

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Материалы XI Международной
научно-практической конференции



г. Минск, 10–12 мая 2018 г.

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

Электронное научное издание

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

**Материалы
XI Международной научно-практической конференции
г. Минск, 10–12 мая 2018 г.**

Минск • МИТСО • 2018

УДК 81.2
ББК 802/809
Т 33

Редакционная коллегия:

Н. С. Кухаренко, заведующий кафедрой иностранных языков Международного университета «МИТСО» (гл. ред.);

Н. А. Круглик, кандидат педагогических наук, доцент

Рецензенты:

заведующий кафедрой проектирования образовательных систем ГУО «Республиканский институт высшей школы», кандидат психологических наук, доцент *Н. В. Дроздова*;

профессор кафедры латинского языка БГМУ, кандидат филологических наук, доцент *Н. А. Гончарова*

Теория и практика профессионально ориентированного
Т 33 обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 10–12 мая 2018 г. / редкол. Н. С. Кухаренко (гл. ред.), Н. А. Круглик. — Минск : Междунар. ун-т «МИТСО», 2018. — 1 электрон. опт. диск.

ISBN 978-985-6421-89-4.

Сборник материалов XI 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.

Тираж 80.

Минимальные системные требования:
процессоры Intel и AMD 1,5 ГГц и выше;
3 Гб свободного пространства на жест. диске;
2 Гб опер. памяти, Windows 7 и выше (32- и 64-разрядная версия), Mac OS, Android, разрешение экрана: 800×600 пикселей;
доп. программное обеспечение: Adobe Reader, Foxit Reader и др.

Учреждение образования Федерации профсоюзов Беларуси
«Международный университет «МИТСО».

Ул. Казинца, 21-3, 220099, Минск.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.09.2014 1/423.

УДК 81.2
ББК 802/809

ISBN 978-985-6421-89-4 © Международный университет «МИТСО», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарное заседание	9
Дементьева Т. Г. ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ	9
Николаева М. Н. ЛЕКСИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В БИЗНЕС АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	12
Аксёнич А. А. ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПЛАКАТ КАК ФОРМА ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ	17
Секция 1. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ	21
Бируля Т. П. ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПУТЕМ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ	21
Боровик Н. С. ЭЛЕКТРОННАЯ ИНТЕРАКТИВНАЯ ПАНЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	24
Веремейчик, О. В., Пужель Т. В. РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	27
Viktorko L. V. SUGGESTIONS FOR EFFECTIVE TEACHING LSP IN A MIXED-ABILITY GROUP OF POSTGRADUATE STUDENTS	31
Воробьева Т. А., Куцелай О. Б. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕКСТЫ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОРТФОЛИО СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ	34
Голикова Ж. А. ОТ ТРАДИЦИОННОГО К ИННОВАЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ: РЕАЛЬНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ	38

Гришанкова Н. А., Дроздова М. И. К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ- ЗАОЧНИКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	41
Гутковская М. С. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ SMART BOARD.....	44
Дроздова М. И. К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ	47
Yafimchyk S. L. USING INTERNET TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING	50
Ёжикова А. К. ТЕРМИНОЛОГИЯ НАУЧНОГО МЕДИЦИНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ТЕКСТА	53
Жужула И. В. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СЛУШАТЕЛЕЙ С УЧЕБНЫМИ НОВОСТНЫМИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСАМИ.....	55
Ivashko N. A. THE TEACHING OF MENTALITY WITH AI POTENTIAL	59
Измайлович О. В., Степанов Д. А. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	61
Т. И. Конева, Г. Д. Мосягина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЯЗЫКОВЫХ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	64
Костюкович Е. А. НЕКОТОРЫЕ ТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	67
Корнева З. Ф. ОБЩИЕ И ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ	69
Корзюк Н. Н. ИЗУЧЕНИЕ МАТЕРИАЛОВ СМИ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ	72
Круглик Н. А. ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ	75
Лещенко Н. В. РОЛЬ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....	77
Lobach L. N. HOW TO BUILD ORAL ENGLISH PROFICIENCY.....	80
Ляшкевич Е. В. МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ И СЕМАНТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ГРЕЧЕСКОГО СУФФИКСА IK В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ	82

Малиновская О. В. ВОСПИТАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	85
Платонова Э. Е., Кудрявцева Е. Л. ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ	89
Плащинская Т. З., Кузич Л. И. ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ АВТОНОМНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	91
Кузич Л. И., Плащинская Т. З. УСПЕШНОЕ НАЧАЛО ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	93
Подласенко О. В. THE INFLUENCE OF POSITIVE AFFIRMATIONS ON THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE	95
Попова Д. Б. ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ.....	99
Пристром Е. С. «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ УРОК» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	102
Приказчикова Е. В., Савченко Е. П. ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ГИБРИДНОГО (СМЕШАННОГО) ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	106
Соколовская О. В. РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ И ПРИМЕНЕНИЮ РОЛЕВЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ И МЕЖЛИЧНОСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ	109
Степанова Е. Г. ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	113
Тесевиц О. Б. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАРТ ПАМЯТИ ПРИ ПЕРЕСКАЗЕ ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	114
Трунова Н. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	118
Шиханцова А. А. ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....	120
Секция 2 . МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ	123
Arsentsyeva M. F. AUDIOVISUELLE UND DIGITALE LEHR- UND LERNMITTEL AUS DEM DIDAKTISCH- METHODISCHEM GESICHTSPUNKT.....	123
Balasanian E. D. LANGUAGE PORTFOLIO AS MEANS OF SELF-CONTROL AND SELF-ASSESSMENT	126

Безмен С. Г. ОЛИМПИАДА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФОРМА АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	130
Берни С. Г. СВЯЗЬ РЕЧЕВОГО ПРОЦЕССА С ПРОЦЕССОМ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	133
Vdovichev A. V., Olovnikova N.G. DIFFERENTIATING BETWEEN FOREIGN LANGUAGE MISTAKES AND TRANSLATION ERRORS	136
Gerasimenko E. N. THE ROLE OF SELF-CONTROL IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING	139
Дорняк А. Л. ПОНЯТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	143
Жерко Е. О. К ВОПРОСУ О ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ	146
Sabawskaja T. I. STEIGERUNG DER MOTIVATION IM DAF- UNTERRICHT DURCH DEN EINSATZ VON COMPUTERN.....	149
Киселевич И. Н. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	151
Максименко А. Ф. ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ	155
Мокрицкая Т. П. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ НОМИНАЦИИ КЛЕТОК В ГИСТОЛОГИЧЕСКОЙ НОМЕНКЛАТУРЕ ..	158
Mordovina T. V., Gunina N. A. TEACHING PhD STUDENTS TO MAKE PRESENTATIONS ON THE CONTENT OF THEIR RESEARCH WORK ...	161
Родион С. К. СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К МЕНЕДЖМЕНТУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	165
Ромашкевичус С. К. СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЯ В МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ЛАТИНСКИХ ОДНОСЛОВНЫХ КЛИНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ И их английских ЭКВИВАЛЕНТОВ	168
Скок В. П., Алоўнікава Н. Г. ІНАВАЦЫЙНЫ ВЕКТАР ІНШАМОЎНАЙ ПАДРЫХОТОЎКІ ПЕДАГАГІЧНЫХ КАДРАЎ У КАНТЭКСЦЕ РЭАЛІЗАЦЫІ КЛАСТАРНАГА ПАДЫХОДУ	172
Трунова О. В. ЛЕКСИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ АСПИРАНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	175
Kholodinskaya I. I. HOW TO AVOID GRAMMAR PROBLEMS IN THE COURSE OF LEGAL WRITING TEACHING	177

