответить на следующие вопросы.

- Что ты должен (хочешь) выучить?
  - Что ты будешь делать (уже сделал), чтобы это выучить?
  - Как хорошо ты справился с поставленной задачей (очень хорошо, хорошо, справился, нужно еще потренироваться)?
  - Будешь ли использовать те же приемы для выполнения других задач? Почему? Если нет, то, что сделал бы по-другому и почему?
- Ожидаемый эффект такого анализа – это то, что обучаемые целенаправленно разрабатывают свою стратегию решения поставленной задачи: Если моя цель – выучить X, то я должен сделать Y.

#### 9. Научить видоизменять задания.

Для достижения наибольшего эффекта необходимо, чтобы обучаемые четко осознавали, чему они научатся после выполнения данного задания и что они должны делать (или уже сделали), чтобы добиться максимального эффекта.

Таким образом, чтобы привить обучаемым стратегии обучения, недостаточно просто объяснить или дать инструкцию по их использованию. Их необходимо тренировать. Следует использовать задания, которые тренируют не только применение определенных стратегий, но и дают полную информацию:

- о самой стратегии;
- о пользе данной стратегии;
- о ее применении;
- о том, как проконтролировать эффективность использования стратегии;
- о том, как можно использовать данную стратегию для решения схожих задач.

#### **Список использованных источников**

1. Nodari, Cl. Autonomifördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung. / Cl. Nodari. – Fremdsprache Deutsch 10/ 1994. – P. 39–40.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : Аркти-Глосса, 2000. – 97 с.

N. V. Lysakova  
*International University "MITSO" (Minsk)*  
I. N. Paseishvili  
*BSU (Minsk)*

## **FORMATION AND EVALUATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS**

One of the main goals of teaching foreign languages is the formation of students' communicative competence which can be defined as the learners' ability to use their knowledge of different aspects of the target language (vocabulary, syntax, morphology, phonology, sociolinguistics) to appropriately communicate in authentic environments. In other words, students learning a foreign language should be able to understand and effectively use the language not only in the simulated circumstances of a school or university class but also in real life interactions. It arises two important issues: one is the evaluation of foreign language communicative competence, the other relates to the selection of the exercises for different methods and forms of control, which would provide ultimate and objective assessment of the level achieved.

For the most accurate analysis and evaluation of foreign language competence of students it is necessary to determine its structural components which would serve as the objects of control and evaluation in each exercise. Methodologists distinguish the following components: linguistic (lexical and grammatical means), sociolinguistic (ability to produce sociolinguistically appropriate utterances), discourse (ability to produce coherent and cohesive utterances), and strategic (ability to solve communication problems as they arise).

We would like to focus on the examples of the exercises which can be used for both formation and evaluation of each component.

### **1. Vocabulary exercises:**

- give synonyms/antonyms to the words given;
- give definitions or guess the words from the definitions;
- fill in the blanks in the text (the so-called cloze tests);
- fill in the blanks in the text with the most appropriate words from the list;
- name the objects or phenomena in the pictures;
- choose the odd word and explain your choice.

## **2. Grammar exercises:**

- rewrite the paragraphs of text using logical (*and, in addition, as well as, because, therefore, however, in order to, while, during, etc.*) and grammatical (*it, they, these, who, which, where, so, such, etc.*) links;
- join several simple sentences into a complex one;
- rewrite the sentences using the proposed beginning without changing the meaning of the original sentences;
- fill in the blanks in the text (*e.g. missing prepositions in a city description*) using the information in the picture (*e.g. a city map*);
- fill in the blanks in the sentences using the information from a diagram; find and correct the mistakes in the sentences (the number of wrong sentences is usually defined);
- fill in the blanks in the text using the derivatives from the words on the list;
- put the words in brackets in the right order to make a sentence: *David (well/behaves/quite) when he is at home but he (at school/causes trouble/often)*;
- match the sentences with their meanings: *A. I've been reading the book you lent me on genetics. B. I've read the book you lent me on genetics. 1. I've finished the book. 2. I'm still reading the book.*

## **3. Exercises on communicative message comprehension/implication comprehension:**

- match the excerpts of the text with the sources they were taken from (*a letter, scientific or newspaper article, encyclopedia, ads, etc.*);
- match the headlines with the paragraphs of the text (one extra headline is usually given);
- find the sentence in each paragraph which expresses its main idea; divide the text into paragraphs;
- compose two paragraphs of the text using the information in the pictures or diagrams (the content of the paragraphs can be specified in the task);
- choose the sentence which best expresses the subject of the text;
- define the key words in the text/paragraph;
- match the paragraphs with the questions they answer;
- summarise the text/paragraph;
- define the purpose of the message in each excerpt.

## **4. Exercises for assessment of the strategic component of foreign language competence:**

- make up the plan of a job interview/business meeting/negotiation;
- choose the most appropriate strategy to give directions to a stranger in the street and put these actions in a logical order;
- describe an object, phenomenon or event using the proposed plan.

Taking into consideration that modern students extensively use different Internet tools and platforms for both on- and off-line communication, foreign language teachers should try to integrate these technologies into their classroom instructions. For the ideas teachers can check the following resources: VoiceThread (<https://voicethread.com>), Poll Everywhere (<https://www.polleverywhere.com>), Animoto (<https://animoto.com>). These platforms allow students to create their own videos, presentations and polls to share with others and get feedback in the form of text, voice and video comments. Students can also be asked to write blog entries on tumblr.com or livejournal.com, tweets (short posts limited to 140 characters) on twitter.com or use any other similar blogging platforms which also provide interaction through commenting.

To summarise, the tests comprising the exercises on different components of foreign language competence provide for its ultimate and objective evaluation and allow defining further educational goals.

**Т. В. Митрошкина**

*Академия управления при Президенте  
Республики Беларусь (Минск)*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИЙ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

Управление качеством языкового образования – это планомерная, прогнозируемая и технологически обеспеченная деятельность, направленная на создание в учебном процессе оптимальных условий для достижения необходимого уровня языковой подготовки. Эффективность управления качеством языкового образования напрямую зависит от того, как реализуются его основные функции: информационно-аналитическая, целевая, планово-прогностическая, организационно-мотивационная, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная, координационная.

Изучение особенностей реализации функций управления качеством языкового образования в неязыковых вузах Республики Беларусь позволяет сделать вывод о неудовлетворительном состоянии управления

качеством языкового образования в высшей школе. Правомерно утверждать, что существующая система языкового образования в высшей школе не способствует обеспечению качественной подготовки студентов к использованию иностранного языка как средства межкультурной коммуникации.

Анализ типовой учебной программы для высших учебных заведений «Иностранный язык», утвержденной Министерством образования Республики Беларусь 15 апреля 2008 г. [1], на основании которой неязыковые вузы разрабатывают свои рабочие программы, свидетельствует о том, что все её разделы относятся к практической цели. О других целях упоминается лишь попутно. Не раскрыто, как осуществлять комплексный подход к реализации целей, перечислены лишь требования к уровню практического владения видами речевой деятельности – говорением, чтением, восприятием речи на слух, письмом. Никаких конкретных требований к тому, что должно быть достигнуто средствами иностранного языка в плане воспитания, образования, развития, не указано. Таким образом, налицо противоречие между декларируемыми на институциональном уровне целями языкового образования и их раскрытием в нормативно-планирующей документации.

Недостаточно чёткое определение в нормативно-планирующей документации содержания языкового образования, способов достижения образовательной, воспитательной и развивающей целей, требований к уровню подготовки выпускников, а также критериев оценки качества языкового образования позволяет предположить, что преподавателю трудно обеспечить качественную подготовку студентов к использованию иностранного языка как средства межкультурной коммуникации на уровне задаваемых требований. Это положение подтверждается состоянием вузовской практики: преподаватель в образовательном процессе концентрирует своё внимание только на прагматических аспектах языкового образования, зачастую игнорируя вопросы воспитания и развития студентов, т. е. овладение студентами основными правилами и нормами системы изучаемого языка происходит в ситуации, когда развивающая и воспитательная функции обучения фактически не реализуются. Таким образом, правомерно констатировать противоречие между требованием нового социального заказа обеспечить овладение студентами иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, сформировать поликультурную личность, и ориентацией преподавателей неязыковых вузов на узкопрактический подход к организации и осуществлению образовательного процесса, характеризующийся тем, что приоритет внимания педагога по-прежнему

сохраняется за овладением студентами языковыми и речевыми знаниями и умениями в отрыве от контекста сферы профессиональной деятельности, в которой они могут быть применены, и в рамках которой происходит становление личности и формируется профессиональное мировоззрение будущего специалиста.

Характеризуя условия обучения в неязыковых вузах, следует отметить, что распределение студентов по группам проводится на основе специальности, что обуславливает обучение в группах студентов с различным уровнем языковой подготовленности. В результате отсутствуют оптимальные условия для овладения всеми студентами изучаемым материалом в полном соответствии с требованиями программы: имеет место недостаточное практическое владение иностранным языком некоторыми студентами, испытывающими трудности в понимании иноязычной речи на слух, ведении беседы на изучаемом языке, чтении, письме, переводе, т. е. они оказываются неподготовленными к использованию иностранного языка как средства общения в профессиональной деятельности и личных целях. Правомерно констатировать противоречие между необходимостью организации в неязыковом вузе разнонаправленного, дифференцированного образовательного процесса по иностранному языку и отсутствием разноуровневых учебных программ, соответствующих реальному уровню иноязычной подготовленности студентов. Таким образом, несоответствие учебных программ государственным образовательным стандартам, с одной стороны, и несогласованность рабочих учебных программ с реальным уровнем подготовленности студентов по иностранному языку – с другой, свидетельствуют о неэффективном осуществлении целевой и планово-диагностической функций. Кроме того, отсутствие разноуровневого, разнонаправленного, дифференцированного обучения иностранному языку приводит к снижению мотивации студентов в ходе процесса обучения, что указывает на недостаточность организационно-мотивационной работы на кафедрах иностранных языков в неязыковых вузах.

Анализ организации диагностико-оценочной деятельности показывает, что имеет место нерегулярный контроль состояния образовательного процесса по иностранному языку, который направлен в основном на результат обучения, при этом процесс формирования знаний, умений и навыков остаётся вне поля зрения преподавателя. Следует также отметить, что предметом внимания преподавателя преимущественно является усвоение студентами только лексики и грамматики, а развитию иноязычной речи и мышления студентов, обогащению их культуроцентрических и страноведческих знаний, формированию ценностных

ориентаций и навыков пользования языком во всех видах речевой деятельности не уделяется достаточного внимания. Налицо противоречие между введением новых целей языкового образования и неготовностью педагогических кадров отслеживать их достижение, выполнять новые требования к осуществлению управления качеством языкового образования в неязыковом вузе.

Таким образом, причины неготовности вузов к обеспечению качественного языкового образования будущих специалистов обусловлены традиционными подходами к организации и осуществлению образовательного процесса по иностранному языку, отсутствием на кафедрах иностранных языков разноуровневых учебных программ, соответствующих реальному уровню иноязычной подготовленности студентов, а также неготовностью педагогических кадров к отслеживанию степени реализации целей языкового образования.

Есть все основания полагать, что именно в результате отсутствия действенного управления качеством языкового образования возникает ситуация, когда имеют место новые цели языкового образования, но отсутствует система деятельности преподавателей по их достижению, вследствие чего выпускники высшей школы оказываются неподготовленными к использованию иностранного языка как средства общения в профессиональной деятельности и личных целях. Существующие проблемы и противоречия могут быть решены путём реализации модели управления качеством языкового образования в неязыковом вузе.

#### **Список использованных источников**

1. Иностранный язык : типовая учеб. программа для высш. учеб. заведений : ТД-СГ.013/тип. : утв. М-вом образования Респ. Беларусь, 15 апр. 2008 г. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2013. – 25 с.

**Т. П. Мокрицкая**  
*БГМУ (Минск)*

### **ВОПРОСЫ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКОГО НЕСООТВЕТСТВИЯ СХОДНЫХ ЛАТИНСКИХ И АНГЛИЙСКИХ КЛИНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ**

Проблемы методики преподавания латинской медицинской терминологии неоднократно отражаются в современной научной литературе нашей страны. Чаще всего они касаются особенностей преподавания предмета «Латинский язык и основы медицинской терминологии» в сре-

де отечественных и иностранных студентов, обучающихся на русском языке. Однако в последнее время увеличилось количество студентов из зарубежных стран, которые получают медицинское образование в нашей стране на английском языке. При этом остро встал вопрос готовности преподавательских кадров, проводящих занятия в англоязычных группах, к наличию множества особенностей медицинской терминологии в каждом из ее сегментов в рамках разных языковых пространств (латинский, английский и русский языки). Проблема, с нашей точки зрения, состоит не только в том, что преподаватели латинского языка должны владеть английским языком на высоком уровне, но и в способности находить и анализировать некоторые закономерности одновременного существования латинской, английской и русской медицинской терминологии в одном лингвистическом пространстве. Мы можем выделить несколько моментов, которые, на наш взгляд, способствуют усложнению работы преподавателя в группах с англоязычными студентами:

- 1) наличие внутренних лексико-семантических особенностей медицинских терминологических подсистем в латинском, английском и русском языках;
- 2) чрезвычайная близость английской медицинской терминологии к исходной латинской;
- 3) существование «языка-посредника», который для преподавателя является родным (в отечественном языковом окружении это, скорее всего, русский).

Решением данных трудностей, на наш взгляд, в той или иной степени занимается каждый преподаватель, проводящий занятия по предмету «Латинский язык и основы медицинской терминологии» на английском языке. Некоторые особенности английской анатомической терминологии мы описали ранее, а в данной работе предлагается рассмотреть акцентологические несоответствия в эквивалентных латинских и английских клинических терминах.

Клиническая терминология – это большая, постоянно увеличивающаяся группа терминов, которые применяются для номинации медицинских специальностей и специалистов, заболеваний и их симптомов, методов диагностики, инструментов и медицинского оборудования. Основная масса клинических терминов как в латинском, так и в английском языке – это сложные однословные термины, состоящие из греко-латинских терминоэлементов. Методика создания клинических терминов на их основе показала себя как наиболее продуктив-

ный способ терминообразования и дальнейшего существования термина внутри терминологии. Терминоэлемент, являясь основной структурной единицей, обладает статичным значением, что существенно облегчает понимание термина.

Исторически сложилось так, что основой всех европейских национальных медицинских терминологий стала соответствующая латинская, как более древняя, упорядоченная и несущая в себе признаки относительного постоянства. Английская клиническая номенклатура не является исключением, скорее наоборот, иллюстрирует глубинную связь со своим латинским источником. Это просматривается в существовании огромного количества английских терминов-латинизмов, которые при попадании и дальнейшем существовании в английском языке не англизировались, а сохранили свой исходный латинский облик. Этот процесс и стал причиной возникновения тех сложностей, о которых мы указали выше, поскольку латинские лексические единицы все-таки подверглись некоторым изменениям, в том числе акцентологического характера.

При анализе лексического состава английской клинической терминологии мы рассматривали только сложные однословные термины, с определенным набором конечных терминоэлементов. Мы использовали Butterworths Medical dictionary, который содержит в каждой статье не только значение термина, но и его транскрипцию с указанием ударного слога, а также учебное пособие А.З. Цисыка “The Latin Language”, в котором в большом объеме собраны наиболее употребительные латинские терминоэлементы и их английские соответствия.

В латинском языке ударение в словах устанавливается в зависимости от долготы или краткости предпоследнего слога, однотипные конечные терминоэлементы приобретают постоянное ударение. То есть конечные компоненты *-pathia*, *-itis*, *-osis*, *-génésis* и другие будут иметь одинаковое ударение во всех терминах, их содержащих.

Для дальнейшего рассмотрения анализируемого материала мы разделим все термины на три группы: 1) термины – полные эквиваленты, изменившие местоположение ударения; 2) термины – полные эквиваленты, не изменившие местоположение ударения; 3) термины-эквиваленты, претерпевшие незначительные изменения, как правило, это изменение последнего слога по отношению к исходному латинскому слову. Рассмотрим данные группы в порядке их перечисления.

1. Основная масса терминов в этой группе – это лексемы с конечным компонентом *-ia*. В английском эквиваленте конечный элемент не

изменяется, а ударение перемещается на третий слог от конца слова: лат. *monoplegia* → англ. *monoplegia*; лат. *spasmophilía* → англ. *spasmophilía*; лат. *myotonía* → англ. *myotónia*. Незначительное число терминов с другими окончаниями также демонстрирует изменение ударного слога: лат. *colpocystocéle* → англ. *colpocystocele*; лат. *gastrostoma* → англ. *gastrostóma*.

2. Полные эквиваленты, которые не подверглись изменениям, – это термины с конечным элементом *-sis* и *-xis* (в составе таких терминоэлементов, как *-porósis*, *-mycósis*, *-necrósis*, *-rrhéxis*, *-schísis*, *-centésis* и так далее): лат. *osteogénesis* → англ. *osteogénesis*; лат. *nephrolithíasis* → англ. *nephrolithíasis*; лат. *pneumólysis* → англ. *pneumólysis*. Такая же тенденция сохраняется и у слов, содержащих следующие терминоэлементы: *-ítis*, *-rrhóea*, *-óma*, *-métra*, *-sálpinx*, *-thórax* (лат. *bronchítis* → англ. *bronchítis*; лат. *chylóthórax* → англ. *chylóthórax*; лат. *chondrocarcinóma* → англ. *chondrocarcinóma*).

3. Некоторые латинские терминоэлементы, которые оканчиваются на *-ia*, в отличие от весьма многочисленной группы терминов, описанных в первом пункте, утратили этот конечный компонент и приобрели английское окончание *-y* (лат. *-ectomía* → англ. *-éctomy*; лат. *-therapía* → англ. *-thérapie*). При этом в английском термине изменилось количество слов и, соответственно, местоположение ударения относительно латинского: лат. *angiopathía* → англ. *angiópathy*; лат. *splenorrhaphía* → англ. *splenórrraphy*; лат. *laryngoscópia* → англ. *laryngóscopy*. Часть терминов также приобрела новые конечные элементы с изменением или сохранением места первоначального латинского ударения: лат. *hyperténsio* → англ. *hyperténsion*; лат. *paediáter* → англ. *paediatrician*; лат. *neurólogus* → англ. *neurólogist*. Некоторые терминоэлементы вообще утратили последний слог латинского термина с изменением места исходного ударения: лат. *aortólithus* → англ. *aórtolith*; лат. *spirográmma* → англ. *spirogramm*.

Выявление подобных закономерностей способно облегчить преподавателю латинского языка процесс подготовки к занятиям по клинической терминологии в англоязычных группах и избежать акцентологических ошибок в клинических терминах.

### **Список использованных источников**

1. Butterworths Medical Dictionary / Editor-in-Chief Macdonald Critchley, 2d ed. London. – Boston : Butterworths. – 1942 p.
2. Tsisyk, A. Z. The Latin Language / A.Z. Tsisyk. – Minsk : BSMU, 2010. – 212 p.

Т. В. Мордовина  
ТГТУ (Тамбов)

## АЛГОРИТМ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ В ЖАНРЕ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

В настоящее время необходимость владения молодыми учеными письменной научной речью неоспорима. Однако, наряду с широкими возможностями обмена научной информацией посредством публикаций научных статей в иностранных журналах, вырисовывается явная неспособность ученых реализовать эти возможности в силу недостаточного уровня владения иностранным языком. Этот факт рождает спрос на специализированный курс обучения иностранному языку для научных целей, с необходимостью проектирования которого все чаще сталкиваются кафедры иностранных языков неязыковых вузов. В данной статье мы представляем разработанный и апробированный в Тамбовском Государственном Техническом университете алгоритм обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на материале научной статьи.

В качестве концептуальной основы для разработки алгоритма обучения нами был выбран дискурсивный подход, в свете которого научный дискурс рассматривается и как деятельность по развертыванию идеи в текстовое сообщение, и как продукт, каковым является целостный, связный, организованный научный текст. Следовательно, мы предположили, что в процессе обучения научному дискурсу необходимо воспроизвести его сущностные параметры и как деятельности, и как продукта. Понимание научного дискурса как речевого продукта, по нашему мнению, требует обучения ему как функционально-семантико-структурному единству с определенными правилами построения, закономерностями смыслового и формального соединения составляющих его единиц.

На основе сбалансированного сочетания трех основных подходов к обучению письменному научному дискурсу (подход, ориентированный на продукт-текст; подход, ориентированный на процесс; жанровый подход) нами был разработан следующий трехэтапный алгоритм обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу в жанре научной статьи.

- ЭТАП ПЕРВЫЙ «Анализ текста-образца» предполагает:

1. Ознакомление с организационным форматом научной статьи посредством текстов-образцов. Под текстами-образцами понимаются оригинальные статьи из международных научных журналов без каких-либо изменений и сокращений. (Аспирантам предъявляется композиционная структура статьи (разделы статьи и соответствующие им композиционные шаги и тактики) и задания на идентификацию композиционного формата статьи, на реконструкцию преднамеренно деформированной композиционной структуры статьи и ее разделов, на сравнение композиционной структуры отдельных разделов статьи, задания на выявление лексико-грамматических особенностей научной статьи.)

2. Анализ риторической структуры статьи-образца по типу дискурса «проблема – решение». (Аспирантам объясняются принципы риторического структурирования, рассматриваются элементы риторической структуры (ситуация, проблема, решение, оценка) на примере статьи-образца, риторические модели изложения (описание, сравнение и контраст, классификация, определение, причина и следствие, пример, свидетельство, визуально-вербальные отношения.) Анализ риторического структурирования научной статьи по типу «проблема – решение» закрепляется заданиями на идентификацию риторических элементов, а анализ риторических моделей – заданиями на идентификацию и анализ риторических моделей научного дискурса. Кроме того, на данном подэтапе, так же как и на первом, аспиранты выполняют задания на выявление лексико-грамматических особенностей научной статьи).

3. Анализ лексико-грамматических особенностей научной статьи, ознакомление со свойствами научного дискурса (когезией и когерентностью) на уровне абзаца и текста статьи, языковых средств реализации этих свойств. (На данном подэтапе аспиранты выполняют задания на идентификацию и анализ изученных грамматических явлений. Здесь также объясняются понятия когезии и когерентности, рассматриваются различные средства когезии (реитерация, коллокация, прономинализация, эллипс, употребление союзов и артиклей) и выполняются задания на распознавание средств когезии и когерентности.).

• ЭТАП ВТОРОЙ предполагает написание аспирантами коротких, состоящих из четырех абзацев, статей (по одному абзацу на каждый раздел (введение, методы и материалы, результаты и обсуждения, заключение) под руководством преподавателя и на основе предоставляемых им данных. Этот этап можно представить в виде следующих подэтапов.

1. Ориентировка (аспиранты изучают предоставленные преподавателем данные, на основе которых им предстоит написать короткую

статью, обсуждают их (возможно, посредством составления логико-смысовых карт, «мозгового штурма», вопросно-ответной работы). Эти данные должны быть взяты из реально существующих научных печатных изданий и могут включать в себя все необходимые таблицы, схемы, диаграммы.

2. Планирование (аспиранты составляют план статьи, устанавливают смысловые связи на уровне абзацев, предложений, словосочетаний, отбирают средства и способы формирования и формулирования мысли). Запись материала на этом подэтапе может иметь неструктурированный характер.

3. Составление наброска (аспиранты реализуют план письменно-го высказывания, оформляют его в речевых структурах сначала во внутренней, затем во внешней речи на основе проанализированных на первом этапе схем риторической и композиционной организации текста-образца). Работу предлагается начать с написания раздела «Методы и материалы» и «Результаты и обсуждения», а затем перейти к написанию «Введения» и «Заключения».

4. Пересмотр наброска (аспиранты анализируют полученный набросок с точки зрения его соответствия поставленной цели, адресату, проблеме, плану; проводится реорганизация элементов риторической и композиционной структуры, если необходимо, смещаются акценты). Работа на данном подэтапе может происходить как самостоятельно, так и под контролем преподавателя.

5. Редактирование (аспиранты корректируют информацию и стиль; выявляют неточности словоупотребления; грамматические, синтаксические и орфографические ошибки). Работа по редактированию текста статьи на данном подэтапе может проводиться с участием преподавателя как индивидуально, так и в парах.

6. Подготовка финальной версии (подготовка статьи согласно предъявляемым требованиям к оформлению).

• ЭТАП ТРЕТИЙ заключается в написании аспирантами статьи на основе их собственных данных: от сбора информации до подготовки чистового варианта. Этот этап, как и предыдущий, можно представить в виде следующих подэтапов.

1. Ориентировка (происходит осмысление замысла, определяются цель и адресат, аспиранты еще раз просматривают полученные данные).

2. Планирование (аспиранты составляют примерный план собственной статьи с учетом ее композиционного и риторического построения,

устанавливают смысловые связи на уровне предложений и словосочетаний).

3. Составление наброска (происходит реализация плана письменного высказывания, аспиранты формулируют цель исследования; описывают методы и материалы, которые были использованы во время эксперимента; представляют результаты эксперимента и соотносят их с более широкой академической областью; формулируют выводы/перспективы применения результатов эксперимента).

4. Пересмотр наброска (проводится анализ наброска с точки зрения его соответствия поставленной цели, адресату, проблеме, плану; реорганизации текста с точки зрения элементов риторической и композиционной структуры; смещению акцентов).

5. Редактирование (аспиранты корректируют информацию и стиль, выявляют неточности словоупотребления, грамматические, синтаксические и орфографические ошибки).

6. Подготовка финальной версии (подготовка статьи согласно предъявляемым требованиям к оформлению) – заключительный подэтап, который аспиранты выполняют самостоятельно.

Предлагаемый трехэтапный алгоритм обучения, на наш взгляд, обладает следующими позитивными свойствами:

- обучение письму происходит на основе глубокого анализа аутентичных текстов как образцов дискурсивного поведения, характерного для представителей международного научного сообщества;
- образовательный процесс является индивидуально-ориентированным;
- задачи обучения формулируются с точки зрения развития компетентности обучаемого так, чтобы он смог адаптироваться и успешно функционировать в любой ситуации;
- в центре внимания находится не только результат, но и процесс обучения, а также прогресс обучаемого на пути достижения поставленной цели.

Л. В. Наумович, Л. И. Кохнович  
БГУ (Минск)

## ФОРМИРОВАНИЕ БЕГЛОСТИ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Беглая речь, к которой стремятся все без исключения изучающие иностранный язык, как показывает (в том числе и наш собственный) опыт, не возникает после понятого правила или тренировки определенной грамматической структуры. Наверняка все мы сталкивались с ситуацией, когда учащиеся совершенно верно употребляют в предложениях формы, которые мало или вообще не тренировались и не могут корректно использовать структуру, над которой работали долгое время. О беглости мы говорим, когда учащиеся не строят мысленно каждое отдельное предложение при письме или говорении, говорят спонтанно, без усилий, без долгих пауз, делают пометки при прослушивании текста, не задумываясь над правописанием слов. Как же добиться беглости речи?

Нейродидактические исследования показывают, что основой является обучение всеми органами чувств, а также неосознанное и случайное обучение, а не результат анализа и переработки языка. Так, например, услышав впервые на иностранном языке “Guten Tag!” в некой ситуации и определив эту ситуацию как приветствие, учащийся произносит эти слова абсолютно верно, не задумываясь над тем, что прилагательное употребляется без артикля в форме винительного падежа перед существительным мужского рода. Если бы ему нужно было мысленно проанализировать эту информацию и, вспомнив таблицу, употребить нужное окончание, неизбежно возникла бы заминка, и о беглости не было бы речи. Таким же образом мы поступаем на начальном уровне с другими клише: Wie geht es Ihnen? Woher kommen Sie? и т. д. В какой-то момент, разумеется, придет понимание грамматической структуры и на базе знакомого можно будет строить дальнейшие знания: Guten Tag – nächsten Montag, letzten Monat. Когда говорят или пишут на иностранном языке бегло, воспроизводят устойчивые выражения (Chunks) в фонологически сохраненной и грамматически верной форме. Такие небольшие единства сохраняются в памяти вместе и при необходимости вызываются из памяти целиком. Так, при говорении предложения не строятся учащимся по грамматическим правилам, поскольку времени для концентрации на форме и осознанного выбора грамматически корректной формы нет, а воспроизводятся как сохраненные единства. Если принять за основу вышесказанное, то

напрашивается вывод о необходимости выделения достаточного времени для тренировки (автоматизации) структур без осознанного концентрирования на применяемом правиле, что приветствуется не всеми коллегами. Характерным для упражнений для автоматизации являются скорость и большое количество повторений. Их лучше проводить в игровых формах, при которых задействованы (говорят одновременно) все учащиеся.

Пол Нейшн (Paul Nation) и Джонатан Ньютон (Jonathan Newton) говорят о модели четырех зон (Four Strands) при изучении языка, согласно которой работа над беглостью речи при говорении, письме, аудировании, чтении, работе над видеофильмами должна интегрировано занимать (как и другие зоны) 25 % общего предоставленного времени.

В современных учебниках автоматизация структур проходит на конкретных коммуникативных ситуациях. Приведем несколько примеров. Тема “Freizeit. Vorschläge machen”. Учащиеся владеют словарным запасом в виде устойчивых выражений (ins Kino gehen, ins Theater gehen, einen Spaziergang machen, ...) и знают, что предложение совместного действия можно сформулировать как Wir könnten mal wieder zusammen .... При этом внимание концентрируется не на тренировке грамматической структуры Konjunktiv II модального глагола können, а на коммуникативной ситуации: предложить что-то для совместного действия в свободное время. Уделив достаточное время тренировке предложения (einen Vorschlag machen) и согласия, несогласия с предложением (zustimmen, einen Vorschlag ablehnen) мы добьемся беглости говорения: Wir könnten mal wieder zusammen ins Kino gehen. – Gute Idee! / Wir könnten mal wieder zusammen ins Theater gehen. – Tut mir leid. Ich habe keine Lust. Aber wir könnten zusammen einen Spaziergang machen. Учащийся не задумывается над формой, но говорит бегло и верно, что и является нашей целью. Таким же образом мы заостряем внимание на цели – уметь выражать свое мнение – при тренировке придаточных дополнительных предложений (dass): Ich denke, / meine, / bin sicher, ..., dass ... или Meiner Meinung nach. Услышав вопрос Was denken Sie? учащийся не задумываясь воспроизводит фразу Ich meine, dass .... Это дает уверенность, позволяет продумать последующее высказывание, пока произносится закрепленная в многократных повторениях структура и способствует беглости речи.

Следует отметить еще несколько моментов в отношении темы тренировки беглости говорения. При подборе (разработке) упражнений необходимо помнить о достаточном количестве повторений, о естествен-

ном темпе говорения, об образцах, на которых будут основываться предложения, о собственном отношении (т. е. учащийся говорит о себе, предлагает, то, что ему интересно, высказывает свои приоритеты, свое мнение), об исключении ошибок. Кроме того, слова вроде “sozusagen”, “was weiß ich”, частицы “eben”, “halt” позволяют заполнить возможные паузы при говорении.

Таким образом, упражнения по автоматизации структур способствуют формированию беглости говорения на иностранном языке.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. DLL 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion / Funk, Hermann [u.a.]. – München : Klett-Langenscheidt, 2014. – 184 с.

**Л. К. Пелевина**

*ШКОЛА АФ (Санкт-Петербург)*

### **СЛОГ КАК ЕДИНИЦА ФРАНЦУЗСКОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ**

Все последующие рассуждения, основанные на теоретическом знакомстве с французской фонетикой и практикой ее преподавания, должны привести нас к пересмотру роли слога при понимании особенностей французского произношения и переходу от описательного характера курса фонетики этого языка к иерархически организованному его структурированию.

Удивительно, что слогу, этому звуковому кирпичику, из которого строится звуковое высказывание и его более мелкие фрагменты – ритмические группы и синтагмы, почти никто из авторов курсов французского произношения не уделял должного внимания, хотя некоторые упражнения на сочетания согласных и гласных приводятся многими фонетистами.

Своей задачей они ставят научить правильному произношению звуков и интонационных структур, а также привести списки основных случаев связывания и сцепления, обещая при этом, что соответствующие упражнения приведут к избавлению от русского акцента при говорении на французском языке. Это напоминает изучение французской кухни без дегустации ее блюд!

К этому сравнению мы еще вернемся, а пока отдадим должное всем специалистам изучения французской орфоэпии (правильное произношение звуков) и просодии (ритмика и мелодика).

Действительно, изучение французского, как и постижение остальных языков, начинается со знакомства с его фонемами в фонологической системе и с их воплощениями в речи. Далее начинается произношение слов, обучение правилам их чтения в словах и на письме и странное пренебрежение к сочетанию звуков в речи. Между тем основанное на правильной артикуляции звуков, правильное произношение слов, цепочек слов и постановка конечного ударения на последнем слоге этих цепочек – необходимый связующий элемент, микро-модель ритмической группы, синтагмы и предложения.

Чтобы обучаемые могли правильно воплотить в жизнь рекомендуемые «инструкции», следует напомнить им об особенностях французского слога, который обязательно включает в себя гласную, вокруг которой располагаются одна или несколько согласных: [e] – et, [dã] – dans, [tارت] – tarte, [fõ·dr] – fondre... При этом доминирующий тип слога – открытый (80 процентов), т. е. начинающийся на согласную и заканчивающийся на гласную: [ku-pe] – souper, [sã] – sans, [ku-to] – couteau... Эта звуковая особенность французского языка называется вокализмом, она же в конечном счете приводит к музыкальности и мелодичности речи носителей этого языка.

На уровне высказывания эта тенденция к созданию из этих материальных элементов звуковой цепочки ведет к образованию внутри предложения групп преимущественно открытых слогов, при этом внутри этих групп существует не только смысловое единство, но и единое ударение и интонация. На этой формирующей основе легко обратиться к понятиям слияния и связывания.

Обратимся к иллюстрациям роли открытых слогов и примерам их использования в речи.

В соответствующих позициях образуются открытые слоги: [soë-  
kre-te:r] – secrétaire, [a-tle-tik] – athlétique.

Внутри словосочетаний деление на слоги опирается на тенденцию образования открытых слогов: [lœ-la-kle-mã] – le lac Léman, [pti-toe-  
rys] – petite Russe.

Образование открытого слога, вершиной которого является согласный предыдущего слова, называется слиянием (enchaonement): [i-la-y-na-mi] – il a une ami.

Частный случай образования открытых слогов в потоке речи связан с произношением непроизносимых в изолированной позиции согласных: [dœ-za-mi] – deux amies, [i-le-ta-nu] – il est à nous. Это явление называется связыванием (liaison).

Объяснение природы слияния и связывания во французском языке ведет к пониманию логики ударения – единого в конце группы фонетически и ритмически связанных слогов, заключающих в себе смысловое единство на словесном уровне. Таким образом объясняется и то, что принято называть образованием ритмических групп и синтагм. Практические случаи слияния и связывания, так же как и правила формирования в речи ритмических групп и синтагм, достаточно широко описаны в учебной литературе по французскому произношению.

Итак, с учетом роли слога для понимания порождения живой французской речи, возникает возможность структурировать курс практической фонетики французского языка:

- звуки;
- слоги;
- сцепления и связывания;
- ритмические группы и синтагмы;
- ударения и интонации.

В заключение подчеркнем еще раз обязательный характер прослушивания, расшифровки и повторения фрагментов речи и высказываний на французском языке с соблюдением правил слогоделения. Только это позволит оценить великолепие его звучания и открыть секреты его фонетической кухни. Только в речи говорящих воплощается гармония языка!

[tō – tō /tō-te/ta-ti-lo-te-ta-tu/] – звуковая форма этой французской скороговорки может продемонстрировать некоторое затруднение понимания смысла и деления на слова у ряда иностранных обучаемых, что доказывает необходимость их предварительного знакомства с особенностями словообразования и ролью его во французском языке, с одной стороны, а с другой – настоятельную необходимость многообъемного аудирования и его контроля при обучении этому языку.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Abry, D. *Phonétique*, 350 exercices / D. Abry, M. Chalaron. – éd. Hachette, Paris.
2. Charliac, L. *Phonétique progressive du français* / L. Charliac, A. Motron. – éd. Clé International, Paris (niv. débutant).

Е. А. Петрова  
ПГУ (Новополоцк)

## ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В начале XXI в. диапазон технологий, используемых в преподавании иностранного языка, стал очень широким, а способы, с помощью которых они реализуются, многообразными и существенно важными в языковой практике. Сейчас, когда мы всё больше и больше становимся неотъемлемой частью эпохи цифровых технологий, стоит острая задача их эффективной реализации в образовательной сфере.

Профессиональное владение английским языком является гарантией успеха в современном мире и открывает новые горизонты для изучающих его студентов. Благодаря статусу английского языка как глобального языка науки, технологии и международных отношений, многие страны по всему миру относятся к преподаванию английского языка как к первоочередной задаче. Но в последнее время традиционные методы преподавания английского языка претерпели большие изменения. На помощь преподавателю приходят новые передовые технические средства и инструменты. Благодаря быстрому развитию Интернета, использование компьютеров на занятиях требует дополнительных возможностей для проектирования коммуникативных задач, включая способность взаимодействовать в режиме реального времени, принимать участие в устной и письменной коммуникации, осуществлять информационный поиск значимого материала.

В последние годы для повышения качества высшего образования успешно модернизируется технологическое и техническое обеспечение информатизации университетов, что актуализирует проблему создания и внедрения электронного контента в учебный процесс предметов, не связанных с изучением информатики.