Цисык А. З. К ПРОБЛЕМЕ ВАЖНОСТИ И ДОСТОВЕРНОСТИ ЭТИМОЛОГИЧЕСКИХ СПРАВОК В СОВРЕМЕННОЙ СЛОВАРНО-СПРАВОЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ПО МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ	190
Schimanski W. I. ZUR ROLLE DER KOMMUNIKATIVEN GRAMMATIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	184
Секция 3. МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ	187
Вікторка Л. В., Алоўнікава Н. Г. ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНЫ АСПЕКТ ВЫВУЧЭННЯ ПРЫКАЗАК І ПРЫМАВАК ЯК АДЛЮСТРАВАННЕ НАЦЫЯНАЛЬНАГА МЕНТАЛІТЭТУ	187
Guermanóvich N. N. LOS RASGOS CARACTERÍSTICOS DEL ESPAÑOL JURÍDICO	190
Глинник И. В. КОММУНИКАТИВНАЯ ТЕКСТОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ПОЛЬСКИЙ ЯЗЫК	193
Давыдик М. И. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	197
Дунькович Ж. А., Рукавишникова С. М., Грагель Канйсалес Джоуберт Рикардо Абель. ТРАДИЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛИМЕНТОВ В РАЗНЫХ СТРАНАХ	199
Капитула Л. С. ЭВОЛЮЦИОННЫЙ ПУТЬ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ ЛЕКАРСТВЕННЫХ СРЕДСТВ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ СТОМАТОЛОГИИ	203
Коротюк Т. С. «RANATSCHOUSKAJA-STRASSE» ИЛИ «VULICA RANAŠOŪSKAJA»? ПРИМЕНЕНИЕ ПРАВИЛ ТРАНСЛИТЕРАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА НА НЕМЕЦКИЙ	206
Круглик А. Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ АФОРИЗМОВ КАК СРЕДСТВО КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ШВЕДСКОМУ ЯЗЫКУ	208
Кузнецова Е. Л. К ВОПРОСУ О ЛАТИНИЗМАХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ПЛАН)	210
Марецкая В. А. СТЕРЕОТИПЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	213
Назарова Г. А. СОКРАЩЕНИЯ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ	215
Новиков В. В. ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА СЛОВ СОБЕСЕДНИКА КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ СОГЛАСИЯ В ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ДИСКУССИОННЫХ ТОК-ШОУ ГЕРМАНИИ	219
Писарук А. Д. РОЛЬ КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИИ НОВОГРЕЧЕСКОМУ ЯЗЫКУ	221

Одинцова М. А. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	222
Простотина О. В., Скачинская И. А. ОБУЧЕНИЕ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР	226
Рукавишников С. М., Дунькович Ж. А., Росси Хосемин Эспинаса Самбрано. ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА ВЕНЕСУЭЛЫ	229
Скромблевич В. Б. ВНУТРИКЛАССОВАЯ ОМОНИМИЯ В РУССКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	232
Швайко Е. С. ЛЕКАРСТВЕННАЯ ФОРМА ГЕЛЬ В СОВРЕМЕННОЙ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ	235

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Т. Г. Дементьева

МГЛУ (Минск)

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ДЕБАТЫ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Успешная коммуникация – сложный, многогранный процесс, в котором реализуются лингвистические, культурологические, психологические и социальные знания и навыки. Как считают психологи и социологи, умение контактировать с людьми является существенным фактором в достижении успеха в деятельности. Исследователи утверждают, что 15 % успеха относится к техническим знаниям по специальности и 85 % имеет отношение к личностным особенностям, конкретнее – к умению успешно контактировать с другими людьми.

Для того чтобы подготовить для современного общества успешного конкурентоспособного дипломированного специалиста, необходимо развивать его коммуникативную личность. Исследователи межличностной коммуникации выделяют три основных параметра, определяющих коммуникативную структуру личности. Мотивационный параметр как потребность что-то сообщить или получить информацию; когнитивный параметр как личный опыт, знание коммуникативных кодов, обеспечивающих адекватное понимание и передачу информации; функциональный параметр, который наиболее связан с языковой компетентностью. К числу характеристик функционального параметра относятся активный и пассивный запас вербальных и невербальных средств общения; умение манипулировать набором языковых средств в случае изменения коммуникативной ситуации; умение построить высказывания и дискурс в соответствии с рамками, формами, жанрами общения. Отмечается, что коммуникативная компетентность тесно связана с харизматичностью личности и трудно поддается развитию и совершенствованию потому, что «трудно добиться полной гармонии во взаимодействии вербальных и невербальных средств коммуникации» [1], тем более когда общение идет на иностранном языке.

Инновационное иноязычное образование – это такая организация учебной деятельности, в результате которой у обучающихся стимулирую-

ется и развивается активный, творческий подход к постановке задач и решению проблем, формируется коммуникативная компетентность, которая приводит к успешной межкультурной профессионально-деловой коммуникации. Компетенции наиболее эффективно формируются посредством технологий, способствующих в процессе иноязычного обучения вовлечению обучающихся в поиск, принятию решений, разрешению проблем. Во многих видах профессиональной деятельности знание иностранного языка является своего рода повышением конкурентоспособности специалиста. Использование соответствующих технологий отвечает реальным потребностям, практическим целям профессиональной деятельности.

Отличительным признаком образовательной технологии является её алгоритмичность, а именно: точное, однозначно понимаемое предписание о выполнении в указанной последовательности операций (действий), приводящих к решению задачи. В практике организации учебного процесса алгоритмичность носит относительный характер, поскольку педагогическая технология учитывает и допускает творчество преподавателя и обучающегося.

В качестве примера приведем образовательную технологию «Дебаты» для студентов/слушателей, обладающих стартовым уровнем В1 в соответствии с общеевропейской шкалой уровней владения иностранным языком.

Технология дебатов является эффективным средством обучения умению ясно и логично формулировать свою позицию, находить убедительные факты и доводы в свою поддержку, а также развивает уверенность в способности повлиять на общественное мнение или изменить сложившуюся ситуацию (<https://www.menobr.ru/article/5593-tehnologiya-podgotovki-i-provedeniya-debatov>).

Отличительным признаком дебатов можно считать высокую степень формализованности, стандартизованности: жесткий временной лимит выступления каждого участника, четкие ролевые предписания, разнообразие и объективность критериев оценки, запрет на нерегламентированные высказывания, возможность высказать определенную точку зрения только один раз.

Сложность дебатов заключается не столько в их проведении, сколько в огромной предварительной работе, которая включает в себя следующие этапы: 1) знакомство участников с сущностью, особенностями, правилами организации и проведения дебатов; 2) определение исходного тезиса дебатов; 3) подбор, изучение и анализ основной литературы; 4) распреде-

ление ролей; 5) разработка экспертами критериев оценки; 6) инструктаж о процедуре дебатов.

Правила организации дебатов заключаются в следующем: 1) в дебатах принимают участие все учащиеся; 2) к концу игры каждый определяет свою позицию и аргументирует ее; 3) в процессе выступлений все соблюдают регламент, в противном случае председатель имеет право прервать выступающего; 4) спикер имеет право не отвечать на вопрос без объяснения причин; 5) эксперты оценивают аргументы, но не участников.