Чтобы решить данную проблему, недостаточно просто приобрести компьютерное оборудование и осуществить подключение к сети Интернет. Необходимо разработать собственные электронные информационные ресурсы, использование которых позволит студенту получать обширную информацию по изучаемой теме, что, несомненно, повысит его образовательный потенциал.

Таким образовательным ресурсом является электронный учебник (ЭУ). Его содержание должно соответствовать целям и задачам дисциплины, уровню аудитории, технической оснащенности и т. д.

Электронный учебник представляет собой комплект обучающих, контролирующих, моделирующих и других программ, размещаемых на магнитных носителях (твердом или гибком дисках) ЭВМ, в котором отражено основное содержание учебной дисциплины [3].

К неоспоримым преимуществам такого учебника, на наш взгляд, можно отнести: его мобильность, доступность связи с развитием компьютерных сетей, соответствие учебника уровню развития современных научных знаний. Помимо этого, создание электронных учебников помогает решить такую проблему, как постоянное обновление информационного материала. Электронный учебник может содержать большое количество упражнений и примеров, а также различные виды информации. Кроме того, с помощью компьютерного тестирования можно осуществлять контроль знаний.

ЭУ часто дополняет обычный учебник и особенно эффективен в тех случаях, когда он: обеспечивает практически мгновенную обратную связь, помогает быстро найти необходимую информацию (в том числе контекстный поиск), поиск которой в обычном учебнике затруднен; существенно экономит время при многократных обращениях к гипертекстовым объяснениям, наряду с кратким текстом – показывает, рассказывает, моделирует и т. д. (именно здесь проявляются возможности и преимущества мультимедиа-технологий). Кроме того, он позволяет быстро, но в темпе, наиболее подходящем для конкретного обучающегося, проверить знания по определенному разделу [3].

Таким образом, задача преподавателя английского языка на пороге внедрения и использования новых информационных технологий заключается в том, чтобы сформировать и развить коммуникативную культуру будущих профессионалов, обучить практическому овладению языком, создать такие условия, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность и творчество. Такие современные педагогические технологии, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, интернет-ресурсов помогают обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей студентов и их склонностей [1, с. 42].

Формы работы, включающие использование электронных средств обучения на уроках иностранного языка, отличаются многообразием.

Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой информации, находящейся в любой точке земного шара: странический материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т. д. Кроме того, студенты могут налаживать и поддерживать деловые связи и контакты со своими сверстниками в англоязычных странах, принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, участвовать в чатах, видеоконференциях и т. д. [2].

Подобный опыт работы со студентами активно практикуется в Полоцком государственном университете, где уже четвёртый год подряд проводится международная интернет-олимпиада по английскому языку среди студентов Национального технического университета Украины (г. Киев), Томского государственного университета и Полоцкого государственного университета. Цель интернет-олимпиады – не только в языковом обогащении и приобретении лингвистических навыков, но и в развитии международных контактов среди молодежи.

Формат олимпиады полностью соответствует международным стандартам и проводится в трехстороннем онлайн режиме. Олимпиада состоит из трех этапов, что позволяет досконально проверить знания студентов во всех сферах применения иностранного языка. В первом туре участники выполняют тестовые задания на использование иностранного языка в профессиональном общении, размещенные в обучающей среде Moodle. Во втором туре участники олимпиады выполняют письменное задание-эссе по предложенным проблемным ситуациям. Этот этап демонстрирует как способность студентов к изложению мыслей на иностранном языке, так и оригинальность их размышлений, и творческий подход к выполнению задания. Третий этап, наверное, является самым запоминающимся, так как он проходит в формате синхронного онлайн-диалога с коллегами из других вузов, и студенты имеют возможность выступить перед широкой аудиторией со своими исследовательскими проектами.

Международная интернет-олимпиада уже четвертый год подряд становится запоминающимся событием в университетской жизни ПГУ. Студенты смогли протестировать свои языковые навыки, почерпнуть новые знания и пообщаться с преподавателями и студентами из других стран. Безусловно, эта интернет-олимпиада наряду с внедрением электронных средств обучения в методическое обеспечение образовательного процесса Полоцкого государственного университета способствует улучшению качества изучения и преподавания иностранного языка и расширению международных контактов.

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Андреев, А. А. Дидактические основы дистанционного обучения / А. А. Андреев. – М. : РАО, 1999. – 120 с.
2. Андреева, Н. В. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: учебное пособие / Н. В. Андреева. – Калининград : Изд-во Калининградского ун-та, 2002. – 101 с.
3. Открытый педагогический форум [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>. – Дата доступа: 10.02.2016.

**T. S. Plaschtschynskaja**  
*BSU (Minsk)*

**W. I. Schimansky**  
*Die Internationale Universität "MITSO" (Minsk)*

## **VISUELLE ELEMENTE BEI DER EINFÜHRUNG UND ERKLÄRUNG VON GRAMMATIK**

Im Fremdsprachenunterricht ist die Grammatik ein Werkzeug zur Sprachproduktion.

Um Grammatikregel merkbar zu machen, motivierend zu präsentieren und einfach zu erklären, braucht man spezielle Mittel. Dazu gehören folgende visuelle Elemente:

- drucktechnisch-graphische Hilfsmittel;
- abstrakte Symbole;
- visuelle Metaphern;
- „dynamische“ Symbole.

Die Aufgabe von aufgelisteten visuellen Elementen ist zu zeigen, wie eine Struktur gebildet wird, wozu man sie besonders häufig braucht, wie man sie sich besser merkt.

Bei den *drucktechnisch-graphischen Hilfsmitteln* werden der Kursivdruck, der Halbfettdruck, die Großbuchstaben, die Farben für die Hervorhebung und Gliederung (bunte Kreide zur Erklärung von Endungen bei Adjektiven, Verben), das Tabellieren von Veränderungen auf der Wortebene, das Einrahmen bzw. Sperren von einzelnen besonders wichtigen Wörtern und Merksätzen genutzt. Was die Verwendung *abstrakter Symbole* angeht, so kann man über geometrische Figuren sprechen: Quadraten, Rechtecken, Ovalen, Kreisen. Mit diesen Symbolen wird der Satzbau

transparenter. Es wird auch verdeutlicht, dass die Verben im Zusammenhang mit ihren notwendigen Ergänzungen gelernt werden müssen, nicht isoliert.

Selten einsetzbare *visuelle Metaphern* gehören zu den Visualisierungsmöglichkeiten, die die Gegenstände und konkrete Bilder mit abstrakten Regeln verbinden. Es ist klar, dass man Grammatik nicht nur analytisch, kognitiv lernen muss, sondern auch in Verbindung mit ganz konkreten Situationen oder Bildern, denn man merkt sich eine abstrakte Information in Verbindung mit einem Bild besser.

„*Dynamische“ Symbole* dienen der Situierung bzw. Personalisierung von grammatischen Regeln. Unter denen versteht man Bilder, Zeichnungen usw., in denen Grammatikthemen verpackt sind. In der Regel folgt nach der Zeichnung ein Text, in dem eine Grammatikstruktur eingeführt wird. Im Unterricht kann man Zeichnungen, Fotos, Karikaturen aus verschiedenen Zeitschriften, Magazinen, Zeitungen einsetzen, deren Beschreibung bestimmte Äußerungsmuster verlangt, z. B. Modalverben, Vermutungen, das Passiv, Vergangenheitsformen usw.

Schreib- bzw. drucktechnische Mittel sollten aber konsequent und sparsam eingesetzt werden. Bei deren Verwendung gilt der Grundsatz „Weniger ist mehr“. Man muss aber bei dem Gebrauch von visuellen Elementen vorsichtig sein, damit das gehäufte Verwenden von ähnlichen Mitteln der Hervorhebung auf engem Raum die Betonung einer Information nicht aufhebt.

Es ist auch empfehlenswert, dass die Lerner selbst die Symbole bewusst erarbeiten und aktiv in Übungen verwenden, z. B. einen Stapel Ovale und Rechtecke ausschneiden und jeweils die Wörter zu drei Fragen und den passenden Antworten in die Ovale und Rechtecken schreiben, ordnen, vorlesen. Auf diese Weise können die Lernenden nicht nur rezeptiv mit visuellen Hilfsmitteln arbeiten, sondern aktiv, bewusst.

Damit die Lernenden das komplette System des grammatischen Themas vor Augen haben, muss man einfachere Wege finden, die Regel zu erklären. Die visuellen Darstellungen von Grammatikregeln ermöglichen den Lernenden selbst Regeln zu entdecken.

### **Literaturverzeichnis**

1. Hermann Funk, Michael Koenig. Grammatik lehren und lernen, Langenscheidt. – Berlin, 2008.

## **THE IMPLEMENTATION OF THE BASIC PRINCIPLES OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE PRISM OF LANGUAGE, SPEECH AND MIND**

The urgency of the problem of mastering a foreign language in modern globalized world is evident.

Globalization means that the role of personal contacts of people and, consequently, verbal communication, including international, is getting more and more actual and requires knowledge of a foreign language.

New Frontier Science from linguistics – psycholinguistics, which was formed in the 50s of XX century. It arose with the necessity to give a theoretical understanding of a number of practical problems for which a purely linguistic approach was insufficient, for example, in teaching a native and especially a foreign language. Psycholinguistics focuses its attention on speech abilities of human perception, understanding and speech production.

Psycholinguistics – an area of linguistics that studies language primarily as a mental phenomenon. From the point of view of psycholinguistics, language exists to the extent in which an inner world of the speaker, the listener, the writer and the reader exists [1, p. 12]. Therefore psycholinguistics doesn't study the “dead” languages – such as Old Slavonic or Greek, where we have access to only the text, but not the mental worlds of their creators.

A. A. Leontiev formulated general principles of the process of mastering a foreign language: communicative, cognitive and personal [2, p. 338].

The communicative principle is a principle which provides communication, as a system of purposeful and motivated processes in which people interact.

The cognitive principle involves the acquisition of language as a “building material” of the picture or image of the world.

Language is understood as a system of values, which becomes apparent in the image of the world or in the processes of generation and perception of speech.

Personal principle is responsible for the transfer of skills and knowledge obtained during the training in real communication. Its implementation

involves the creation of real communication situations, taking into account individual strategies and styles of students, their interests.

All this must be taken into account for the formation of a stable motivation of students in the study of a foreign language.

Motivation is probably the most studied and undeniable factor in the success of the teaching in general and language learning in particular. It is a mechanism from which any activity starts, be it work, communication or knowledge. In addition to well-known external and internal motivation in foreign psychology the next types of motivation are distinguished: global, situational and instrumental motivation. Studies have shown that these types of motivation are necessary in the process of learning foreign languages. It is interesting, that motivation, as satisfaction of needs, is closely connected with the theory of behavioral reinforcement. The reinforcement occurs every time when need is satisfied, and this in turn increases motivation. With a high level motivation, learning is effective even with frequent methodological shortcomings [3, p. 123].

In the process of second language acquisition in humans, the formation of a secondary language personality is evident. The term a secondary language personality N.D. Galskova understands as the totality of abilities / willingness of a person to develop speech acts in terms of authentic dialogues with other cultures. This is a set of purpose and result of mastering a foreign language [4, p. 52].

U.N. Karaulov proposed structure of the language personality, consisting of three levels: 1) verbal-semantic, 2) cognitive and 3) pragmatic.

1. Verbal-semantic level for the carriers assumes ownership of the normal natural language, and for researchers – the traditional description of the formal means of expressing certain values.

2. Cognitive level offers units (concepts, ideas), which every linguistic identity has. They are folded into more or less systematic “picture of the world” and reflect the hierarchy of values.

The cognitive level of the device of a language person and its analysis suggests the expansion of the value and the transition to the knowledge, and therefore covers the intellectual sphere of the person giving the researcher access through language, through the processes of speaking and understanding – to knowledge, consciousness and processes of human cognition.

3. Pragmatic level includes goals, motives, interests, attitudes. This level provides the analysis of natural language person and estimates due to

a transition from its speech activity to understanding the real activity in the world [5, p. 26].

The scientists have been studying a verbal level for a long time. The last two levels have become the object of attention in recent decades, due to the development of psycholinguistics, theory of acts, cognitive science and cognitive linguistics.

The process of forming the secondary language personality is difficult, so it is extremely important to use the correct learning strategy.

Strategies for mastering a foreign language – a way to acquire, memorize information of the language system, culture and using this information in a speech in the process of intercultural communication.

The effectiveness of the process of mastering a foreign language depends on the flexibility of students' skills in the use of cognitive strategies.

Cognitive strategies involve interaction with the studied language, speech, socio-cultural material, the use of special techniques and methods for mastering a foreign language. "Cognitive strategies are considered to be mental processes directly aimed at the processing of information for learning, in order to ensure uptake, storing and retrieval of information from the memory" [6, p. 83–84].

There are some peculiarities of strategies which help to master a foreign language:

- contribute to the achievement of the main goal – the formation of foreign language communicative competence;
- form and develop autonomy in language acquisition;
- focus on certain issues;
- are not always observed;
- are often realized;
- are flexible;
- they can be taught;
- affected by various factors.

Teachers of different languages, interested in improving the efficiency of the learning process, should know and understand the strategies of interaction with the students in order to share their valuable experience and make adjustments to the work with the audience.

Thus, in order to realize fully the basic principles of mastering a foreign language, you must take into account psycholinguistics peculiarities of students' education, and apply suitable learning strategies. In addition, one of the most important challenges in teaching students is the formation of a

secondary language personality, capable to achieve a success in implementing social interaction with native speakers of different cultures.

### **Список использованных источников**

1. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М., 1997. – 287 с.
2. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – М. : Воронеж : МПСИ, НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.
3. Маркосян, А. С. Очерк теории овладения вторым языком. / А. С. Маркосян. – М. : УМК «Психология», 2004. – 382 с.
4. Гальская, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальская. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Аркти, 2004. – 239 с.
5. Караполов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караполов. – М., 1987. – 175 с.
6. Залевская, А. А. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия : учеб. пособие / А. А. Залевская, И. Л. Медведева. – Тверь : ТГУ, 2002. – 194 с.

**С. К. Ромашкевичус**  
*БГМУ (Минск)*

### **СУФФИКАЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В КУРСЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА: ТЕРМИНЫ С ФИНАЛЯМИ -MEN, -MENTUM**

Суффиксальное словообразование, наряду с префиксальным, весьма распространено в медицинской терминологии. Поэтому в курсе латинского языка медицинских вузов перед учащимися всегда ставилась задача усвоить важнейшие латинские словообразующие суффиксы и их значение, уметь их определить в структуре термина, в том числе и тогда, когда они входят в состав ассилированных латинских терминов на русском языке. Узнавание латинских суффиксов важно и в грамматическом аспекте, поскольку каждый суффикс в составе существительных всегда закрепляется в системе определенного склонения. Таким образом, знание основ суффиксального именного словообразования важно как для понимания структуры усваиваемой лексики, так и для осмыслинного восприятия ее грамматической структуры. В то же время в учебной литературе суффиксация излагается предель-

но лаконично и без особых комментариев, касающихся той или иной группы терминологической лексики. Поэтому нам представляется целеобразным более подробно рассмотреть вопрос суффиксального словаобразования, посвященный образованию и грамматическому статусу латинских терминов-существительных с конечными элементами *-men* и *-mentum*, тем более что в некоторых пособиях указанные суффиксы совсем не упоминаются [3, с. 41]. В то же время лексический анализ медицинских словарей показывает, что существительные с такими финалями встречаются во всех трех разновидностях медицинской терминологии – анатомической, фармацевтической и клинической:

анатомия	фармацевтика	клиника
<i>abdōmen</i> живот	<i>semen</i> семя	<i>albūmen</i> белок
<i>ligamentum</i> связка	<i>unguentum</i> мазь	<i>concrementum</i> конкремент

В частности, в двухтомном латинско-русском словаре медицинских терминов К. Рудзитиса [4] суффикс *-men* представлен у 18 существительных, суффикс *-mentum* – у 52 существительных. Если же провести анализ всей лексики латинского языка, от античного обще-литературного лексикона до современных терминологических словарей, то, по данным В.Ф. Новодрановой, можно определить более 360 существительных с суффиксом *-men* и 365 существительных с суффиксом *-mentum* [2, с. 63 – 64].

Семантический анализ лексики с суффиксом *-men* свидетельствует, что наличие данного суффикса указывает на результат действия, воплощенный в каком-то предмете. Само же значение такой лексемы определяется производящей основой, к которой присоединяется данный суффикс. А присоединяется он обычно, как можно судить на основании словаря лексики латинского языка античной эпохи [1], к основе настоящего времени глагола, причем иногда с упрощением орфографии, ср.:

- agmen (скопление) < ag – основа глаг. *agēre* (сгонять) + суф. *-men*  
foramen (отверстие) < *fora* – основа глаг. *forāre* (продырявливать) + суф. *-men*  
limen (порог, предел) < *lima* – основа глаг. *limāre* (убавлять) + суф. *-men*  
medicamen (лекарство) < *medica* – основа глаг. *medicāri* (лечить) + суф. *-men*  
putamen (скорлупа) < *puta* – основа глаг. *putāre* (подчищать) + суф. *-men*  
semen (семя) < *se* – сокращенная основа глаг. *serēre* (сеять) + суф. *-men*.

И только в отдельных случаях производные с суффиксом *-men* образуются от именной основы. В этих случаях образованные существительные указывают уже не на результат или орудие действия, а на вещество. В проанализированном нами списке интересующей нас лексики такими образованиями оказались два существительных:

- 1) *albūmen* (яичный белок) < основа *alb-* от прилаг. *albus*, *a*, *um* (белый) + соед. *-i-* + суф. *-men*
- 2) *сегūmen* (ушная сера) < основа *сег-* от сущ. *сера*, *ae* f воск (*cera aurium* – букв.: «воск ушей») + соед. *-i-* + суф. *-men*.

Существительное *abdōmen* (живот), как утверждается в этимологических словарях латинского языка, не является суффиксальным образованием и в целом имеет неясную этимологию [5, с. 4].

Суффикс *-men* является маркером неравносложных существительных среднего рода 3-го склонения: *abdōmen*, *īnis* (живот), *forāmen*, *īnis* (отверстие), *semen*, *īnis n* (семя).

Формант *-mentum* фактически представляет собой сочетание суффикса *-ment-* и окончания *-um*, которое является маркером имен среднего рода 2-го склонения.

Существительные с формантом *-mentum* в своем большинстве, как и существительные на *-men*, образуются от основы глагола настоящего времени:

*indumentum* (оболочка) < *indu* – основа глаг. *induēre* (одевать, покрывать) + *-mentum*

*ligamentum* (связка) < *liga* – основа глаг. *ligare* (связывать) + *-mentum*.

При соединении с суффиксом *-mentum* основа глагола может претерпевать некоторые фонетические трансформации. Так, у глаголов с инфиксом *-n-* данный инфикс исчезает:

*fragmentum* (фрагмент, обломок) < *frag* – измененная основа глаг. *frangēre* (ломать) + *-mentum*

*pigmentum* (пигмент, окраска) < *pig* – измененная основа глаг. *pinguēre* (окрашивать) + *-mentum*.

Наблюдаются и более значительные изменения в глагольных основах:

*cementum* (цемент) < *caedimentum* (битый камень, щебень) < *caed* – основа глаг. *caedēre* (бить, разбивать) + *-mentum*

*fomentum* (припарка) < *fovimentum* < *fovi* – измененная основа глаг. *fovēre* (греть, согревать) + *-mentum*.

Некоторые существительные образуются от именных основ: *capillamentum* (волосяной покров) < *capillus*, i m волос + *-mentum* *rudimentum* (рудимент, остаточный недоразвитый орган) < *rudis*, e нео-работанный, незаконченный + *-mentum*.

Не поддается четкой идентификации производящая основа существительного *omentum*, i n (сальник): в научной литературе высказывается предположение, что элемент о- является диалектным изменением гипотетической глагольной основы и-, сохранившейся в префиксальных образованиях *exi te* (снимать, скидывать) и *induēre* (надевать); отсюда предполагается выводить объяснение значения слова *omentum* (жировая оболочка, сальник) [5, с. 702].

Не является суффиксальным образованием существительное *elementum*, i n (элемент): оно образовано от начальных букв LMN второго ряда латинского алфавита [1, с. 278].

Что касается существительного *mentum*, i n (подбородок), то оно является мономорфемным образованием, форма и значение которого определенно просматриваются в индоевропейских параллелях [5, с. 608].

Следует отметить, что графическая и семантическая близость образований с элементами *-men* и *-mentum* является причиной того, что иногда встречаются лексемы с указанными суффиксами, которые совершенно идентичны по смыслу и употребляются в качестве синонимов, ср.:

*medicāmen*, īnis n = *medicamentum*, i n (лекарство).

В анатомической терминологии однокорневые образования *tegmen*/*tegmentum* употребляются для номинации трех похожих по форме и функции образований головного мозга:

*tegmen ventricūli quarti* – крыша четвертого желудочка

*tegmentum mesencephāli* – покрышка среднего мозга

*tegmentum pontis* – покрышка моста.

Нам представляется, что подробный семантико-функциональный анализ суффиксальных образований является перспективным и актуальным для дальнейших разработок в области аффиксального словообразования.

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Дворецкий, И. Х. Латинско-русский словарь: ок. 50 000 слов / И. Х. Дворецкий. – 3-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1986.
2. Новодранова, В. Ф. Именное словообразование в латинском языке и его отражение в терминологии. *Laterculi vocum Latinarum et terminorum* / В. Ф. Новодранова ; Рос академия наук ; Ин-т языкоznания, МГМСУ. – М. : Языки славянских культур, 2008.
3. Петрова, Г. В. Латинская терминология в медицине : справ.-учеб. пособие / Г. В. Петрова, В. И. Ермичева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Астрель: АСТ, 2009.
4. Рудзитис, К. *Terminologia medica*. Латинско-русско-латышский словарь медицинских терминов / К. Рудзитис Т. 1-2. – Рига : Лиесма, 1973.
5. Ernout, A., Meillet, A. *Dictionnaire leymologique de la langue latine: Histoire des mots* / A. Ernout, A. Meillet. Vol. 1-2. – Paris, 1951.

**V. I. Sokolova**  
*International University "MITSO" (Minsk)*

## **LANGUAGE BARRIER FOR EXTERNAL STUDENTS**

Today, the possibilities of new technologies, the growing desire of young people to receive qualitative education, the increasing financial difficulties faced by the higher education system, make us return to the question of expansion the number of external students in universities. Such a form of higher education is essential for people who have to balance between work and studying. Many students combine full-time education in a high school and external studying. In contrast to the full-time, part-time forms of education are usually organized in the form of setting seminars, lectures and examination session. Number of such setting lectures, examinations, its duration, is defined by an educational institution.

Language education received, including part-time education, forms a person's ability to be social and professionally mobile, the ability to develop, update and enrich professionally oriented competence through information and communication technologies, through language baggage.

An analogue of the part-time form of studying is distant education, so popular in UK, Canada and the United States, where even the abbreviation DE (Distant Education) is already clear and well-known to everybody. In such foreign practice, the concept of distance education covers a variety of models, methods and technologies of teaching in which the teacher and

the student are separated in space, are in different places (classrooms, schools, districts, cities and even countries). Distance learning is not a synonym for part-time learning, as the last provides continuous contact with the teacher, other students, thus part-time education may face several difficulties, causing the language barrier. The current article will show the approaches that can be used to minimize the language barrier for external students.

Many scholars agree that in such a case the teacher should take into account the students' individuality so as to find the proper way to minimize the barriers that may occur. What is more, studying is advised to be divided in two parts: spoken language training and writing training then.

What is more, L. Polishenko suggests taking into account the following cases while lesson planning that should be practiced with students.

“Timeline” case. Draw on the board, or virtually, an imaginary timeline. The timeline is necessary to identify the stages of subject studying, forms of control, so as students should know what exactly they are going to do, and what to pass. “Timeline” allows students to see what may be the final product of their studies, what topics they should prepare to pass session.

“Assessment” case presupposes noting aloud or gesturing each successful student. The main purpose of the evaluation is to stimulate knowledge. The success largely determines the attitude to studying process, desire to work and to learn new language.

“Author” case states that asking students the following questions may help to minimize psychological barriers and make students talk: *If you were the author of the article (book, etc.), how would you explain the students the topic? If you were the author of...., what would you do?*

The above primitive at the first glance techniques will help to:

- provide psychological safety to students;
- diversify the active forms of support to the productive rate of the lesson;
- carry out an individual approach to students;
- create motivation for learning;
- develop the skills of reflection and self-analysis;
- establish contact between students and the teacher, confidence and create emotional background.

Thus, it is necessary to develop ways and means to intensify the educational process at the external department in universities, taking into account the above described characteristics.

**О. В. Соколовская**

*Академия управления при Президенте  
Республики Беларусь (Минск)*

## **РОЛЬ И ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Конкурентоспособность современного специалиста определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации. В этой связи приоритетной задачей становится подготовка молодых специалистов, владеющих прочными иноязычными компетенциями и глубокими знаниями в области межкультурного общения, которые способны к деловому общению в любой иноязычной коммуникативной ситуации.

Кафедра иноязычной коммуникации Академии управления при Президенте Республики Беларусь видит решение данной задачи «в иноязычном развивающем образовании, обеспечивающим осведомленность в лингвистической теории, структуре и системе иностранного языка, его словарного состава и правил функционирования в социально-деловом и научном дискурсах, способность анализировать речевую ситуацию и выбирать программу речевого поведения (диалог, полилог, монолог, публичное выступление), понимать, переводить тексты на профессиональную тематику, вести деловую документацию и корреспонденцию в пределах будущей профессиональной деятельности, владеть приемами самостоятельного совершенствования языка» [1, с. 303–304].

Для реализации данной задачи особое значение приобретает умение преподавателя работать креативно, формировать и повышать учебную мотивацию студентов, развивать и активизировать их коммуникативные и творческие способности, расширять образовательный кругозор обучающихся.

Смена образовательной парадигмы в системе образования последних лет на личностно ориентированную предполагает преломление всех педагогических и методических решений преподавателя через призму личности обучаемого: его мотивов, потребностей, способностей и других индивидуально-психологических особенностей. Студенты отличаются спецификой познавательной и речевой деятельности, интересами, личностными характеристиками и т. д. Одни амбициозны и самолюбивы, другие ленивы, трети стремятся овладеть материалом, но

имеют проблемы в знаниях. Поскольку овладение языком – индивидуальный процесс, каждый студент группы усваивает его по-своему. Таким образом, преподаватель должен иметь ясное представление об индивидуальных особенностях каждого студента, учитывать способности обучаемых и их возможности овладения иноязычными компетенциями с тем, чтобы подобрать оптимальные формы и методы работы.

Творчески работающий преподаватель способен установить тесный контакт с каждым студентом, раскрыть его потенциал, заинтересовать и мотивировать на выполнение учебных заданий, умело вовлечь в разнообразную деятельность на занятиях, делая процесс обучения интересным и продуктивным. Практический опыт показывает, что в группах с высоким интеллектуальным фоном и хорошей базовой подготовкой необходимо создавать ситуации общения с преобладанием диалогической речи (студент-студент, студент-группа, преподаватель-студент, группа-студент, преподаватель-группа). Также важно использовать такие виды деятельности, как дебаты, дискуссии, круглые столы, деловые игры, мини-презентации по вопросам профессионально ориентированного иноязычного общения, которые придают учебному занятию динамический характер, занимательность и коммуникативность. Что касается групп со слабой языковой подготовкой, а также студентов, для которых иностранный язык «трижды нелюбим», здесь основное внимание следует уделять репродуктивному усвоению учебного материала с медленным, но планомерным пошаговым продвижением к оперированию полученными знаниями. В этом случае важно использовать различные стимулирующие средства и приемы (например, авансированного доверия, мнимого недоверия, искреннего восхищения) для формирования внутренней мотивации к учению и вовлечения каждого в процесс выполнения того или иного задания.

Преподавателям также необходимо обеспечивать положительный эмоциональный настрой студентов. Этому помогает не только правильно подобранный учебный материал, но и создание психологически комфортной обстановки на занятиях путем выполнения специальных упражнений и заданий, направленных на создание благоприятной атмосферы и развитие положительной мотивации. В основу могут быть положены интерактивные технологии, разработанные профессором С. С. Кашлевым [2, с. 51–55], адаптированные к содержанию учебного материала по дисциплине «Деловой иностранный язык».

На кафедре иноязычной коммуникации Академии управления особое значение придается коммуникативной направленности учебных

занятий. Поэтому основной акцент при обучении иностранному языку ставится на развитие коммуникативных навыков в сфере профессиональной деятельности и социокультурного общения. Чтобы эффективно реализовать данную задачу, создается обстановка иноязычного общения, максимально приближенная к условиям подлинной межкультурной и деловой коммуникации. Таким образом, изучаемый языковой материал переносится в естественные условия коммуникации. Это значительно повышает речевую активность обучаемых, стимулирует их мыслительную деятельность, придает занятию творческий характер.

Образовательные и воспитательные задачи решаются за счет форм и методов организации работы, содержания учебного материала. На кафедре используются современные пособия по дисциплине «Деловой иностранный язык», созданные с учетом практической полезности и занимательности для студентов, широко применяются активные методы обучения и современные технологии, такие как игровые, проектные, проблемные, интерактивные и многие другие.

Развивать и активизировать коммуникативные и творческие способности студентов помогает привлечение их к участию в ежегодно проводимой деловой игре «Международная конференция: «Актуальные проблемы государственного управления», а также в Республиканской научно-практической конференции молодых ученых и студентов «Теоретико-методологические и прикладные аспекты государственного управления». В рамках данных видов работы студенты проводят самостоятельные мини-исследования в сфере государственного управления и будущей профессиональной деятельности и представляют аудитории доклады, сопровождаемые компьютерной презентацией.

Студенты кафедры иноязычной коммуникации участвуют в ежегодно проводимых групповых проектах «Беларусь на карте мира, в сердце каждого», а также в мероприятиях «Недели иностранных языков», таких как выставка стенгазет, мастерская ситуаций, фотоконкурс «Я и Академия», мастерская оратора, викторина, компьютерные презентации «Культурные традиции стран изучаемого языка», «Особенности делового общения», командная игра «Межкультурная коммуникация: владею ли я ею?», круглый стол «Государственное управление и социальное обеспечение». Такое участие значительно повышает заинтересованность студентов в изучении иностранного языка, стимулирует их учебную активность, творчество и способствует формированию коммуникативных навыков и умений в сфере профессиональной деятельности.

В настоящее время все более высокие требования предъявляются к профессиональной компетенции самого преподавателя, к его методическому мастерству. Только личность формирует личность. Поэтому деятельность преподавателя при обучении студентов профессионально ориентированному иноязычному общению не ограничивается функциями модератора и контролера. Преподаватель является своеобразным инспиратором и катализатором всего учебного процесса и все чаще выступает в роли консультанта и посредника в межкультурной коммуникации. Следовательно, от его профессионализма во многом будет зависеть, достигнут ли студенты высокого уровня коммуникативной компетенции и смогут ли они пользоваться иностранным языком как средством профессионального и межличностного общения.

#### **Список использованных источников**

1. Володько, С. М. Информационно-образовательная система как инструмент совершенствования иноязычных компетенций студентов: структура, содержание, цели / С. М. Володько // Управление информационными ресурсами : материалы XII междунар. науч.-практ. конф., Минск, 11 дек. 2015 г. / редкол. : И. И. Ганчаренок (отв. ред.) [и др.]. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2015.
2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С. С. Кашлев. – Минск : ТетраСистемс, 2011.

**О. М. Струй**  
*ПГУ (Новополоцк)*

### **ЦЕЛОСТНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА**

Введение в образование (наряду со знаниями, умениями и навыками) новых понятий – компетенция, компетентность – предопределило пересмотр стандартов образования на четкое разграничение задач, что должен знать и уметь обучаемый, чем владеть в результате учебной деятельности, какими способностями обладать и какой готовностью обладать, чтобы применить полученные знания и умения в будущей профессиональной деятельности.

Компетенции не противоречат знаниям, умениям и навыкам как таковым, но, по сути, от них отличаются: от знаний – тем, что существуют в виде деятельности, а не только информации о ней; от умений – тем, что могут применяться для решения различного рода задач;

от навыков – тем, что они осознаны, но не автоматизированы, что позволяет человеку действовать не только в привычной, но и в новой, нестандартной обстановке [1].

Принцип профессионального позиционирования предполагает участие студента уже с первого курса в позиции профессионала посредством принятия им норм, правил и способов профессиональной деятельности, формирования необходимых для этого индивидуально-психологических особенностей.

Это можно делать разными способами, прежде всего с помощью имитационных и социальных обучающих моделей, содержание которых составляют учебные профессионально ориентированные ситуации.

Упомянутый выше принцип должен быть системно реализован в образовательном процессе ситуационно-контекстного типа [3, с. 103].

Благодаря контексту человек знает, чего ему следует ожидать, и может осмысленно интерпретировать наступившие события; прежде чем действовать, он стремится собрать всю возможную контекстную информацию; знание о том, что произойдет в будущем, позволяет легко воспринимать настояще [3, с. 69].

Особенно интенсивно разрабатываются деловые игры и конкретные ситуации, имитационное моделирование производства с помощью компьютеров [2, с. 44].

К числу главных недостатков определения целей обучения относятся следующие: 1) слишком общее определение целей (например, развивать творческое мышление), при котором их нельзя сравнивать с реальными результатами; 2) замена целей содержанием, темами, элементами учебного процесса; 3) замена дидактических целей запланированной деятельностью преподавателя [2, с. 21].

Однако в силу специфики профессии инженера лишь немногие студенты в будущем при выполнении профессиональных задач будут иметь возможность непосредственно общаться с носителями иностранного языка в парадигме проблем профессиональной компетентности. Поэтому овладение разными видами чтения специальной литературы, в сравнении с овладением навыками устной речи и восприятия речи на слух, является приоритетной задачей, указанной в стандартах обучения иностранному языку в техническом вузе.

Характеристики различных умений, удовлетворяющие целям обучения в техническом вузе, могут быть приняты в качестве показателей лишь в том случае, если они поддаются педагогическому влиянию, если они достаточно конкретны.

Проблема состоит в том, что такое перенесение не может означать замены «плохого» академического обучения в вузе «хорошим» производственным или научно-исследовательским процессом, в который будет включен студент [2, с. 30].

#### **Список использованных источников**

1. Бобиенко, О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дис. .... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. М. Бобиенко. – Казань, 2005. – 185 с.
2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : моногр. / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011. – 288 с.

**W. I. Schimansky**  
*Die Internationale Universität „MITSO“ (Minsk)*

#### **ZUR ANWENDUNG VON TRADITIONELLEN UND NEUEN ANSÄTZEN FÜR DIE STEIGERUNG DER EFFIZIENZ IM DAF-UNTERRICHT**

Vor allen Dingen muss man darauf hindeuten, dass man bei allen Diskussionen über Themen und Inhalte im DaF-Unterricht nicht immer deutlich zwischen unterschiedlichen Zielgruppen, d.h. deren Vorbereitungsstufen bzw. Vorkenntnissen unterscheidet. Abgesehen davon, welche Aspekte des Fremdsprachenunterrichts auch in Betracht gezogen werden, muss man stets die konkreten spezifischen Besonderheiten der jeweiligen Zielgruppe unbedingt berücksichtigen.

Immer neue Methoden und Theorien zur Erhöhung der Effizienz im Fremdsprachenunterricht kommen auf. Aber niemand kann eindeutig beweisen, dass die neuen viel besser oder effizienter sind als die früheren. Und das scheint kaum möglich zu sein, weil nur deren angemessene und leistungsbezogene Anwendung erfolgreich sein kann. In diesem Zusammenhang sei es unterstrichen, dass alles Neue in der Methodik des Fremdsprachenunterrichts nicht unbedingt bessere Ergebnisse aufweist. Es kommt hauptsächlich darauf an, dass manche neue theoretische Darlegungen nur schwer in die jeweilige Unterrichtspraxis umgesetzt werden können, dabei erweisen sie sich nicht so leistungsstark als erwartet

wurde. Um die Effizienz der jeweiligen Methode zu bewerten, müssen langjährige sowohl quantitative als auch qualitative Forschungen vorgenommen werden, sonst ist es kaum möglich etwas Konkretes über deren Effizienz zu sagen, umso mehr über deren leistungserhöhende Anwendung im DaF-Unterricht.

Zwar gibt es zurzeit offiziell ausgearbeitete Kriterien und Prüfungen, um die Fremdsprachenkenntnisse zu bewerten, aber in Bezug auf die Wege, wie diese angeeignet bzw. beigebracht wurden liegen fast keine Kriterien oder Bestimmungsmöglichkeiten vor. Und das, glaube ich, ist kaum nötig. Denn es liegt im Grunde genommen nicht daran, welche Methoden angewandt wurden, Hauptsache, dass man die angestrebten Ziele erreicht.

Selbst wenn das Lernziel relativ klar definiert wurde – z.B.: Kommunikation in Alltagssituationen in einem deutschsprachigen Land – existieren aus meiner Kenntnis keine Studien, die den oben erwähnten Anforderungen entsprechen könnten. Das bekannte “Mannheimer Gutachten” beurteilt einzelne Lehrwerke, ihren Aufbau, ihre Vorteile und Mängel usw., legt aber keine Angaben über ihre Effizienz vor.

In diesem Zusammenhang muss man sagen, dass die Verteidiger jeweils neuer Ansätze sich nicht so abfällig über ältere Ansätze und Methoden äußern sollten, wie das so oft der Fall ist.