После определения темы дебатов перед учащимися ставится задача подобрать, изучить и проанализировать основную литературу по теме. Далее происходит распределение ролей. Непосредственно в дебатах участвуют председатель, секретарь и две команды, состоящие из четырех человек – спикеров. Кроме них, необходимо выбрать экспертов, которые будут оценивать деятельность спикеров. Остальные учащиеся играют роль зрителей. Количество участников дебатов и распределение ролей зависит от количества студентов / слушателей в учебной группе. Эксперты разрабатывают критерии оценки их действий, взяв за основу следующие показатели: содержательность выступлений и ответов на вопросы, формулировка вопросов, культура общения. Последним шагом подготовительной работы является инструктаж о процедуре дебатов.

Дебаты организует и проводит председатель. Он не имеет права участвовать в самой дискуссии, поскольку является незаинтересованным лицом. Председателю помогает секретарь, который информирует ораторов о времени, отведенном на выступление, а также ведет протокол дебатов.

Во время открытия происходит оглашение темы, представление участников и экспертов, ознакомление аудитории с регламентом. После дебатов и выступлений экспертов проводится обсуждение дебатов, на котором подводятся их итоги, анализируется, насколько успешно осуществили свою деятельность председатель, секретарь, эксперты и зрители.

В качестве примера использования данной технологии приведем учебное занятие в группе слушателей, повышающих квалификацию по образовательной программе «Иностранный (французский) язык – подготавливающий курс» на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК МГЛУ. Слушателям группы было предложено обсуждение актуальной проблемы сохранения историко-культурного наследия Беларуси на примере исторического района Осмоловки в центре города Минска. Этой теме был посвящен круглый стол в информгентстве БЕЛТА (<http://www.belta.by/roundtable/view/buduschee-starykh-kvartalov-minska-na-primere-osmolovki-sohranit-ili-877>).

Дебаты проходили по определенному регламенту, который предусматривал выступления оппонентов в рамках их позиционных ролей. В процессе проведения дебатов слушатели выполняли определенные функции, а именно: одна группа выступала за придание этому историческому району статуса историко-культурного объекта, приводя убедительные аргументы в пользу данного решения; другая группа слушателей выступала против данного решения. Актуальность выбранной темы подтверждается тем фактом, что до сих пор полемика по поводу придания данному району статуса историко-культурной ценности до сих пор не пришла к своему финальному завершению.

Образовательная технология «Дебаты» повышает мотивацию студентов / слушателей, тесно связывает образовательный процесс с событиями в городе и стране, способствует развитию речевых умений свободно формулировать мысли на иностранном языке. Учебным дебатам присущи когнитивность, проблемность, потребность в самоактуализации, коллективное взаимодействие, соревновательность, что позволяет их участникам овладеть умениями убедительной аргументации, а также этикетными языковыми нормами.

Список литературы

1. Конецкая, В. П. Социология коммуникации. Коммуникативная личность. [Электронный ресурс] / В. П. Конецкая. – Режим доступа: http://society.polbu.ru/konetskaya_commsociology/ch28_all.html. – Дата доступа: 23.11.2017.

М. Н. Николаева

МГПУ (Москва)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В БИЗНЕС АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам предполагает формирование коммуникативной компетенции в определенной бизнес-сфере. Одной из составляющих этого процесса является понимание значения лексики, принадлежащей к той или иной профессиональной сфере.

Трудность правильного оперирования лексическими единицами бизнес английского языка объясняется, во-первых, наличием групп терминологической лексики, специфичной для определенной профессиональной области. Во-вторых, в каждой бизнес сфере отмечается разговорная лексика, например, профессионализмы и профессиональный сленг и др. В-третьих, в бизнес английском языке встречаются устойчивые выраже-

ния, характеризующиеся переносным значением. Понимание значения и сопутствующих ему коннотаций, а также функции использования устойчивых выражений в процессе общения позволит изучающим бизнес английский избежать ошибок и возможного недопонимания.

Многие слова в английском языке помимо основного денотативного значения могут содержать дополнительные оттенки значения или коннотации, реализующие такие свойства единиц языка, как оценочность, образность и экспрессивность. Часто между ними наблюдается тесное взаимодействие, когда одна и та же языковая единица способна одновременно передать несколько коннотаций, однако, подчеркнем, что каждый коннотативный признак в семантике слова имеет качественное своеобразие. Так, основополагающим для оценочности является положительная или отрицательная характеристика объекта оценки; образность рассматривает какой-либо определенный признак значения слова и способ его выражения; а в основе экспрессивности лежит осознанное несоответствие каких-либо языковых или речевых средств языковым стандартам и устойчивым моделям языка.

Экспрессивность представляет собой «совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают ее способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного отношения говорящего к содержанию или адресату речи» [2, с. 591]. Экспрессивность и средства ее выражения заложены в самом языке, они выделяются на всех уровнях языка. Экспрессивность является не только свойством языковых единиц, но и текста или его части. Она передает смысл с увеличенной интенсивностью, выражая внутреннее состояние говорящего, и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усиление, которое может быть, а может и не быть образным [1, с. 206]. Как видим, экспрессивность можно рассматривать как на уровне единиц языка, так и текста как коммуникативной единицы языка.

В нашем исследовании мы ограничимся рассмотрением единиц лексического уровня, выполняющих роль маркеров экспрессивности в бизнес английском. Материалом исследования стали словарные статьи в англоязычном Longman Dictionary of Business English, Англо-русском словаре «Английский язык: вчера, сегодня и завтра», составителем которого является Брайан Локетт, и Англо-русском словаре «Финансы, налоги, аудит».

Собранный материал примеров лексических маркеров экспрессивности в бизнес английском языке показывает их неоднородность. Так, во-первых, лексическими маркерами экспрессивности выступают стили-

стически маркированные единицы и выражения, отражающие вариативность языка; во-вторых, это слова и выражения, являющиеся эвфемизмами; в-третьих, это тропы и стилистические приемы лексического уровня, актуализирующие экспрессивность.

Начнем рассмотрение примеров лексических маркеров экспрессивности в бизнес английском со стилистически маркированных единиц языка. К ним мы относим профессионализмы, в частности ‘*a punter*’ «клиент, потребитель»: ‘We shall have to put up prices again. I don’t suppose that the punters will like that at all’ [4, с. 498]; сленговые выражения: ‘*corporate anorexia*’ («коллективная/ корпоративная анорексия») со значением «болезнь», которая может поразить деловое предприятие, если слишком большое количество талантливых, интересных работников увольняют с целью сокращения расходов» [4, с. 167]; эвфемизмы: ‘*creative accountancy /accounting*’ «творческая бухгалтерия» в финансовой сфере обозначает использование лазеек в финансовом законодательстве в свою пользу. Одна из задач *creative accountant* – интерпретировать балансовые данные с таким воображением, что предстанет совершенно «розовая» картина ситуации» [4, с.172]. Во всех этих выражениях экспрессивность представлена в семантике коннотаций как отдельных слов, так и в составе словосочетаний (*punter, anorexia, creative*).

Некоторые тропы и стилистические приемы, такие как метафора, метонимия, оксюморон и др., могут служить лексическими маркерами экспрессивности. Например, метафора ‘*a bootstrap*’ («начальная загрузка») в сфере бизнеса означает «спасительное предложение, то есть предложение заплатить наличными за контрольный пакет акций компании. За этим выгодным предложением, как правило, следует новое предложение – купить оставшиеся акции уже по более низкой цене. Цель такой стратегии – получить контроль над компанией и уменьшить расходы на такую покупку» [4, с.92].

Интерес представляют собой коллокации, относящиеся к разным сферам бизнеса, одним из компонентов этих коллокаций является глагол ‘*buy*’. Так, лексическим маркером экспрессивности коллокации ‘*buy a rip*’ (*com*), в обоих значениях – (1) ‘to buy something which proves to be useless and without value’ и (2) ‘to be cheated’ [5, с. 73] является метафора.

Поговорка ‘*Buy a pig in a poke*’ (*букв* «купить, приобрести свинью в мешке») встречается в бизнес английском со значением ‘to buy something without first examining it to see that it is good value’ (*com*): e.g. The machine which I bought in a hurry has proved to be a pig in a poke, it does

not work [5, с. 73]. Экспрессивная коннотация этой идиомы основана на метафорическом переносе.

Наше внимание привлекла широко известная коллокация *'catch a cold'*, выражающее значение «простудиться, заболеть». В бизнес английском происходит переосмысление, другими словами, вторичная метафоризация этой коллокации, которая начинает обозначать *'to lose money in Stock Exchange' (colloq.)* «потерпеть проигрыш /проиграть на фондовой бирже» в профессиональном жаргоне [5, с. 87]. Мотивация создания такой метафоры в бизнес английском обусловлена сходством признаков физического состояния проигравшего с состоянием больного (температура и другие признаки недомогания).

Метонимия, так же как и метафора, часто является лексическим маркером экспрессивности в бизнес английском языке. Так, выражение *'buy a bull'* (из области биржевого бизнеса) – *'to buy shares in the hope or expectation of a rise in price'* [5, с. 73] эксплицирует экспрессивность, основанную на метонимическом переносе. В бизнес английском хорошо известны конвенциональные зоометафоры *'bear'* и *'bull'*, обозначающие биржевых брокеров, участвующих в операциях с ценными бумагами на фондовых биржах [5, с. 49; 70].

Следует сказать, что слово *'bull'* в бизнес английском имеет расширенное значение, обозначающее любого человека, купившего ценные бумаги и сохраняющего их до момента роста их цены, а затем продающего их по более высокой цене.

Метонимия как лексический маркер экспрессивности представлена в разговорном субстантивном композите *'a counter-jumper' – colloq.* *'a salesman or a shop assistant serving customers at a counter'* [5, с. 129].

Окказиональным маркером лексической экспрессивности в бизнес английском может выступать оксюморон в коллокации *'consumer terrorism'* «потребительский терроризм» (т. е. намеренная порча продуктов питания, предназначенных для продажи, например, осколки стекла в банках для детского питания. Этим или другим образом нечестные покупатели пытаются получить компенсацию от владельцев магазинов или производителей) [4, с. 164].

Говоря о структурно-синтаксическом соответствии между экспрессивными лексемами и теми, которые не выражают экспрессивности, подчеркнем, что некоторые лексические маркеры экспрессивности бизнес английского имеют однословные нейтральные соответствия, например коллокация *'cash and carry'* обозначает *'a wholesaler («оптовый продавец») especially in the grocery trade, who sells goods at a discount on condition, that*

buyers pay cash and carry away the goods, no credit being given'. Эта же коллокация '*cash and carry*' встречается в составе производного выражения '*A cash-and-carry store*' «магазин оптовой торговли» [5, с.85], в котором она функционирует как стилистический фразовый эпитет.

Ряду других лексических маркеров экспрессивности соответствуют нейтральные описательные выражения, состоящие из нескольких слов, например, '*call birds*' – *colloq.* 'goods sold by a shopkeeper at a very low price in order to tempt buyers into his shop where they may be charged high prices on other goods' [5, с.76], (букв. «приманка для птиц», а в бизнес английском, характеризующем сферу торговли, означает «заманить покупателя»).

Суммируя вышесказанное, можно отметить, что арсенал лексических маркеров экспрессивности в бизнес английском не отличается большим разнообразием. Это наблюдение можно объяснить спецификой материала исследования, т. е. бизнес лексики, чье использование характерно для текстов стиля официально-деловой документации. Типологическими характеристиками этого стиля как письменной разновидности языка являются высокая регламентированность речи (определенный запас средств выражения и способов их создания), употребление слов в своих прямых значениях, отсутствие маркеров образности, оценочности и экспрессивности. Однако, разговорный бизнес английский, как устная разновидность языка допускает использование элементов, характеризующих устную форму коммуникации, к которым можно отнести и различные маркеры экспрессивности, оценочности, образности и эмоциональности.

Список использованных источников

1. Арнольд, И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность / И. В. Арнольд ; науч. ред. П. Е. Бухаркин. – 2-е изд. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 448 с.
2. Гридин, В. Н. Экспрессивность / В. Н. Гридин // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 591.
3. Жданова, И. Ф. Англо-русский словарь. Финансы, налоги, аудит / И. Ф. Жданова, М. В. Скворцова. – М. : Филоматис, 2003. – 496 с.
4. Локетт, Б. Английский язык: вчера, сегодня и завтра / Брайан Локетт. – 3-е изд. – М. : Рус. яз. – Медия, 2008. – 698 с.
5. Adam, J. H. Longman Dictionary of Business English. / J. H. Adam. – L. : Longman Group Limited : Культурный и деловой центр RELOD, 2003. – 492 p.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПЛАКАТ КАК ФОРМА ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ

Мультимедиа технологии уже довольно прочно вошли в нашу жизнь. Каждый день появляются все новые и новые способы их использования. Не обошла эта тенденция и сферу образования, позволив использовать в процессе обучения более наглядные, содержательные и эффективные материалы. Одним из наиболее интересных новшеств стал интерактивный плакат. В интернете можно найти интерактивные плакаты в разных вариантах исполнения, причем каждый разработчик подразумевает под этим понятием что-то свое: кто-то презентацию, кто-то целый учебный курс с блоком контроля и т. д. Давайте же разберемся, что такое интерактивный плакат, для чего он нужен и какие бывают его виды.

Плакат – это наглядное изображение, которое может быть использовано в самых различных целях: реклама, агитация, обучение и т. п. Важно то, что плакат по своей сути – это средство предоставления информации, т. е. основная его функция – демонстрация материала. Под интерактивностью понимается способность информационно-коммуникационной системы активно и разнообразно реагировать на действия пользователя. Таким образом, интерактивный плакат – это средство предоставления информации, способное активно и разнообразно реагировать на действия пользователя. Что из этого следует? Как минимум то, что интерактивный плакат не может представлять собой статичную иллюстрацию либо набор мультимедиа компонентов – он должен обеспечивать взаимодействие контента (содержания плаката) с пользователем. Интерактивность обеспечивается за счет использования различных интерактивных элементов: ссылок, кнопок перехода, областей текстового, цифрового ввода и т. д. В процессе обучения интерактивный плакат позволяет достичь двух очень важных результатов:

- 1) за счет использования интерактивных элементов вовлечь обучаемого в процесс получения знаний;
- 2) за счет использования различных мультимедийных объектов добиться максимальной наглядности информации.