Seit den 70-er Jahren des vorigen Jahrhunderts hat sich das Konzept der lernzentrierten Unterrichtsmethode im Fremdsprachenunterricht verbreitet. Demzufolge sollte der Unterricht so gestaltet werden, dass er im großen Maße den Lernzielen der Studierenden entspricht. Es ist offensichtlich, dass dies nicht immer leicht zu verwirklichen ist. Die wichtigste Voraussetzung dafür ist die Homogenität der Zielgruppe.

In den meisten weltweit benutzten Deutschlehrwerken werden zwar immer wieder Fragen gestellt wie “Wie ist das bei Ihnen, in Ihrem Land?”, aber das ist bei weitem nicht genug. Meistens werden nicht die Vorteile ausgenutzt, die ein Sprachvergleich ermöglicht. Außerdem werden oft Inhalte angeboten, die bei den Studierenden kein Interesse erwecken können. Es bleibt nach wie vor die Forderung nach Regionallehrwerken, in denen das Leben der deutschsprachigen Länder nicht zu kurz kommen sollte, jedoch in verträglichen Dosen, indem man die Interessen und den kulturellen Background der Studierenden nicht außer Acht gelassen wird. Man sollte gar nicht von dem Deutschlehrer verlangen, dass er sich in den Tatsachenmaterialien über Deutschland einwandfrei zurechtfindet, besser sogar als ein Durchschnittsdeutscher. Das ist kaum möglich und nötig. Nicht unbedingt ist es auch, dass er sich für allerlei Sachen interessiert, die

in entsprechenden Lehrwerken thematisiert werden. Selbstverständlich kann es vorkommen, dass einige Studenten mehr über deutsche Gegebenheiten wissen wollen als ein Durchschnittsdeutscher, sei es in ihrem Fach, oder in einem speziellen Interessenbereich (z.B. Musik, Philosophie, Geschichte), aber solches Wissen können sie selbstständig erwerben. Was Unterrichtsmethoden und Übungsformen angeht, so hat sich die Meinung verbreitet, dass man auf kulturbedingte Gegebenheiten des Ziellandes eingehen müsste.

Bekanntlich legt man heutzutage einen großen Wert auf die Herausbildung bei den Studierenden der interkulturellen Kompetenz, deren Ziel es ist, „situations- und kulturadäquates Verstehen und Handeln“ zu fördern.

Im Grunde genommen geht es im Vergleich mit dem kommunikativen Ansatz nur um eine neue Gewichtung. Während der kommunikative Ansatz die Situationsadäquatheit zum Ziel hat, legt man im interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht einen besonderen Wert auf die kulturellen Unterschiede. Das ist nämlich ein Versuch, dem bisher Bekannten (kommunikativen Ansatz) einen neuen ungewöhnlichen Blickwinkel hinzuzusetzen.

Es versteht sich von selbst, dass man bei der Beibringung von interkulturellen Kenntnissen sehr behutsam und mit Feingefühl vorgehen muss, um gewisse Stereotype und Verallgemeinerungen zu vermeiden.

Die Vermittlung des interkulturellen Wissens muss also je nach der Vorbereitungsstufe nur behutsam erfolgen. Dabei wäre es zweckmäßig, nicht nur das Unterschiedliche sondern auch das Gleiche hervorzuheben. Es kann auch vorkommen, dass die Erklärungen gewisser interkulturellen Eigentümlichkeiten manchmal in der Muttersprache gemacht werden, damit keine Missverständnisse aufkommen könnten. Ich halte dafür, es ist nichts Schlimmes dabei, wenn nötigenfalls die Muttersprache herangezogen wird, um gewisse interkulturelle Eigentümlichkeiten des Ziellandes zu erläutern. Diese These wird schon allgemein sogar von den Verfechtern der so genannten direkten Methode akzeptiert.

Die mangelhafte kommunikative Kompetenz der Studierenden ist bekanntlich nicht auf Mangel an interkultureller Kompetenz sondern auf mangelhafte Sprachkompetenz zurückzuführen. Kulturspezifische Differenzen auf der soziolinguistischen Sprachverhaltensebene sind meines Erachtens gar nicht ausschlaggebend in der Kommunikation zwischen Vertretern verschiedener Kulturen. Viel wichtiger sind die inneren moralischen Einstellungen und Toleranz.

Das Endziel jedes Fremdsprachenlernenden ist, imstande zu sein allerlei kommunikative Aufgaben, sei es im Alltag sei es im professionellen Bereich lösen zu können. Daher scheint es äußerst wichtig zu sein, dass die Studierenden sich nicht nur ausreichende Fremdsprachenkenntnisse aneignen. Es ist auch wünschenswert, dass sie über gewisse interkulturelle Kompetenz verfügen, deren Vermittlung nur auf fortgeschrittenem Niveau der Sprachbeherrschung möglich ist. Die genügenden Sprachkenntnisse müssen selbstverständlich vorangehen.

In diesem Zusammenhang entsteht immer wieder die Frage über die Möglichkeit einer natürlichen echten Kommunikation im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts. Darüber wird sehr viel diskutiert. Solch eine natürliche Kommunikation ist leider nur auf der höchsten Stufe der Sprachbeherrschung möglich. Trotzdem muss sie von Anfang an angestrebt und gefördert werden. Im Fremdsprachenunterricht wird meistenteils geübt, wie man die oder die kommunikativen Aufgaben bestmöglich erfüllen kann, sei es mündlich, sei es schriftlich. Daher ist das Hauptziel jeden Unterrichtens, den Studierenden die Fremdsprachenkenntnisse wenn möglich im interkulturellen Kontext beizubringen. Dabei muss man von den konkreten Lernzielen und Möglichkeiten ausgehen und versuchen, in keinem Fall die wichtigsten Sprachkompetenzen zu vernachlässigen.

Die Vielzahl der existierenden Unterrichtsansätze und Methoden bezeichnen eine möglichst effiziente, schnelle und dabei angenehme Sprachbeherrschung. Immer neue ganz nützliche Lehrwerke und Sprachkurse werden ausgearbeitet. Sie alle sind darauf gerichtet, den Lernprozess interessanter und folglich effizienter zu machen. Man muss nur schöpferisch die vielfältigen Lehrmaterialien ausnutzen, um mit den heutigen Forderungen Schritt halten zu können.

## Секция 3

# МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

---

**Y. Adjabi**

*Die Osteuropäische nationale Universität (Luzk)*

## **DER EINFLUSS DES INTERKULTURELLEN BEWUSSTSEINS AUF DEN KOMMUNIKATIONSPROZESS**

In folgendem Beitrag gehen wir einer der grundlegenden Frage in der gegenwärtigen interkulturellen Kommunikation und Kulturwissenschaft nach, die das kommunikative Verhalten des Individuums mit dem Andersdenkenden aufklärt und die zwischenmenschlichen Interaktionen in einer divergierenden kulturellen und sozialen Gemeinschaft hervorhebt. Dieser Prozess kommt beständig sowohl anhand sprachlicher Besonderheiten des Kommunikanten als auch entstandener Weltsicht vor.

Das interkulturelle Bewusstsein ist das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachpersönlichkeiten, deren muttersprachliche Kompetenzen, Weltanschauungen, religiöse und kulturelle Überzeugungen aufeinander aufprallen. Die Kompetenz des interkulturellen Bewusstseins setzt, bewusst und unbewusst, Kollektivität und Individualität, Universalismus uns nationale Spezifitäten, soziale Bedeutung und Angehörigkeit, Mentalität, Sprachbeherrschungsniveau, Konzeptsphäre und Sprechhandlungen ein. Aus diesen Blickwinkeln entstehen gewisse Merkmale der Sprachpersönlichkeit, die das interkulturelle Bewusstsein im Laufe des kommunikativen Prozesses in die Tat umsetzt.

Es ist zudem darauf hinzuweisen, dass aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der „*Welt des Herkunftslandes*“ und der „*Welt der Zielsprachengemeinschaft*“, den Ähnlichkeiten und klaren Unterschieden erwächst ein interkulturelles Bewusstsein. Natürlich ist es wichtig festzustellen, dass interkulturelles Bewusstsein auch bedeutet, sich der regionalen und sozialen Verschiedenheit in beiden Welten bewusst zu sein. Ferner wird es durch das Bewusstsein bereichert, dass es neben den Kulturen, in denen die L1 und L2 des

Lernenden gesprochen werden, noch viele andere gibt. Dieser weitere Horizont hilft, beide in einen größeren Kontext einzuordnen. Über das objektive Wissen hinaus gehört zum interkulturellen Bewusstsein auch, dass man sich bewusst ist, wie eine Gemeinschaft jeweils aus der Perspektive der anderen erscheint, nämlich häufig in Form nationaler Stereotypen [5, s. 23].

Ausgehend von der angegebenen Begriffserklärung des interkulturellen Bewusstseins lässt sich sagen, dass das Interkulturelle Bewusstsein somit die reine Anerkennung ist, dass nicht alle Menschen denselben kulturellen und nationalen Hintergrund haben, was das Wissen um die Unterschiede zwischen einem selbst und Menschen aus anderen Ländern und / oder mit anderem Hintergrund mit einschließt. So befähigt interkulturelles Bewusstsein, sich aufgrund dieser Kenntnis und dieses Verständnisses angemessen zu verhalten. Interkulturelles Bewusstsein bedeutet also die Fähigkeit, grundlegende kulturelle Konzepte zu erkennen und zu beschreiben, und bildet so die Grundlage des interkulturellen Lernprozesses. Die grundlegenden Konzepte müssen verstanden und angewandt werden, damit ihre Relevanz für Einsätze ermittelt werden kann[1, c. 102].

Jedes interkulturelle Bewusstsein legt genaue Sprachpersönlichkeit dar, die sich allmählich ihren eigenen Wahrnehmungsrahmen entwickelt und die erworbenen Besonderheiten ins Einvernehmen mit der sozialen und kulturellen Umgebung setzt.

Hier führen eine interkulturelle Situationen an, wo Missverständnisse wegen der Unfähigkeit und des Unwissens des interkulturellen Bewusstseins ausgelöst wurden: „Beim Überqueren einer Straße wird einen Opa aus Jordanien beinahe von einem heranrasenden Auto überfahren. Eine deutsche Oma ist erschrocken und ruft ihm erleichtert zu „*Da hast Du aber Schwein gehabt*“. Der jordanische Opa versteht dagegen nicht den Sprachgebrauch von „*Schwein*“ und interpretiert Omas Äußerung als Beleidigung. Er entgegnet: „*Ich habe doch kein Schwein, Du hast Schwein und ich habe Glück, dass ich kein Schwein esse.*“[4, c. 88].

In diesem Beispiel ist das ausgelöste Missverständnis auf den Mangel der interkulturellen Kompetenz bezüglich des Verstehens der arabischen Weltkarte und deren religiösen Grundsätze zurückzuführen, weil die Wahrnehmung des Wortes „*Schwein*“ bei der deutschen Sprachpersönlichkeit nicht ähnlich der arabischen Sprachpersönlichkeit ist. Es ist daher unerlässlich, ein gemeinsames Verständnis von interkulturellem Bewusstsein zu haben und demzufolge eine interkulturelle Kompetenz zu schaffen.

Das interkulturelle Bewusstsein schließt zuallererst drei Stufen ein: *Wissen, Verstehen und Anwenden*. Auf der höheren kognitiven Ebene der Untersuchung und Synthese des interkulturellen Bewusstseins werden alle interkulturellen Aspekte als interkulturelle Kompetenz betrachtet, weil das Bewusstsein in einer vielfältigen sozialen Gemeinschaft ansehnliche Fähigkeiten voraussetzt, z.B.

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen,
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen,
- die Fähigkeit, Stereotype auszuräumen und stereotype Beziehungen zu überwinden[2, c. 29].

Alle diese Fähigkeiten setzen das interkulturelle Bewusstsein in der Lage, erfolgreiche und wirksame Vorgehensweise zum Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses zu skizzieren und zu offensichtlichen Interpretationen des kognitiven Wissens des fremden Verhaltens zu gelangen.

Er ist der Erwähnung wert, dass es sich bei der Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins nicht nur darum handelt, mit kulturellen Überzeugungen und praktischen Gewohnheiten in einer neuen Sprache und einem neuen kulturellen Kontext vertraut zu werden, sondern auch darum, die eigenen Überzeugungen und verschiedenen Werte bewusst wahrzunehmen. Der kognitive Teil ist die primäre Voraussetzung für das Entstehen und die Bildung des interkulturellen Bewusstseins, weil alle verfügbaren Kenntnisse in einem interkulturellen Kreis wahrgenommen, begriffen und angewendet werden und anhand deren die individuelle und kollektive Vielfalt der kulturellen Gemeinschaft eingesehen werden kann.

### **Literaturverzeichnis**

1. Bornewasser, M. Ethnisches und nationales Bewusstsein: zwischen Globalisierung und Regionalisierung / M. Bornewasser. – Frankfurt a. M. : Peter Lang Verlag, 1999. – S. 101–103.
2. Gebhard, D. Kultur und Bewusstsein. Die Bedingtheit der interkulturellen Kompetenz durch die psychologische Entwicklung / D. Gebhard. – Berlin : Kindle Verlag, 2011. – S. 29–31.
3. Gebhard, D. Kulturelle, interkulturelle, transkulturelle und schöpfungskulturelle Bewusstseinsevolution / D. Gebhard. – Norderstedt : Grin Verlag, 2010. – 98 S.

4. Kühn, P. *Interkulturelle Semantik* / P. Kühn. – Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag, 2006. – 149 S.
5. Lüsebrink, H. J. *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte* / H J. Lüsebrink. 2. Auflage. – Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag, 2012. – S. 17–25.

**М. Г. Антонюк, Н. А. Гончарова,  
О. В. Савко**  
БГУ (Минск)

## **К ВОПРОСУ О СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ РУССКО-БЕЛОРУССКО- КИТАЙСКОМ СЛОВАРЕ**

XXI век характеризуется сближением культур Востока и Запада. Сегодня можно говорить о единой картине мира всего человечества, о функционировании общечеловеческих нравственных ценностей, которые проявляются в языке и особенно отчетливо в фразеологии.

В современном обществе большой интерес к фразеологии вообще и фразеологии национальных языков далеко не случаен, в ней заключена тысячелетняя мудрость всего человечества и конкретного народа. Фразеологизмы наряду с паремиями, крылатыми выражениями и афоризмами являются частью концептосферы народа, выражают все, что в морально-нравственном и этическом плане составляет важную часть духовной культуры.

При сопоставлении языков национально-культурные различия особенно ярко проступают на фразеологическом уровне, поэтому объектом сопоставительного лингвострановедения чаще всего выступает фразеология.

Современный этап развития лингвистики характеризуется повышенным интересом к фразеологическим исследованиям

Во многих работах своеобразие русских и белорусских фразеологизмов выявляется путем сопоставления с другими, преимущественно европейскими языками. Сопоставление же русской и китайской фразеологии с целью выявления их отличительных особенностей представлено гораздо скромнее (И. В. Войцехович, П. П. Ветров и др.).

Важное значение имеет данное издание для белорусского языка. Подобный трехъязычный словарь создан впервые в белорусской фра-

зеографии и позволяет сопоставить фразеологические соответствия близкородственных русского, белорусского языков и языка другой языковой семьи – китайского. Данная проблема в белорусской лингвистике остается недостаточно изученной.

Это обстоятельство побудило группу авторов подготовить небольшое справочное издание «Русско-белорусско-китайский фразеологический словарь» [1].

В трехъязычный словарь включены фразеологические единицы (пословицы и поговорки) на русском, белорусском и китайском языках, организованные по принципу семантической общности, которые по-разному говорят об одном и том же. Сам факт наличия таких соответствий свидетельствует об их интернациональном содержании. Однако форма выражения национальная.

К наиболее употребительным русским, белорусским пословицам и поговоркам, объединенным общей смысловой связью, подобраны китайские фразеологические эквиваленты.

Каждая китайская единица сопровождается международной транскрипцией *пиньинь*, дословным переводом и фразеологическим аналогом на русском языке. В каждом из языков выделена основная единица и к ней добавлены синонимичные фразеологизмы.

При отборе исходных родственных русско-белорусских единиц мы руководствовались возможностью подобрать к ним семантические эквиваленты. Критерием смыслового совпадения сопоставляемых языков послужил буквальный перевод китайских пословиц. Учитывая тот факт, что речь идет о разноструктурных языках, никак исторически и генетически не связанных между собой, дословный перевод очень важен. Благодаря ему очевидными становятся инварианты смысла и выявляется внутренняя форма сопоставляемых единиц, их метафоричность позволяет почувствовать особенности восточного мировоззрения.

Семантические эквиваленты в языках разных народов возникают на основе жизненного опыта, универсальных законов мышления и даже совпадения некоторых форм образного видения. В сознании этносов с различным менталитетом тем не менее существуют общие сферы человеческого опыта, которые позволяют по-разному говорить об одном и том же. Образное наполнение тесно связано с конкретными предметами и вещами, с явлениями и событиями реальной действительности.

«Умение правильно понимать и правильно использовать фразеологические единицы в речи повышает общую языковую культуру, облегчает чтение и понимание художественной литературы, совершенствует технику перевода и, наконец, расширяет страноведческие представления изучающих иностранный язык о культуре» [2]. Фразеологические единицы с национально-культурным компонентом содержат в себе большую страноведческую информацию, обладают семантической емкостью, экспрессивностью, национальным своеобразием.

В отличие от стран нашего региона в Китае придают важное значение знанию национальной фразеологии. В 2004 г. Комитет по образованию КНР принял специальное постановление о включении тестов на знание всех видов фразеологизмов китайского языка в материалы вступительных экзаменов в вузы. В учебники, в том числе для иностранцев, обязательно включаются фразеологизмы китайского языка.

В состав предлагаемого читателю словаря вошли универсальные фразеологизмы.

Русско-белорусская и китайская культуры имеют разные истоки и основы. Русско-белорусская фразеология формировалась на основе национального фольклора с опорой на общую базу знаний цивилизации. Источником китайской фразеологии является классическая китайская литература, философские трактаты, притчи, исторические хроники, художественная литература, легенды и мифы.

Выделяют пять основных разрядов фразеологизмов китайского языка: идиомы, пословицы, поговорки, недоговорки-иносказания, фразеологические сочетания.

Особенностью китайских фразеологизмов является то, что очень многие из них «привязаны» если не к цитате, то к преданию, легенде, притче или историческому анекдоту. Поэтому для адекватного восприятия смысла и значения фразеологизма в китайском языке большую роль играет этимология. Без знания этимологии часто невозможно понять не только нюансы смысла, но и само значение фразеологизма [3].

В отличие от русско-белорусских пословиц и поговорок, в китайских единицах действующими лицами чаще становятся дикие животные, чем домашние. Различаются эти единицы и стилистической окраской. Восточные фразеологизмы тяготеют к возвышенному стилю, к поэтичности, красоте созданного образа. Они в большой мере назидательны. Стилистика же русско-белорусских единиц, как правило,

оказывается явно сниженной, изобилует просторечной лексикой, они менее назидательны, но остроумны.

Например, русская поговорка *Ворона в павлиных перьях* (синонимы *Сверху шик, а внутри пшик; Франт лихой, да набит трухой; С виду малина, а раскусишь – мякина*) в белорусском языке имеет соответствие *Зверху шаўковыя хусткі, а ў галаве пусткі* (синонимы *Зверху міла, а ў сярэдзіне гніла; Адзенецца, як пава, але благая сла-ва*). В китайском языке находим идиоматическое выражение (чэньюй) 鱼质龙文 yú zhì long wén – букв.: сущность рыбья, а узоры драконы (синоним 绣花枕头 xiù huā zhěn tou – букв.: расшитая узорами подушка, «набитая соломой»; со сходным значением «внешне красивый, а на деле никчемный», «одна видимость, показуха»).

Несмотря на широкую популярность электронных словарей и наличие довольно большого количества русско-китайских и китайско-русских фразеологических словарей, «Русско-белорусско-китайский фразеологический словарь» [1] не может быть заменен ни одним из них, что связано в первую очередь с использованием авторами трех языков.

Возможности использования словаря широки. Он может служить материалом для разного рода сопоставительных и типологических исследований в области фразеологии, при изучении теории и практики художественного перевода. Он может быть полезен изучающим китайский язык, а также русский и белорусский языки. Трехязычный словарь найдет свое применение в качестве практического пособия по фразеологии. Наконец, он внесет свой вклад в дело укрепления культурных связей между Китаем и Республикой Беларусь. И просто доставит удовольствие от сравнения различных способов выражения одной и той же мысли в столь разных языках.

### **Список использованных источников**

1. Антонюк, М. Г. Русско-белорусско-китайский фразеологический словарь / М. Г. Антонюк, Н. А. Гончарова, О. В. Савко; под общ. ред. Н. А. Гончаровой. – Минск : Белорус. ассоц. «Конкурс», 2015. – 88 с.
2. Мальцева, Д. Т. Национально-культурный аспект немецкой фразеологии : дисс. ... д-р. филол. наук / Д. Т. Мальцева. – М., 1990. – 42 с.
3. Корнилов, О. А. Жемчужины китайской фразеологии / О. А. Корнилов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : КДУ, 2014. – С. 22.

Н. А. Гедгафова  
МГПУ (Москва)

## ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АНТРОПОНИМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ РАЗЛИЧНЫХ ЖАНРОВ

В век глобальной информатизации и глобализации общества жизнь человека невозможно представить без средств массовой информации. Они уникальны по охвату разнообразной аудитории, влиянию на нее и по объему и активности использования языка, который служит главным средством связи с потребителем.

Большая социальная значимость газет в современном мире определяет актуальность их всестороннего изучения, включающего анализ языка, стиля адресованности газетного текста, особенности подачи материала. Газетный текст – это сообщение о главных событиях, отражающее не только явления окружающей действительности, но и интерпретирующее их в свете той или иной идеологии или pragmatической цели. В газетах публикуются сообщения, которые способны повлиять на адресата, возбудить общественное мнение, создать общественный резонанс и даже поменять жизненные ценности. В статье делается попытка выявить функции антропонимов в газетных текстах различных жанров на страницах англоязычных газет.

Интерес к антропонимам обусловлен тем, что они являются особым классом слов как с семасиологической, так и с грамматической точки зрения: в ряде языковых ситуаций поведение собственных имен настолько отличается от соответствующего поведения других языковых категорий, что это дает понять то, что перед нами инкорпорированный в толщу естественного языка некий другой, иначе устроенный язык [Рылов, 2003]. Многие лингвисты отмечают социальность имени. Имя человеку нужно в обществе и для общества. Антропоним является самым важным звеном, связывающим человека с обществом [Рылов, 2003]. Во многих работах по антропонимике процесс создания имен собственных рассматривается как один из способов кодирования исторической и социокультурной информации, личные имена при этом воспринимаются как совокупность социальных знаков или как социокультурный ситуативный контекст [Агеева, Бахнян, 1984]. Имена людей (антропонимы), являясь архетипами духовного строения и средоточным ядром личности, заключают в себе богатейший материал для познания человека [Флоренский, 1993].

Определенные закономерности функционирования антропонимов обнаруживаются в разных жанрах. В этой связи дадим определение жанру. М. А. Бахтин рассматривает речевой жанр как некую группу текстов, признаки которых обусловлены стандартизованными социокультурными ситуациями, в которых они функционируют и которые обладают определёнными и устойчивыми формами построения целого [Бахтин, 1979].

Жанры имеют непосредственную связь с социокультурным контекстом, которые включают в себя ту коммуникативную ситуацию, на фоне которой разворачивается описываемое событие, а это позволяет выделить антропонимические модели, сделать анализ особенностей их структурного состава в газетных текстах различных жанров. Изучая разные антропонимические модели в газетном тексте, наблюдая их трансформацию, можно сделать вывод, что текст помещают в тот жанр газеты, который свойственен данной коммуникативной ситуации с описываемыми событиями и в которых непосредственное участие принимают референты, за которыми стоят определенные антропонимы. Следовательно, от жанра публикаций зависит не только структура антропонимической модели, но и определение их функций в целом.

В английской газете для привлечения внимания читателей есть специальный жанр «обзор», в котором кратко показываются наиболее важные события:

*Apple-Boss Tim Cook has challenged the US government to adopt a policy of “no backdoors” in its approach to the encryption technology used by his company and other technology firms* (двуихкомпонентная антропонимическая модель с дескриптивным указателем в препозиции: *Apple-Boss Tim Cook*) (The Guardian, January 13, 2016);

*Cameron has been accused of using inflammatory language about refugees after referring to people in camps at Calais as a “bunch of migrants”* (антропоним представлен фамилией *Cameron* (премьер-министр Великобритании David Cameron), которая на устах у всех британцев) (The Guardian, January 27, 2016);

*Rupert Murdoch has accused the “posh boys in Downing Street” of being too easily awed by Google as the government came under fire over its J130m tax deal with the technology giant* (антропоним представлен двухкомпонентной структурой – *Rupert Murdoch* (австралийский и американский предприниматель, медиа-магнат мира)) (The Guardian, January 27, 2016);

It was only a year ago that *Ozzy Osbourne* was telling the press that Sabbath would record one final album together (знаменитый рок исполнитель John Michael Osbourne рок-группы Black Sabbath) известен обществу под псевдонимом *Ozzy Osbourne*) (The Guardian, October 29, 2015).

В жанре «обзор» используются антропонимические модели референтов, известные обществу. Социальный и эстетический компоненты антропонимов играют важную роль в создании антропонимической мозаики эпохи. Имя представлено только иероглифом, только именем, условным знаком события, действия или качества. Вдумываясь в его происхождение, читатель призывает на помошь все свои знания и жизненный опыт, домысливает и «расцвечивает» картину, ключевой момент которой подсказан именем [Щетинин, 1968]. События, в которых участвуют данные референты, являются событиями первостепенной важности. Эти темы привлекают огромное внимание читателей. Как результат – написание текста в жанре «обзор» на первой полосе газеты.

В газетном жанре «комментарий» основная цель – направить внимание читателей на новые актуальные факты, выходящие на первый план социальной жизни, оценить их. Тематикой «комментария» может стать любое важное событие во внутренней или внешней политике, экономике, науке, культуре, искусстве. «Комментарии» также насыщены именами собственными (антропонимами):

*Elizabeth II* in numbers. *Queen Elizabeth II* has surpassed Queen Victoria's record to become Britain's longest reigning monarch, passing the milestone of 23,226 days, 16 hours and approximately 30 minutes on the throne at around 17:30 on Wednesday (в заголовке этого газетного текста просматривается интродуктивная модель имени референта – *Elizabeth II*, далее в тексте статьи перед фамилией стоит дескриптивный указатель – *Queen Elizabeth II*, указывающий на занимаемую должность) (The Guardian, September 9, 2015).

В жанре «интервью» текст должен быть создан двумя участниками коммуникации: корреспондентом газеты, с одной стороны, и интервьюируемым, с другой. Для этого жанра характерно наличие титулярных слов перед фамилией приглашенного гостя. Это указывает на официальность, нейтральность, дистанцированный характер отношений.

*Mr Ruffalo*, do you find it amusing when people are so obsessed with your hair? (The Guardian, January 22, 2016);

*Mr Smith*, does that annoy you? (The Guardian, January 6, 2016).

В приведенных примерах присутствуют сочетания мужских антропонимов с титулярной формой обращения «господин» (англ. сокр. Mr от Mister): *Mr Ruffalo, Mr Smith*.

Между жанром текста и выбранной формой антропонима существует определенная связь. Антропонимы обладают значительным ассоциативным потенциалом, что способствует их лучшей адаптации к функционированию в прессе. Они приобретают особую ценность именно в газетном тексте, так как способствуют существенному повышению экспрессивности текста при изложении фактов реальной действительности, что играет важную роль в привлечении внимания читателей к данному материалу.

### **Список литературы**

1. Агеева, Р. А. Социолингвистический аспект имени собственного. Науч.-аналит. обзор / Р. А. Агеева, К. В. Бахнян. – М. : ИНИОН, 1984. – 60 с.
2. Бахтин, М. М. Проблемы речевых жанров / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – С. 237–280.
3. Рылов, Ю. А. Аспекты языковой картины мира / Ю. А. Рылов. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2003. – 272 с.
4. Флоренский, П. А. Малое собрание сочинений / П. А. Флоренский. – Вып. Имена. – 1993. – 316 с.
5. Щетинин, Л. М. Имена и названия / Л. М. Щетинин. – Ростов н /Д : Изд-во Рост. ун-та, 1968. – 215 с.

**N. N. Guermanóvich**  
*Universidad internacional “MITSO” (Minsk)*

## **EL COMPONENTE CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Las circunstancias políticas, sociales y culturales de los últimos años que favorecen una mayor movilidad en las personas, han puesto de manifiesto la necesidad de que éstas adquieran nuevas habilidades para poder enfrentarse con éxito a situaciones de contacto intercultural. En este sentido, la investigación en psicología social y los estudios sobre la comunicación destacan la importancia del desarrollo de una competencia intercultural entendida como la manera de adecuarse de modo eficaz a situaciones sociales.

En el ámbito de las lenguas extranjeras se adopta este nuevo concepto de competencia intercultural y se define como la capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas que reconocemos como diferentes de la propia. De ese modo, el éxito de la interacción depende de las capacidades de “negociación” de los individuos para construir una “plataforma” cultural que sea satisfactoria para ambos, basándose en el respeto mutuo. Este concepto de competencia intercultural subraya la eficacia de la comunicación, que no debe entenderse exclusivamente en términos de intercambio de información o mensajes, sino de establecer y mantener relaciones.

Así que no es sorprendente el hecho de que la enseñanza de la cultura meta, es decir, la de los hablantes de la lengua que se aprende, ha venido siendo un punto de interés creciente dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente desde el desarrollo del enfoque comunicativo. La discusión sobre el papel que debe jugar la cultura meta en la clase de lengua extranjera y sobre el tratamiento didáctico que debiera recibir ha sido central en los últimos años. En todo este proceso, los expertos ofrecen unas propuestas comunes y bastante generales: un concepto de cultura no formal, el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural, un tratamiento del componente cultural integrado con el aprendizaje lingüístico y la presencia de la cultura meta para la formación y no como información. Sin embargo, a menudo se nota la diferencia entre los planteamientos de los especialistas y la realidad de las aulas. La investigación sobre el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha centrado tanto en las cuestiones teóricas sobre qué aspectos de la cultura se enseñan y de qué forma se hace. Todas estas cuestiones se han estudiado sobre todo a través del análisis de diferentes aspectos curriculares, de los materiales para la enseñanza de la lengua meta y del aula de lengua extranjera como contexto intercultural.

Tradicionalmente la enseñanza de lenguas extranjeras incluía referencias a la cultura de los países donde se hablaba la lengua meta, desde una perspectiva formal, es decir, como una cultura de prestigio, y siempre como un añadido que complementaba los contenidos lingüísticos, especialmente en los niveles avanzados.

Las primeras discusiones que intentaron cambiar este tratamiento del componente cultural surgieron a partir de los años 60 en Estados Unidos, donde la enseñanza de lenguas se veía como un instrumento para la formación general de los aprendices que les debería ayudar a conocer otras realidades y comprenderlas desde perspectivas menos etnocéntricas.

Bajo la influencia de las ciencias sociales, se cuestionó el concepto de cultura que reflejaban las clases de lenguas y sus materiales, así como los aspectos de la cultura que trataban. Así mismo se empezó a hablar de objetivos y contenidos, así como de estrategias para la enseñanza de la cultura meta, desde una posición que defendía la existencia de una programación del contenido cultural que se integrara con la programación del contenido lingüístico desde los niveles iniciales.

Del mismo modo en Europa, aunque más tarde y bajo la influencia del enfoque comunicativo, también se empezó a reclamar otro tratamiento del componente cultural del que se venía haciendo en las clases de lenguas hasta entonces. Las posiciones de ambos contextos, el americano y el europeo han ido confluendo en una perspectiva común, desde una visión comunicativa de la enseñanza de lenguas.

El componente cultural actualmente es un campo de interés dentro de la enseñanza de lenguas que se ha visto impulsado en los últimos años, fundamentalmente desde dos puntos de vista:

1. Por una parte, el desarrollo del enfoque comunicativo ha puesto de manifiesto que el componente cultural es central en la enseñanza de lenguas: desde el enfoque comunicativo, se entiende que la cultura-meta constituye el contexto en el que la comunicación cobra sentido, y por esta razón, se espera que forme parte del contenido de la materia. Si el significado se construye en la interacción entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo, adquirir una lengua extranjera requerirá el aprendizaje de los dos tipos de conocimientos.

2. Por otra parte, hay un interés creciente por una educación intercultural que permita a los aprendices manejarse en las sociedades complejas y plurales de las que forman parte; el desarrollo de una competencia intercultural viene siendo en los últimos años un punto de interés para los educadores. La enseñanza de lenguas es una disciplina que se ve afectada muy directamente por esta perspectiva, especialmente cuando se habla de una “competencia comunicativa intercultural”, puesto que el objetivo principal en la clase de lenguas es el desarrollo de la competencia comunicativa.

Como resultado de ello, los especialistas de la materia han discutido largamente sobre el contenido cultural de los cursos de lenguas y su tratamiento didáctico. Las discusiones sobre el contenido se han centrado en:

A. Qué concepto de cultura se refleja en la clase de lenguas y, desde esta perspectiva, qué aspectos se deberían incluir. Frente a una visión formal de la cultura como “civilización”, es decir, una mezcla de datos históricos, políticos y geográficos, con información sobre los logros y producciones de personajes de prestigio, junto con lo más folklórico y pintoresco de los países donde se habla la lengua meta, se reivindica una visión no formal de cultura que refleje el punto de vista de las ciencias sociales sobre la vida cotidiana, los valores, y el universo significativo de los hablantes de la lengua meta. Así mismo se cuestiona la visión monolítica, uniforme y homogénea de la cultura que tradicionalmente se ofrece en las clases de lenguas y se insiste en su carácter dinámico, complejo y diverso, y en la importancia de ofrecer también la interacción entre lo colectivo y lo individual.

B. El papel que el componente cultural debe tener en la clase de lenguas. Se discute si debería ser un contenido añadido al contenido lingüístico, que lo complementa, o, dada la amplitud del concepto de cultura, sólo se deberían abordar los aspectos socio-culturales relacionados con la competencia comunicativa como, por ejemplo, las variedades sociolingüísticas, las reglas del comportamiento comunicativo (turnos de palabra, aspectos funcionales, etc.), o los significados socioculturales del vocabulario.

La forma en que aparece el contenido cultural en la clase de lenguas está directamente relacionada con su tratamiento didáctico, que a su vez ha generado diferentes posiciones al respecto:

A. Junto a la programación del contenido lingüístico, se ha planteado si debería haber una programación del contenido cultural, o sólo se debería incluir en determinados momentos del trabajo lingüístico (en relación con determinados temas, actividades o determinado vocabulario).

B. En cuanto al tratamiento que debe darse al componente cultural, tradicionalmente ha consistido en una cantidad mayor o menor de información, que con el paso del tiempo pierde validez, y que no ha sido acompañada de contenidos procedimentales ni actitudinales que capaciten para comprender culturas diferentes de la propia. Frente a ello, y para muchos, teniendo en cuenta que el nuevo concepto de cultura implica un contenido tan amplio que lo abarca “todo”, se reivindica incluir el componente cultural como un instrumento para la formación de los

aprendices que les ayude a “leer”, conocer, y, si es el caso, vivir en otra cultura; desde este punto de vista se habla del desarrollo de una competencia comunicativa intercultural que incluya, junto a la competencia lingüística, sociolingüística y discursiva, una competencia intercultural, formada por un entramado de “saberes”, saber comprender, saber aprender y hacer, y saber implicarse.

Todas estas cuestiones han desembocado a menudo en una preocupación por la formación del profesorado de lengua y su capacitación para enseñar la cultura meta, así como por la existencia o no de condiciones que hagan posible un tratamiento del componente cultural desde el enfoque comunicativo. Por ejemplo los profesores, a la hora de enseñar la cultura, pueden tropezar con tales dificultades como la falta de tiempo, el tipo de currículo que se les ofrece, la falta de material apropiado en el que se incluya sugerencias de actividades y una falta de preparación formativa. Probablemente aquí esté la clave de por qué tan a menudo se llama la atención sobre lo lejos que está la práctica docente de las propuestas metodológicas de los expertos. Por eso el profesorado de lenguas extranjeras debe dedicarse detenidamente a su propia formación, sobre todo teniendo en cuenta los aspectos interculturales. Y de ese modo, según los especialistas de la materia, los profesores podrán así convertirse en los mediadores interculturales entre la lengua-cultura materna y la lengua-cultura extranjera, que preparen para los encuentros interculturales inevitables en una Europa sin fronteras, plurilingüe y multicultural.

### **Referencias bibliográficas**

1. Alvarez González, S. La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. – Revista Nebrja de Lingüística Aplicada, 2010, n. 9.
2. Areizaga Orube, E. El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Revista de Psicodidáctica, 2000, n. 9, págs. 194–202.
3. Byram, M., Nichols, A. Y Stevens, D. Developing Intercultural Competence in practice. – Disponible en: <http://irc.cornell.edu/events/past/2003-4/interculturalcomp> (acceso 28.01.2016).
4. Dagmar Scheu Lottgen U. La integración de aspectos culturales en la enseñanza de una lengua extranjera. Revista española de lingüística aplicada, 1996, vol. 11, págs. 213–224.

## РАЗВИТИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКУМУ ЯЗЫКУ

В последнее время в практическом обучении немецкому языку изучению фонетике уделяется большое внимание, так как последнее научное исследование в области дидактики преподавания иностранных языков свидетельствует о том, что фонетические ошибки препятствуют иноязычной коммуникации в значительно большей степени, чем грамматические. Опросы носителей языка свидетельствуют о том, что неправильное ударение, интонация и искажение определенных звуков вызывают большие затруднения в понимании, чем неправильные окончания прилагательных или неправильное употребление падежей. Фонетические ошибки вынуждают слушателя переключать свое внимание с содержания высказывания на форму и приводят к искажению понимания смысла высказывания. Более того, согласно последним научным исследованиям сильный акцент и фонетические ошибки вызывают определенный психологический дискомфорт у носителя языка, вследствие чего осложняется процесс общения. Поэтому формирование фонетической компетенции является важным условием успешного обучения практическому владению иностранным языком.

Под фонетической компетенцией подразумевается основанная на знаниях, умениях, навыках и отношениях способность индивида осуществлять иноязычную коммуникацию в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка [1]. Обучение фонетическим навыкам студентов неязыковых специальностей интегрируется в общий процесс обучения практическому владению языком и состоит из следующих этапов: познание, усвоение, активизация фонетических навыков. Этап познания осуществляется в рамках вводно-фонетического курса, который предлагается студентам первого семестра. Целью данного курса является формирование первичных навыков произношения, общего представления фонетического строя немецкого языка, характеристики звуков и сопоставление их со звуками родного языка; правила ударения и интонации в немецком языке. На последующих этапах осуществляется активизация и стабилизация фонетических навыков, активизация различных видов интонации, осуществляется ра-

бота над интонационной выразительностью, отрабатывается словесное и фразовое ударение. На более продвинутых этапах студенты учатся сами распознавать и корректировать отклонения от произносительной нормы [2].

Практическая отработка фонетических навыков может осуществляться как с помощью специальных фонетических упражнений, так и в сочетании с лексическими, грамматическими и речевыми упражнениями. Специальные фонетические упражнения подразделяются на две основные группы. К первой группе относятся упражнения по формированию навыков восприятия на слух звуков и интонации. Ко второй группе относятся упражнения по выработке собственно произносительных навыков.

Формирование навыков восприятия на слух звуков и интонации осуществляется с помощью:

- упражнений на погружение в иноязычную среду с целью получения общего представления о звуковом образе языка;
- дифференционных упражнений, построенных на противопоставлении качественно различных звуков: долгих и кратких гласных, глухих и звонких согласных и т. д.;
- идентификационных упражнений, направленных на распознавание сложных для восприятия звуков и особенностей интонации;
- комбинированных или интегрированных фонетических упражнений, в процессе которых работа над развитием фонетического слуха сочетается с развитием общих навыков аудирования, например, слуховой диктант или заполнить на слух пробелы в тексте и т. д.

К упражнениям по выработке произносительных навыков относятся следующие:

- простые имитационные упражнения, в ходе которых осуществляется имитация отдельных звуков и слов;
- «замаскированные» фонетические упражнения, направленные на имитацию определенных фраз или кратких диалогов с целью отработки интонации и ритма и осуществляющиеся в игровой форме, например «ритмический локомотив», «эмоциональное эхо», работа со скороговорками;
- продуктивные упражнения, к которым относятся упражнения на словообразование, при котором происходит чередование глухих и звонких согласных, например при образовании множественного

числа существительных, при образовании форм глаголов долгих и кратких гласных и т. д.;

- комплексные или интегрированные упражнения, где работа над фонетикой сочетается с работой над другими видами речевой деятельности, например, чтение вслух, декламирование стихов, выступление с краткой публичной речью, исполнение песен и т. д.

В реальных условиях обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов нет возможности уделять много времени фонетическим упражнениям, поэтому очень важно включать фонетический аспект в обучение всем видам речевой деятельности. Фонетические упражнения можно удачно сочетать с грамматическими, лексическими упражнениями и упражнениями на развитие всех видов речевой деятельности. Упражнения такого плана достаточно описаны в специальной литературе. Особый интерес представляют игровые двигательные упражнения, где работа над произношением сочетается с работой над отдельными грамматическими и лексическими явлениями, например, словообразование. Очень эффективными являются поэтические и литературные формы работы с грамматикой в сочетании с фонетикой, например, работа с конкретной поэзией, креативные грамматические стихи. Творческая работа над лексикой в сочетании с фонетикой удачно осуществляется при составлении стихов типа Elfchen. Для данного вида работы эффективно использовать театрализованные и музыкальные формы работы, озвучивание комиксов, чтение по ролям, декламирование стихов и исполнение песен от лица различных персонажей.

Использование на занятиях немецкого языка всех вышеперечисленных форм работы позволит значительно повысить уровень фонетической компетенции студентов и коммуникативной компетенции в целом.

### **Литература**

1. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание. [Электронный ресурс] // Вест. Южно-Уральского гос. ун-та. – Сер.: Лингвистика. – Вып. 2. – Т. 10. – 2013.
2. Крестинский, И. С. Обучение фонетике иностранного языка: значение и подходы / И. С. Крестинский // Вест. ТвГУ. – Сер.: «Филология». – 2012. № 10. – Вып. 2. – С. 58–64.

И. В. Глинник

Военная академия Республики Беларусь (Минск)

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ГЛАГОЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА

Существование общего и сопоставительного языкоznания базируется на предпосылке о том, что одно и то же мыслительное содержание может быть передано средствами разных языков. Такой подход делает возможным исследование одного языка через призму другого в поисках общих закономерностей, определяющих речевую деятельность говорящих на данных языках.

Перспективным при этом представляется исследование материала родственных языков, так как здесь культурные, психологические и тому подобные различия сравнительно малы, а следовательно, мы получаем возможность сосредоточить своё внимание на собственно лингвистических (семантических) аспектах выражения мыслительного содержания.

Особый интерес в научной литературе вызывает проблема границ употребления конструкций типа «я имею» / «у мене есть», согласно распространению которых все славянские языки условно делятся на *habeo*- и *esse*-языки. Общеизвестно, что в ареальном плане белорусский язык занимает центральное положение, в первую очередь на границе восточнославянских и западнославянских языков по употреблению названных конструкций. Именно этот факт и открывает интересные перспективы при сравнении структуры белорусского языка как восточнославянского с соседним польским как западнославянским в аспекте типологического межязыкового взаимодействия.

Объектом нашего исследования стали конструкции с глаголом *быть* и *иметь* в оригинальных и переводных текстах художественной литературы (анализ производился на произведениях В. Быкова и их переводе на польский язык).

Способ исследования переводов текстов имеет определённые положительные моменты: он объективизирует выводы, так как при переводе стоит задача сохранить единый семантический инвариант. Кроме того, художественный перевод не осуществляется пословно, переводчик учитывает широкий контекст. А более глубокому раскрытию действительности содействует именно глагольная синонимика, которая помогает создать яркие художественные образы.

Выбор глагольных конструкций неслучаен. Глагол, как правило, занимает главную позицию в предложении и своими семантико-грамматическими свойствами в значительной степени предопределяет структуру предложения, в котором выступает.

Особый интерес для нас представляют те случаи, когда глагол *быть* переводится на польский язык глаголом *иметь* (*mieć*).

Как отмечают многие лингвисты, глагол *иметь* является таким же вспомогательным, как и *быть* [1, с. 209]. Глагол *иметь* не выражает никакого процесса. Наиболее часто он используется для выражения отношений посессивности.

Категория посессивности относится к наиболее древним языковым категориям. В современной научной литературе пока ещё нет единого подхода к решению проблемы лингвистического статуса названной категории.

Мы рассматриваем посессивность как наиболее общее понятие (категорию), которое включает две подкатегории – принадлежность и обладание. В свою очередь каждая из этих категорий характеризуется особенной семантикой, наличием разнообразных значений, а также имеет богатый набор средств выражения.

Таким образом, при переводе конструкций необходимо обратить внимание на:

а) собственно посессивные структуры, связанные с выражением отчуждаемой принадлежности: *Pas miał po swoim bytym zastępcy liniowym, starszym lejtnancie Sorokinie.* // Рэмень і партупея дасталяся яму з поля бою ад колішняга яго намесніка старшага лейтэнанта Сарокіна. – *Byłem i Iwanowa, ogórków ma tyle, co kot naplakał.* // – Быў у Іванова – “агурчыкаў” кот наплакаў. – *Jaka instrukcja! Mam dowodzić wojskiem, a wy ze mną kukły robić!* // – Якое настаўленне? *Мне кіраваць войскам, а вы з мяне пудзіла робіцे!*

Как видим из приведённых выше примеров, при переводе появляется глагол *иметь*, а в оригинальном тексте его нет.

б) квазипосессивные структуры – ненастоящие, выражающие имманентную посессивность, не отделяемую от «якобы владельца», связанные с выражением неотчуждаемой принадлежности: *Naturalnie, akademii to ja nie skończyłem, ale głowę mam.* // Канечне, я акадэміяй не канчай, але галаву маю. *Wołoszynowi nie bardzo się to spodobało, ale dowódcą dziewczęcej miał osobliwy charakter.* // Валошыну гэта не дужа спадабалася, але камандзір дзевятаі меў асобныя характеристары.

в) структуры, вообще не связанные с выражением посессивности: *Dowódca batalionu dostrzegł tę niedokładność, ale już nie poprawiał – teraz nie miało to znaczenia.* // *Валошын адзначыў гэтую недакладнасць, аднак папраўляць не стаў – цяпер гэта не мела значэння.*

Посессивная конструкция в польском языке чаще всего строится на основе переходного глагола *mieć* (*Mam ksiązkę*), в отличие от белорусского языка, где продуктивные модели с глаголом *иметь, быть* (*Я маю книгу; У мяне ёсць книга*) [2, с. 110].

Кроме того, в польском языке глагол *иметь* употребляется в следующих конструкциях: 1) *mamy dziś czwartek, mieliśmy piękne lato*. Однако и здесь возможно использование глагола *быть* в тех случаях, когда на первом месте стоит слово, которое более коротко определяет данный момент или отрезок времени: *dziś jest poniedziałek*; 2) для указания возраста: *Fiodor miał około trzynastu lat*.

Таким образом, проанализированные примеры дают основание утверждать, что глагол *быть* при переводе на польский язык довольно часто заменяется другим глаголом или опускается. Это обусловлено несколькими факторами. Во-первых, глагол *быть* чаще встречается в польском языке, так как в современном белорусском языке активно используется только форма 3-го лица множественного числа изъявительного наклонения настоящего времени глагола *быть*, а в польском языке сохранились и употребляются все личные формы глагола *быть* изъявительного наклонения настоящего времени, причем показателем лица здесь является сама глагольная форма. Во-вторых, для передачи совершенного вида в польском языке вместо глагола *быть* выступает глагол *zostać*. В-третьих, для выражения значения ‘находиться, иметь место’ в польском языке используется, как правило, глагол *znajdować się* и глагол *występować*, который связан с определением ‘естественной среды’ [3].

Нельзя обойти вниманием и те случаи, когда сочетания ‘надо было’, ‘должен был’ передаются словами *musiał, należał*. Как правило, сочетание ‘надо было’ переводится словом *należał*, если нет указания на лицо, а глаголом *musiał*, если такое указание есть. Особое внимание следует обратить на те случаи, когда глагол *быть* переводится на польский язык глаголом *иметь* (*mieć*). Известно, что глагол *иметь* не выражает никакого процесса. Наиболее часто он используется для выражения отношений посессивности. И глагол *быть*, и глагол *иметь* указывают на состояние, но на разное состояние. «Быть – это состояние существующего, того, кто «сам что-то есть»; иметь – это состояние обладающего, того, у кого что-то есть» [1, с. 152].

Между двумя членами, которые соединяются глаголом *быть*, устанавливаются внутренние отношения тождества, а между членами, которые сочетаются глаголом *иметь*, связь является внешней и определяется как отношение принадлежности: *У тых многіх, што асталися пад вышынёй, наўрад ці былі хоць якія-небудзь гадзіннікі. // Тамci, ktorych tylu zostało pod wzgórzem, na pewno nie mieli żadnych zegarków.* Усё же у яго (Валошина) быў батальён, лёс якога ў многім залежаў ад яго, жывога. // Miał przecież batalion, którego losy w dużym stopniu zależały od niego, żywego. Необходимо помнить, что при помощи глагола *иметь* образуются не только собственно посессивные структуры, но и квазипосессивные структуры – ненастоящие, которые выражают имманентную посессивность, не отделяемую от «якобы владельца», связанные с выражением неотчуждаемой принадлежности, а также структуры, вообще не связанные с выражением посессивности.

Проанализированный текст еще раз подтверждает мысль о том, что посессивная конструкция в польском языке чаще всего строится на основе переходного глагола *иметь* (*mieć*) в отличие от белорусского языка, где продуктивные модели с глаголом *иметь, быть*. Все это дает основания считать польский язык *habeo*-языком. Белорусский язык соединяет в себе типологические черты *habeo*- и *esse*-языков.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М. : УРСС, 2002. – С. 209.
2. Важнік, С. А. Катэгорыя пасесіўнасці ў кантрастыўным аспекте (польска-беларускія паралелі) / С. А. Важнік // Паланістыка. – Мінск, 1999. – С. 105–121.
3. Dulewiczowa, I. Leksykalno-semantyczny status czasownika być – быть w korelacji z mieć // Studia z filologii polskiej i słowiańskiej. – Warszawa: Państwowe wydawnictwo naukowe, 1981. – S. 71–82.

**E. M. Dubrovchenko**  
*International University “MITSO” (Minsk)*

#### **INTERCULTURAL ASPECTS IN TEACHING BUSINESS ENGLISH**

This article deals with the necessity to take into account intercultural communication in teaching Business English. Business behavior is different in different countries since every country has its own traditions, customs

and characteristics. As a result one and the same problem can be solved with various ways.

Teaching Business English implies analyzing the business context in which the students are going to perform and act out dialogues achieving their business aims. They should keep in mind that in real life they are going to deal with businessmen who are also non-native speakers.

In order to understand the choice of methods of dealing with business problems between representatives of different countries it's important to carry out a cultural study involving peculiarities of different countries. Students should choose two countries and find out the following information: 1) artefacts (food and beverages preferences or restrictions, a spoken language, emotionality, using titles, the position of woman in the society, attitude to a family, religion); 2) behaviors (perception of time, prices and bargaining, types of agreements (verbal, oral)); 3) core values (law, beliefs in goodness and evilness, metaphysics).

This information reveals cultural differences that can cause a lot of problems in business communication such as unclear border line between private and business life, different attitude to the work process, verbal and oral agreements, levels of hierarchy, the influence of religion on all spheres of social and business life. To overcome the problems and to avoid difficulties and embarrassing situations, businessmen should be flexible, shouldn't ask questions considered to be taboo, respect religion, etc.

As an example, let's compare an eastern and a western country, Saudi Arabia and Sweden.

In Saudi Arabia people have definite food and beverages restrictions, while the Swedish choose them according to their taste without any restrictions. In Saudi Arabia Arabic is spoken, in Sweden – Swedish. Arabians are highly emotional while the Swedish are characterized as a low emotional nation. The role of men is great in Saudi Arabia, in Sweden there's equality among men and women. In the eastern culture it is necessary to use titles, for example, Your Honor; in the western one it isn't accepted. In Saudi Arabia people attend the service every day, in Sweden they go to church several times a year.

Comparing behaviours we will find out a lot of differences. In Saudi Arabia people are not punctual, "time is for life", in Sweden punctuality is very important, "time is money". In the east people like bargaining on prices, while the Europeans are fixed-price oriented. As for agreements, in Saudi Arabia businesspeople accept both verbal and written agreements, in Sweden only written agreements are in force.

The core value in Saudi Arabia is Sharia, religious law, in Sweden Swedish law is in effect. Arabians have strong beliefs in goodness and evilness while in Sweden these beliefs are weak. Metaphysics plays an important role in Saudi Arabia; the Swedish have a weak belief in it.

To avoid cultural misunderstanding in business negotiations between Saudi Arabia and Sweden it is important to consider these differences. As age is thought to be a sign of wisdom in Saudi Arabia, an elder negotiator from Sweden should participate in negotiations. It's necessary to build up confidence between partners because personal relations are important in business relations in the eastern country. Businesspeople should be aware of cultural differences and open-minded.

While learning students should be aware that in future they are going to do business on the global level with representatives of various backgrounds. It's a good idea to make several cross-cultural researches and analyze how people of different countries do business. They can study cultural peculiarities in China, Japan, Korea, the USA, Germany, France, etc. The more cultural differences they analyze the more prepared they are going to be to do business after graduating from university.

### **References**

1. Intercultural Aspects of Doing Business with Saudi Arabia [Electronic resource] / A. Dadfar [and others]. – Mode of access: <http://www.iei.liu.se/indek/utbildning/industriell-marknadsforsing/teim03/file-archive-2012/1.416547/ExampleofProjectwork-DoingbusinesswithSaudiArabia.pdf>. – Date of access: 15.02.16.

**Л. С. Капитула**  
*БГМУ (Минск)*

## **СТРУКТУРНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАНЦУЗСКИХ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ С ЭЛЕМЕНТАМИ -DENT- И -ODONT-**

Вопрос о взаимодействии синонимичной пары морфем -dent- и -odont- со значением «зуб» занимает одно из центральных мест в зубоврачебных терминосистемах многих языков. В данной работе речь идет об употреблении указанных терминоэлементов во французской стоматологической фармацевтической лексике. Историко-этимологический анализ терминов с латинской морфемой -dent- и греческой -odont- свидетельствует о том, что они появились во французской сто-

матологической терминологии не хаотично, а в определенной последовательности. Поэтому будет уместным, на наш взгляд, обратиться к краткой этимологической справке.

Производные с морфемой *-dent-* встречаются начиная с XII в. Элемент *-dent-* происходит от латинского существительного *dens*, *dentis m* – зуб. В свою очередь, “*dens*” является очень древним примером причастия настоящего времени, употреблявшегося как существительное или прилагательное, восходящее к латинскому глаголу *edo* – есть, кушать. Таким образом, “*dens*” – это буквально, «едущий» или «едок», т.е. тот, который ест, кушает [2, с. 99]. Термины с данной морфемой чаще всего передают анатомические сведения о зубах, их форме и строении, например, *dentifrice* (XVI в.) – зубной [4, р. 519]. Интенсивное образование новых терминов с морфемой *-dent-* наблюдается с конца XVI в., благодаря новым открытиям в области анатомии и гистологии. Например: *dentaire* (XVIII в.) – зубной; *dentition* (XVIII в.) – 1) прорезывание зубов, 2) совокупность зубов; *dentine* (XIX в.) – дентин и др. [4, р. 519].

Первые термины с греческой морфемой *-odont-*, которая происходит от греческого существительного *odus*, *odontos* – зуб, появляются с конца XVII в. [4, р. 1266]. Известно, что термины с греческими корнями обозначают преимущественно заболевания зубов, способы их обследования и лечения, что в полной мере относится и к образованиям с *-odont-*. В словарь французской стоматологии, согласно этимологическим данным, одними из первых вошли такие клинические термины с элементом *-odont-*, как, например, *odontalgie* (XVIII в.) – одонталгия или зубная боль; *odontome* (XIX в.) – одонтома или опухоль зуба; *odontorragie* (XIX в.) – одонторрагия или кровотечение из зуба и др. [4, р. 1266].

Однако в процессе анализа исторического формирования французской зубоврачебной лексики было установлено, что греческая морфема *-odont-* встречается не только в клинических, но и в анатомических и фармацевтических терминах, а латинский элемент *-dent-*, кроме анатомической, входит в состав многих наименований из области клинической и фармацевтической терминологии. Это объясняется тем, что продуктивность той или иной морфемы зависит от исторического периода образования лексики. Так, регулярное использование зубоврачебной терминологии на французском языке начинается с конца XV – начала XVI в., когда формируется национальный французский письменно-литературный язык, а зубоврачевание постепенно становится на научную основу. Вместе с тем научная революция XVII в., развитие

медицины и борьба за единый язык в терминологии вызвали новый интерес к классическим языкам и новую волну заимствований из них. Именно в эту эпоху закладывались основы международной медицинской терминологии на латинском языке, активно заимствовавшей греческие корни и слова. Французская зубоврачебная терминология создавалась в условиях преобладания латинского языка в сфере науки, а наметившаяся тенденция к использованию исконной лексики наталкивалась на упорное сопротивление латыни, привычной для многих ученых, вплоть до конца XIX в. Поэтому в указанный период большинство зубоврачебных терминов было образовано при помощи латинского элемента *-dent-*. Греческая морфема *-odont-* интенсивно используется с конца XIX в., когда латынь уступила свою роль средства научного общения национальным языкам. Результаты сравнительного анализа эволюционного формирования французской анатомической и клинической стоматологической лексики с элементами *-dent-* и *-odont-* описаны нами ранее. Было установлено, что терминоэлемент *-dent-* входит в состав 34 клинических и 22 анатомических терминов, а *-odont-* встречается в 24 клинических и 5 анатомических терминах [1]. Остановимся более подробно на вопросе о том, каким образом все изложенное выше отразилось на структуре, продуктивности и специфике функционирования синонимичной пары терминоэлементов *-dent-* и *-odont-* в рамках подсистемы французской фармацевтической стоматологической терминологии.

Как известно, основу фармацевтической терминологии составляют названия лекарственных средств, которые представляют собой сложные по своей структуре лексические единицы (ЛЕ), включающие наименования химических соединений, лекарственного сырья и лекарственных форм. Большинство названий лекарственных средств образуется путем комбинации древнегреческих или латинских словообразовательных элементов (приставок, корней, суффиксов). Выбор словесных отрезков зависит от того, какой именно признак необходимо отразить в названии готового препарата. В современной французской стоматологической терминологии встречаются словообразовательные отрезки, которые указывают на принадлежность лекарственного средства к определенной фармакологической группе, несут терапевтическую информацию, а также информацию анатомического характера. Среди последних в наименованиях стоматологических лекарственных средств доминируют корни *-dent-* и *-odont-*.

В процессе отбора лексического материала из специальных словарей и справочников на французском языке [3; 4; 5] нами было выявлено 19 фармацевтических стоматологических терминов с исследуемыми элементами. Из них 15 ЛЕ включают морфему *-dent-* и 4 ЛЕ морфему *-odont-*.

Результаты сравнительного структурного анализа показали, что с латинской морфемой *-dent-* образуются как терминологические словосочетания, так и сложные слова, а с греческим терминоэлементом *-odont-* – только сложные слова. Так, из 15 терминов с элементом *-dent-* 7 ЛЕ являются словосочетаниями с согласованным определением: *perles dentaires* – зубные шарики, *eau dentifrice* – зубная вода, *elixir dentifrice* – зубной эликсир, *pâte dentifrice* – зубная паста, *poudre dentifrice* – зубной порошок, *porcelaine dentaire* – зубной фарфор, *céramique dentaire* – зубная керамика, а также с одним несогласованным в термине *sirop de dentition* – сироп для прорезывания зубов. Кроме того, с латинской морфемой *-dent-* нами выявлены 7 сложных терминов: *endodent* – эндодент, *dentogen* – дентоген, *dentomastic* – дентомастика, *dentophar* – дентофар, *dentoxyde* – дентоксид, *fluudent* – флюодент, *hibident* – гибидент. Что касается греческой морфемы *-odont-*, то она входит в состав исключительно сложных слов. Это такие термины, как, например, *parodontax* – пародонтакс, *fluodontyl* – флюодонтил, *antiodontalgiques* – лекарства против зубной боли, *fitodont* – фитодонт, фермент для обработки зубо-десневых карманов.

Анализ специфики функционирования исследуемых терминоэлементов во французской фармацевтической стоматологической терминосистеме позволяет сделать вывод о том, что морфема *-dent-* встречается в названиях профилактических лекарственных средств (*pâte dentifrice*, *poudre dentifrice*, *elixir dentifrice*, *fluudent*), в наименованиях пломбировочных (*dentoxyde*, *endodent*) и зубопротезных материалов (*céramique dentaire*, *porcelaine dentaire*), обезболивающих (*dentogen*, *dentomastic*, *perles dentaires*) и противовоспалительных средств (*hibident*), в то время как греческий терминоэлемент *-odont-* используется преимущественно в номинации зубных паст последнего поколения (*fluodontyl*, *parodontax*) [3; 5].

Таким образом, историко-этимологический анализ французских фармацевтических стоматологических терминов с элементами *-dent-* и *-odont-* подтверждает вывод о том, что их продуктивность в определенной степени зависит от периода развития французского языка, с одной стороны, и самой науки о болезнях полости рта – с другой.

## **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Капитула, Л. С. Взаимодействие греческой морфемы -odont- и латинской -dent- в историческом формировании французской зубоврачебной лексики / Л. С. Капитула // Интерактивные аспекты языкового общения: сопоставительный ракурс : материалы докладов круглого стола, Минск, 29 янв. 2007 г., МГЛУ ; редкол.: С. А. Шашкова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2007. – С. 80–92.
2. Линдсей, В. М. Краткая историческая грамматика латинского языка / В. М. Линдсей. – М. : Изд. лит-ры на иностранных языках, 1948. – 176 с.
3. Compendium. Dixième édition. – Bruxelles : Association générale de l'industrie du médicament, 1992. – 1358 p.
4. Dubois, J. Larousse de la langue français :lexis / J. Dubois. – Paris : Larousse, 1979. – 2109 p.
5. MEDEX: index médical trimestriel. – Bruxelles : Medical Associates, 1989. – № 51/ – 325 p.

**В. В. Криворот**  
*БГУ (Минск)*

## **РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ДЕЛОВОГО ЭТИКЕТА» В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОВРЕМЕННЫЕ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ»**

Одним из основополагающих условий успешной межкультурной коммуникации является грамотное владение иностранными языками, которое обеспечивает гарантированное взаимопонимание между представителями различных культур.

В настоящее время в государствах уделяется большое внимание изучению иностранных языков, в частности мировых языков. Однако, как подчеркивает Л. В. Куликова, «знание языкового кода не исчерпывает «конфликтности» межкультурного общения, поскольку не является исключительным универсальным элементом в разрешении проблем, возникающих между представителями разных лингвокультур» [1, с. 6].

Не менее важно одновременно исследовать особенности национальных культур исследуемых языков: нравственные нормы, ценности, традиции, верования, стереотипы восприятия представителей других

культур и т. д. Знание вышеперечисленных аспектов поможет выработать верную стратегию поведения для взаимовыгодной коммуникации.

Одним из важнейших аспектов подготовки специалистов направления «Современные иностранные языки» является освоение курса «Межкультурные различия делового этикета», который предполагает ознакомление с такими вопросами, как ценностные ориентации в разнотипных культурах, межкультурные различия в деловом общении и использовании и интерпретации невербальной коммуникации, межкультурные барьеры и пути их преодоления, особенности межкультурной коммуникации в переговорных процессах, национальные особенности делового этикета и др. Специалист данного направления должен иметь теоретические знания и практические навыки в сфере делового общения с иностранными партнерами, которое предполагает умение вести деловую беседу, переписку, участвовать в деловых переговорах и совещаниях, проводить презентации, телефонные переговоры и т. п.

Специалист должен ориентироваться в основных понятиях межкультурной коммуникации. Само понятие «межкультурная коммуникация» появилось в 1954 г. в рамках американской научной школы культурантропологии. В статье «Культура и коммуникация» («Culture as Communication») представители данной школы Э. Т. Холл и Г. Л. Трэгер представили основные тезисы и перспективу развития данного направления. В 1959 г. была издана книга Э. Т. Холла «Немой язык» (The Silent Language), в которой доказывалась неразрывная связь между культурой и коммуникацией, а также необходимость освоения современных национальных культур. Э. Т. Холл подчеркивал, что наличие общей основы во всех культурах может помочь в освоении отдельных культур, подобно тому как наличие универсальных грамматических категорий помогает в изучении иностранных языков.

Несмотря на то что в международном деловом общении правила этикета в целом ориентированы на европейские представления о правильном тоне, необходимо знать и учитывать национальные особенности поведения сторон. Так, например, Г. Н. Михалькевич отмечает, что американцы в силу своего национального характера легко сходятся с деловыми партнерами, они стремятся к созданию неформальной обстановки при переговорах, практичны, расчетливы, часто задают прямолинейные вопросы. При принятии решений они проявляют обычно более высокую степень свободы и самостоятельности по сравнению с французами, японцами, китайцами и др. Англичане же более офици-

альны, традиционны, сдержаны, бесстрастны. Они избегают ссор и стараются всегда сохранять свой авторитет. При ведении переговоров англичане основательны, неторопливы, чрезвычайно предусмотрительны. Что касается немцев, то они в деловом общении пунктуальны, официальны, исполнительны, дисциплинированы, расчетливы. Они обычно строго следуют инструкциям, различного рода предписаниям. Французы высоко ценят ораторское искусство, скрупулезно готовятся к деловым переговорам, не особо приветствуют изменение позиции, внесение дополнительных поправок и предложений [2, с. 196–202].

Помимо особенностей национально-психологического склада иностранных партнеров, необходимо усвоить социальные паттерны делового общения – универсальные речевые этикетные формулы (представление, комплименты, приглашение, благодарность, прощание и др.). При выборе подходящих этикетных формул необходимо учитывать степень официальности обстановки, статус зарубежных партнеров и многие другие обстоятельства. Подобные формулы могут эффективно применяться как в устном общении, так и в деловой переписке.

Деловая коммуникация между представителями нескольких культур осуществляется либо на языке одной из сторон, либо на языке-посреднике. Нередко в работах по межкультурной коммуникации упоминается понятие *лингвистического шока* (по аналогии с культурным шоком). Подобная реакция возникает у партнера по межкультурному общению, когда «нейтральное по значению слово иностранного языка омонимично слову родного языка, имеющему другое (например, не-приличное или комическое) значение» [1, с. 51]. Такое обстоятельство может вызвать смущение, удивление и даже улыбку. Данное явление еще раз убеждает нас в том, что языковая подготовка и знание специфики национальной культуры партнеров имеет чрезвычайно важное значение в процессе межкультурной коммуникации.

Таким образом, умение создать выгодное впечатление о себе и о своей компании напрямую зависит от уровня межкультурной компетенции специалиста по деловой коммуникации.

### **Список использованных источников**

1. Куликова, Л. В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур : моногр. / Л. В. Куликова. – Красноярск : РИО КГПУ, 2004. – 196 с.
2. Михалькевич, Г. Н. Протокол и этикет международного общения / Г. Н. Михалькевич. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : РИВШ, 2009. – 260 с.

Н. А. Круглик  
УО БГМУ (Минск)

## К ВОПРОСУ ОБ ЭТИМОЛОГИИ НЕКОТОРЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Как известно, многочисленные понятия гражданского права, с которыми имеет дело современный юрист, возникли на почве римского права. За латинским языком и до сих пор сохраняется статус международного языка в юриспруденции. Латинские термины являются основой терминологического фонда многих языков. Слова латинского происхождения актуальны и для современного дискурса, так как они служат номинациями политических, экономических, юридических и других реалий, которые вызывают повышенный интерес у носителей языка. Не является исключением и юридическая терминология.

Латинский язык, являясь «золотым языком», может приспособиться к любой культуре и к любой обстановке. Мы сами являемся свидетелями широкого воздействия латинской лексики на процесс современного словообразования в русском языке. Мы подобрали ряд современных слов, имеющих латинские истоки и провели историко-этимологический анализ некоторых юридических терминов.

Термин право – *jus*. Латинское слово *jus, juris n* обозначало собственно право как совокупность законов. Термин *jus* относился к социальной сфере. Данному термину противопоставлялся термин *fas n* – священное право, божественный закон. Данное право давалось людям раз и навсегда и являлось неизменным. Оно предавалось людям в виде божественных заветов для неукоснительного исполнения. Предполагается, что данный термин изначально охватывал всю существующую в Древнем Риме систему юридических норм, так как вся жизнь была охвачена религией. Нарушение данного права сопровождалось божественным наказанием с участием жрецов. Термин *fas*, таким образом, определял внешние границы существования народа, общины. *Jus* же существовало внутри общины. Этимология данного слова не ясна. Предположительно, слово *jus* происходит от слова *jussum* – веление государственной власти бед различия, и поэтому легко приобретает значение государственно-принудительной нормы.

Термин международное право – *jus gentium*. Первоначально этот термин во второй половине существования Республики в Древнем Риме обозначал нормы права, регулирующие отношения римских граждан с перегринами, которые активно стали проникать на территорию Рим-

ской Империи, и последних между собой на территории Рима. В этом термине заключен принцип справедливости и добросовестности при заключении торговой сделки [1]. И только с течением времени европейские юристы придали термину значение «международное право».

Термин свидетель – *testis*. Происходит от латинского слова *testis, is m* – яичко, что в свою очередь восходит к латинскому слову *terstis* (от *ter* – + *sto* –) – «быть третьим в споре». *Testis unus, testis nullus* – один свидетель – не свидетель. Это положение римского права нашло свое отражение и в современной юриспруденции, когда одного свидетеля недостаточно для установления истины [2, с. 297].

В Древнем Риме свидетель, который приносил клятву, всегда прикладывал руку к мошонке, что свидетельствовало о намерении говорить правду.

Кодекс – в буквальном смысле «собрание законов». Значение слова кодекс имеет древнее происхождение. Во времена Римской Империи этим словом обозначали ствол дерева; чурбан или колодку, прикрепляемую к ногам преступника; бревно, служившее основанием плавучего моста; покрытые воском дощечки для письма, которые в своем соединении составляли книгу, в отличие от свитка. Поэтому *codices* в Древнем Риме назывались кассовые книги римлян. Издание Грекорианом императорских конституций под названием кодекса укрепило за словом значение законодательного сборника. В Средние века выражение «кодекс» затерялось. Собрание законов в это время называются *leges*. И только в XVI в. это название вновь появляется в издании кодекса Генриха II, составленного Брисонием и содержащего ордонансы (королевские указы) французских королей. С этого времени это слово становится очень популярно [1, с. 24].

Термин кондиции – условие существует уже более 2000 лет. Его происхождение связано с периодом возникновения Римской Империи. На протяжении своего существования это слово меняло несколько значений и в настоящее время используется только в профессиональных словарях. Первые сведения о кондициях возникли в Римской Империи как особые обстоятельства, связанные с применением римских законов на практике. Известный римский юрист Гай отличал две формы юридических требований и считал, что основное значение данного термина – это юридическое требование изъятия денег или собственности в пользу истца. Форма обращения в римский суд была закреплена раз и навсегда, и ее формулировка была настолько сложной, что напоминала религиозный ритуал. Для более простых исков

была придумана форма *condictio*, а сокращенная форма иска называлась *recondictionem*. Позднее в гражданском праве закрепляется слово «кондитии» [1, с. 117].

Можно привести также десятки слов, употребляемых в профессиональной лексике юристов – в которых лингвист без труда обнаружит элементы классических языков.

Латинский язык – это язык римского права. Те нормы и принципы, которые разработали и сформулировали римские *iurisprudentes* (мудрецы права, юристы) почти два тысячелетия назад, стали основой современного правового мышления.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Дождев, Д. В. Римское частное право / Д. В. Дождев. – М. : Норма, 2008.
2. Латинский словарь юридических терминов и выражений / сост. В. А. Минасова, И. Ю. Губина. – Ростов н /Д : Изд-во «Феникс», 2000.
3. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. Т. 1. – М. : Прогресс, 1986 ; Т. 2. – М. : Прогресс, 1986; Т. 3. – М. : Прогресс, 1987; Т. 4. – М. : Прогресс, 1987.

**Е. Л. Кудрявцева, Э. Е. Платонова**  
*БГУКИ (Минск)*

### **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Межкультурная коммуникативная компетенция, являясь ключевым индикатором, характеризующим развитие личности, относится к числу базовых категорий теории и практики организации процесса обучения иностранным языкам.

Теоретические разработки и практические технологии в области кросс-культурного взаимодействия предусматривают формирование у будущего специалиста в процессе обучения иностранным языкам навыков общения и знаний о сложившихся в иноязычном социуме закономерностях в области международного делового взаимодействия с учетом намечающихся трендов их трансформации.

Картина мира меняется от одного языка к другому, вслед за ней меняется деловое поведение. Не существует единой метафизической сферы человеческих мыслей и действий. Древние греки, основательно исследовавшие человеческое мышление и его логику, признали

язык универсальным и неотъемлемым элементом разума. Различным языкам соответствуют различные “сегменты опыта”, порожденные специфическими условиями данного региона или страны, например, приоритет личности в западной цивилизации и принцип коллективизма – в восточной. Изучение набора ценностей, сформировавшихся в данной цивилизации, и опыта представителей изучаемого языка поможет установить при различии национальных ментальностей наиболее адекватный уровень взаимопонимания, поскольку, согласно теории о «лингвистической относительности», язык, на котором мы говорим, не только выражает наши мысли, но и в значительной степени определяет их ход.

Практические знания базовых черт других культур и их особенностей, осознание жесткой взаимосвязи между языком и мышлением позволяют углубить взаимопонимание и спрогнозировать реакцию на рассматриваемые проблемы представителей других стран. Естественно, что для этого требуется не только более интенсивное изучение иностранных языков, но и более высокий уровень кросс-культурной компетенции, знаний профессиональных этических кодексов, получающих в последние десятилетия большое признание и распространение во всем мире.

В современном мире, когда формируется единое информационно-культурное пространство, уровень цивилизованности различных народов во многом определяет сфера информационных технологий, предусматривающая обязательное наличие хорошо подготовленных профессионалов, готовых к научному диалогу, способных рассматривать свою страну в кросс-культурном аспекте и обеспечивать адекватное межкультурное и деловое общение. А это позволит максимально исключить неудачи при установлении деловых контактов, семьдесят процентов которых, по оценке экспертов, объясняются отсутствием межкультурных метакоммуникационных навыков.

Конвергенция технологий и бурно развивающиеся логистика, компартистика и когнитивная лингвистика объективно принуждают к инновациям и, несмотря на все конфликты, к формированию общей, глобальной этики, что в свою очередь требует развития у будущих специалистов стремления к самотрансформации и познавательной активности в процессе обучения иностранным языкам.

Развитие у будущего специалиста адаптационных качеств личности, навыков межкультурной коммуникации сделает его равноправным

участником всех видов формального и неформального социального и профессионального взаимодействия.

Внедрение международных измерений и стандартов в учебные программы, интернационализация образовательного процесса обеспечит необходимую корреляцию между параметрами национальной культуры и требованиями и ценностями гибридных корпоративных культур. Реализация такого подхода требует создания системы управления знаниями студентов на основе использования инновационных технологий, интеграции концепций межкультурной коммуникации в методику обучения иностранным языкам. Следует отметить, что анализ современной научной литературы позволяет говорить о коммуникативной компетенции как о междисциплинарном феномене, определяющем общие требования к подготовке специалистов на основе компетентностного подхода. Такой подход требует пересмотра содержания учебного материала, изменения его структуры и методики обучения, перехода от практикуемого в педагогике линейно-последовательного усвоения изучаемого материала к технологии активации овладения иноязычным общением.

Глобализация экономики и стремительно развивающиеся технологии в области кросс-культурного взаимодействия предусматривают обучение иностранным языкам с учетом сложившихся культурных концептов, иерархии деловых отношений и социальных установок в иноязычном социуме.

Формирование в процессе обучения иностранному языку основных элементов компетенции личности, необходимых для понимания чужих и порождения своих собственных программ речевого общения и его ситуационной уместности, должно идти параллельно с усилиями по сохранению доминантной национальной идентификации, культурной самобытности, угрозу которым несет в себе ассимилирующее взаимодействие культур.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Межкультурная коммуникация: современная теория и практика : материалы V11 Конвента РАМИ. – Изд. ЗАО «Аспект Пресс», 2013.
2. Леутина, Л. И. Компетентностный подход в подготовке специалистов высшей квалификации / Л. И. Леутина, Т. Е. Бондарь // Новая экономика. – № 1. – 2012.
3. Льюис, Р. Столкновение культур / Р. Льюис. – М. : Изд. «Манн, Иванов-Фербер», 2013.

## ЗАИМСТВОВАННЫЕ ФИТОНИМЫ В ЛАТИНСКОЙ БОТАНИЧЕСКОЙ НОМЕНКЛАТУРЕ

Латинская ботаническая номенклатура характеризуется тем, что представленные в ней названия растений заимствованы главным образом из трудов древнегреческих и римских авторов, но имеются также названия арабские, санскритские, древнееврейские и др., в том числе возникшие в новых языках: все они подверглись латинизации, которая обеспечивает единство международной идентификации растений [5, с. 110]. Следует отметить, что лингвистическое изучение латинской ботанической номенклатуры на примере названий лекарственных растений представляет интерес для будущих ботаников, врачей и фармацевтов. В данной работе рассмотрен ряд заимствованных родовых номинаций травянистых лекарственных растений в научной номенклатуре. На основании анализа этимологии подобных названий они были классифицированы в зависимости от признаков растений, положенных в основу номинации.

**1. Фитонимы, отражающие органолептические признаки растений.** В латинской номенклатуре выделяются заимствованные фитонимы, характеризующие растения по цвету цветков. Например, подобную характеристику растения встречаем в родовом названии *Leucanthētum* (нивяник) [4, с. 531], образованном в результате латинизации греческого наименования *leucánthēton*, которое происходит от греческих лексем *leucós* ‘белый’ и *ánthēton* = *ánthos* ‘цветок’: название дано растению за белые, длинные краевые цветки, которые делят соцветие нарядным и заметным для насекомых [2, с. 90].

Отмечен фитоним, характеризующий растение по количеству. В одном из родовых названий – *Diphasium* (ср. *Lycopodium complanātum*, син. *Diphasium complanātum*, плаун обоюдоострый) [4, с. 609] – содержится количественная характеристика листьев растения: такое название, происходящее от греческого прилагательного *diphásios* ‘двойственный, двоякий’, дано растению в связи с наличием листьев двойкой формы, т. е. двух видов листьев [2, с. 58].

Многие фитонимы характеризуют растения по форме. Например, в латинской номенклатуре имеется название рода *Stachys* (чистец) [4, с. 804], представляющее собой заимствование греческого фитонима *stáchys* (от *stáchys* ‘колос’), появившегося в связи с внешним видом соцветия растения *Stachys germanica* [2, с. 147].

Интерес представляет фитоним, характеризующий растение по сочетанию свойств. Так, герою греческой мифологии посвящено латинское родовое наименование *Adōnis* (*горицвет*) [4, с. 200], заимствованное из греческого языка (*Adonis* ‘Адонис’) и обусловленное красивым внешним видом растения [3, с. 54].

**2. Фитонимы, отражающие особенности жизненной формы или жизнедеятельности растений.** Встречаются фитонимы, характеризующие растения по произрастанию в природных местах или в местах, связанных с мифологическим персонажем. Так, наименование рода *Potamogeton* (*рдест*) [4, с. 654] – заимствование греческого фитонима *potamogeiton*, происходящего от *potamós* ‘река’ и *geítōn* ‘соседний’, буквально означающего «сосед реки» [2, с. 123]: рдест растет в стоячих и медленно текущих водах [4, с. 654]. Следующий пример – заимствованное из греческого языка родовое название *Nymphaea* (*кувшинка*) [4, с. 394]. Греческий фитоним *nymphaía* образован от прилагательного *nymphaíos* ‘населённый нимфами, посвященный нимфам’ – от существительного *nýmphe* ‘нимфа’: это название растения, растущего в царстве речных нимф [2, с. 107].

**3. Фитонимы, отражающие предназначение растений.** Выделяется ряд заимствованных фитонимов, отражающих медицинское предназначение растений. Так, в качестве примера подобного названия, содержащего общее указание на медицинское предназначение растения, отметим название рода *Althaea* (*алтей*) [4, с. 50] – заимствование греческого фитонима *althaía*, связанного с глаголом *althaíno* ‘врачевать’ [1, с. 164]. Одно из латинских наименований содержит указание на мифологического персонажа, открывшего лечебные свойства растения, в связи с чем растение посвящается данному персонажу. Так, название рода *Achillea* (*тысячелистник*) [4, с. 756] возникло в результате заимствования греческого фитонима *achílleios*, происходящего от прилагательного *achílleios* ‘ахиллов’ – от *Achilleús* ‘Ахилл или Ахиллес’: наименование *achílleios* обозначало определенное количество растений, особенно тысячелистник (трава Ахилла, которой он излечил Телефа, применяя растение как средство от ран) [3, с. 31–32].

Определенная часть заимствованных номинаций представлена фитонимами, содержащими указание на бытовое предназначение растений. Имеются примеры фитонимов, содержащих указание на использование растения для окрашивания. Данный признак растения находит свое отражение в родовом названии *Xanthium* (*дурнишник*) [4, с. 252]. Название *Xanthium* представляет собой заимствование греческого наименования

менования *xánthion*, происходящего от прилагательного *xanthós* ‘золотисто-желтый’: фитоним *xánthion* обозначал растение *Xanthium strumarium*, которое употреблялось для окрашивания волос в светлый цвет [2, с. 166].

В числе проанализированных фитонимов встретилось наименование, отражающее магическое предназначение растения. Так, с воззрениями, возникшими в эпоху Средневековья, связано родовое наименование *Alchemilla* (*манжетка*) [4, с. 473], происходящее от арабского названия растения *alkemelych* – от *alkimia* ‘алхимия’: название дано растению по чудесной силе, которую алхимики приписывали воде, собирающейся на листьях манжетки, в связи с чем они использовали эти капли росы в своих опытах [3, с. 93].

Также в научной номенклатуре выделяются фитонимы, отражающие воздействие растения на человека. К таким фитонимам относится родовое название *Ptarmīca* (ср. *Ptarmīca vulgāris*, син. *Achillēa ptarmīca*, *тысячелистник птармика, чихотная трава*) [4, с. 761] – заимствование греческого фитонима *ptarmiké* (название разветвлённого скального, вызывающего чихание растения; позже название было перенесено на *Achillēa ptarmīca*), происходящего от прилагательного *ptarmikós* ‘возбуждающий чихание’ [2, с. 126]. Название же рода *Atrōpa* (*красавка*) [4, с. 384] отражает воздействие растения на человека в связи с его смертельно ядовитыми свойствами [4, с. 386]: фитоним происходит от имени греческой богини судьбы *Atropos* ‘Атропос (Атропа)’ (букв. «неотвратимая, неумолимая» – от прилагательного *átrōpos* ‘безвозвратный, неумолимый’), перерезавшей нить жизни каждого смертного [3, с. 242].

Отметим пример латинского фитонима, отражающего воздействие растения на животных – привлечение. Так, на привлекательность растения для насекомых указывает название рода *Melissa* (*мелисса*) [4, с. 462], происходящее от греческого существительного *mélissa* ‘пчела’: такое наименование дано растению из-за его привлекательности для пчел, поскольку мелисса – прекрасный медонос [1, с. 211].

Таким образом, наличие в латинской ботанической номенклатуре большого числа заимствований (большинство – из греческого языка) отражает закономерность ее развития. Этимологический анализ номенклатурных фитонимов помогает осмысленному запоминанию и грамотному употреблению данных наименований, способствует расширению кругозора будущих ботаников, врачей и фармацевтов, поскольку подобные названия растений не только заключают в себе опреде-

ленные характеристики растений, но также в них можно проследить связь с культурными реалиями различных эпох, в частности, с мифологией древних греков.

#### **Список использованных источников**

1. Ботанико-фармакогностический словарь / К. Ф. Блинова [и др.] ; под ред. К. Ф. Блиновой, Г. П. Яковлева. – М. : Высш. шк., 1990. – 270 с.
2. Каден, Н. Н. Этимологический словарь латинских названий растений, встречающихся в окрестностях агробиостанции МГУ «Чашниково» / Н. Н. Каден, Н. Н. Терентьева ; под ред. В. И. Мирошенковой. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 203 с.
3. Каден, Н. Н. Этимологический словарь научных названий сосудистых растений, дикорастущих и разводимых в СССР / Н. Н. Каден, Н. Н. Терентьева ; под ред. В. И. Мирошенковой. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1979. – Вып. 1. – 267 с.
4. Лекарственные растения : самая полн. энцикл. / А. Ф. Лебедева [и др.]. – М. : АСТ-пресс книга, 2004. – 907 с.
5. Чернявский, М. Н. Латинский язык и основы фармацевтической терминологии / М. Н. Чернявский. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Медицина, 1994. – 381 с.

**О. С. Кучина**  
ПГУ (Полоцк)

#### **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Не секрет, что одним из приоритетных направлений развития высшего образования в нашей стране является экспорт образовательных услуг. По данным Национального статистического комитета, в настоящее время в белорусских вузах проходят обучение 14,6 тысяч иностранных студентов из 92 государств [2]<sup>1</sup>. Несомненно, это связано с повышением конкурентоспособности и имиджа нашей страны на международной арене, привлечением иностранных инвестиций в белорусскую экономику и установлением выгодных деловых отношений и контактов.

Однако опыт работы показывает, что сегодня существует много проблем, связанных с преподаванием в мультикультурных группах. Особенно это касается начального этапа обучения. Большинство ино-

<sup>1</sup> По состоянию на 24 января 2016 г.

странных студентов, приезжающих в Беларусь, имеют слабое представление о политической, экономической и социальной системе нашей страны; о нормах, обычаях, традициях и культуре народа. Стоит отметить и тот факт, что, несмотря на то что все иностранные студенты, проходят программу подготовительного отделения, уровень устного владения русским языком очень варьируется. Конечно, не стоит исключать из внимания и тот факт, что иностранные студенты – это социализированные зрелые личности, сформированные под влиянием той среды, в которой воспитывались. Они, как правило, имеют определенную жизненную позицию, целевые установки, систему ценностей и ценностные ориентации. Кроме того, каждый студент имеет свои специфические особенности: этнические, национально-психологические, психофизиологические, личностные и т. д. [1, с. 17]. Поэтому вопрос формирования поликультурной идентичности иностранных студентов, приезжающих на обучение в высшие школы нашей страны, кажется нам сегодня чрезвычайно актуальным.

По данным отдельных исследователей, слово «идентичность» происходит от латинского *identitas* – тождественность, т. е. одинаковость, неотличимость. Считается, что появлением термина «идентичность» наука обязана З. Фрейду, который использовал это понятие в практике психоанализа. Однако на наш взгляд, пальма первенства в этом вопросе принадлежит американскому антропологу и психоаналитику А. Кардинеру, который ввел понятие «базовая личность», понимая под ним взаимодействие индивида с другими людьми в манере, присущей определенной социальной группе.

Согласно универсальной научно-популярной онлайн-энциклопедии «Кругосвет» различают: *психофизиологическую идентичность* – способность организма отличать свои клетки от чужих; *социальную идентичность* – осознание своей принадлежности к той или иной социальной группе, что превращает человека в личность, а также *личную идентичность* (самоидентичность) – способность понимать свою индивидуальность и принимать себя таковыми, каковы есть [4].

Применительно к специфике рассматриваемой проблемы нас в большей степени интересуют понятия *социальной и личной идентичности*, а также *этнической идентичности* – осознания своей принадлежности к определенной этнической общности, понимания и оценивания своего членства в ней; *культурной идентичности* – признания человеком культурных норм, образцов поведения, ценностей, языка того общества, в котором он живет. В условиях глобализации, интернационализации и поликультурности мира мы считаем целесооб-

разным выделить еще один вид идентичности – поликультурную идентичность. Под поликультурностью мы понимаем принятие индивидом разнообразия существующих в мире культур и этносов, их особенностей и проявление к ним терпимого отношения и толерантности. Соответственно, поликультурная идентичность – качественное образование личности, которое подразумевает осознание человеком себя и своей целостности, своей культуры и ее особенностей, а также принятие разнообразия культур в мире и их особенностей, и осознание и принятие себя в чужой культуре.

К сожалению, мы сейчас живем в мире возрастающих межнациональных конфликтов и культурных предубеждений, которые, хотим мы это признать или нет, оказывают влияние не только на прогрессивную молодежь, но и на преподавателей. Поэтому, на наш взгляд, особого внимания сегодня заслуживает и вопрос организации системы работы по повышению квалификации педагогических кадров и формированию у них этносоциальной компетентности, готовности к преодолению трудностей в коммуникативном взаимодействии с представителями различных этнических общностей; адаптационных возможностей во взаимоотношениях с людьми другой национальности; культуры межнационального взаимодействия. Безусловно, в этом плане интересен опыт таких государств, как Германия, Франция и США, постоянно находящихся под иммиграционным натиском.

Многокультурность и взаимовлияние – вот основные тенденции развития цивилизованного общества в современном мире. Проблема сосуществования различных народов становится актуальной как никогда. Мы должны помнить, что этнос не развивается сам по себе – он постоянно взаимодействует с другими этносами и связан с ними хозяйственными, духовными и культурными узами [3, с. 98]. Поэтому сегодня перед педагогом стоит сложная задача: с одной стороны, нужно осваивать межкультурную компетенцию, а с другой – формировать поликультурную идентичность иностранных студентов, дабы в процессе взаимодействия и те и другие чувствовали себя комфортно.

### **Список использованных источников**

1. Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в современных условиях : тезисы Всеукраинской науч.-практ. конф. ДонНУ (6 сент. 2013 г.). – Донецк : ООО «Цифровая типография», 2013 – 51 с.
2. Пономарева, С. Сколько иностранных студентов учатся в Беларуси [Электронный ресурс] / С. Пономарева // Интернет журнал «Бизнес лидер». – Режим доступа: <http://www.profi-forex.by/news/entry5000031065.html?env=form—12>. – Дата доступа: 28.01.2016.

3. Синякова, М. Г. Педагог в поликультурной образовательной среде: субъектно-средовой подход : моногр. / М. Г. Синякова. – М., 2011. – 122 с.
4. Универсальная научно-популярная онлайн энциклопедия «Кругосвет» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/sociologiya/IDENTICHNOST.html](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/sociologiya/IDENTICHNOST.html). – Дата доступа: 28.01.2016.

**Т. Б. Маслова**  
НТУУ «КПИ» (Киев)

## **КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ДИСКУРСА**

В теории речевой коммуникации под коммуникативной стратегией понимают оптимальную реализацию интенции говорящего для достижения конкретной цели общения путем выбора речевых действий и языковых средств по определенным прагматическим правилам, которые учитывают контекст коммуникации и когнитивное состояние адресата и адресанта. Таким образом, процесс общения – это последовательность речевых ходов, которые обусловлены коммуникативными намерениями и корректируются в зависимости от конкретной ситуации [4, с. 81]. Коммуникативные стратегии особенно важны для характеристики разновидностей институционального дискурса, которые представляют собой регламентированное по форме и содержанию общение в рамках таких социальных институтов, как наука, право, медицина, политика.

Научный дискурс традиционно рассматривается как особый тип институционального дискурса, участниками которого являются учёные и исследователи, имеющие статусное равенство в том смысле, что каждый из них имеет право отстаивать свою точку зрения. Целью научного общения является познание мира, вывод новых знаний о предметах и явлениях, доказательство истинности, объективности и т. д. Характеристики участников и особенности обстоятельств научного диалога, который может быть как письменным, так и устным, существенно влияют на выбор используемых языковых единиц и коммуникативных стратегий.

В. И. Карасик выделяет стратегии научного дискурса согласно частным целям коммуникации, которые можно сгруппировать как «выполнение исследования» (определение проблемы, предмета изучения,

анализ истории вопроса, формулирование гипотезы и цели исследования, обоснование выбора методов и материала исследования, построение теоретической модели предмета изучения, изложение результатов), «экспертиза» (обсуждение результатов, экспертная оценка проведенного исследования) и «внедрение исследования в практику» (определение области практического применения полученных результатов, изложение полученных результатов в форме, приемлемой для специалистов и неспециалистов) [6, с. 217]. Однако такая классификация скорее отражает так называемые риторические шаги, т. е. коммуникативные функции отдельных компонентов текста, большинство из которых используются в жанре научной статьи. В связи с этим Т. Н. Хомутова, считая данные стратегии скорее когнитивными, чем коммуникативными [5], предлагает выделить информирующие стратегии и оценивающие, стратегии убеждения, а также некоторые другие, при этом подчеркивая, что для коммуникативных стратегий научного дискурса характерны полифония и гибридность, поскольку они тесно связаны между собой.

Основываясь на классификации, предложенной О. С. Иссерс [1; 4], по принципу иерархии мотивов адресанта коммуникативные стратегии научного дискурса можно разделить на главные, задача которых состоит в оказании влияния на адресата, и вспомогательные, которые помогают организовать процесс коммуникации.

Главной стратегией научной дискуссии является убеждение, состоящее в аргументированном воздействии на сознание адресата с целью усилить или изменить его мнение, взгляды, оценки. Коммуникативная стратегия убеждения может быть реализована посредством тактик, т. е. совокупностью определенных языковых средств и приемов, среди которых Д. А. Копыл [3] выделяет:

- информирование;
- размежевание;
- ссылки на авторитет;
- актуализацию фоновых знаний;
- оценивание;
- игры на повышение / понижение;
- прогнозирование.

Информирование включает в себя приведение новых данных и фактов, причем с целью максимальной достоверности эмпирический материал представлен не только в словесной, но и в графической, символической форме.

Коммуникативная тактика «размежевание» выявляет различия в позициях и мнениях исследователей, эффективности применяемых методов и т. д.

Интертекстуальные ссылки на авторитетные источники способствуют увеличению иллоктивной силы речевого воздействия на адресата, убеждает его в истинности представляемой информации.

Актуализация фоновых знаний – это ссылки на прецедентные тексты, т. е. хорошо известные работы классиков, цитаты, названия фундаментальных научных статей, часто цитируемые примеры и другие единицы научного общения, которые представляют собой кванты старого знания (например, словосочетания теорема Пифагора, таблица Менделеева, шкала Цельсия и др.).

Употребление оценочных – позитивных или негативных – комментариев является одним из самых эффективных средств убеждения. Формулировка ценности сообщаемой информации достигается логически и лингвистически.

Коммуникативная тактика «игры на повышение» означает стремление адресанта увеличить значимость своей научной компетентности. С этой целью могут перечисляться успешно завершенные проекты, в которых он принял участие, подробно описываются преимущества предложенного изобретения, идеи или метода, полученных результатов и т. п. «Игра на понижение» основана на критике или имплицитном негативном отношении к позициям других ученых, выявлению недостатков предыдущих исследований.

Прогнозирование дальнейшего развития знания о предмете исследования или изучаемом явлении дает возможность адресату увидеть перспективность данной научной проблемы и убедиться в важности сообщаемой информации.

Следует отметить, что вспомогательные стратегии играют не менее важную роль для достижения эффективности научного диалога, однако их выбор и реализация полностью зависят от pragматических факторов (интенций адресанта, коммуникативной ситуации, отношений между коммуникантами).

Для стратегии убеждения научного дискурса характерна этикетизация – использование определенных вербальных и визуально-риторических средств, которые служат для того, чтобы сделать информацию легкой для понимания, предоставить адресату свободу при формировании собственного мнения, выразить уважение, или просто ос-

таваться вежливым по отношению к другим участникам коммуникативного акта.

Исследуя этикет научной англоязычной коммуникации, О. М. Ильченко выделяет ряд тактик, на которых основана стратегия вежливости [2, с. 86–98]:

- уменьшение влияния на адресата;
- вуалирование негативного отношения;
- проявление солидарности с адресатом;
- привлечение внимания адресата.

Изменения иллокутивной силы высказываний речевого акта убеждения возможны, например, благодаря таким маркерам хеджинга (некатегоричности), как аппроксимация, деперсонализация предоставляемых данных, уклонение от прямого возражения, импликация схожести взглядов, смягчение негативной оценки и приобщение адресата к диалогу.

Знания прагматики, необходимые для выбора правильной тактики вежливости, а также других вспомогательных стратегий и соответствующие коммуникативные навыки являются ключевыми в обучении профессионально ориентированному общению на иностранном языке. Кроме этого, значительная диверсификация научного дискурса, который охватывает широкие области гуманитарных и естественнонаучных знаний, а также влияние современных технологий на канал связи делают стратегии научного дискурса интересным объектом изучения лингвистики и теории межкультурной коммуникации.

### **Список использованных источников**

1. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – 5-е изд. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.
2. Ільченко, О. М. Етикет англомовного дискурсу : моногр. / О. М. Ільченко. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2002. – 288 с.
3. Копыл, Д. А. Современный англоязычный научный дискурс: коммуникативно-прагматический потенциал убеждения : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04, 10.02.19 / Д. А. Копыл ; Юж. федер. ун-т. – Ростов н/Д, 2013. – 188 с.
4. Маслова, Т. Б. Принципи класифікації комунікативних стратегій / Т. Б. Маслова // Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації (ELLIC 2015) : матеріали II Міжнар. наук. конф. – Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г. М., 2015. – С. 81–85.

5. Хомутова, Т. Н. Стратегии научного дискурса: интегральный подход / Т. Н. Хомутова // Вестн. ЮУрГУ. Сер. «Лингвистика», 2015. – Т. 12, № 3. – С. 15–22.
6. Чувакин, А. А. Основы филологии : учеб. пособие / А. А. Чувакин ; под ред. А. И. Куляпина. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2011. – 240 с.

**Г. А. Назарова**

*Военная академия Республики Беларусь (Минск)*

## **ГРАММАТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДРЕСАЦИИ К СОБЕСЕДНИКУ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ**

Коммуникация, или общение, – одна из самых важных составляющих современной жизни. В любой языковой культуре, в том числе и в испанском языке, существуют установившиеся нормы общения, и немаловажная роль отводится вежливости. Не зная, как корректно начать разговор, обратиться к своему собеседнику, можно не только оказаться в неловкой ситуации, которая не позволит настроиться на продуктивное общение, но и невольно задеть или обидеть собеседника. Использование различных форм адресации к собеседнику зависит от степени официальности обстановки, от того, насколько хорошо вы знаете собеседника и как к нему относитесь.

Нормы адресации к собеседнику в испанском языке следует рассматривать с двух основных позиций: с точки зрения грамматического строя и лексического. С точки зрения грамматики мы рассмотрим основные понятия, характеризующие обращение в испанском языке, а с точки зрения лексики – основные примеры и ситуации общения.

Фундаментальными понятиями при определении форм адресации к собеседнику в испанском языке можно назвать TUTEO, VOSEO Y USTEDEO, при этом нужно четко понимать их значение. Первое из них, TUTEO, не представляет особой трудности: речь идет об использовании местоименных и глагольных форм парадигмы местоимения tú (tú tienes, te doy, etc) для обращения к собеседнику.

Под понятием USTEDEO следует понимать использование испанского местоимения Usted, которое исторически употребляется для вежливого обращения на Вы, в ситуациях общения, когда к собеседнику испытывается особое доверие и расположение, т. е. среди друзей, супругов и т. д. Поэтому явление USTEDEO рассматривается отдельно от использования местоимения Usted в классической форме.

Явление USTEDEO получило широкое распространение в странах Центральной и Южной Америки, особенно в Коста-Рике, Гватемале, Сальвадоре, Колумбии. В этих странах USTEDEO чаще всего обусловлено полом собеседника, так, по частотности было отмечено употребление данного местоимения между мужчинами примерно одного возраста и социального круга, в то время как к женщинами чаще обращаются на ты. Мужчины в этих странах используют иногда местоимение Usted при обращении к женщинам для создания обстановки взаимного доверия и даже некоторой интимности. В свою очередь, женщины предпочитают обращаться в близком круге общения на ты, оставляя местоимение Usted для более официального и формального общения.

Наконец, под понятием VOSEO следует понимать использование местоимения-подлежащего VOS или форм глагола 2-го лица множественного числа для обращения к одному единственному собеседнику. Нужно заметить, что такое употребление данного местоимения следует отделять от исторического употребления vos, которое пошло из испанского языка времен Средневековья и означало только вежливое обращение знати друг к другу. Пример такого обращения можно встретить в «Песне о моем Сиде», первом литературном произведении на испанском языке. Так как историческая форма местоимения vos уже вышла из употребления, следует отдельно рассмотреть виды VOSEO.

Полное VOSEO. Состоит в использовании и собственно местоимения vos, и форм глаголов во втором лице множественного числа. Наибольшее распространение такой вид VOSEO получил в Аргентине.

Местоименное VOSEO. Состоит в использовании местоимения vos с формами глагола, используемыми в пиренейском варианте испанского языка с местоимением tú (vos trabajas, vos comes). Такой вариант этого явления встречается реже всего.

Глагольное VOSEO. Характеризуется использованием местоимения tú с формами глаголов 2-го лица множественного числа. Отмечается в варианте испанского языка таких стран, как Уругвай, Чили, Гватемала, Гондурас.

Наиболее попавшими под влияние VOSEO в системе времен испанского глагола считаются следующие времена: повелительное наклонение и простое настоящее время изъявительного наклонения и в Чили – прошедшее продолженное времена.

С точки зрения лексических особенностей форм адресации к собеседнику рассмотрим основные лексические единицы, употребляе-

мые в ситуациях речевого общения. В официальной обстановке еще некоторое время назад для испанского языка были характерны такие формы адресации к собеседнику, как **Vuestra Merced** (Ваша Милость) или **Su Nobleza** (Его Благородие), причем зачастую к ним присоединялись прилагательные в превосходной степени для придания важности и помпезности: **Su Excelentísima Nobleza** (Его Высокоблагородие). В настоящее время они вышли из употребления, как и такие слова в русском языке, как «сударь», «сударыня».

Для современного официального испанского языка наиболее характерными считаются лексические формы адресации к собеседнику в зависимости от рода:

### **Don-Doña и Señor-Señora-Señorita.**

Причем сеньоритой можно назвать только молодую женщину или девушку. Однако не всегда следует так обращаться к незнакомкам на улице, так как в настоящее время это уже практически не принято, а для некоторых звучит и оскорбительно. Для привлечения внимания незнакомой особы женского пола лучше воспользоваться нейтральным **disculpe** (извините).

Следует отметить, что в употреблении вышеупомянутых лексических единиц существуют определенные различия. **Don-Doña** используются в более неформальной обстановке, для выражения своего почтения собеседнику и всегда употребляются с именами, например:

*¿Doña Eleonor, cómo está su hijo?* – Донья Элеонор, как дела у Вашего сына?

*¡Don Paco, cuánto tiempo sin verle!* – Дон Пако, сколько лет, сколько зим!

Важно заметить, что одним из немногих случаев употребления форм **Don-Doña** в официальной обстановке является упоминание о монарших особых Королевства Испания:

**Doña** Sofia disfruta reuniendo a todos sus nietos – Донья София получает удовольствие от присутствия рядом всех своих внуков. (Журнал *Pronto*, № 2254 от 18.07.2015.)

**Señor-Señora-Señorita** употребляются в формальных ситуациях и, как правило, с фамилией. **Señorita** допустима в ситуации начальник-подчиненная, а также в сфере бытового обслуживания, хотя в меньшей степени.

*¿Señor López, podría decirme la hora?* – Сеньор Лопес, не скажете, который час?

**Señor** может идти в паре с профессией, что добавляет некоторой церемонности: **Señor fiscal**, **Señor profesor**, **Señor cura**, **Señor decano**, **Señor coronel**. Относительно форм адресации, принятых у военных, следует заметить, что к человеку, носящему звание «подполковник», принято обращаться на звание выше, как бы подчеркивая перспективы профессионального роста и уважение:

**Señor Coronel**, ¿podría hablar con Usted? – Сеньор полковник, можно с Вами поговорить? (при этом человек может носить звание «подполковник»). Для выражения особого расположения у военных принято добавлять притяжательные местоимения, особенно в странах Латинской Америки: **mi coronel**, **mi general**.

В ситуациях узкопрофессионального общения нередко можно встретить такие обращения, как **Inspector**, **Profesor**, **Doctor** etc.

В настоящее время отмечается тенденция к сокращению употребления личностных форм адресации к собеседнику. В настоящее время даже люди почтенного возраста предпочитают, чтобы их называли только по именам. Гораздо более нейтральными и приемлемыми для привлечения к себе внимания со стороны незнакомца являются безличные формы, например, такие как:

**oye/oiga (usted)** (послушайте), **disculpe** (извините), **por favor** (пожалуйста), **perdone** (простите), ¿**Podría usted decirme ...?** (Не могли бы Вы мне сказать...?), **Tenga la bondad de ...** (Будьте так любезны), **Hágame el favor** (Будьте добры).

Нельзя не отметить, что в разговорной речи личные имена в своей полной форме встречаются не так уж и часто. Испанцы и жители стран Латинской Америки предпочитают уменьшительно-ласкательные имена, а также такие формы адресации, как: **nena** (деточка), **hija** (дочка), **joven** (молодой человек), **muchacho** (юноша) и т. д. При этом такие формы не зависят от возраста, «деточкой» может быть дама весьма почтенного возраста.

Знание форм адресации в испанском языке представляет интерес из-за широкого распространения испанского языка и, как следствие, из-за его вариативности. Исторические процессы привели к образованию большого количества стран, государственным языком в которых является испанский, а geopolитические процессы повлекли за собой активную миграцию испаноязычного населения во многие страны мира, что не могло не сказаться и на языке.

## **Список использованных источников**

1. Miguel CALDERON CAMPOS. Formas de tratamiento, 2004.
2. Alba García Rodríguez. Las fórmulas del tratamiento en el espacio colombiano, 2014.
3. Marko KAPOVIĆ. Fórmulas de tratamiento en dialectos de español. Fenómenos de *vo<sup>še</sup>o* y *ustedeo*, 2007.
4. Фирсова, Н. М. Современный испанский язык в Испании и Латинской Америке. / Н. М. Фирсова. – Изд. Восток-Запад, 2008. – 352 с.

**М. Н. Петрова**  
*БГМУ (Минск)*

## **СОИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Расширение международного сотрудничества и контактов между людьми, глобализация и интеграционные процессы в различных сферах жизнедеятельности мирового сообщества приводят к интенсивному развитию межкультурного обмена. В этих условиях особенно важно, чтобы многообразие языков и культур перестало быть фактором, препятствующим диалогу между представителями разных сообществ. В связи с этим одной из главных задач в обучении иностранному языку является развитие межкультурной компетенции, которая предполагает способность толерантно относиться к другим культурным нормам, воспринимать их особенности и разнообразие не как угрозу, а как позитивный фактор развития и обогащения своего собственного духовного мира.

Образование в области иностранных языков приобретает в новом социально-культурном контексте ярко выраженную культурно-интегрирующую ценность, означающую, что поликультурное и мультилингвальное общественное пространство требует от действующих в нем субъектов обладания терпимостью, способностью к эмпатии и пониманию в общении с представителями иных национально-культурных социумов [1, с. 6].

Урок иностранного языка – это перекресток культур, практика межкультурной коммуникации. За каждым иностранным словом стоит

обусловленное национальным сознанием представление о мире. Перед преподавателем иностранного языка стоит не столько практическая задача обучения языку как системе языковых единиц, сколько подготовка студентов к межкультурному общению, в том числе и по профессиональным аспектам, развитие социальных, коммуникативных компетентностей, личностных качеств.

Специалисты из разных областей науки, техники и культуры стоят перед необходимостью овладения иностранными языками функционально, т. е. для использования в сфере своей деятельности в качестве средства реального общения с представителями других стран.

Научить людей общаться, научить их создавать и понимать иностранную речь – это трудная задача, осложненная еще и тем, что процесс общения – это не только вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм общения, наличия фоновых знаний и многоного другого. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективного общения между представителями разных культур. Для этого необходимо преодолеть барьер культурный. Культурный барьер гораздо опаснее и неприятнее языкового. Культурные ошибки воспринимаются гораздо более болезненно, чем языковые. Носители иностранного языка с очевидным добродушием воспринимают языковые ошибки своих собеседников, культурные же ошибки, как правило, производят самое негативное впечатление.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, относятся традиции, обычаи, бытовая культура и повседневное поведение, национальная картина мира, отражающая специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры, художественная культура и многое другое.

Качественного повышения уровня обучения межкультурному общению между представителями разных лингвоэтнокультурных сообществ можно достичь при понимании и реальном учете социокультурного фактора. Понятие межкультурной компетенции включает в себя способность и готовность принимать участие в межкультурном общении на основе принципов сотрудничества, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодоления культурных барьеров. Формирование способности к межкультурной коммуникации долж-

но включать в себя как воспитание гордости за свою культуру, так и уважение к другой культуре – культуре стран изучаемого языка, что в свою очередь подразумевает воспитание толерантности к «иному», не такому, как у нас.

Таким образом, язык, мышление и культура взаимосвязаны настолько тесно, что практически составляют единое целое, состоящее из этих трех компонентов, ни один из которых не может функционировать друг без друга. Все вместе они соотносятся с реальным миром, противостоят ему, зависят от него, отражают и одновременно формируют его.

Профессиональную коммуникацию представителей разных языковых сообществ можно рассматривать как разновидность межкультурной коммуникации в целом. Профессиональная коммуникация базируется на общих правилах и нормах организации межкультурной коммуникации, одновременно демонстрируя специфику той или иной профессиональной деятельности. Медицина относится к тем областям профессиональной деятельности, которые более других испытывают воздействие мирового сообщества, что в реальной действительности все больше проявляется в унификации стандартов медицинской практики во всем мире. Формирование межкультурной компетенции призвано развивать у студентов правильное восприятие привычного и чужого – чужое должно восприниматься не как плохое, а как иное, отличное от привычного. Развитие у студентов навыков межкультурного общения в конечном итоге дает им возможность познавать мир во всем его многообразии и открывает путь к профессиональной самореализации.

Один из важнейших принципов изучения и преподавания иностранных языков основан на том, что нашим партнерам по межкультурному общению нужно от нас не столько знание их мира (это нужно нам для более эффективной коммуникации), сколько знание нашего мира. Иными словами, иностранцы будут общаться с нами не для того, чтобы узнать от нас о своем мире, а для того, чтобы получить информацию о нашем мире [2, с. 26].

Полноценное и эффективное международное общение реализуется полностью только при условии знания своей культуры, родного мира изучающих иностранный язык. Таким образом, изучение родной культуры – необходимая составляющая овладения иностранным языком в современную эпоху.

Известное высказывание великого Гете о том, что иностранные языки нужно изучать для того, чтобы лучше понять свой родной, под-

черкивает неизбежное и полезное взаимодействие иностранного языка с родным.

В наши дни, в период нарастающей глобализации и усиления позиций глобального – английского – языка и, соответственно, заложенной в нем англо-американской культуры, народы мира обеспокоены проблемой сохранности и целостности национальной идентичности. Изучение родной культуры чрезвычайно важно для решения этой проблемы, так как молодое поколение находится под огромным влиянием Интернета, одного из очень действенных проводников английского языка и особенно англо-американской культуры. «Обучение культуре в контексте преподавания иностранных языков включает прежде всего информирование учащихся о своей и иной культуре как примерах разнообразия форм коллективного бытия» [3, с. 12].

В эпоху открытого массового международного и межкультурного общения изучение иностранных языков и культур должно обязательно основываться на соизучении родной культуры и языка, что способствует формированию базовых национально-культурных ценностей своей страны, создает основу для полноценного диалога культур, который должен обеспечивать рост доверия, предупреждение конфликтов и предпосылки для интеграции.