Какие же бывают виды интерактивных плакатов? Все интерактивные плакаты можно классифицировать по форме и по содержанию. В зависимости от объема материала выбирают одно- или многоуровневую схему построения интерактивного плаката. Одноуровневый плакат, как правило,

представляет собой рабочую область и набор различных интерактивных элементов (ИЭ). Содержание рабочей области изменяется в зависимости от состояния интерактивных элементов (нажатий кнопок, содержания полей ввода текста и т. д. Несколько больший интерес представляют многоуровневые плакаты. Такой плакат состоит из нескольких слайдов. Первый слайд, как правило, является основным. На нем размещается тема, опорные понятия, графические элементы. Важно не перегружать основной слайд информацией, так как это усложняет ее восприятие и студентам, особенно иностранным, будет нелегко сориентироваться в представленном материале. На первом слайде также возможно размещение графических форм с поясняющим текстом, которые изначально не видны на плакате и появляются при совершении определенного действия, например, при наведении курсора на какой-либо объект или щелчке мышью. Естественно, нельзя забывать о том, что данные элементы должны сворачиваться, чтобы не перекрывать доступ к другим элементам основного слайда. При необходимости создаются дополнительные слайды (второго уровня), переходы к которым будут осуществляться с первого слайда. На данных слайдах возможно добавление текстовых блоков, таблиц, поясняющих рисунков, видеофайлов, анимации и т. п. Таким образом, осуществляется более подробное раскрытие тех или иных понятий, которые можно увидеть на первом слайде. Для удобного перехода к основному слайду или переключению между слайдами второго уровня необходимо добавление управляющих элементов (кнопок). При необходимости может быть создана еще одна серия слайдов (третьего уровня), но в таком случае необходимо тщательно продумать структуру плаката, чтобы избежать нелогичности и перегруженности материалом.

Особенности интерактивных плакатов:

- высокая интерактивность – диалог между преподавателем и студентами посредством данной программы (это ещё один новый метод работы на занятии);
- простота в использовании – интерактивный плакат не требует инсталляций, имеет простой и понятный интерфейс;
- богатый визуальный материал – яркие анимации явлений и процессов, фотографии и иллюстрации дают преимущество над другими продуктами и средствами обучения;
- учебный материал программ представлен в виде логически завершенных отдельных фрагментов, что позволяет преподавателю конструировать занятия в соответствии с конкретными задачами.

Тема плаката должна соответствовать теме занятия, а также обязательно учебной программе. Главное условие – чтобы все эти состав-

ляющие были объединены (это может быть одна тема, один раздел и т. д.). Интерактивный плакат может быть реализован средствами Flash, MicrosoftPowerPoint или ImpressOpenOffice.org.

На первоначальном этапе мы зарабатывали и использовали в качестве наглядности на учебных занятиях схемы-опоры. Но мы не стоим на месте, а движемся вперед: постепенно появляются новые технологии, новые идеи, меняется оснащение в аудиториях, а это дает новые возможности, поэтому на данном этапе работы мы работаем над созданием интерактивных плакатов. А плакаты – это те же схемы-опоры, но уже анимированные, с элементами интерактивности. Интерактивные плакаты мы создаем в среде PowerPoint. Первоначально были созданы единичные работы по отдельным темам. Но уже в этом учебном году нами разработан комплект интерактивных плакатов по учебному предмету белорусский язык (профессиональная лексика), а также интерактивные плакаты по предмету «Русский язык как иностранный». Использование их не требует применения особых методик и принципов. Все, кто когда-то использовал на занятиях обычные полиграфические плакаты, легко смогут заменить их интерактивными плакатами.

Применение интерактивного плаката на учебных занятиях имеет ряд преимуществ:

- 1) повышается интерес студентов к предмету, так как информация с экрана воспринимается студентами лучше;
- 2) обучающий эффект усиливается, так как мы можем использовать различные мультимедийные элементы: анимацию, видео, карты, звук;
- 3) более рационально организована работа преподавателя;
- 4) эстетика и структура занятия изменяется.

Но есть и ряд отрицательных моментов:

- 1) готовые интерактивные плакаты не всегда удобны в применении конкретным преподавателем;
- 2) изготовление интерактивного плаката самостоятельно очень «затратно» по времени, которого, увы, всегда не хватает;
- 3) не все вузы имеют достаточную материально-техническую базу для создания и применения такого ресурса, как интерактивный плакат.

Для того чтобы создавать интерактивные плакаты, преподавателю достаточно уметь работать с триггерами и настраивать гиперссылки. В приложении PowerPoint гиперссылка осуществляет связь одного слайда с другим в одной и той же презентации (например, гиперссылка на

произвольный показ) или со слайдом в другой презентации, электронной почтой, веб-страницей или файлом. Триггер («горячая зона») – объект на слайде, щелчок по которому анимирует его или другие объекты слайда. Применение триггеров в презентации придает ей интерактивность. Теперь картинки, тексты, отдельные слова могут появляться в произвольном порядке по замыслу преподавателя и по мере выполнения задания.

В заключение хотелось бы заметить, что даже в небольших количествах применение интерактивных плакатов на учебных занятиях повышает интерес студентов к предмету, активизирует процесс познания, что в конечном итоге и является целью работы любого преподавателя.

Секция 1
СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ
ОБЩЕНИЮ

Т. П. Бируля
БГУКИ (Минск)

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ПУТЕМ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ
МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Процесс подготовки компетентных специалистов и развитие профессиональной квалификации являются важными вопросами педагогики высшей школы. Образование сегодня ориентировано на новые цели – компетенции, что требует не только изменения содержания изучаемых предметов, но методов и форм организации всего процесса обучения. Актуальность формирования у студентов ключевых профессиональных компетенций обусловлена теми функциями, которые они выполняют в жизнедеятельности каждого человека. Прежде всего это способность обучаться и самообучаться, достигать результатов в неопределенных и проблемных ситуациях, самостоятельно или в сотрудничестве с другими решать поставленные задачи.

Профессиональная компетентность будущего специалиста представляет собой совокупность ключевых компетенций, необходимых для эффективной деятельности. В англоязычной литературе данному понятию соответствует два варианта: “key skills” и “key competences”. Само понятие «ключевые компетенции» предполагает то, что они являются «ключом», основанием для специальных, предметно-ориентированных компетенций.

Ключевыми профессиональными компетенциями должен обладать каждый специалист, независимо от сферы деятельности, так как они универсальны и применимы в различных ситуациях. Комплекс ключевых компетенций представлен следующими основными компонентами:

- 1) информационная компетенция – способность извлекать и системати-

зировать информацию из различных источников (Интернет, СМИ, библиотека); 2) проектировочная компетенция – способность определять цели, ресурсы их достижения, прогнозировать действия; 3) оценочная компетенция – сравнение результатов с целями, способность классифицировать, систематизировать, конкретизировать; 4) коммуникативная компетенция – ораторские способности, возможность убеждать, повести за собой людей; 5) языковая компетенция – способность логически верно строить устную и письменную речь; 6) самосовершенствование – стремление к постоянному самообразованию и саморазвитию; самооценка.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в вузе должно включать не только изучение студентами определенного языкового материала, но и способствовать формированию у студентов ключевых профессиональных компетенций. Компетентностный подход в профессионально ориентированном обучении иностранному языку связан прежде всего с активизацией учебного процесса, что требует создания условий для творческого мышления, исследовательской работы студентов и повышения интереса к будущей специальности. Одним из направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе является внедрение интерактивных методов.

Использование в учебном процессе интерактивных методов способствует развитию личной активности и творческой инициативы студентов, повышению их интеллектуального потенциала и формированию таких качеств, как самостоятельность и ответственность за принятие решений, а также качеств, присущих компетентному работнику и направленных на социализацию личности.