#### **Список использованных источников**

1. Гальскова, Н. Д. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность / Н. Д. Гальскова, Е. Г. Тарева // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 6.
2. Тер-Минасова, С. Г. Преподавание языков в современной России / С. Г. Тер-Минасова// Иностранные языки в школе. – 2015. – № 11. – С. 26.
3. Мильруд, Р. П. Обучение культуре и культура обучения языку / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 5. – С. 12.

**Е. В. Приказчикова, Е. П. Савченко**  
*МГОУ (Москва)*

### **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ**

Влияние процессов глобализации на современное общество теперь уже не подлежит сомнению. Все усиливающиеся процессы интеграции значительно меняют саму суть межкультурной коммуникации

ции. В настоящей статье будет рассмотрен только один из ее многочисленных аспектов – формирование межкультурной компетентности будущих лингвистов-переводчиков на практических занятиях по письменному переводу.

В рамках компетентностного подхода к обучению в Российской системе высшего образования, и обучения в системе бакалавриата в частности, происходит существенное изменение методики преподавания. Так, в традиционной методике основное внимание в обучении письменному переводу уделялось «работе со знаковой формой исходного текста» [1, с. 77], а сам текст, подлежащий переводу, был всего лишь материалом перевода, «некоторой объективной данностью, независимой от воли переводчика» [1, с. 77]. Однако с развитием современных направлений лингвистики (лингвокультурологии, лингвокогнитологии и др.) все более очевидным становится тот факт, что языковая личность переводчика, как и индивидуально-авторская картина мира, являются активными компонентами процесса перевода, влияющими на результат, т. е. на текст перевода.

В связи с этим перед преподавателями переводческих факультетов бакалавриата встает задача формирования у студентов-переводчиков межкультурной компетентности через осознание собственных национально-культурных особенностей, акцентуации на «информационной уникальности» [2, с. 271] прежде всего своего родного языка на каждом его уровне: лексико-семантическом, грамматическом и т. д. Только осознание себя как уникальной языковой личности, носителя национально-культурной картины мира позволит студентам преодолеть в процессе перевода барьер в межкультурной коммуникации и позволит успешно «приравнять, заменить или интерпретировать несовпадающие компоненты» в процессе перевода [2, с. 271].

Говоря о характере письменного перевода, необходимо отметить прежде всего тот факт, что как коммуникативный акт он направлен не на конкретного пользователя, а на все общество в целом, поэтому переводчик «оказывается ответственным за социализацию перевода в принимающей культуре» [1, с. 78]. Все это позволяет говорить о том, что задача формирования у студентов неязыковых компетенций, т. е. собственно переводческих, выходит на первый план в процессе обучения письменному переводу.

Рассмотрим суть современного подхода к письменному переводу. Автор оригинала и читатель текста перевода, по сути, находятся по разные стороны языкового и культурного барьера и не могут проверить, насколько адекватно (при возможности с сохранением эквива-

лентности) переданы элементы исходного культурного фонда. Переводчик при этом становится «экспертом» в области двух культур: исходной и принимающей. Следовательно, его задачей является создать такой текст перевода, чтобы читатель (усредненный реципиент) смог максимально адекватно воспринять передаваемое сообщение. Чтобы добиться такого результата переводчик должен обладать соответствующими фоновыми знаниями, которые в значительной мере определяют понимание переводчиком конкретных языковых единиц (например, реалий). Это делает его не только своеобразным «билингвом», но и «бикультурным» специалистом.

Как преподаватель вуза может добиться формирования подобных профессиональных качеств? Одним из путей формирования такой межкультурной компетентности, несомненно, является обучение предпереводческому анализу исходного текста. Если преподаватель научит студента постоянно формировать собственный банк фоновых знаний, то можно быть уверенным, что в процессе собственно перевода студент однозначно продемонстрирует понимание сходства и различий во взглядах, традициях, метафорических ассоциациях и т. п., присущих представителям обоих культурных сообществ.

В настоящее время довольно часто можно слышать сетования преподавателей вузов на то, что языковая личность современных студентов лингвистических вузов недостаточно сформирована, и они являются носителями универсальной (т. е. безликой, не имеющей культурно-национальных признаков) культурой. На наш взгляд, ситуация не столь трагична.

Так, выступая на XIII Конгрессе МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры», В. М. Шакlein говорил о том, что за годы существования советского государства произошло формирование и смена нескольких типов языковой личности. Она прошла стадии от человека, искренне верящего в идеалы СССР, до языковой личности «новой советской интеллигенции» и ее противоположности, взращенной эмиграцией, «борца с режимом». В.М. Шакlein указывает на существование в нынешнем обществе «тенденции языковой и культурной моды на формирование объективно высокого лингвокультурного идеала» [3, с. 627]. Это подтверждает тот факт, что «сегодня мы являемся свидетелями того, как в небытие уходит язык корпуса советских руководителей и рождается новый лингвокультурный идеал» [3, с. 627]. Следовательно, тенденции, наметившиеся в лингвокультурном пространстве современного российского общества, дают основания надеяться на исправление ситуации в целом и на форми-

рование полноценной и зрелой языковой личности будущих лингвистов-переводчиков в частности.

Что конкретно может сделать вуз для реализации профессиональной подготовки лингвиста-переводчика? Главным здесь, на наш взгляд является то, что все обучение на переводческом факультете должно быть организовано так, чтобы в максимальной степени учитывать «требования деятельности обучаемого как посредника в межкультурной коммуникации» [4, с. 63]. Поиск форм организации профессиональной подготовки на данном этапе – одна из важнейших задач. Нельзя не согласиться с М. Я. Цвиллингом в том, что «помимо традиционных форм преподнесения знаний (лекции, семинары, практические занятия) большую роль должны сыграть различные творческие задания, подготовка деловых игр-инсценировок, анализ кино- и видеоматериалов, кооперация с партнерами – студентами в странах изучаемого языка (в частности, с помощью мультимедийных средств)» [4, с. 64]. Однако подробное рассмотрение всех этих форм работы над формированием межкультурной компетентности студентов-переводчиков не входит в задачи данной статьи и является предметом дальнейшего научного поиска.

Итак, профессиональная подготовка будущих лингвистов-переводчиков в бакалавриате будет успешной, если межкультурная компетентность студента будет неотъемлемой составляющей высшего образования. Важно также формировать у студентов стремление овладевать лингвокультурологической, межкультурной составляющей процесса перевода, чтобы на основе этого ценностного круга познания они получили возможность не только профессионального самоопределения, но и могли продуктивно решать профессиональные задачи в пространстве поликультурного взаимодействия.

#### **Список использованных источников**

1. Алексеева, Л. Методика обучения письменному переводу специального текста / Л. Алексеева // Вестн. Пермского гос. ун-та. Российская и зарубежная филология. Вып. 2 (8). – Пермь, 2010. – С. 77–84.
2. Приказчикова, Е. В. Лингвокогнитивные проблемы перевода современной российской прозы: эквивалентность в поисках адекватности / Е. В. Приказчикова, Е. П. Савченко // Translation as a means of cultural interaction: Proceedings of the 2nd International conference; December, 17–21, 2015, Krakow, Poland. – Moscow, MAKS Press, 2015. – Р. 269–278.

3. Шакlein, B. M. Формирование лингвокультурного идеала как тенденция развития русской языковой личности начала XXI века / B. M. Шакlein // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сент. 2015г.) / Ред. кол.: Л. А. Вербицкая [и др.]. В 15 т. – Т. 6. – СПб. : МАПРЯЛ, 2015. – С. 623–628.
4. Цвиллинг, M. Я. Межкультурные аспекты перевода в подготовке переводчика / M. Я. Цвиллинг // Вопросы филологии. – № 1 (34). – M., 2010. – С. 60–64.

**И. Г. Радищевская, Т. М. Королева**  
ПГУ (г. Новополоцк)

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА БАЗЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

На современном этапе развития нашего общества происходит изменение в политической и социально-экономической жизни в условиях поликультурного мира. Болонский процесс обуславливает пересмотр подходов к вопросам формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в рамках единого образовательного пространства. В настоящее время подготовка по дисциплине «Иностранный язык» в системе высшего профессионального образования должна способствовать формированию и развитию у выпускников компетенций, позволяющих использовать иностранный язык для межкультурного общения, научно-технического сотрудничества, технологий, производства и образования [1].

Еще недавно основной целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе считалось формирование коммуникативной компетенции выпускников. Сегодня в основе подхода обучения иностранному языку лежит идея формирования и развития иноязычной межкультурной компетенции, которая позволит успешно осуществить профессиональные иноязычное общение, связанное с взаимодействием с представителем иной культуры, страны, иного социума, т. е. позволит подготовить выпускников к межкультурной коммуникации. Именно межкультурный подход становится особо важным условием подготовки специалиста в вузе.

Что же такое межкультурная компетенция? Мы согласны с определением методистов, которые полагают, что межкультурная компетенция

ция понимается как часть коммуникативной компетенции личности, изучающей иностранный язык. Межкультурная компетенция как бы «пронизывает» все составные части коммуникативной компетенции, является их фоном [2].

Межкультурная компетенция подразумевает знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка, с элементами социокультурного контекста, которые уместны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка, а именно: обычаи, правила, нормы поведения, социальные условности, странические знания и т. д. Межкультурная компетенция представляет собой сложное образование, включающие следующие компоненты: особенности мышления, отношения, знания, и умения. В структуру межкультурной компетенции входят: общие культурно-специфические знания, умения коммуникативного общения, обладание культурно-психологическим восприятием [3]. Однако обучение языкам и культуре в неязыковом вузе сопряжено с рядом трудностей: студенты не участвуют в реальной межкультурной коммуникации, так как отсутствует возможность общения с носителем другого языка и культуры; языковые и культурные ситуации, создаваемые в рамках учебного процесса, не могут быть названы межкультурными явлениями, так как они порождаются носителями одной и той же культуры; основным коммуникативным партнером студентов является преподаватель иностранного языка, который не является носителем преподаваемого языка; зачастую учебные материалы в обучении иностранному языку не содержат аутентичный материал.

Решение вышеупомянутых вопросов подразумевает поиск инновационных средств и методов обучения для формирования межкультурной коммуникативной компетенции будущего специалиста.

Одним таким средством, безусловно, являются информационные и коммуникативные технологии. Образование в сочетании с компьютерными технологиями приобрело качественно новый уровень, что обеспечено возможностью получать информацию из любой точки мира при помощи сети Интернет.

Сеть Интернет предоставляет доступ к таким мировым информационным ресурсам, как электронные библиотеки, базы данных, хранилища файлов, аутентичные видеоматериалы, обучающие программы, мультимедийные курсы и т. д. Также популярны рассылки, электронная почта, чаты, интернет-форумы, группы новостей, которые позволяют организовать совместную работу или общение удаленных пользователей (организация лекций, семинаров, олимпиад, моделирование и т. д.).

вание научно-исследовательской деятельности и т. д.). Интернет дает возможность студенту окунуться в реальную социокультурную среду страны изучаемого языка. Это одно из самых доступных средств формирования кросс-культурной грамотности.

Для формирования межкультурной компетенции во время занятий при отсутствии сети Интернет рекомендуется использовать такие интерактивные методы обучения, как дискуссии, деловые игры, коммуникативно-познавательные ролевые игры, проектные технологии. Используя данные методы, можно создавать реальные или приближенные к реальным условиям ситуации общения на иностранном языке. Аутентичные материалы также помогают студентам погрузиться в атмосферу иноязычного общения.

Проведение научно-практических конференций на иностранном языке также дает возможность моделирования ситуации межкультурного учебного общения на изучаемом языке. Так, например, в Полоцком государственном университете ежегодно проводится международная конференция молодых ученых на английском языке. Конференция дает возможность участникам почувствовать себя частью межкультурной профессиональной коммуникации, помогает снять языковой барьер, мотивирует дальнейшее изучение иностранного языка.

Клубы, семинары, лекции с участием носителей иностранного языка (очные или онлайн) являются отличной возможностью формирования межкультурной компетенции. В ПГУ на кафедре мировой литературы и иностранных языков в течение этого года работает «Клуб любителей английского языка». Возглавляет его выпускник Лос-Анджелесского университета, стипендиат программы Фулбрайт. Это программа образовательных грантов, предложенная в 1946 г. Джеймсом Уильямом Фулбрайтом, финансируемая госдепартаментом с целью укрепления культурно-академических связей между гражданами США и других стран [4]. Еженедельно на заседаниях клуба рассматриваются различные темы, касающиеся жизни, культуры, истории и т. д. белорусского и американского народов. Таким образом происходит соотношение культуры страны изучаемого языка с родной культурой. Это помогает формировать такие качества, как толерантность и уважение ценностей двух стран, а также здорово повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

Существуют другие способы и методы формирования межкультурной компетенции. Мы остановились лишь на некоторых из них. Но, безусловно, межкультурный подход является актуальным и приемле-

мым для обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов. Он играет важную роль в формировании бикультурной личности с достаточным уровнем коммуникативных навыков и знаний культурологического характера. Формирование данной компетенции у выпускников неязыковых вузов является неотъемлемой частью их успешного профессионального общения и карьерного роста.

### **Список использованных источников**

1. Болонский процесс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.interstudy.by>. – Дата доступа: 14.01.16.
2. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова // Лингвистика. Методика обучения иностранным языкам. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
3. Карбышева, К. С. Обучение иностранным языкам на базе межкультурного подхода / К. С. Карбышева, Е. Д. Никонова, Н. А. Кобзева // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1350–1352.
4. Программа Фулбрайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://portal.nlb.by>. – Дата доступа: 16.01.16.

**С. А. Радькова**

*Академия управления при Президенте  
Республики Беларусь (Минск)*

## **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КРИТИЧЕСКОГО ИНЦИДЕНТА В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ**

Использование интерактивных методов обучения в преподавании дисциплины «Деловой иностранный язык» представляет особый интерес в контексте подготовки будущих управленцев к эффективному межкультурному взаимодействию с представителями различных культур. Одним из таких методов является метод критического инцидента, который широко применяется зарубежными учеными в социальных науках, в частности в кросс-культурных исследованиях, посвященных изучению особенностей межкультурной коммуникации. Впервые он был описан американским психологом Дж. Фланаганом в начале 50-х гг. XX в., который трактует его как любую поддающуюся наблюдению деятельность человека, которая однозначно позволяет сделать вывод о причастности коммуниканта к иной этнокультуре или спрогнозировать его дальнейшее поведение [1, р. 327]. Метод был ориентирован на опи-

сание и анализ различных курьезных случаев на работе и эффективных и неэффективных стратегий поведения в той или иной ситуации. Такие ситуации получили название «критических инцидентов».

В русле межкультурной коммуникации термин «критический инцидент» означает межкультурное взаимодействие или опыт, который участники интеракции признают неудавшимся, неэффективным или неудовлетворительным и подробно о нем рассказывают. По мнению П. Кюна, критический инцидент (critical incident) – это конфликтные и спорные ситуации, в условиях которых партнеры по коммуникации различного культурного происхождения общаются друг с другом [3].

Основной формой представления критического инцидента является текст с описанием ситуации культурного недоразумения, возникшего в силу незнания коммуникантами явлений иной культуры, далее предлагаются вопросы для последующего обсуждения и поиск альтернативных интерпретаций поведения его участников. Другими словами, критический инцидент представляет собой краткое описание случаев, вызвавших у коммуникантов негативные эмоции и чувства, например, удивления, беспокойства, ощущения дискомфорта и дезориентации при попадании в иную культурную среду либо, столкнувшись с расхождениями в мировоззрении, культурных традициях и ценностных ориентациях представителей «иной» культуры. Цель метода – получение участниками опыта принадлежности к «чужой» культуре, нормы, ценности, модели поведения которой, как правило, отличаются от родной культуры персонажей «критического инцидента».

Такой вариант работы с описаниями конфликтных межкультурных ситуаций, возникающих при общении представителей разных народов и культур, не предусматривает готовых «рецептов» их разрешения. Здесь участникам обсуждения предоставляется свобода в выборе возможных атрибуций возникновения межкультурных недоразумений и конфликтов. В процессе обсуждения предложенной ситуации преподаватель делает акцент на том, что не существует единственно верного ответа и что каждая интерпретация причин поведения действующих лиц «критического инцидента» будет правильной с точки зрения представителя «иной» культуры.

Преподаватель может попросить студентов представить, как бы они себя чувствовали в такой ситуации, и описать свои собственные переживания, реакции и действия на имевшее место событие. Далее попытаться взглянуть на ситуацию с разных точек зрения глазами немца, американца или белоруса и проанализировать ее, исходя из различий в культурно обусловленных ценностях и стереотипах поведения.

В настоящее время к числу наиболее разработанных и получивших широкое распространение в практике межкультурной подготовки управленцев во многих странах мира относится концепция «культурной метафоры» американского исследователя Мартина Гэннона. В его книге “Working Across Cultures” приводится следующий пример критического инцидента «Мой лучший друг и деньги»: You are walking to a critical business meeting at which you are going to close a \$100 million dollar deal. You will receive a fee of three million dollars if the contract is signed. However, some major details need to be discussed, and you are the only person capable of discussing them. Suddenly your best friend in the world – you have known him since childhood, and he was the best man at your wedding – rushes up to you and blurts out: “Something terrible has happened, and I need your help immediately. You are the only person who can help me!” What would you do? [2, p. 32].

Преподаватель должен подчеркнуть, что проблема друга требует незамедлительного решения. Если Вы пропустите встречу, то, скорее всего, лишитесь трех миллионов долларов. Обычно студенты говорят, что постараются выяснить, в чем дело, и отложить свои действия до заключения сделки. Этот критический инцидент вызывает оживленную дискуссию и подводит студентов к обсуждению таких параметров культуры, как индивидуализм – коллективизм, а также нравственных убеждений, норм и моделей поведения, свойственных представителям низкоконтекстной и высококонтекстной культур.

В завершение можно предложить придумать свой собственный критический инцидент на основе схемы анализа критического инцидента, предложенной Р. В. Pedersen (1995) для исследования фаз культурного шока у студентов университета Питтсбурга, принимавших участие в программах международного обмена. План описания критического инцидента содержит следующие этапы: 1) опишите подробно ситуацию или событие; 2) опишите детали и обстоятельства ситуации (кто, когда, где, почему); 3) перечислите людей, вовлеченных в ситуацию, их взаимоотношения друг с другом и взаимоотношения с наблюдателем; 4) опишите вашу собственную роль в качестве наблюдателя в этой ситуации (решения, действия, примененные способности и т. п.); 5) кратко проанализируйте инцидент, делая акцент на том, чему вы научились в данной ситуации; 6) обозначьте психологическое явление, которое лежало в основе критического инцидента [4].

В качестве задания для контролируемой самостоятельной работы можно предложить студентам привести примеры из собственного опыта

и обрисовать проблему, с которой они столкнулись во время пребывания в той или иной стране или при общении с представителями разных культур, причем эта ситуация носила противоречивый или конфликтный характер.

#### **Список использованных источников**

1. Flanagan, J. The critical incident technique / J. Flanagan // Psychological Bulletin. – 1954. – № 51. – P. 327–358.
2. Gannon, M. Working Across Cultures : Applications and Exercises / M. Gannon. – Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2001. – P. 146.
3. Къhn, P. Interculturelle Semantik / P. Kühn. – Nordhausen : Verlag Traugott Bautz, 2006. – S. 29.
4. Pedersen, P.B. The Five Stages of Culture Shock : Critical Incidents Around the World. Contributions in Psychology, no. 25 / P. B. Pedersen. – Westport, Conn : Greenwood Press, 1995.

**С. М. Рукавишникова, Ж. А. Дунькович,  
Лейнискерт Марфрейкерт Фуентес Акоста  
Военная академия Республики Беларусь (Минск)**

### **ИНДИХЕНИЗМЫ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ ВЕНЕСУЭЛЫ**

Испанский язык наиболее распространенный язык в Латинской Америке. Он является государственным языком в 18 странах региона. Но в каждой из этих стран он имеет свои отличительные черты. Речь латиноамериканцев значительно отличается от классического варианта испанского языка.

Еще до начала испанской колонизации в Южной Америке уже сформировались сотни языков местных индейских племен, многие из которых сохранились до сих пор и являются неотъемлемой частью языкового достояния латиноамериканских стран. На сегодня насчитывается 123 языковые семьи туземных языков, которые оставили след в речи испанского языка Латинской Америки. В каждой из стран испаноговорящей Америки наряду с классическим вариантом испанского языка существует свой язык с диалектными вкраплениями и влиянием туземного субстрата [2].

Распространение испанского языка на завоеванной территории началось с колонизаторов. Первые колонизаторы южноамериканских земель были родом из Андалусии. Именно от них местное население

училось говорить по-испански. Поэтому испанский язык в странах Латинской Америки схож с андалузским диалектом.

Осваивая новую территорию, испанцы не сразу нашли общий язык с местным населением и долгое время общались с ними с помощью жестов. Завоеватели Нового Света (конкистадоры) столкнулись с неизвестными им флорой и фауной, с незнакомыми предметами быта, обрядами и обычаями аборигенов. Возникла необходимость придумать всему этому новые названия. Сначала колонизаторы использовали испанские слова, пытаясь сравнить новые реалии с уже знакомыми: *пуму* (*el puma*) называли *местным львом* (*el león de aquí*), *ягуара* (*el jaguar*) – *тигром* (*el tigre de aquí*), *игуану* (*la iguana*) – *то кроликом* (*el conejo de aquí*), *то змеей* (*la serpiente*). Но постепенно испанские поселенцы начали заимствовать слова индейских племен. Первые примеры влияния местных языков на испанский можно найти в названиях растений и животных, а также предметов, неизвестных испанцам: *tabaco* (*табак*), *para* (*картофель*), *cachicato* (*броненосец*), *jaguar* (*ягуар*), *guajira* (*корзина*), *hamaca* (*гамак*) и т. д.

В 1494 г., через два года после открытия Христофором Колумбом Америки, появился первый словарь испанского языка, где можно встретить 3 слова, заимствованные у туземных племен Южной Америки: *cacique* (*вождь*), *maíz* (*кукуруза*), *canoa* (*каноэ*).

Слова, пришедшие в испанский язык из индейских языков, в некоторых исследованиях называются *индишенизмами*, хотя в широком понимании этого слова *индишенизм* (*туземный*) – это комплекс идей и программ их реализации, направленных на осмысление роли и места индейского населения в общественно-экономической и культурной жизни стран Америки [1]. *Индишенизмы*, т. е. слова в узком понимании этого слова – это проекция и отражение влияния индейских культур на латиноамериканские национальные варианты испанского языка. По данным на 2001 г. в Венесуэле насчитывается 64 индейских языка. В испанском языке Венесуэлы можно встретить более трёх тысяч индейских слов [3]. Среди таких слов выделяются названия растений: *ayuata* (*тыква*), *aguacate* (*авокадо*), *cacao* (*какао*), *caucho* (*каучук*); представителей фауны: *llama* (*лама*), *cóndor* (*американский гриф*), *guacamayo* (*попугай*), *anare* (*белая цапля*), *caimán* (*кайман*), *bachaco* (*большой муравей, термит*), *carite* (*рыба-пила*), *tiburón* (*акула*); предметов домашнего обихода: *cabuya* (*верёвка из агавы*), *lazo* (*лассо*), *balsa* (*плот*), *piragua* (*пирога*); жилищ: *bajareque* (*хижина из пальмовых листьев*); одежды, обуви: *poncho* (*пончо*), *socuiza* (*обувь типа слан-*

цев); еды: *cazabe* (хлеб из корней юки), *arepa* (кукурузная лепешка), *acemita* (булка с сыром и гуайавой), *chocolate* (шоколад); слова, связанные с культурой и обычаями индейцев: *boticó* (индейская флейта); слова, имеющие отношение к территории: *sabana* (саванна); топонимы: *Paraguáná* (название полуострова), *Barinas*, *Zulia*, *Táchira* (названия штатов), *Píritu* (название муниципалитета), *Cumaribo*, *Cumaná* (названия городов) и др.

По традиционной версии топоним *Венесуэла* имеет итальянское происхождение. Считается, что итальянец Америго Веспуччи, прибывший с испанскими конкистадорами к берегам Нового Света, увидел хижины, стоящие на сваях в воде. Они ему напомнили итальянскую Венецию, и он назвал поселение маленькой Венецией, по-испански *Венесуэлой*. Позже так стали называть всю страну. Но существует и другая версия происхождения этого топонима: в переводе с языка индейцев племени аньу, жившего в этих местах, слово *Венесуэла* означает *большая вода*.

С течением времени многие индихенизмы через испанский язык были заимствованы другими языками.

На латиноамериканском континенте испанский язык в большей степени сохранил свои архаичные черты. В испанском языке Латинской Америки до сих пор встречаются слова, уже утерянные или забытые в Испании: *pollera – falda* (юбка).

Много примеров слов, которые в Латинской Америке являются общеупотребительными, а в Испании используются только в литературном стиле, но не в разговорном: *liviano* (*ligero* – легко), *angosto* (*estrecho* – узкий), *dañar* (*estropear* – портить), *enojarse* (*enfadarse* – сердиться).

Многие испанские слова в латиноамериканской среде утратили свою первоначальное значение и приобрели иной смысл. Так испанское слово *candela* в Латинской Америке пересталозначить только *свеча*, а приобрело более общее значение – *огонь*. *La cáscara* в Испании – *скорлупа*, на латиноамериканском континенте – *любая шкурка, кора дерева*.

Интересен пример, когда в классическом испанском и латиноамериканском испанском одно и то же слово имеет почти противоположное значение: *chaula* в Испании *девушка легкого поведения*, а в Латинской Америке это синоним слову *linda* (*красивая девушка*).

В Латинской Америке не бывает зимы. Самое холодное время – это период дождей. Поэтому в Венесуэле и Парагвае испанское слово

*el invierno* (зима) стало синонимом слову *el aguacero* (ливень, сильный дождь).

Некоторые испанские слова в Латинской Америке постепенно были заменены другими словами из испанского языка, более соответствующими местной реальности. Например, слово *dinero* (деньги) заменили на *plata* (серебро), потому что серебро было основной денежной единицей в торговых отношениях переселенцев и аборигенов.

В Латинской Америке в силу различных причин и условий испанский язык приживался весьма неоднородно. В результате сложилась уникальная языковая ситуация – существование в разных странах региона разных вариантов испанского языка. Например, известный фрукт в Южной Америке называется *rapaya*, а в Венесуэле его называют *lechoza*, на Кубе – *fruta bomba*.

Анализ сопоставления и противопоставления различных языковых единиц в испанском языке стран Латинской Америки, и в Венесуэле в частности, показывает, что предметно-логическое и концептуальное значение индихенизмов позволяет расценивать многие из них как ключевые слова латиноамериканских национальных вариантов испанского языка [3].

Таким образом, испанский язык в Латинской Америке представляет собой пеструю языковую мозаику. Столетия сосуществования сделали возможным взаимопроникновение испанского и индейских языков, что привело к заметному изменению классического испанского языка в странах латиноамериканского континента.

### **Список использованных источников**

1. Оржицкий, И. А. Культурология. XX век / И. А. Оржицкий. – Энциклопедия, 1998.
2. Носкова, А. И. Эволюция испанского языка в странах Латинской Америки [Электронный ресурс] / А. И. Носкова, Е. А. Плеухова // Филология и культура. – Казань, 2013. – № 1 (31). – С. 84–90. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics3/noskova-pleukhova-13.htm>. –Дата доступа: 4.02.16. 15:20.
3. Ахренов, А. В. Испанский язык Венесуэлы: языковая картина мира [Электронный ресурс] / А. В. Ахренов. – Режим доступа: <http://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/1162>. – Дата доступа: 4.02.16 15:40.
4. Заэмская, Е. А. Испания и Латинская Америка: «Сообщающиеся языковые сосуды» [Электронный ресурс] / Е. А. Заэмская // Вестн. МГИМО Университета. – Вып. 6. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispaniya-i-latinskaya-amerika-soobschayuschieya-yazykovye-sosudy#ixzz3zZ9VWFpG>. – Дата доступа: 8.02.16.

С. М. Рукавишникова, Ж. А. Дунькович,  
Самбрано Эспинаса Росси Хосемин  
Военная академия Республики Беларусь (Минск)

## ФЕНОМЕН ПАЛИНДРОМА

Палиндромы – это слова, фразы, предложения, тексты и стихи, которые имеют симметричный порядок букв, т. е. читаются одинаково как с начала, так и с конца. Название *палиндром* (*движущийся назад, возвращающийся*) имеет греческое происхождение: *палин* – возвращаться, двигаться обратно и *дромос* – дорога. В русском языке встречается и чисто русское название палиндрома – *перевертыши*.

Существует шуточное поверье, что первая фраза на Земле была палиндромной: *Madam, I'm Adam*. Так мог представиться библейский Адам Еве в райском саду. Палиндромы были известны свыше двух тысяч лет назад. Первые стихи-палиндромы в III в. до н. э. сочинил греческий поэт Сотад Маронейский, в честь которого они были названы сотадами. В древней Греции одностroчными палиндромными стихами украшали предметы округлой формы: чаши для питья, амфоры, вазы. При повороте такого сосуда бесконечно читалась одна и та же фраза. От греков палиндромы перешли к римлянам. На мраморной купели Софийского собора в Константинополе на латыни вырезано древнее палиндромное высказывание: *Nisponano timata timonapopsin*, что означает: *Омывайте не только лицо, но и ваши грехи*. Римлянам принадлежит и самый известный, написанный в виде таблицы палиндром, читаемый одинаково сразу по четырем направлениям: слева направо, справа налево, сверху вниз и снизу вверх.

*S A T O R*

*A R E P O*

*T E N E T*

*O P E R A*

*R O T A S*

Фраза *Sator Apero tenet opera rotas* имеет следующий перевод: *Сеятель Apero с трудом держит колёса*. Этот палиндром был придуман в 79 г. н. э. и считался магическим. Его рисовали на стенах домов, храмов и монастырей, писали на амулетах. Палиндромы в виде квадрата получили название суперпалиндромы или *sator*-квадраты. В качестве примера в русском языке можно привести такой *sator*-квадрат:

*М И Р  
И Л И  
Р И М*

От римлян палиндромы перешли во все европейские языки. Явление палиндромии чаще всего встречается в языке. Это слова-палиндромы: *дед, шалаш, заказ, казак, доход, топот*; фразы-палиндромы: *тут как тут, дорога за город*; предложения-палиндромы: *Ох и тихо! Лёву дед увёл. Дом моден, но он не дом мод. Трона налево повела на порт. Мокнет Оксана с котенком. Я не моден, тут не до меня*.

Некоторые русские и иностранные имена и фамилии также являются палиндромами: *Ада, Аза, Анна, Алла, Азиза, Otto, Натан, Нилин, Анисина; Nisio Isin, Robert Trebor, Revilo P. Oliver, MikeKim*. Особенno в палиндромном имянаречении отличаются финны: *Anni Linna, Asko Oksa, Emma Lamme, Olavi Valo, Sanna Rannas*. Финнам принадлежит и самое длинное, зафиксированное в книге рекордов Гиннеса слово-палиндром, состоящее из 19 букв: *saippuakivikauppias* (*продавец мыла/щёлока*). Палиндромом-рекордсменом также является голландское слово *koortsmeetsysteemstrook* (*термометр*).

Многие поэты пробовали свои силы в написании стихов-палиндромов. Первым в русской поэзии стихотворением-палиндромом стало небольшое стихотворение Г. Р. Державина:

*Я разуму уму заря,  
Я иду с мечем, судия.  
С начала тот же и с конца  
И всеми чутся за Отца.*

Увлекались стихами-палиндромами Афанасий Фет, Велимир Хлебников, Валерий Брюсов, Михаил Булгаков, Владимир Высоцкий, Андрей Вознесенский и др.

Палиндромы встречаются почти в каждом языке: в английском: *Dogma: I am God* (*догма: я Бог*); во французском: *Bon sport, trop snob* (*хороший спорт и для снобов*); в немецком: *Ein Esel lese nie* (*Осел не обязан читать*); в финском: *Ana, kanna kana* (*Анна, принеси цыпленка*); в датском: *Skal Eva have laks* (*Любит ли Ева лосося?*); в шведском: *Ni talar bra Latin* (*Хорошо говоришь на латинском*); в норвежском: *Anne var i Ravenna* (*Анна была в Равенне*); в польском: *A to kanapa pana kota* (*А это диван пана кота*); в чешском: *Jelenovi pivo nelej* (*Оленю пива не лей*); в хорватском: *Ana voli Milovana* (*Анна любит Милована*); в португальском: *Ato idiota* (*глупое поведение*);

в каталонском: *Catala', a l'atac* (*Атакуй, каталонец!*); в испанском: *O rey, o joyero* (*Или король, или ювелир*) и др.

В Венесуэле официальным языком является испанский язык. Большинство палиндромов, известных в Венесуэле, можно встретить во всех испаноговорящих странах. Проследить их географическую принадлежность практически невозможно. Вот несколько примеров палиндромов, найденных в венесуэльском медиапространстве: *oso* (*медведь*), *oro* (*золото*), *ojo* (*глаз*), *eje* (*ось*), *rajar* (*трещина*), *luz azul* (*синий свет*), *o dolor o lodo* (*или боль, или грязь*), *la ruta natural* (*естественный путь*), *Oir a Dario* (*слушать Дария*), *La ruta nos aporto otro paso natural* (*маршрут принес нам другой естественный путь*), *Se van sus naves* (*их корабли идут*).

Следует отметить, что палиндромами могут быть не только слова, но и любые симметричные относительно своей середины наборы символов или изображений, которые читаются, просматриваются или проявляются одинаково в противоположных направлениях. Палиндромы встречаются в математике ( $11, 343, 59295; 26 + 62 = 88; 59 + 95 = 154 + 451 = 605 + 506 = 1111$  и т. д.), в химии (*SiS* – сульфид кремния; *OsO* – оксид осмия; *NbN* – нитрид ниobia; *HOOC-COOH* – щавелевая кислота и др.), в генетике (*нуклеотидная последовательность ДНК, читаемая одинаково в обоих направлениях*), в музыке (*47-я симфония Гайдна «Палиндром»; «Зеркальный канон» Баха; скрипичный дуэт «Зеркало» Моцарта; песня «Because» Джона Леннона – не что иное как «Лунная соната» Бетховена в обратной последовательности и др.*). Изображение российского герба с двуглавым орлом тоже является своеобразным палиндромом.

Существуют многочисленные пограничные с классическим палиндромом формы.

Многократное повторение слова, чтение которого производится не в обратном направлении, а в прямом, но с другого места: *банка-банкабанка...* (*кабанкабанкабан...*); *тьматьматьма...* (*матьматьмать...*); *рикиширикиши...* (*ширикиширикиши...*); *кусайкусайку-сай...* (*сайкусайкусайку...*); *рекарекарека...* (*карекарекарека...*) и др.

Слова и предложения, которые при обратном прочтении читаются иначе, чем при прямом: *Крамер – Ремарк; мир удобен – небо дурим; на Ритке снег – генсек тиран; анатом, за разум! – музя размотана; и казаки – чубы зыбучи – и чубы зыбучи – казаки и др.*

Фразы, которые читаются в обратном порядке, но не по буквам, а по слогам: *сы-ро от ро-сы; ты мос-ти мос-ты; да, ту-да, ту-да; мыши-ка в лес, в ка-мыши* и др.

Двуязычные палиндромы, в которых используются разные языки одновременно: *Мурава жсeltеет лежа. Warum?* (нем. почему)?

Двуязычные палиндромы, когда в одну сторону текст читается на одном языке, а в обратную – на другом: *валюта – бат ю лав?* (англ. *But you love?* Но ты любишь?). *Ted, I beg, am I not ever a venom?* (англ.) – *Mon Eva reve ton image, bidet* (фр.)

Визуальные палиндромы – фраза, читаемая по-другому после поворота изображения на 180°: *мимоза – георгин; шмель – гудит и др.*

**мимоза георгин шмель гудит**

По мнению исследователей, несмотря на ограниченность словарного запаса языка, количество палиндромов может стремиться к бесконечности. Интерес к их изучению и составлению не угасает и в настоящее время. За последние годы было издано несколько сборников палиндромов на русском языке, вышло уже второе издание палиндромического словаря Елены Коцубы, защищена диссертация о палиндромах. В Сан-Франциско издается журнал, посвященный палиндромам. В России клуб палиндромов выпускает специальное издание «Амфирифма». Гуманитарный фонд имени А. С. Пушкина провел первый фестиваль палиндрома.

Чем следует считать палиндромы – развлечением, головоломкой или художественным средством, раскрывающим неповторимые таинства языка? Каждый решает это индивидуально. Палиндромы привлекают к себе внимание как идеальный образ незнакомой нам гармонии в окружающем мире. Изучение палиндромов, представленных в разных языках, раскрывает удивительные свойства симметрии и тайные алгоритмы языка.

#### **Список использованных источников**

1. Бубнов, А. В. Типология палиндрома. Исследование палиндромных и околопалиндромных форм / А. В. Бубнов. – Курск, 1995.
2. Культура бытия в Израиле и в мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.culbyt.com/article/textid:446/>. – Дата доступа: 26.01.2016.
3. Разновидности палиндрома [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://puzzledatabase.ru/palindromraznovidnosti.html>. – Дата доступа: 26.01.2016.
4. Палиндромы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.palindromy.pl/palindromes\\_ru.htm](http://www.palindromy.pl/palindromes_ru.htm). – Дата доступа: 27.01.2016.
5. RVGames > Литературные игры: Палиндромы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rvgames.de/ru/litgames-palindrom.htm>. – Дата доступа: 27.01.2016.