Интерактивный метод (от *inter* – взаимный, *to act* – действовать) означает взаимодействие, нахождение в режиме беседы, диалога с кем-либо. Интерактивные технологии ориентированы на широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Занятие с применением интерактивных методов – это не лекция в традиционном понимании, а совместная работа студентов и преподавателя по определенной проблеме, когда все участники учебного процесса равны независимо от социального статуса и опыта. Каждый участник имеет право на собственное мнение по изучаемому вопросу, а критика личности недопустима – подвергнуться критике может только идея или неверная информация.

На сегодня существуют различные классификации интерактивных методов. Интерактивные методы классифицируют с точки зрения содержания, применения, а также по технологическим характеристикам. Различают дискуссионные (диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций

из практики), игровые (дидактические и творческие игры, в том числе деловые, ролевые и организационно-деятельностные игры) и тренинговые интерактивные методы.

Следует обратить внимание на то, что в ходе подготовки занятия с применением интерактивных технологий перед преподавателем стоит вопрос в выборе наиболее эффективного метода не только для изучения конкретной темы, но и для формирования ключевых компетенций при обучении профессионально ориентированному общению на иностранном языке. В рамках аудиторных занятий в интерактивном обучении наиболее широко применяются следующие виды работ: ролевые и деловые игры, дискуссии; презентации; тренинги; интервью; опросы и т. д. Кроме того, все чаще преподаватели иностранного языка используют такие инновационные интерактивные методы, как web-квесты, «мозговой штурм», синквейн, кластер, технология RAFT и др.

Использование данных видов работы в учебном процессе позволяет решить следующие задачи: творческое усвоение студентами учебного материала; связь теоретических знаний с практикой; активизация учебно-познавательной деятельности студентов; формирование способности концентрировать внимание на решении актуальной задачи; формирование опыта коллективной мыслительной деятельности.

При этом также развивается ряд ключевых компетенций:

- самообучение и самоорганизация;
- работа в команде (планирование, распределение функций, взаимопомощь, взаимоконтроль);
- умение находить несколько способов решений проблемной ситуации, определять наиболее рациональный вариант, обосновывать свой выбор;
- навык публичных выступлений (обязательно проведение защиты проектов с выступлениями авторов, с вопросами, дискуссиями);
- использование информационных технологий для решения профессиональных задач (в том числе для поиска необходимой информации, оформления результатов работы в виде компьютерных презентаций, веб-сайтов, флеш-роликов, баз данных) и т. д.

Применение информационных технологий в формировании ключевых компетенций будущих специалистов является одним из основных требований, поставленных перед учебными заведениями в условиях развития информационного общества. Компетентный специалист должен быть творческой личностью, владеющей основами компьютерной техни-

ки, свободно использующей возможности новых технологий, способной самостоятельно вести научно-исследовательскую работу.

Интерактивные технологии обучения в вузе предполагают наличие современных средств организации процесса обучения, которые позволяют преподавателям более тщательно прорабатывать учебный материал, побуждая к внедрению новых инновационных методов. Например, использование интерактивной доски на занятиях может увеличить эффективность обучения студентов и дает возможность демонстрировать презентации, web-страницы, видео ролики и т. д., что позволяет улучшить планирование занятия и увеличить его темп, исследовать какую-либо учебную ситуацию, оперативно контролировать и корректировать знания студентов.

Интерактивные методы обучения, строящиеся на межличностных взаимоотношениях, соответствуют требованиям современного образования и направлены на развитие личности студента. Вместе с тем, интерактивные методы не только формируют активность восприятия и личностную значимость в обучении, но и способствуют формированию ключевых профессиональных компетенций.

Н. С. Боровик

ГУО АПО (Минск)

ЭЛЕКТРОННАЯ ИНТЕРАКТИВНАЯ ПАНЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Генеральной целью каждой национальной системы образования является адаптация последующего поколения к существующим условиям жизни в обществе, а также подготовка специалистов различных сфер жизнедеятельности, способных не только адаптироваться к условиям, но и принести новый вклад в развитие общества.

Современное общество, сформировавшееся в течение последних десяти лет, отличается высокой степенью информатизации, проникшей во все основные сферы общественного бытия. Информационные технологии не только широко используются в научно-исследовательской деятельности, но и нашли своё применение в сфере оказания различных услуг. Следовательно, использование современных информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе представляет собой

стратегически важное направление, которое позволяет адаптировать грядущее поколение к совершенно новым условиям жизни в обществе.

Подготовка специалистов в области использования иностранного языка как инструмента для решения коммуникативных задач в сфере профессиональной деятельности представляет собой сложную задачу. Сложность этой задачи заключается в том, что иноязычная коммуникативная компетенция является комплексным понятием, включающим языковую, речевую, компенсаторную и социокультурную компетенции, где только при условии сформированности всех компонентов можно вести речь о готовности обучающегося к осуществлению межкультурного взаимодействия. Данный факт объясняет необходимость затраты значительного количества времени для подготовки специалиста, способного эффективно решать коммуникативные задачи в сфере межкультурного профессионально ориентированного общения.

Повышение эффективности и одновременно качества образовательного процесса видится в использовании современных информационно-коммуникационных технологий, способствующих скорейшему формированию всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

На сегодня существует большой выбор различных устройств, используемых в образовательном процессе. Все они обладают своими положительными характеристиками, однако для формирования иноязычной коммуникативной компетенции требуются характеристики, отвечающие основным требованиям коммуникативного, компетентностного, личностно ориентированного, социокультурного, технологического подходов, определённых в качестве ведущих в образовании.

Электронная интерактивная панель, разработанная сотрудниками НПО «Горизонт», отвечает всем требованиям перечисленных подходов. Данная панель совмещает в себе характеристики нескольких устройств, что позволяет отметить её преимущество. Она представляет собой широкоэкранный планшет, способный демонстрировать на большую аудиторию аудио- и видеозаписи без дополнительного использования проектора и устройств для вывода звука. Такая демонстрация видеосюжетов позволяет проводить обучение в групповой и парной форме, что значительно повышает эффективность развития и совершенствования речевой иноязычной компетенции. Групповая и парная аудиторная работа преследуют достижение следующих целей: межличностное взаимодействие и спонтанное решение коммуникативных задач. Работа с индивидуальными компьютерами, позволяющая также использовать аутентич-

ный аудио и видеоматериал, предполагает индивидуальное выполнение заданий, что не отвечает требованиям коммуникативного подхода и не способствует созданию условий, необходимых для тесного группового взаимодействия, развитию навыков совместного решения задач. Именно такие навыки являются сегодня наиболее востребованными, так как только коллективный поиск решений в профессиональной деятельности может гарантировать высокий результат.

О значении наглядности в процессе обучения было сказано достаточно. На занятиях по иностранному языку наглядность не только помогает усвоить новый материал, но и способствует созданию требуемой атмосферы. Следовательно, одним из ведущих положений двух основных подходов в обучении иностранному языку (коммуникативного и компетентностного) является необходимость создания на занятии по иностранному языку речевой ситуации, где наглядность играет очень важную роль. Использование различных видов наглядности создаёт в аудитории условия, приближенные к реальности, помогает стимулировать обучающихся к решению коммуникативных задач, к использованию иностранного языка в качестве инструмента общения и передачи информации.

Следующим значительным преимуществом данного устройства является наличие доступа к ресурсам сети Интернет, что является очень важным, так как интерактивные электронные приложения, разработанные на сервисах Web 2.0, могут быть использованы только при условии доступа к сети. Использование таких приложений значительно повышает мотивацию в обучении, упрощают процесс автоматизации грамматических и лексических навыков, от которых зависит корректность высказываний коммуникантов.

Доступ в Интернет играет важную роль в использовании современных педагогических технологий. Наиболее эффективными технологиями следует считать технологию проектов, кейсов, проблемное обучение. Данные технологии направлены на создание условий для креативного решения проблем в процессе взаимодействия обучающихся. Поиск ответов на поставленные вопросы всегда связан с необходимостью сбора и обработки информации. Интернет представляет собой огромное хранилище различной по характеристикам и качеству информации. Использование электронной интерактивной панели в процессе проблемного обучения позволяет предоставить обучающимся доступ к необходимой информации, а также контролировать и направлять их действия, что является сложным при работе с индивидуальными компьютерами.

Немало важным фактором является и удобство использования такого оборудования. Электронная интерактивная панель занимает мало место и позволяет рационально использовать пространство в учебной аудитории. В ходе занятия всегда возникает необходимость передвижения для создания рабочих групп, для проведения активной паузы. Размещенная у стены панель не мешает свободному передвижению обучающихся.

Таким образом, использование электронной интерактивной панели в процессе обучения иностранному языку представляет собой возможность значительной интенсификации формирования иноязычной коммуникативной компетенции, а также возможность адаптации учащихся к современным условиям жизни.

О. В. Веремейчик, Т. В. Пужель

БНТУ (Минск)

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В условиях дальнейшего совершенствования системы высшего образования Республики Беларуси, инновационных подходов к организации профессиональной подготовки будущих специалистов народного хозяйства страны, а также расширения спектра профессиональных контактов с представителями других государств владение иностранным языком становится необходимым условием будущей профессиональной конкурентоспособности, широкой востребованности современного инженера.

Основной формой приобщения обучающихся к устной коммуникации на иностранном языке выступает продуктивный диалог с преподавателем, выступающим своеобразным посредником между культурами. Успешная реализация целевых установок обучения иностранному языку во многом зависит от уровня профессионального мастерства преподавателя. Мастерство преподавателя – синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющих высокую эффективность педагогического процесса. Данное качество складывается из совокупности профессиональных знаний и умений применять эти знания на практике, а также положительно относиться к своей профессиональной деятельности [1, с. 108].

Педагогическое мастерство преподавателя проявляется в его умении так организовывать образовательный процесс, чтобы при всех, даже самых неблагоприятных, условиях добиваться нужного уровня сформиро-

ванности необходимых знаний, умений, свойств и качеств личности обучающегося, востребованных на современном рынке труда.

Благодаря педагогическому мастерству, а также любви к предмету, преподаватель способен побудить студентов к изучению иностранного языка, сделать этот процесс привлекательным и интересным. Другими словами, стимулировать развитие у студентов мотивации к изучению иностранного языка. Мотивация – это совокупность побуждающих факторов, которые вызывают активность личности и определяют направленность ее деятельности.

Мотивация является необходимой предпосылкой общения на иностранном языке и условием успешного овладения им. Она представляет собой решающее условие стимуляции мыслительного процесса обучающихся, способствует формированию устойчивого стремления к знаниям, что в свою очередь влияет на эффективность процесса обучения [2, с. 120].

Проведенный анализ научной литературы [3; 4 и др.] и собственный опыт преподавательской деятельности в техническом вузе позволяют утверждать, что в настоящее время у студентов наблюдается низкая мотивация к изучению иностранного языка. Основными причинами являются:

- восприятие иностранного языка как трудного предмета, требующего много сил, времени и упорства;
- убежденность в непреодолимости этих препятствий;
- неверие в собственные силы;
- нежелание преодолевать определенные трудности в процессе изучения иностранного языка и т. п. В данном контексте главная задача преподавателя – раскрыть посредством своего педагогического мастерства «творческий потенциал обучающихся, найти такие дидактические приемы, средства и такие методики, которые пробуждали бы их мыслительную активность и интерес к иностранному языку» [3, с. 93].

В связи с этим продуктивным, на наш взгляд, является необходимость изменения отношения к процессу преподавания. Преподаватель должен аргументировано обосновать важность своего предмета, показать его практическую необходимость в будущей профессиональной деятельности специалиста.

Важную роль при этом играют личностные качества педагога, который должен быть во многом весьма харизматичной личностью и не просто увлечь своим предметом, но и расположить к себе студентов, вызвать у них потребность освоить данный курс. Он должен быть готов отвечать

на любые вопросы студентов, демонстрируя при этом уважение, показывая не только свою эрудицию, но и наставничество.

Одним из элементов педагогического мастерства выступает личный пример преподавателя. Если студент видит увлеченность педагога своим предметом, то и студенту передастся эта энергия увлечения.

Обладая всесторонними лингвистическими знаниями, хорошей методической подготовкой, преподаватель иностранного языка выступает в роли речевого партнера, способного передать свою влюбленность в язык, который он преподает, в культуру, которую этот язык представляет. Преподаватель должен быть способен создать такую атмосферу доверия и комфортности, которая способствовала бы раскрепощенности обучающихся, преодолению языкового барьера, чувства неуверенности, появлению желания общаться, делиться своими мыслями.

Преподавателям нужно стремиться к безоценочным технологиям (например, шкалам, с помощью которых студент сам будет определять уровень своего продвижения). Важно при этом ориентировать будущих специалистов на результат обучения – умения, навыки, личностные свойства и качества, которые должны сформироваться в процессе обучения.

Современные методики преподавания иностранного языка ориентированы не на сообщение готовых знаний, а на побуждение обучающихся к размышлению, к самостоятельному поиску информации. Продуктивным средством в данном контексте выступают активные методы обучения, активное обучение как таковое. Дисциплина «Иностранный язык» обладает значительным потенциалом по формированию личности с устойчивой направленностью на взаимодействие, способной действовать целенаправленно и конструктивно в условиях иноязычного речевого общения. Систематическое использование в процессе иноязычной подготовки инженеров активных методов обучения позволяет создать аутентичную языковую среду, включить студентов в реальные ситуации межкультурной коммуникации, приобрести индивидуальный опыт общения с иной культурой, что в конечном счете влияет на становление у студентов совокупности профессиональных знаний, умений, компетенций, социально востребованных личностных свойств и качеств. У студентов развивается потребность в установлении коммуникативного взаимодействия; наблюдается ориентация на совместную деятельность, компромисс, деловое сотрудничество, отстаивание собственного мнения в интересах дела, на выработку умения находить коллективное решение проблемы; четкая и логичная аргументация своей позиции; проявление заинтересованности в решении общих проблем. Все это способствует не только расшире-

нию знаний студентов, но и обеспечивает их будущую профессиональную мобильность и конкурентоспособность на рынке труда.

Педагогическое мастерство преподавателя – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний и способов их применения в различных жизненных ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.).

Для подготовки компетентных специалистов, владеющих иностранными языками, преподаватель должен быть компетентным сам и быть готовым постоянно расширять и совершенствовать уровень своего педагогического мастерства.