## **ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Основной целью реализации лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку является формирование личности как субъекта диалога культур. Для реализации данной цели студенты должны: иметь четкое представление о праве существования каждой культуры и ее равенства с любой другой мировой культурой; понимать, что каждая культура имеет свои ценности и нормы и может быть оценена только с этих позиций; относить себя к представителям мировой культуры, включающей целый ряд типов и видов культур; четко понимать свою принадлежность к той или иной культуре и осознавать свою роль в мировых культурных процессах; выступать толерантно по отношению к представителям других культур и т. д.

Для достижения цели формирования поликультурной личности как субъекта диалога культур необходимо определить принципы реализации лингвокультурологического подхода, способствующие достижению поставленной цели. Естественно определяя принципы реализации данного подхода, представляется невозможным не взять за основу ранее выделенные и уже описанные в научной литературе принципы соизучения языка и культуры. Ученые (Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев и др.) выделяют шесть основных принципов реализации лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку:

- принцип культурообразности, предложенный В. В. Сафоновой, на основе которого должен осуществляться отбор лингвокультурологического материала для учебных целей;
- принцип диалога культур ориентирован на развитие у студентов общепланетарного мышления, формирование таких важных качеств, как культурной непредвзятости, эмпатии, толерантности, готовности к общению в инокультурной среде, речевому и социокультурному такту;
- принцип доминирования проблемных заданий направлен на создание такой модели лингвокультурологического образования посредством иностранного языка, на основе которой студенты получили возможность: собирать, систематизировать, обобщать и интерпре-

- тировать культурологическую информацию; овладевать стратегиями культурологического поиска и способами интерпретации культур; развивать поликультурную коммуникативную компетенцию;
- принцип билингвального обучения. Являясь субъектом диалога культур, каждый обучающийся должен уметь верно переводить социокультурно-маркированную лексику на родной язык;
  - принцип актуализации опоры на межпредметные знания и умения студентов означает комплексность в обучении дисциплинам общественно-гуманитарного цикла;
  - принцип культурной вариативности уточняет и дополняет общий принцип культурообразности. Он обнаруживается при разработке социокультурного наполнения учебно-методических комплексов по иностранному языку, программ по иностранному языку и при отборе лингвокультурологического материала для учебных целей [2; 3].

На наш взгляд, эти принципы являются основными, базовыми в организации процесса обучения иностранному языку с использованием лингвокультурологического подхода, но представляется возможным дополнить этот список следующими принципами:

- принцип культурной ориентированности. В основу этого принципа лежит ориентация на ту или иную культуру в процессе изучения иностранного языка. Исходя из основных, базовых положений культуры будет выстраиваться и процесс обучения с учетом национальных особенностей, традиций и обычаяв представителей культуры иностранного языка;
- принцип ситуативности. Любое культурное явление и языковое поведение внутри него будет зависеть от ситуации, в рамках которой данное культурное явление будет рассматриваться. В зависимости от этого будут варьироваться модели поведения участников межкультурной коммуникации исходя из ситуации, в которую они погружаются;
- принцип контрастности культур. Этот принцип базируется на сравнении тех или иных культурных явлений родной и изучаемой культуры. Он выполняет мотивационную функцию, так как побуждает интерес к изучению новых культурных аспектов на контрасте со сложившимися, имеющимися в родной культуре;
- принцип презентативности подразумевает умение не только анализировать и оценивать культурологическую информацию о стране изучаемого языка, но и достойно представлять себя в качестве представителя родной культуры;

- принцип ответственности предполагает воспитание глобальных общечеловеческих качеств и чувств по отношению к представителям как родной так и иноязычной культуры, не позволяющих проявлять культурное доминирование, этноцентризм, шовинизм и т. д.;
- принцип гуманизма основывается на создании благоприятных условий для овладения иностранным языком и культурой его представителей, для проявления творческой индивидуальности, высоких гражданских, нравственных, интеллектуальных и физических качеств, которые обеспечивают социальную защищенность, безопасное и комфортное существование.

Направление работы, основанное на лингвокультурологическом подходе в обучении, который предполагает вышеприведенные принципы, позволяет обратить внимание на вариативность сценариев межкультурного общения в зависимости от социального и культурного контекста коммуникации.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культуры : пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образовани / Е. И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.
2. Сафонова, В. В. Культуроедение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.
3. Сысоев, П. В. Обучение учащихся социокультурным стратегиям средствами иностранного языка / П. В. Сысоев // Актуальные проблемы языкового образования в России в XXI веке. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2000. – С. 35–36.

**T. G. Skrebneva, T. A. Kurochkina**  
*NNTU (Nizhny Novgorod), VSU (Russia)*

#### **SOME SPECIFIC FEATURES OF ENGLISH LAW TERMS**

English terminological corpus includes a group of structures made by two, or, sometimes, three components connected with a conjunction “and” and functioning, widely, in the area of law. These word combinations can be structurally represented as “Word and Word”, their categorical reference being limited to three parts of speech: the noun, the adjective and the verb. The specificity of the group lies in the fact that both components are

synonyms. Such are well known combinations as *have and hold*, *terms and conditions*, *null and void*, *aid and abet*, *request and require*, *builder and contractor*, etc.

To a speaker of Slavic languages, Russian in particular, they seem excessive because the meaning of the first component is obviously reduplicated in the second one. That contradicts his native language speaking tradition, where the appearance of two semantically similar words, coordinated this way, is regarded as a speech composition defect. You can hardly ever hear in the Russian language «*большой и огромный*», «*недействительный и утративший законную силу*», etc.

Having no parallel in Russian the above mentioned English patterns present some difficulty for Russian interpreters and translators. They have to decide how justified may be retaining the original structure in the translation, when it can be quite natural, or when it is better to avoid, not to break the native speech naturalness. Giving recommendations to translate adequately, Prof. Shadrin suggests determining, first, if the English word combination has two (or three) different meanings, and, if the combination of synonyms is used for emphatic purposes only, the interpreter, in his version, can add an adjective or an adverb with a more general meaning. For example, the doublet *null and void* can be translated as *совершенно нелегитимный* [Shadrin, 95].

Using groups of synonyms in speech is typical of many languages (be it the German, the Slavic, or some other language family), but with such proximity of the components' meanings it looks innate, as it seems, only in the English language. Why does English law lexis abounds in structures like *each and every*, *request and require*? Why do the English have a liking for such phrases?

At a glance, it looks like a way of specifying the meaning of the phrase by simply adding a semantically close word to the first member. It somehow changes the whole structural content. Thus, the meaning of both members in the phrase *aid and abet* – «содействовать» is made more exact by the seme «содействовать чему-то дурному, подстрекать» in “abet”. A lawyer has to be concise, leaving the opposing party no chance of disputing his wording.

One more obvious reason lies in emphasizing by semantic reduplication, as any repetition enhances the effect. It gives the lawyer a possibility to be more convincing, which is also important for a legislist. As in any semantic doubling (or tripling) in a coordinated phrase one achieves certain emphasis which is made by repeating similar semes in two adjacent words which

represent the same part of speech. But a certain number of such structures do not come within this scope because the second member does not develop the meaning of the first one. E.g.: *null and void*, *have and hold*, *each and every*, etc.

Some English authors who tackle upon the structures in question mention one more reason, a historical one, for the spreading of doublets-terms. It is considered that in the period of the national language formation, with two basic sources, one being Anglo-Saxon, the other Norman, it became traditional to use a French borrowing together with the native word [3]. That is why the English language is rich in doublets outside the specified area; thus we come across such word combinations as *safe and sound*, *lord and master*, *stress and strain*, and many other fixed expressions in every-day life. One can suppose that in the courtroom, as nowhere else, it was necessary to point to two coexisting forms in litigation. That was done to avoid misunderstanding or misinterpretation.

An interesting explanation has been quoted by the authors of The People's Law Dictionary Gerald and Kathleen Hill [2]. Considering the phrase *aid and abet* they say that the meaning of the second member obviously repeats the meaning of the first one, making the word combination tautological. In their opinion, the fact proves the rumour that in those days the lawyer's work was paid by the word. If we accept the Hill's version, we can suppose that the lawyer, adding a synonymous word, was interested in filling his pocket besides caring about the accuracy of the wording.

All the three views of the doublets' origin, spreading and viability, with the third one looking somewhat insignificant, deserve consideration.

Let us start with the last one. The seeming unimportance of the above mentioned commentary about a simple extension of the expression to produce the effect of verbosity to earn a higher salary stops looking unimportant. The word combination becomes longer to make the wording complete, which makes it possible to disable the opposing party to dispute it. In the situation where you can achieve the desirable result, a more precise definition, simply by lengthening the phrase with a synonym, why not use such a method? The same opinion has been expressed by Dennis McKenna: *It has also been suggested that the adversarial nature of our system of justice [...] leads to ritualized language, since no one wishes to give the other side an opening based on a technicality.*" [3, p. 3].

The second explanation, based on the idea that in the period of bilingualism, which started with the Norman Conquest, it was essential, along with the native word, to point to its parallel in the language of the

invaders, does not seem very convincing, if we briefly analyze some doublets in respect of etymology. For example, the phrase *to have and to hold* is made of Anglo-Saxon components; and in the word-combination *cease and desist* the members go back to Old French and Middle French:

### **Have**

Old English *habban* “to own, possess; be subject to, experience,” from Proto-Germanic *\*haben-* (cognates: Old Norse *hafa*, Old Saxon *hebbjan*, Old Frisian *habba*, German *haben*, Gothic *haban* “to have”), from PIE *\*kap-* “to grasp” (see *capable*). Not related to Latin *habere*, despite similarity in form and sense; the Latin cognate is *capere* “seize”.

### **Hold**

Middle English *holden*, earlier *halden*, from Old English *haldan* (Anglian), *healdan* (West Saxon), “to contain; to grasp; to retain (liquid, etc.); to observe, fulfill (a custom, etc.); to have as one’s own; to have in mind (of opinions, etc.); to possess, control, rule; to detain, lock up; to foster, cherish, keep watch over; to continue in existence or action; to keep back from action”.

### **Cease**

C. 1300, *cesen*, from Old French *cesser* “to come to an end, stop, cease...”

### **Desist**

Mid-15c., from Middle French *desister* ... “to stand aside, leave off, cease” ... [5].

Thus, the explanation that the emergence of legal doublets was caused by bilingualism after the Norman Conquest somewhat lapses, though retains a great share of stringency.

A look at the aggregate corpus of legal doublets at once catches their specific phonetic structure, which shows itself in the wide use of sound stylistic devices, such as alliteration, assonance and consonance, as well as their special rhythm pattern; employed together, they definitely affect the listener more intensively. As it seems, some other stylistic means, for instance, syntactic ones, (such as asyndeton, polysyndeton) are more conspicuous in the course of speech; as far as sounds and prosody are concerned, they look like a more sophisticated technique to demonstrate eloquence, which, in its turn, categorizes the lawyer not only as a law expert but a specialist who skillfully uses the language to achieve his aim.

The poetic tradition of the Old English language to use alliteration and assonance was handed down to the Middle English period and on, including the area of law, where it became more apparent in the background of shortened words (which lost their inflection). Against it, the sound and rhythm play became more expressive<sup>1</sup>. One can suppose that the language, having found a more eloquent way, is unlikely to give it up, even if it belongs to the area of terminology.

### **References**

1. Blake, N. The English Language in Medieval Literature / N. Blake. – London, Methuen, 1979. – P. 99.
2. Hill, G., Hill, K. People's Law Dictionary/ Gerald and Kathleen Hill – People's Law Dictionary : Legal Dictionary | Law.com.
3. McKenna, D. And the Verdict is ... Many Legal Doublets are Superfluous and Unnecessary [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.najit.org/.../McKenna,%20legal%20doubl>. – Date of access: 10.01.2016.
4. Online Etymology Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.etymoline.com/>. – Date of access: 10.01.2016.
5. Shadrin, V.I. English for lawyers as an object of translation studies / V. I. Shadrin // Materials of the XLII international philological conference of 11–16 March 2013. – St. Petersburg : SPbSU, 2013. – P. 92–96.

**В. Б. Скромблевич**

*Международный университет «МИТСО» (Минск)*

## **АНГЛИЦИЗМЫ В ИЗУЧЕНИИ ВТОРЫХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ЗА И ПРОТИВ**

В современном коммуникативном пространстве знание иностранных языков как никогда важно и актуально. Это даёт ряд преимуществ как в повседневном общении, так и в деловой сфере, во время путешествий и при трудоустройстве.

Изучая тот или иной язык, мы познаём не только его лексико-грамматическую структуру, но и культурно-исторический пласт: знакомимся с историей страны, менталитетом нации, её обычаями и традициями.

Однако в последнее время в преподавании иностранных языков прослеживается тенденция, при которой всё сложнее объяснить и до-

<sup>1</sup> The words by N.F. Blake about the musicality of the English language should be mentioned in connection with it.

нести национальный колорит языка. Причина тому – широкое развитие языковой глобализации и интернационализации.

Бесспорно, формирование глобального пространства способствует возникновению различных международных систем регулирования отношений в обществе и создает благоприятные условия для обмена информацией и достижениями в области науки, культуры и образования на языке международного общения, каким сегодня является английский язык.

Но всегда ли использование англицизмов является прекрасным вариантом? Неужели другие языки не обладают тем достаточным количеством средств и возможностей, чтобы создать свой «национальный термин» для обозначения заимствованных понятий из английского языка? Если же в изучаемом иностранном языке – порядком национальных эквивалентов, то стоит ли тогда в его преподавании «игнорировать» английские термины? Попробуем найти ответы на примере итальянского языка.

Современному итальянскому языку, как впрочем, и многим другим языкам, свойственно активное заимствование иноязычных слов преимущественно английского происхождения.

В последнее время в итальянской прессе можно увидеть статьи, посвященные вопросам англицизмов в национальном языке: “Gli anglicismi minacciano l’italiano?” («Англицизмы угрожают итальянскому»), “Gli anglicismi? No problem, my dear!” («Англицизмы? No problem, my dear!»), “Anglicismi inutili” («Бесполезные англицизмы»). Бывают тревогу и лингвисты, которые считают, что итальянский язык активно мутит, и нация сегодня уже практически разговаривает на *italinglese* (италанглийском) языке. Однако стоит сделать оговорку: так называемая «борьба» идёт не за полное исключение английских заимствований из итальянского языка, а всего лишь о необходимости сокращения их бесконтрольного употребления в речи. Ведь чрезмерное использование иноязычных слов, к сожалению, может негативно сказаться на языковой культуре.

Характерной отличительной чертой итальянцев является их безгранична любовь к родным местам. «Откуда вы родом?» – для итальянцев не просто вопрос. При знакомстве они назовут себя прежде всего флорентинцем, римлянином, сицилийцем, венецианцем или миланцем, и только потом уж итальянцем, который точно знает, откуда он родом. Каждый регион Италии имеет свой диалект, отличающийся по лексике и грамматической структуре. Может быть, поэтому у итальян-

цев не складывается «дружба» с иностранными языками, и они находятся в постоянном поиске итальянских эквивалентов иностранным словам, особенно английского происхождения.

Владение английским языком при изучении итальянского – это всегда плюс и прежде всего для пополнения лексического запаса. Зная, например, такие английские слова, как “difficult, color, university” или “train”, вовсе не сложно понять значение итальянских слов “difficile, colore, università, treno”. Если же говорить о «чисто английских» словах или точнее об англицизмах, присутствующих в итальянском языке, то они также будут хорошими помощниками и в его изучении, и в общении с итальянцами. Что касается общения, то в данном случае успех понимания зависит от возраста, социального статуса и образования собеседника. В общении с молодежью использование англицизмов будет куда более успешным, чем с собеседниками преклонного возраста. Англицизмы могут также помочь и при чтении оригинальных итальянских газетных или журнальных статей, при просмотре телевизионных программ или фильмов. Восприятие и понимание такой информации может быть проще и легче, чем на «100 %» итальянском языке.

При этом не стоит забывать, что наряду с так называемыми бе-зальтернативными англицизмами (например, *software, computer, mouse* и т. д.) в итальянской лексике есть также большое количество англицизмов, которые имеют итальянские соответствия. И если их игнорировать при изучении итальянского языка, то иногда в процессе коммуникации можно оказаться в весьма некомфортной ситуации: вы не будете понимать вашего итальянского собеседника. Так какие же англицизмы имеют итальянских двойников? В сети Интернет есть специальная страничка “300 parole da dire in italiano” («300 слов по-итальянски»), которая предлагает список итальянских слов «заменителей» английских терминов. Авторы странички подчеркивают, что этот проект не есть некий «крестовый поход» против англицизмов. Английские заимствования они подразделяют на *insostituibili* (незаменимые), *utili* (полезные) и *superflui* (бесполезные). И данный проект направлен прежде всего на исключение из итальянского языка бесполезных заимствований, так как очень часто по привычке или из-за лени итальянцы, не прилагая особых усилий, предпочитают использовать английское слово, тем самым поощряя распространение «провинциально-приторного» италинглезе и ущемляя таким образом свой национальный язык. Хотя, с точки зрения авторов, всё было бы не так страшно, если бы

итальянцы ещё к тому же не придавали английским словам некого несуществующего смысла. Поспешное и необдуманное использование в речи иностранных слов, в том числе и английских, способствует возникновению словесных «монстров». Взять хотя бы английский термин “body copy” (текстовый блок), который превращается в италанглийское слово “la body”, а предложение “Tagliami un pò questa body” (дословный перевод с италиялгезе «Сократи (подрежь) мне это тело») становится похоже на реплику из фильма ужасов.

Какие же английские слова можно легко заменить итальянскими? Вот некоторые из них. В повседневно-бытовой лексике это могут быть такие слова, как: aftershave – dopobarba, coffee break – pausa caffè, chewing gum – gomma da masticare, coupon – buono, gossip – pettegolezzo, happy end – lieto fine, hotel – albergo, light – leggero, lowcost – economico, make up – trucco, news – novità, selfie – autoscatto, dresscode – regole d’abbigliamento, ticket – biglietto, weekend – fine settimana; в бизнес лексике: audit – revisione, ispezione, business – affari, business administration – gestione aziendale, business card – biglietto da visita, guideline – linee guida, jobs act – legge sul lavoro, merchandising – promozione, attività promozionale, workshop – laboratorio, seminario. И это всего лишь небольшая часть слов, которые рекомендуется использовать в итальянском варианте. Авторы проекта “300 parole da dire in italiano” подчеркивают, что 300 слов – это не предел, это только начало тому списку слов, который составляется не лингвистами, а самими обычными итальянцами. Именно они предлагают на данной странице, какие англицизмы стоит оставить, а какие заменить или исключить вовсе, при этом дискутируют очень эмоционально, с итальянским колоритом.

Таким образом, глобализация, а вместе с ней и английский язык, могут иметь значительные лингвистические последствия для других языков. Безусловно, заимствования отражают связи народов в разные периоды истории, а в лингвистическом плане не только расширяют лексический состав языка, но и в какой-то мере влияют на всю его систему. Общий рост мобильности населения в XXI в. способствует стремительной глобализации английского языка, поэтому в преподавании вторых иностранных языков необходимо учитывать присутствие в них англицизмов и никоим образом не стоит их игнорировать. Однако необходимо помнить, что слишком большая увлеченность английскими терминами в обучении второму иностранному языку может значительно отразиться на качестве овладения им.

## **Список использованных источников**

1. Черданцева, Т. З. Очерки по лексикологии итальянского языка : учеб. пособие / Т. З. Черданцева. – Изд. 3-е. – М. : ЛКИ, 2012. – 192 с.
2. Научная электронная библиотека «Киберленинка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/>. – Дата доступа: 20.02.2016.
3. Nuovo e utile: teorie e pratiche della creatività [Electronic resource]. – Mode of access: <http://nuovoetuale.it/300-parole-da-dire-in-italiano/>. – Date of access: 20.02.2016.

**О. В. Трунова**  
*МГПУ (Москва)*

## **ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

Определяющими факторами в интерпретации любого художественного произведения, будь то полотно живописца, музыкальный фрагмент, античная мозаика, художественный текст или такой синтетический вид искусства, как спектакль, являются совпадения и расхождения в ценностных ориентирах общества и индивида в разные периоды его (художественного произведения) существования, приверженность его создателя определенному направлению, характер художественной и общекультурной парадигмы момента и уровень знаний (образованности) реципиента как потребителя. Ничего не поделаешь, к сожалению, искусство перестает быть объектом духовного наслаждения, все больше и больше становясь предметом купли-продажи, отражая тенденции и установившиеся каноны взаимоотношений в технократическом обществе. Именно поэтому такое серьезное значение приобретают все учебные дисциплины, в рамках которых студент расширяет свои собственно филологические философские и культурологические горизонты.

Всякое художественное произведение, прежде всего выполняя коммуникативно-информационную функцию, как некий слепок с объективно существующего физического и социального мироустройства, рисует (художественную) картину мира сквозь призму мировидения создающего его художника, запечатлевая ситуации, события, маленькие «мизансцены» жизни и глобальные «тектонические» передвижения в социальных средах. Таким образом, художественный текст является собой тривидум модальностей презентации: фактивной («объект»,

существующий как таковой), эпистемической (миропредставление, соответствующее определенной эпохе развития общества – «объект» в коллективном сознании) и аксиологической («объект», вписанный в рамки некоторого художественного кода, поскольку художественное произведение всегда оценочно).

Все это есть проявление многомерности любого художественного произведения, и, по-видимому, в наибольшей степени – художественного текста. И все это создает определенные трудности в плане интерпретации художественного текста, даже созданного на родном языке реципиента и в рамках культуры реципиента, постигающего и впитывающего эту культуру с раннего детства. Эти трудности многократно возрастают при восприятии иноязычного (очевидно более точно было бы сказать «инокультурного») текста. В последнем случае адекватность интерпретации текста зависит от понимания культурных устоев другого народа, другой эпохи, конвенций общения, приемлемых рамок социальных (сословных, ранговых), возрастных, семейных, гендерных отношений. При этом язык выступает не только как показатель культуры, но и как форма, моделирующая характер социального взаимодействия. В качестве демонстрационных примеров приведу некоторые казусные ситуации из личной практики преподавания.

Пример 1. Участвуя в обсуждении темы «образ ребенка-сироты» в англоязычной литературе, студентка первого курса дала абсолютно негативную характеристику воспринимаемому неизменно позитивно свободолюбивому и добродушному, находчивому и изобретательному сорванцу, превращающему наказание в удовольствие, – Тому Сойеру. Было отмечено, что он ленив (поздно встает, не стал сам красить забор), непослушен (пренебрегает требованиями тети, часто убегает из дома, не ладит с Сидом), хитер (обманом набрал необходимое количество жетонов для получения похвалы), неорганизован, неусидчив (не любит учить псалмы и пропускает учебные занятия), и с такими свойствами характера никогда не сделает карьеру.

Пример 2. В ходе анализа рассказа Г. Х. Манро “The Open Window” замешательство студентов пятого курса, не знакомых с архитектурным элементом *portes-fenktres*, появившимся во Франции в эпоху Ренессанса, вызвало следующее описание ситуации: “*Out through that window, three years ago to a day, her husband and her two young brothers went off for their day's shooting. They never came back. <...> “I hope you don't mind the open window,” said Mrs. Sappleton briskly; “my husband and brothers will be home directly from shooting, and they always come in this way. <...> “Here we are, my dear,” said the bearer of the white*

*mackintosh, coming in through the open window....*” В результате последовало резюме «любой может подумать, что сходит с ума, если люди входят и выходят в окна, когда существуют двери».

Пример 3. Не то чтобы пафос, но и логос концовки хорошо известного рассказа У. С. Моэма “The Luncheon” “*But I have had my revenge at last. I do not believe that I am a vindictive man, but when the immortal gods take a hand in the matter it is pardonable to observe the result with complacency. Today she weighs twenty-one stone*” оказался за пределами понимания американских студентов, озадавшихся вопросом “*so what?*”, что объясняется изменившимися со временем написания рассказа эстетическими нормами, передаваемыми в дилеммах «нормально / выше нормы», соответственно «хорошо / плохо».

Незнание аутентичных реалий приводит к непониманию сути описываемых событий, вызывающих их причин, мотивов героев произведений, может создать трудности в плане перевода. Например, название рассказа К. Шопен “The Story of an Hour” не получило адекватного перевода на русский язык. Произошло это потому, что само явление – формат новостных сообщений – было введено в отечественную систему вещания совсем недавно как «новости [текущего] часа», в то время как в США рубрика «история часа» вставлялась в радиопередачи, как сейчас принято говорить, с наиболее высоким рейтингом за полвека до изобретения телевидения.

Лакуны в знаниях истории страны, нравов, обычаях, условий существования нации приводят к «гиперинтерпретации», о которой предупреждает и от которой предостерегает У. Эко. В наше время стремительных скоростей, широких контактов, неустойчивых нравов, безусловно, можно сделать предположение, что (цитирую) «героини романов Дж. Остен только тем и занимаются, что готовятся к балам, а потом судачат о них». Вместе с тем балы (*assemblies*) в Великобритании конца XVIII – начала XIX в. имели высокий социальный статус и социальное значение. Между тем в произведениях этой писательницы не просто описывается монотонность, однообразность, бессобытийность жизни провинциального дворянства. В них отображена мудрая культурная традиция: в условиях локальной ограниченности, ограниченности занятий, контактов, возможностей общения, где, как ни на балах (в библиотеки не ходили, библиотеки были у всех дома, и интернета не было) можно было познакомиться, побеседовать, увидеть и узнать человека. Танцы были коллективные, которые позволяли менять партнеров: менуэт, полонез, мазурка, контрданс. Девушек специально обучали вести беседу во время танца. Таким образом, можно сказать, что

художественный текст (во всяком случае, художественный текст, созданный Дж. Остен, знавшей жизни английского дворянства «изнутри») является собой (почти документальный) источник, отражающий реалии своего времени.

Согласно концепции У. Эко, разделяемой многими, в том числе и отечественными лингвистами, текст, отстраненный от автора, начинает «жить своей жизнью», а процесс прочтения есть процесс «со-творчества». Основу такого сотворчества, дабы не нанести ущерб источнику, должны составлять знания, формируемые в ходе изучения многих гуманитарных дисциплин. Только их синтез дает возможность вхождения – нет, не в замысел автора (никогда нельзя сказать, что имел в виду автор), но в общую канву произведения, понимания сути, преломления ее сквозь призму собственного мироощущения и «присвоения чужого опыта» во благо.

G. B. Filimonova  
*State Institute of Border Service (SIBS) (Minsk)*

## TEACHING TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS

Rather often the translator/interpreter encounters combinations of words which are semantically inseparable, which are integral global lexical units more or less equivalent to words, i.e. phraseological units.

The semantic wholeness of such units is conditioned in many cases by their idiomaticity. Idiomaticity, according to A.I. Smirnitsky, occurs when the meaning of the whole is not equal to the sum of the meanings of its parts. This must be approached dialectically in the sense that there is gradience here as in most other linguistic phenomena. In this respect we can probably suggest an hierarchy from the fully idiomatic to the least idiomatic, with idiom at one extreme, and at the other – free word-combination, which has become traditional, or, a stereotyped expression, a commonplace phrase. Cases with an idiomatic component or a word with a limited range of combinability come in-between. The following examples will make the case clear: kick up a racket means “make a row”. Here, because the word racket means “disturbance, uproar”, the degree of idiomaticity is less than in drop a brick – “do or say something indiscreet”. To drop a brick has nothing to do with dropping or with bricks.

Both these examples, though, display a globality of nomination which reigns supreme over the formal separability of elements. Therefore, in

dealing with such units it is not sufficient to know the equivalents of the separate constituents in the target language – one must know the meaning of the whole unit, and, if there is one, its phraseological equivalent.

However, the first challenge the translator/interpreter faces here is whether the combination in question is a phraseological unit. This might be a real problem because a great number of phraseological units could be taken for free word combinations. For instance in the following two sentences to see things is a free combination: *He was short-sighted and could see things placed to his eyes only. Poets see many things in man and nature to which the ordinary man is blind.* Whereas in *I thought I was seeing things* or *You're seeing things – there's nobody there* it is obviously a phraseological unit.

Again, in the sentence *Children liked to play ball in the yard* the combination to play ball is free, but it is a phraseological unit in *The management refused to play ball (= to cooperate)*.

What happens when a phraseological unit is not identified may be illustrated by the following cases:

The straight and narrow path which is a biblical phraseological and means *стезя добродетели* was not recognized as such:

*Would you plunge a soul into the fiery furnace, and a minister at hand to point out the straight and narrow path? – указать ей прямую и ближайшую дорогу на небо.*

In the next case phraseological unit to be on the wagon (to be on the water wagon) which means “not drinking alcoholic liquor” is understood literally, and the image evoked by the literal translation is introduced into the Russian text:

*I'd be on the wagon twice a year – ... отправляясь бродяжить.*

In the case of I'm on to you (= see through you) being rendered as *Я же с тобой*, the translation can be explained only by guess-work on the part of the translator. This is just the case with *He caught a little crab* being translated as *Он поймал маленького краба.*

There is also another difficulty. It lies in the fact that many phraseological units are polysemantic, i.e. for one phraseological unit in the source language there may be several in the target language:

Rough and tumble means as a noun 1) fight characterized by rough informality or disregard of usual rules, 2) fisticuffs, 3) bustle, turmoil, 4) risky adventure. When the translator meets this unit in an English text its exact meaning ought to be established on the basis of the context.

In some cases the choice is a stylistic one: *Their marriage is on the rocks* can be translated as *их брак потерпел крушение; их совместная жизнь не удалась; их семейная жизнь дала трещину, etc.* It means that the translator must have a deep understanding of the text and know all its pragmatic subtleties.

We should also bear in mind that according to their national colouring all phraseological units may be divided into three groups: international, neutral and national. International phraseological units are those that penetrated into almost all Indo-European languages from the same sources, such as Bible, Roman or Greek mythology and so on. Neutral phraseological units reflect universal wisdom or universal values based on human experience irrespective of culture, nationality, religion etc. National phraseological units are those based on national peculiarities, way of life characteristic for a certain nation etc. For example, to carry coal to Newcastle – Москва слезам не верит, ездить в Тулу со своим самоваром. As for the English language we may single out one more group – shakespeareisms, as W. Shakespeare's works are a powerful source of English phraseology along with the Bible.

For each group there is a predominant way of translation: equivalent for international phraseological units, equivalent or analogue for neutral, word for word translation or explanation (definition) for culture-bound phraseological units. Each of the above-mentioned methods is thoroughly explained in lectures on theory of translation which makes it unnecessary to define them here.

I. I. Kholodinskaya  
International University "MITSO" (Minsk)

## CROSS-CULTURAL ASPECT IN TEACHING LEGAL WRITING

We cannot deny that teaching Legal English is impossible without teaching Legal Writing. And our law students should be able to carry out legal research and draft legal documents. And they should understand that these skills are crucial for them and they should do their best to master such abilities if they want to be successful in their profession. The primary task of a teacher is to deliver this idea to the students and to make them understand the fundamental principles of effective legal writing and to

teach them to apply the received information while drafting various legal documents.

One of the first problems that Law students come across is the understanding the difference between common law countries and civil law countries. Living and studying in a country with a civil law system makes really serious problems in studying Legal English and Legal Writing in English in particular. First of all it is necessary to differentiate the types of legal profession in common law countries. In England and Wales, the legal profession is divided into two distinct branches: solicitors and barristers. Solicitors work in law firms (also known as practices), and as legal advisers in commercial organizations. They carry out all types of legal work, draft and prepare legal documents but have limited rights of audience. Barristers are professional court advocates and have rights of audience in all the courts. The terms solicitor and barrister are used in some countries that were once British colonies, such as Australia and New Zealand. The separate Scottish legal profession is divided into solicitors and advocates. In the US and in many other countries, the usual term for a qualified lawyer is attorney-at-law or simply attorney. So, when we explain the students about drafting legal documents in the UK, then we really mean a job of a solicitor.

The next option in delivering the course of Legal Writing is to identify the main types of legal papers and documents the students will study and learn to write. They will study the main principles of effective legal writing and learn to apply them in the process of briefing cases, writing academic papers, drafting legal memoranda, client opinion letters and procedural legal documents (a complaint, motion, etc).

As one of the duties of a solicitor (or lawyer) is to draft legal correspondence, it is necessary to inform the students that the main idea of writing used in legal correspondence usually has a purpose to provide information and advice, to put forward proposals, and to provide instructions to third parties. And the main features of legal correspondence in all cases are clarity and accuracy. However, the style of correspondence will differ slightly according to whom the correspondence is being written for.

For example, when writing to another lawyer, the writer can assume that legal jargon and terms of art will be understood and do not need to be explained. When writing to clients and other third parties, this assumption cannot be made; care should be taken to explain legal technicalities in terms that a layperson can understand.

The main problem our Law students can find in learning how to write letters is the understanding the structure and the idea of a block style which is a little different from the style type they are used to.

One more type of legal writing embraces legal documents. Typical documents prepared by lawyers for use in court include statements of case, witness statements, divorce petitions, petitions for bankruptcy, and affidavits.

Typical documents prepared by lawyers for non-contentious purposes include transfers of land (or land transfers), contracts for sale of goods, wills, deeds, articles of association for companies, licences, and options.

It is necessary to mention that the style of writing used in legal documents differs from the style used in legal correspondence. This is because the purpose of legal documents is different.

The paramount task of a teacher during the classes of Legal Writing is to deliver the idea that words are tools of a lawyer's profession and the ability to write effectively is a fundamental skill of the practicing lawyer. And before starting to draft any legal document it is wise to follow such steps as:

- frame your thoughts;
- phrase your sentences;
- choose your words.

And it is vital for the teacher and the students not to forget about cross-cultural aspect.

**M. A. Tscherkas**  
*BSU (Minsk)*

## **ZUM STELLENWERT INTERKULTURELLER VERSTÄNDIGUNG IM DEUTSCHUNTERRICHT**

Der Fremdsprachenunterricht ist ein wichtiges Element kultureller Beziehungen und gegenseitigen Verstehens. Über fremde Sprachen entsteht Kontakt zu Menschen und Kulturen. Die aktive Annäherung und Auseinandersetzung mit dem Fremden führt zu Gedanken und Einsichten über die eigene Sprache, Kultur und Identität. Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht bietet eine Chance, das Kulturbild des Lernenden und zugleich seine Identität zu erweitern. In diesem Prozess hat die Sprache

ihrem Charakter nach eine besondere Aufgabe. Beim Erlernen einer fremden Sprache, einer fremden Kultur und der Besonderheiten kulturbedingten Verhaltens erweitert der Lernende sein Kulturbild stets in zwei Richtungen, indem er sich fremdsprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten aneignet, wird er sich der Besonderheiten seiner Muttersprache und Eigenkultur bewusst, insbesondere bis dahin unbewussten Verhaltensmuster. Bei der Erweiterung des Kulturbildes handelt es sich also um interkulturelles Lernen, das eine flexible Identitätsentwicklung fördert.

Der Deutschunterricht nimmt hier eine Sonderstellung ein, indem er nicht nur Kenntnisse der Kultur der deutschsprachigen Länder vermittelt, sondern die Studierenden mit den verschiedenen Prägungen der deutschsprachigen Länder vertraut macht. Der heutige Deutschunterricht muss sich, wenn er der realen Kommunikation entsprechen soll, dem Problem der soziokulturellen Kompetenz als wichtigem Element der Verständigung zuwenden. In seiner anspruchsvoller Form bedeutet interkultureller Deutschunterricht eine systematische Kontrastierung der eigenen und der Zielkultur. Die Erkenntnis der Kulturspezifik menschlicher Wahrnehmungsweisen ist eine Grundvoraussetzung des interkulturellen Lernens, denn erfolgreiche interkulturelle Kommunikation kann nur dann stattfinden, wenn Gesprächsteilnehmer in der Lage sind, „die Welt auch mit den Augen der anderen zu sehen und ihre Perspektiven in das eigene Denken einzubeziehen“ [1, S. 48]. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit wird als zentrales Lernziel im Deutschunterricht angesehen. Dazu gehört die Vertrautheit mit interkulturellen Problemstellungen sowie mit den kulturellen Gegebenheiten des Ziellandes, um die soziokulturellen Normen transparent zu machen und dadurch eine erfolgreiche verbale Interaktion im fremdsprachlichen Kontext zu ermöglichen.

Bei der Aufnahme des kulturell Fremden, Unbekannten oder Ungewohnten spielt die Muttersprache eine maßgebende Rolle mit. Die Studierenden gehen stets von ihrem bisherigen Erfahrungsbereich aus, der ihnen die Maßstäbe für die Betrachtung und Wertung liefert. „Da wir nun aber in unserer Kultur groß geworden sind, mit unseren Kategorien Verstehen gelernt haben, besteht die Gefahr, dass wir die fremden Phänomene, unseren Vorurteilen folgend, falsch interpretieren. Und dies gilt nicht nur einmal, sondern in Bezug auf fremde Kultur aufs neue“ [2, S. 36]. Um solchen Verständnisschwierigkeiten entgegenzuwirken, verlangt ein interkulturell orientierter Deutschunterricht vom Lehrer, die kulturellen Prägungen der Studierenden von Anfang an in seinen Unterricht

miteinzubeziehen und es den Studierenden zu erleichten, die neuen Inhalte zu ihren eigenen Vorstellungen und Erfahrungen in Beziehung zu setzen.

Es ist also unbestritten, dass ohne Kenntnis der kulturellen Normen und Konventionen, die das Verhalten der Menschen im Zielland bestimmen, keine richtige Verständigung zwischen den Vertretern der Augangs- und Zielkultur stattfinden kann. Aufgrund divergierender Erwartungshaltungen an bestimmte Situationen treten in interkulturellen Interaktionen vermehrt Missverständnisse auf, die auf Unkenntnis hinsichtlich systematischer Differenzen im soziokulturellen Bereich zurückzuführen sind. So empfinden Deutsche das Verhalten einiger Ausländer, die gleich zu Beginn der Bekanntschaft nach Familienstand, Anzahl der Kinder oder gar Höhe des Verdienstes fragen, als unangemessen. Für Ausländer bedeutet dieses Erfragen persönlicher Hintergründe jedoch den Aufbau einer freundlichen, vertrauten Atmosphäre, und somit eine notwendige Voraussetzung für Gespräche über andere Themenkomplexe.

Es lassen sich noch unzählige Beispiele für Differenzen im soziokulturellen Bereich finden, doch sollten die hier angeführten Beispiele lediglich der Exemplifizierung dienen.

Interkulturelle Verständigung ist von Landeskunde nicht zu trennen, die vor allem als Vermittlung von Alltagswissen verstanden und vorwiegend in den Dienst der Überwindung von Verständnis- und Verständigungsschwierigkeiten bei der sprachlichen Bewältigung von Alltagssituationen gestellt wird und das ganze Spektrum sozialer, politischer, ökonomischer und kultureller Verhältnisse im Land reflektiert. Die Gesamtheit der genannten Beziehungen präsentiert die Landeskunde als Komplex von Themen, die jeweils verschiedene Seiten der Wirklichkeit und deren Zusammenhang beleuchten und sich zum Ziel setzt, bei den Studierenden wirklichkeitsadäquate Vorstellungen von der objektiven Realität aufzubauen. Die Vermittlung landeskundlichen Wissens als Beitrag zum Kennenlernen fremden Lebens und fremder Kultur ist ganz sicher eine entscheidende Komponente jedes Deutschunterrichts, und zwar das Wissen um Hauptwesenszüge der nationalen Mentalität, um Besonderheiten im Alltag, um Rituale, Konventionen, Bräuche und Sitten usw., die ihre Widerspiegelung in der Sprache und auch in nonverbalen sprachlichen Mitteln finden.

Der Zugang zur deutschsprachigen Lebenswelt findet in erster Linie über Textlektüre und Videofilme statt. Auf Grund unserer inhaltlichen

Zielsetzung wird ausschließlich authentisches Material verwendet. Studierende sollen reichlich Gelegenheit haben, die deutsche Sprache in einem breiten Spektrum derjenigen Kontakte zu üben, die tatsächlich in der Zielkultur vorhanden sind oder vorkommen können. Der Umgang mit authentischen Texten macht die Verbindung zur sprachlichen Realität sichtbar und erhöht die Attraktivität der Inhalte.

So gilt z.B. als erwiesen, dass durch den Einsatz von Videofilmen kulturabhängige Verhaltensweisen für die Studierenden transparenter werden, weil ihnen die Sprache in ihrem sozialen Kontext geboten wird. Sie erleben Modelle für sozial angemessenes bzw. unangemessenes Verhalten im Rahmen menschlicher Interaktion, wo es um das Vertrautmachen mit den paralinguistischen Aspekten der deutschen Sprache und den spezifischen Umgangsformen geht. Es ist wichtig für die Studierenden, dass sie sich linguistisch und paralinguistisch ähnlich verhalten wie der Muttersprachler, denn sonst bleiben sie trotz ihres Wissens und Könnens Fremde in der deutschen Umgebung. Hier kommt gerade unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens dem Video eine außerordentlich wichtige Rolle zu, denn sie sehen, wie die Menschen in bestimmten Situationen miteinander umgehen – und eben nicht nur sprachlich – wie sie reagieren und welche Strategien sie entwickeln. Nur auf diesem Wege gelingt es, Klischeebildungen aufzubrechen bzw. abzubauen, vorhandene Vorurteile zu relativieren und zu einem toleranten Miteinander beizutragen.

Der Deutschunterricht erschöpft sich also nicht nur in einer sprachlichen Ausbildung, sondern verfolgt das Ziel, bei seinen Studierenden einerseits Sprachhandlungssicherheit und andererseits interkulturelle Sensibilität auszubilden.

### **Literaturverzeichnis**

1. Lüst, R. Dialog für die Zukunft – nach außen und nach innen. Internationale Politik 51. / R. Lüst. – 1996. – S. 44–49.
2. Nadig, M. Die verborgene Kultur der Frau. Ethnopsychoanalytische Gespräche mit Bäuerinnen in Mexiko / M. Nadig. – 1986. – S. 1–12.

## ДУБЛИРОВАНИЕ ОДНОСЛОВНЫХ КЛИНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ МНОГОСЛОВНЫМИ ВАРИАНТАМИ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В КЛИНИЧЕСКОМ РАЗДЕЛЕ КУРСА ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА

В клинической терминологии, как известно, чаще всего употребляются однословные термины, которые составляются с помощью частотных терминоэлементов (в дальнейшем ТЭ), ср.:

cardiopathia (заболевание сердца) < начальный корневой ТЭ cardi- (сердце) + конечный ТЭ – pathia (заболевание);

hyposialia (пониженный уровень отделения слюны) < префиксальный ТЭ hypo- (пониженный уровень) + конечный ТЭ – sialia (отделение слюны).

Однако не менее важными и часто употребляемыми в диагнозах и дефинициях заболеваний и патологических процессов являются многословные термины, ср.:

cancer pancreatis – рак поджелудочной железы

concrementum renale – почечный конкремент

vitium cordis – порок сердца

Изучению начальных и конечных ТЭ и освоению методики конструирования и перевода различных структурных моделей однословных терминов, как и многословных, в материале клинического раздела курса латинского языка уделяется определенное внимание. Тем не менее при достаточно сжатых нормах времени, отведенных на преподавание основ латинской клинической терминологии, не всегда представляется возможным более подробно рассмотреть некоторые достаточно важные аспекты употребления однословных и многословных терминов. В частности, в учебной литературе мало освещается такое явление, как дублирование эквивалентных клинических определений однословными и многословными терминами. Например, клиническое понятие «водяной рак» можно выразить однословным термином *potata* и многословным термином *cancer aquaticus*, понятие «зубной камень» – однословным термином *odontolithus* и многословным *calculus dentalis*. Закономерно возникает вопрос о количественном и структурном статусе таких терминов, поэтому этой теме мы и посвящаем данное исследование, которое проведено на основе анализа клинических тер-

минов из двухтомного словаря медицинской терминологии К. Рудзитиса [1].

В результате исследования мы нашли 111 дублетных термина. Остановимся на некоторых семантических группах этих терминов. Рассмотрим, например, способы выражения некоторых разновидностей опухолей:

Adenoma malignum = adenocarcinoma железистый рак

Конечный терминоэлемент – carcinoma встречается также как самостоятельное слово: carcinoma, atis n рак, раковая опухоль.

Adenoma fibrosum fibroadenoma доброкачественная

железистая опухоль с обильным развитием фиброзной ткани

Adenoma testiculare ovarii arrhenblastoma (androblastoma, androma, masculinoma) новообразование яичника

Cancer aquaticus noma водяной рак

Cancer endothelialis endothelioma опухоль, состоящая из эндотелия

Cancer epithelialis epithelioma опухоль, состоящая из эпителия

Вторая группа терминов – термины, обозначающие названия конкрементов. Конкрементами называют плотные образования, располагающиеся в полом органе или выводном протоке. Названия конкрементов составляются обычно с помощью согласованного определения:

concrementum urinarium – мочевой конкремент;

concrementum venfsum – венозный конкремент

В то же время подобные двухсловные названия конкрементов имеют эквивалентные однословные синонимы:

Calculus dentalis odontolithus зубной камень

Concrementum biliare hepatolithus желчный камень

Concrementum intestinale enterolithus кишечный камень

Concrementum nasale rhinolithus носовой камень

Concrementum renale nephrolithus почечный камень

Concrementum venosum phlebolithus венный камень

Concrementum urinarium urolithus мочевой камень

Существительное lithiasis, is f – литиаз, камнеобразование, может употребляться как в качестве самостоятельного термина, так и конеч-

ного ТЭ, обозначающего процесс образования камней в конкретном органе:

cholelithiāsis, is f	– холелитиаз или желчнокаменная болезнь
urolithiāsis, is f	– уролитиаз или мочекаменная болезнь

Понятие «расширение» в однословных терминах обычно оформляется с помощью конечных греческих терминоэлементов *-ectasia* и *-asis*. В эквивалентных многословных терминах употребляется латинское существительное *dilatatio, onis f* – расширение с несогласованным определением:

Dilatatio coli uteri	hysterotrachelectasia хирургическое расширение шейки матки
Dilatatio cordis	cardiectasia
Dilatatio pupillae	mydriasis патологическое расширение зрачка

Конечный ТЭ *-cele* обозначает наличие грыжи – выпячивания органа или его части через отверстия в анатомических образованиях под кожу или в полость:

myocèle, es f	– миоцеле, мышечная грыжа
gastrocèle, es f	– гастроцеле, грыжа стенки желудка

Однако в многословных терминах понятие «грыжа» обозначается также латинским существительным *hernia, ae f* с согласованным или несогласованным определением:

Hernia cecalis	caecocoele грыжа слепой кишки
Hernia cerebri	encephalocele грыжа головного мозга
Hernia cordis	cardiocele сердечная грыжа
Hernia diaphragmatica	diaphragmocoele грыжа диафрагмы
Hernia epiploica	omentocele грыжа сальника
Hernia intestinalis	enterocele кишечная грыжа

Термины со значением «выпадение, смещение внутреннего органа через естественное отверстие» могут выражаться многословными терминами с ключевым понятием *prolapsus, us m* (лат. «падение впред») – пролапс и однословными эквивалентами:

Prolapsus ani	exanxia выпадение слизистой оболочки заднего прохода
Prolapsus recti	proctoptosis выпадение прямой кишки
Prolapsus vaginae	colpoptosis выпадение влагалища

В отдельных случаях термин *prolapsus* имеет другие равноценные соответствия в форме однословных терминов:

*prolapsus iridis* *iridocèle* – выпадение через рану роговицы

*prolapsus uteri* (*descensus uteri*) *hysteroptosis* (*metroptosis*) выпадение матки

Таким образом, дублирование семантически эквивалентными терминами однословных вариантов и наоборот достаточно широко представлены в латинской клинической терминологии. Этот феномен учитывается и в клиническом разделе курса латинского языка.

Естественно, в нашем курсе все дублетные варианты не могут быть представлены в силу ограниченности его размеров. Однако главная задача в этом плане выполнена: студенты ознакомлены с явлением лексико-семантического дублирования, а пополнять свои знания в этой области они будут на профильных кафедрах.

#### **Список использованных источников**

1. Цисык, А.З. Латинский язык / А. З. Цисык. – Минск : «ТетраСистемс», 2009.
2. Рудитис, К. Terminologia medica. Латинско-русско-латышский словарь медицинских терминов : Т. 1–2 / К. Рудитис. – Рига, 1973.

**Е. А. Шейко**  
*БГУ (Минск)*

### **ПРОИСХОЖДЕНИЕ ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА “CANTE FLAMENCO” КАК ИСТОЧНИКА ПО ИСТОРИИ ИСПАНИИ**

Актуальность исследования заключается в том, что фольклор может послужить важным нетрадиционным источником для изучения многих исторических событий, которые были зафиксированы народом в устной форме. Долгие годы для воспроизведения исторических реалий служили традиционные письменные документы. Несмотря на достоинства такого вида источников, можно получить искаженное представление одной стороной событий. В такой ситуации историку совершенно необходимо каким-либо путем узнать мнение другой стороны. И если вторая сторона не имеет письменных источников, то необходимо обратиться к устным источникам, т. е. к фольклору.

В данном исследовании значимую роль играет знание и понимание испанского языка, потому как объектом изучения является устное народное творчество Испании. Благотворно на качество исследования влияет совместное сотрудничество с испанскими учреждениями, организациями, которые имеют межкультурное отношение к обучению испанского языка на практике.

Фольклорные традиции на территории Испании, в особенности в Андалусии (южный регион), представлены фламенко. На протяжении конца XVIII – начала XX в. население Испании переживало непростые времена. С этапами возникновения фламенко прослеживается история народов, которые проживали на территории Испании в разные столетия.

Фламенко – мировоззрение, с которым связано отношение людей к жизни и своей истории, через призму фламенко можно проследить исторические вехи жизни народов, проживающих на Иберийском полуострове столетиями.

Многие годы фламенко остается искусством, основанным на эмоциях, а эмоции трудно зафиксировать и превратить в источниковоедческий материал.

Можно только попытаться выделить отдельные виды песен и проанализировать, т. е. выявить ту историческую действительность, которая повлияла на создание произведений фламенко. Известны имена исполнителей фламенко, тех людей, кто передавал из уст в уста всю психологию, заключенную в песнях.

Для того чтобы разобраться в этом вопросе, необходимо рассмотреть истоки фламенко, этапы происхождения и становления фламенко, как искусства и как народного достояния.

Андалусия – южный регион Испании, считается местом зарождения искусства фламенко, несмотря на различные гипотезы происхождения.

В середине XVIII в. в Андалусии население осознает свою идентичность через влияние музыкального творчества, которое выражалось в своей культуре. Вклад в разработку теорий происхождения фламенко внесли некоторые историки XIX – начала XX вв.: Антонио Мачадо, Мануэль Гарсия Матос, Фелипе Педрелья, Блас Инфанте, Рафаэль Марин, а также к ним относятся исследователи, которые изучали этот вопрос на международном уровне.

Одна из гипотез связана с историей цыганских поселенцев на территории Андалусии в начале XV в. Именно тогда цыгане, прибывшие

по одной версии из Индостана, окончательно обосновались на юге Испании [2, с. 34].

Цыгане добавили в местный фольклор свои переживания и чувства, связанные с кочевой жизнью и постоянными гонениями. Сущность этого характера выразилась поэтически и музыкально, особенно в середине XVIII в.

На это указывает испанский писатель и поэт, фламенколог Х. М. Кабальеро Бональд:

«То, что цыгане услышали от своих новых соседей, должно быть, ассоциировалось у них с самыми дорогими воспоминаниями, совпадало с их вкусами, желаниями и потребностями» [3, с. 109].

Существует теория, что песни фламенко – это арабские песни. Дело в том, что с VIII в. территория южной Испании находилась под арабским господством. Несколько столетий велась освободительная война между христианами и арабами, в истории известная как Реконкиста.

В результате капитуляции в 1492 г. последнего арабо-берберского оплата – Гранадского эмирата окончилось это длительное освободительное движение, что ознаменовало собой начало новой эпохи в истории Испании.

Доводы в пользу арабо-мавританского влияния на формирование и развитие фламенко могут быть следующими: пение, называемое «меллизматикос» (в котором один и тот же слог поется на нотах разных высот), характерно для фламенко и арабо-мавританской музыки.

Некоторые районы, где проживали мавры, являются певческими центрами фламенко (например, Севилья, Ла-Пуэбла-де-Касалья и др.).

Особого внимания также заслуживает теория о еврейском влиянии на процесс формирования фламенко.

Известный фламенколог И. Росси отмечает существенную аналогию некоторых еврейских песен с фламенко:

«Подобно цыганам, евреи не создали пение фламенко, но способствовали его сохранению вместе с андалусцами и мурсийцами.

Евреи внесли во фламенко по меньшей мере две песни, чье еврейское происхождение очень трудно отрицать – это старинные саэтас (читая синагогальная литургия) и петенера» [5, с. 26].

Фламенколог Х. М. Кабальеро Бональд отмечает:

«Согласно имеющимся сведениям вытеснение мавров и завоевание последней арабской крепости приблизительно совпадают по времени с прибытием первых цыганских семей в Испанию. Поэтому со-

бытие, из-за которого мавры, иудеи и цыгане – народы, долго и жестоко преследуемые церковью и гражданскими властями, объединились, было понятным» [3, с. 113].

Другими влияниями, которые считаются очень важными в развитии народной музыки Андалусии, являются древнегреческое и византийское.

На первое место надо поставить греческое влияние, которое до XIII в. осуществлялось через старинные литургические песни, основанные на греческой мелодике и на минорной гамме, которую стали широко применять во фламенко.

Подводя итог, стоит отметить, что одними из ключевых ценностей культуры фламенко являются понятия свободы и борьбы. Потому как на протяжении долгих лет многие народы, проживавшие на территории Испании, подвергались гонениям и были ограничены в своих правах. Арабы были изгнаны из Испании в 1492 г.; евреи, которых в V в. насчитывалось в Испании около 100 тысяч, были вынуждены принять христианскую веру, чтобы не подвергаться преследованиям; цыгане были ущемлены в правах и жили в изоляции долгие годы.

Таким образом, фольклорные произведения, в данном случае «*cante flamenco*» – выражение не только подлинной музыкальной культуры, а всей истории Андалусии и Испании, сохранившие дух эпохи, ее эмоциональную окраску, ментальность, повседневное отношение к миру.

#### **Список использованных источников**

1. Лорд, А.Б. Сказитель : [исслед. в обл. теории эпоса : пер. с англ.] / А. Б. Лорд ; Рос.акад. наук, Ин-т востоковедения ; послесл. Б. Н. Путилова ; comment.: Ю. А. Клейнер, Г. А. Левинтон. – М. : Вост. лит, 1994. – 368 с.
2. Blas Vega, Jose. Temas flamencos. – Ed. Dante. – Madrid, 1973. – 234 p.
3. Caballero Bonald, Jose Manuel. El baile andaluz. – Ed. Noguer. – Barcelona, 1957. – 135 p.
4. Infante, Blas. Orígenes de lo flamenco y secreto del cante jondo / Blas Infante. – Recopilador : Manuel Barrios. Sevilla : Junta de Andalucía – Consejería de Cultura, 1980. – 190 p.
5. Rossy, Hipólito. Teoría del Cante Jondo / Hipólito Rossy. – Credsa. – Barcelona, 1998. – 318 p.

М. Ю. Ширяева, О. В. Золотова  
БГМУ (Минск)

## УПОТРЕБЛЕНИЕ СИНОНИМОВ ПОНЯТИЯ «БОЛЕЗНЬ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Современный медицинский английский язык характеризуется широким синонимичным рядом, в том числе международной терминологией и специальными словами. Это вносит разнообразие в речевые высказывания и обогащает профессионально-ориентированную речь. При этом синонимы увеличивают объем информации, вносят путаницу при переводе.

С. В. Гринева-Гриневич утверждает, что синонимия терминов «является одной из наиболее важных проблем терминоведения» [1, с. 102]. И следовательно, проблема выбора синонимов составляет особую сложность при англо-русском и русско-английском переводе медицинских терминов.

Цель нашей работы – исследование особенностей перевода понятия «заболевание / болезнь», которое имеет целый ряд синонимов в английском языке: “disease”, “illness”, “sickness”, “ailment”, “affection”, “affliction”, “malady”, “morbus”, “malum”, “disorder”, “trouble”, “distress”, “disturbance”, “complaint”. С целью исследования данного термина нами были использованы английские толковые словари: Black's Medical Dictionary, 2010; Oxford Concise Colour Medical Dictionary, 2008; Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. New Digital Edition, 2008; New Oxford American Dictionary, 3rd Edition, 2010.

Относительно нюансов применения можно отметить, что «однозначность термина... не следует путать с вариантом перевода термина на другой язык, так как переводной эквивалент того или иного термина не есть его значение, а лишь один из возможных вариантов эквивалентного соответствия» [2, с. 118], т. е. каждый синоним имеет свой особенный смысловой оттенок перевода (обозначает различия в интенсивности заболевания, в размере, по серьезности и т. д.) и выбор варианта перевода зависит от целевой аудитории и от конкретной речевой ситуации.

**Affection** is a disease or the condition of being diseased; abnormal state of body or mind (pathology). *E.g. I had always suffered from an affection of the throat. – Я всегда мучился горлом (заболеванием горла).*

**Affliction** is something which causes someone physical or mental suffering. *E.g. It helped bring relief in affliction.* – Это помогло принести облегчение.

**Ailment** is an illness, especially one that doesn't seem serious even though it might be unpleasant or painful and last a long time. *E.g. My uncles and aunts just talked about their ailments.* – Мои дяди и тети просто обсуждали свои «болячки».

**Complaint** is an illness, often one which is not very serious. *E.g. It turned out to be a minor urinary complaint.* – Оказалось, что это не-значительное воспаление мочевыводящей системы.

**Disease** is a definite pathological process having a characteristic set of signs and symptoms, which is caused by bacteria or infection, rather than by an accident. It may affect the whole body or any of its parts, and its etiology, pathology, and prognosis may be known or unknown. *E.g. He has a rare eye disease.* – У него было редкое заболевание глаз. *Pain lasting more than 6 h can suggest complicated gallstone disease (acute cholecystitis or pancreatitis).* – Если боль длиться более 6 часов, можно предполагать осложненную желчекаменную болезнь (острый холецистит или панкреатит).

**Disorder** is an illness or disability which affects someone's mind or body. *E.g. There was evidence of a kidney disorder.* – Рассстройство (нарушение) работы почек было очевидно.

**Distress** is a state of physical strain, exhaustion, or, in particular, breathing difficulty.

**Disturbance** is a medical or psychological problem, when someone's body or mind is not working in the normal way. *Her severe mental disturbance was diagnosed as schizophrenia.* – Её тяжёлому психическому заболеванию (патологическому отклонению) был поставлен диагноз – шизофрения.

**Illness** is the experience of being ill for a period of time. *E.g. People can recover from the symptoms of mental illness.* – Люди могут восстанавливаться после психических заболеваний.

**Malady** is the same as an illness, a disease or ailment; an old-fashioned word. *E.g. Separation anxiety was a malady she was intimately acquainted with.* – Боязнь расставаний было недугом, с которым она была тесно знакома. *Otherwise a slight ailment can develop into an incurable malady.* – Иначе легкое недомогание может развиться в неизлечимую болезнь.

**Morbus** – the term is usually used as part of the medical name of a specific disease. *This disease, called morbus Pediculosus or Pthiriasis, is not unknown in modern times.* (Plutarch's Lives, Volume II) – Сегодня такие заболевания, педикулез или псориаз, хорошо известны.

**Sickness** 1.1 is the state of being ill or unhealthy; 1.2 a condition in which you feel ill in your stomach and in which food that you have eaten is sent out through your mouth. *E.g. The disease causes sickness and diarrhea.* – Заболевание вызывает тошноту и диарею. 2. A sickness is a particular illness. *E.g. Her sickness was so advanced that the doctors could not save her.* – Доктора не смогли ее спасти, так как ее заболевание было слишком запущенным.

**Trouble** is a problem with a particular aspect of your health. *E.g. I have high blood pressure and heart trouble.* У меня высокое кровяное давление и проблемы с сердцем. Fortunately, the X-ray revealed no troubles.

Также необходимо отметить, что часто во врачебной практике применяются латинские выражения и профессиональные словосочетания, прочно вошедшие в медицинскую речь, и являющиеся частью устойчивого выражения: **malum perforans pedis** – perforating ulcer of the foot; overlap **syndrome** – any of a group of connective tissue disorders (существует огромное количество выражений, обозначающих различные нарушения и заболевания, составным компонентом которых является понятие **syndrome**); **morbus Gallicus** – сифилис, heart **failure** – сердечная недостаточность и т. д.

Изучая данный термин, мы пришли к выводу, что каждый синоним отражает различные состояния заболевания в зависимости от его смыслового содержания, т. е. отображает все оттенки и нюансы заболевания от легкого расстройства до тяжелых хронических и патологических состояний.

Таким образом, переводчику медицинской лексики необходимо развивать навыки и умения компетенции ориентирования в синонимическом ряду. Для подбора соответствующих синонимов при переводе также необходимо учитывать стиль текста (научный, научно-публицистический, художественный и т. д.). При передаче содержания перевод должен быть максимально приближен к оригиналу, необходимо сверяться со специализированными словарями, энциклопедиями и литературой – ошибки в переводах такого рода недопустимы из-за возможного искажения смысловой составляющей текста, а соответственно

но может привести к неисправимым последствиям, так как в медицине перевод сам по себе может являться контролем качества оказания медицинских услуг.

#### **Список использованных источников**

1. Гринев-Гриневич, С. В. Терминоведение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. В. Гринев-Гриневич. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
2. Нелюбин, Л. Л. Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматичный аспект) / Л. Л. Нелюбин. – М. : Флинта; Наука, 2009. – 216 с.

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ .....</b>	<b>3</b>
Bessert O. MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING LANGUAGES FOR PROFESSION: THEORY AND PRACTICE .....	3
Дементьева Т. Г. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....	6
Николаева М. Н. АНГЛИЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ .....	9
<b>Секция 1. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ .....</b>	<b>13</b>
Алексеева Н. В., Королёва Т. В. УЧЁТ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНЖЕНЕРНОГО КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ И НАИБОЛЕЕ СЛОЖНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТЕМ В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАММАТИКИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РКИ ИНЖЕНЕРАМ .....	13
Ананич Е. А. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ АКАДЕМИИ УПРАВЛЕНИЯ ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ .....	17
Бабчук О. В., Скачинская И. А. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ ....	19
Бибуля Т. П. ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КВЕСТОВ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	21
Боровик Н. С. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА MOODLE КАК СПОСОБ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ .....	25
Веремейчик О. В., Сосна Т. В. ОПТИМИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....	27
Воробьёва А. Н., Буко В. П. ЭФФЕКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ПОМОЩИ СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ .....	31
Галай О. М., Рабцевич В. Ю., Ходасевич С. А. ИГРА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	34

Герасименко Э. Н. ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ .....	36
Глотова Ж. В. КРИТЕРИИ ОТБОРА РЕГИОНАЛЬНО-МАРКИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ РЕФЕРИРОВАНИЮ .....	40
Gridyushko S. E. MILITARY BRIEFINGS IN THE CLASSROOM ENVIRONMENT .....	44
Давыдик М. И. ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ .....	48
Дорняк А. Л. ЭДЬЮТЕЙМЕНТ КАК СОВРЕМЕННОЕ ПОНЯТИЕ ИГРОВОГО И КРЕАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ .....	50
Дроздова М. И. К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ .....	53
Sabawskaia T. I. HANDLUNGSORIENTIERTER FREMDSPRACHENUNTERRICHT ALS TRAININGSPROGRAMM ZUR KOMPETENZENTWICKLUNG FÜR DEN BERUF .....	57
Зубовская Н. К., Смирнова Н. М., Ковган И. И. ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКИМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ .....	60
Киба О. А. ОПИСАНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ОБЪЕКТА ПО ЕГО ПРИЗНАКАМ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНЖЕНЕРОВ ИЗ СТРАН СНГ .....	63
Ковалева Т. Г. ИНТЕГРИРОВАННОЕ КОНТЕНТНО-ЯЗЫКОВОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ .....	66
Ковалёва К. Л. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ПРИ КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДЕ .....	69
Кожарская Е. Э. АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ESP .....	73
Корзюк Н. Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ .....	76
Кондрахина Н. Г., Петрова О. Н., Староверова Н. П. ПОДГОТОВКА К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА .....	80
Корнева З. Ф. ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРЕДСТВ ДИНАМИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ .....	83
Королева Т. М., Танана Л. В. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ .....	86
Коротюк Т. С. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ УЧЕТА И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКИМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ .....	90

Kostenko V. G. COLLABORATIVE E-LEARNING TECHNIQUES FOR TEACHING DENTAL ENGLISH .....	92
Лапунова О. В. ИНОЯЗЫЧНЫЙ НОВОСТНОЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЕМЫХ .....	94
Lobach L. N. SPEAK OUT AS THE MAIN REQUIREMENT FOR COMMUNICATION .....	96
Марецкая В. А. РОЛЕВАЯ ИГРА В РАМКАХ МЕТОДА АКТИВИЗАЦИИ РЕЗЕРВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ .....	99
Молош Н. К. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ .....	102
Мосягина Г. Д., Полупанова Е. Г. IATEFL: ИЗУЧАЕМ МИРОВОЙ ОПЫТ ....	105
Новосельцева Н. Н., Фомин О. А. ЗНАЧЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕНЕДЖМЕНТ» .....	107
Плотников Е. А. К ВОПРОСУ О ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....	110
Покидова В.А. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ ЧЕРЕЗ МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СУДОВОДИТЕЛЕЙ) .....	113
Пристром Е. С. КОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-МАРКЕТОЛОГОВ (КУРС «ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК») .....	116
Самкина Т. А. ЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....	120
Саянова Г. И. ПОТРЕБНОСТИ И МОТИВЫ УЧЕНИЯ И СПОСОБЫ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ .....	122
Smykouskaya E. P. MEETING EOP LEARNER NEEDS BY USING AUTHENTIC MATERIALS .....	126
Теслюк Н. П. ДИКТОГЛОСС КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРИЁМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	129
Туйгунова И. Р. ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	132

Царикова А. А. ГОЛОСОВОЙ ФОРУМ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ .....	136
Цисык А. З. ПРЕПОДАВАНИЕ КУРСА ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКОМ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ (НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ) .....	139
Шалак О. М. РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	143
Шаранда Г. И. ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ .....	146
Ширяева М. Ю., Золотова О. В. ОБУЧЕНИЕ УПОТРЕБЛЕНИЮ СИНОНИМОС В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ .....	148
Шпаковская И. Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ДРАМАТИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ .....	152
<b>Секция 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ .....</b> 154	
Ануфриенко Л. В. ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВ ЛИДЕРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	154
Arsentjewa M. F. ROLLE DER GRAMMATIK IM KOMMUNIKATIVEN DEUTSCHUNTERRICHT .....	156
Бэкман Е. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ДИАЛОГА .....	160
Василина В. Н. ПРЕОДОЛЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА УРОВНЕ ФРАЗОВОЙ ПРОСОДИИ .....	164
Varabyeva T. A. THE PURPOSE OF TEACHING LEGAL ENGLISH .....	167
Галай В. Б. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИДЕНТИФИКАЦИИ НА СЛУХ КАНАДСКОГО, АВСТРАЛИЙСКОГО И БРИТАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	169
Гильфанов Р. Т. ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЛЕКСИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДПОЛОЖИТЕЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ .....	172
Голикова Ж. А. О РОЛИ УЧЕБНОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ .....	175

Гунина Н. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ .....	178
Звягинцева Е. П. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ЭЛЕМЕНТ ИНТЕГРАТИВНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ .....	181
Зеневич Т. И. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД УЧЕБНЫМ ПОСОБИЕМ ДЛЯ ЮРИСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА МАТЕРИАЛАХ СТРАНОВЕДЕНИЯ .....	185
Казаков С. В., Конева Т. И. ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	187
Kazakov S. V. CRITERIA FOR THE SELECTION OF THE MATERIALS FOR LISTENING COMPREHENSION FOR STUDENTS-NON-SPECIALISTS .....	190
Кармазина Н. В. ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА .....	192
Кидысюк И. Н. УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА, БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СЕТЕЙ СВЯЗИ .....	196
Кохнович Л. И., Наумович Л. В. СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ, ИХ ЦЕЛИ И СПОСОБЫ ВНЕДРЕНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС .....	199
Lysakova N. V., Paseishvili I. N. FORMATION AND EVALUATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS .....	203
Митрошкина Т. В. РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИЙ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ ...	205
Мокрицкая Т. П. ВОПРОСЫ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКОГО НЕСООТВЕТСТВИЯ СХОДНЫХ ЛАТИНСКИХ И АНГЛИЙСКИХ КЛИНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ .....	208
Мордовина Т. В. АЛГОРИТМ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ В ЖАНРЕ НАУЧНОЙ СТАТЬИ .....	212
Наумович Л. В., Кохнович Л. И. ФОРМИРОВАНИЕ БЕГЛОСТИ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ .....	216
Пелевина Л. К. СЛОГ КАК ЕДИНИЦА ФРАНЦУЗСКОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ .....	218
Петрова Е. А. ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	221

Plaschtschynskaja T. S., Schimansky W. I. VISUELLE ELEMENTE BEI DER EINFÜHRUNG UND ERKLÄRUNG VON GRAMMATIK .....	224
Podlasenko O. V. THE IMPLEMENTATION OF THE BASIC PRINCIPLES OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE PRISM OF LANGUAGE, SPEECH AND MIND .....	226
Ромашкевичус С. К. СУФФИКСАЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В КУРСЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА: ТЕРМИНЫ С ФИНАЛЯМИ -MEN, -MENTUM .....	229
Sokolova V. I. LANGUAGE BARRIER FOR EXTERNAL STUDENTS .....	233
Соколовская О. В. РОЛЬ И ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ .....	235
Строй О. М. ЦЕЛОСТНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА .....	238
Schimansky W. I. ZUR ANWENDUNG VON TRADITIONELLEN UND NEUEN ANSÄTZEN FÜR DIE STEIGERUNG DER EFFIZIENZ IM DAF-UNTERRICHT .....	240
<b>Секция 3. МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....</b> 244	
Adjabi Y. DER EINFLUSS DES INTERKULTURELLEN BEWUSSTSEINS AUF DEN KOMMUNIKATIONSPROZESS .....	244
Антонюк М. Г., Гончарова Н. А., Савко О. В. К ВОПРОСУ О СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ РУССКО-БЕЛОРУССКО-КИТАЙСКОМ СЛОВАРЕ .....	247
Гедгафова Н. А. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АНТРОПОНИМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ РАЗЛИЧНЫХ ЖАНРОВ .....	251
Guermanyvich N. N. EL COMPONENTE CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS .....	254
Гирина Е. Ю. РАЗВИТИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ .....	359
Глинник И. В. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ГЛАГОЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА .....	262
Dubrovchenko E. M. INTERCULTURAL ASPECTS IN TEACHING BUSINESS ENGLISH .....	265
Капитула Л. С. СТРУКТУРНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАНЦУЗСКИХ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ С ЭЛЕМЕНТАМИ -DENT- И -ODONT- .....	267

Криворог В. В. РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ДЕЛОВОГО ЭТИКЕТА» В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «СОВРЕМЕННЫЕ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ» .....	271
Круглик Н. А. К ВОПРОСУ ОБ ЭТИМОЛОГИИ НЕКОТОРЫХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ .....	274
Кудрявцева Е. Л., Платонова Э. Е. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	276
Кузнецова Е. Л. ЗАИМСТВОВАННЫЕ ФИТОНИМЫ В ЛАТИНСКОЙ БОТАНИЧЕСКОЙ НОМЕНКЛАТУРЕ .....	279
Кучина О. С. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ .....	282
Маслова Т. Б. КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ДИСКУРСА .....	285
Назарова Г. А. ГРАММАТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДРЕСАЦИИ К СОБЕСЕДНИКУ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ .....	289
Петрова М. Н. СОИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	293
Приказчикова Е. В., Савченко Е. П. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ .....	296
Радищевская И. Г., Королева Т. М. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА БАЗЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	300
Радькова С. А. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КРИТИЧЕСКОГО ИНЦИДЕНТА В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ УПРАВЛЕНЦЕВ .....	303
Рукавишникова С. М., Дунькович Ж. А., Лейнискерт Марфрейкерт Фуентес Акоста. ИНДИХЕНИЗМЫ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ ВЕНЕСУЭЛЫ .....	306
Рукавишникова С. М., Дунькович Ж. А., Самбрано Эспинаса Росси Хосемин. ФЕНОМЕН ПАЛИНДРОМА .....	310
Сасина Н. В. ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	313
Skrebneva T. G., Kurochkina T. A. SOME SPECIFIC FEATURES OF ENGLISH LAW TERMS .....	316
Скромблевич В. Б. АНГЛИЦИЗМЫ В ИЗУЧЕНИИ ВТОРЫХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ЗА И ПРОТИВ .....	320

Трунова О. В. ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА .....	324
Filimonova G. B. TEACHING TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS .....	327
Kholodinskaya I. I. CROSS-CULTURAL ASPECT IN TEACHING LEGAL WRITING .....	329
Tscherkas M. A. ZUM STELLENWERT INTERKULTURELLER VERSTÄNDIGUNG IM DEUTSCHUNTERRICHT .....	331
Швайко Е. С. ДУБЛИРОВАНИЕ ОДНОСЛОВНЫХ КЛИНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ МНОГОСЛОВНЫМИ ВАРИАНТАМИ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В КЛИНИЧЕСКОМ РАЗДЕЛЕ КУРСА ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА .....	335
Шейко Е. А. ПРОИСХОЖДЕНИЕ ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА “CANTE FLAMENCO” КАК ИСТОЧНИКА ПО ИСТОРИИ ИСПАНИИ .....	338
Ширяева М. Ю., Золотова О. В. УПОТРЕБЛЕНИЕ СИНОНИМОВ ПОНЯТИЯ «БОЛЕЗНЬ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ .....	342

*Научное издание*

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО  
ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ  
ЯЗЫКАМ**

**Материалы  
IX Международной научно-практической конференции  
г. Минск, 12–14 мая 2016 г.**

Ответственный за выпуск      *E. M. Дубровченко*  
Компьютерная верстка      *B. И. Дробудько*

Подписано в печать 04.05.2016.  
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 20,57. Уч.-изд. л. 19,4. Тираж 110 экз. Заказ

Учреждение образования Федерации профсоюзов Беларуси  
«Международный университет «МИТСО».  
Ул. Казинца, 21-3, 220099, Минск.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий 1/423 от 02.09.2014.

Отпечатано в Унитарном предприятии «Типография ФПБ».  
Свидетельство о государственной регистрации издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий  
2/18 от 26.11.2013.

Пл. Свободы, 23/90, г. Минск.  
ЛП 02330/54 от 12.08.2013.