Список использованных источников

1. Нестерчук, Г. В. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности / Г. В. Нестерчук // Профессиональное иноязычное образование: проблемы и перспективы [Текст] : материалы Респуб. науч.-практ. конф., Брест, 2 февр. 2016 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина; редкол. : Н. А. Тарасевич [и др.]. – Брест : Альтернатива, 2016. – С. 107–110.
2. Ряполова, Н. В. Формирование познавательной мотивации студентов технического вуза на занятиях иностранного языка в проблемных ситуациях / Н. В. Ряполова // Оптимизация процесса преподавания иностранных языков в неязыковом вузе : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 28–29 окт. 2010 г., Екатеринбург / ФГАОУ ВПО «РГППУ». – Екатеринбург, 2010. – С. 120–123.
3. Егорова, О. С. Педагогические средства повышения мотивации к изучению иностранного языка / О. С. Егорова, И. И. Хрулева // Ярослав. пед. вестн. – 2015. – № 3. – С. 93–98.
4. Кабденова, А. Б. Повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка / А. Б. Кабденова, А. Е. Ниязова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scientificarticle.ru/images/PDF/2017/24/povyshenie-motivatsii-studentov.pdf>. – Дата доступа: 14. 02. 2018.

SUGGESTIONS FOR EFFECTIVE TEACHING LSP IN A MIXED-ABILITY GROUP OF POSTGRADUATE STUDENTS

Nowadays, teachers in higher education institutions face rapidly changing circumstances and the pressure to quickly move from problems to solutions. Consequently, higher education institutions keep adjusting, changing and learning.

Belarus's rapid entry into global community requires professionals and specialists to communicate effectively in foreign languages. The success depends on their ability to overcome language and cultural barriers in their respective professional areas.

The study of languages for specific purposes (LSP) is focused on learners' professional needs. Postgraduate students need foreign languages for understanding professional texts and communicating effectively when fulfilling the tasks connected with their study, research or work situations.

Teaching foreign languages to non-linguist students is a demanding task. It is becoming increasingly complicated when we teach a language for specific purposes, especially when we deal with a mixed-ability group. Heterogeneity makes the teaching-learning process a challenge for the teacher. This involves a number of decisions regarding such fundamental aspects as what to teach (materials, topics, etc.), how to teach (lesson planning, preparation, management, pair and group work interaction, feedback, etc.) and to whom (for example, should all students be taught the same and use similar materials if their levels are quite different?) [3, p. 9].

LSP for postgraduate students can be introduced by means of learning modules such as the Intercultural Communication module, the Academic and Scientific Writing module.

Learning module tools seem to be efficient for teaching postgraduate students as the guiding principles of modular training include modularity, structuring – splitting educational content into separate elements, dynamism, efficiency, flexibility, perceived perspective, variety of methodological counseling, parity [1, p. 19].

A module is presented by:

- its own content as a logically complete unit in the structure of a training course;
- its own learning objectives in accordance with the content;

- technological and methodological ‘equipment’ that ensures the didactic process to be in line with the learning objectives;
- forms of training organization required for the didactic process;
- control system of the training and evaluation/ assessment outcomes [2, p. 15].

The training outcomes depend not only on a teacher, but also on a student as a direct participant of the learning process. So the student’s tasks are as follows:

- development of cognitive abilities and research skills;
- formation of independent thinking;
- self-development and self-realization.

Advantages of using modular technologies are obvious:

- consistency of the internal components of the course;
- flexibility of the course structuring;
- solution to the problem of integration, differentiation, and deepening of the course complexity;
- the possibility of training in any locality and at any time;
- full immersion in the continuous educational process not only with the help of teaching aids, but also computer learning resources: audio lectures, training programs, slide presentations, etc.;
- improvement in the level and quality of knowledge;
- formation of the integral scope of theoretical knowledge;
- well ordered, step by step memorization;
- independent search for information, its creative interpretation.

However, there are some disadvantages, including the following:

- lack of developed self-control skills in most students;
- students differ in age, which implies different approaches to teaching;
- different levels of students’ willingness for independent processing of theoretical and practical material.

Usually postgraduate students are not grouped according to their levels. Obviously, this leads to some difficulties. The lessons are circumstanced by students’ level variety so teachers have to make complex decisions to adjust their teaching to students’ levels and each individual student’s needs.

The solution to many of the problems seems to be in (1) trying to vary topics and content so that students are more likely to feel interested, (2) setting open-ended tasks so that learners may complete them according to their own levels, (3) providing activities with varying degrees of difficulty so that

sometimes even more advanced students find them a challenge (which will also help to increase their motivation) or even giving them more difficult tasks, (4) using pair and group work for one to help another, (5) grouping them according to their levels, (6) attending to particular individual difficulties (and advanced students), (7) providing additional material to those who may need it, etc. [3 , p. 7].

As regards speaking activities (the Intercultural Communication module) most of the students in the mixed-ability group are first reluctant to talk, especially when they realize that more advanced students can speak fluently. Speaking tasks are used as a complement to another task, for example, a reading comprehension task, which is used as a motivator. Thus, students work either in pairs or groups, and they are grouped together depending on their levels, so that no one may feel ashamed of his/ her performance. If there is a need to identify a group leader, an advanced learner may work with the lower level students so that s/he may help the others.

However, lower level students seem to be more confident in reading and writing. Though they are quite reluctant to participate in the reading tasks at the beginning, later they stop perceiving the group heterogeneity as all the students are given texts with specialized vocabulary. Their level of comprehension does not differ greatly since more advanced students have a good command of general English only. This fact is quite motivating for all of them because the more advanced students make great efforts to maintain their “status” of being the best in the class, whereas lower-level learners are happy to know that the others do not recognize the vocabulary.

As for writing tasks, they do not present problems of adapting lower-level students, as compositions/ essays are written by students with different levels of academic performance. Due to the use of different correction techniques every student is given an individual feedback (in the form of corrections proposed by a teacher), besides group feedback is possible as the most serious errors are detected and explained within a class. Guided correction work is also performed so that the student himself/ herself should re-write the text, following the teacher’s instructions, and hand it in to the teacher, who would correct it again and attend the student in a tutorial [3, p. 12-14].

The Academic and Scientific Writing module incorporated in a regular LSP course is essential for postgraduate students, as they can use the knowledge and skills acquired in this course when working on their academic papers and scientific articles and conference presentations. At the end of the module achievement level is checked at a simulated scientific conference with presentation of postgraduate students’ research projects. It takes place annually

at the end of the second semester of the Master studies. The speakers are to present the theme of their theses and the main points of their Master's degree projects. The simulated conference aims at providing the presenters with an opportunity to exercise public speaking in English. At the same time, all participants, including the audience, have a chance to discuss with their colleagues the scientific issues of their area of study and research.

Instead of presenting results of their research in the form of a presentation, some postgraduate students are to prepare posters displaying their research projects, where they debrief their academic projects to their colleagues and teachers from their faculties. The posters suit well for presentations of complex and technical methods and/or outcomes. The poster presentations provide the audience with more time to perceive complex information and facilitate discussion between presenters and their audience. As for the knowledge and skills the postgraduate students need to participate in the Poster Session, these are acquired and trained during the Academic and Scientific Writing module.

The simulated events described above can serve as a preliminary stage before the target communicative situations many students are likely to get into in their professional career.

References

1. Коньшева, А. В. Модульное обучение как средство управления самостоятельной работой студентов / А. В. Коньшева // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 18–25.
2. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки : учеб.-метод. пособие / А. В. Макаров [и др.] ; под ред. А. В. Макарова. – Минск : РИВШ БГУ, 2001. – 118 с.
3. Languages for Specific Purposes: Searching for Common Solutions. – Edited by Dita Gálová. – Newcastle : Cambridge Scholars Publishing, 2007. – 245 p.

Т. А. Воробьева,
О. Б. Куцелай
БГУ (Минск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕКСТЫ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОРТФОЛИО СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

В преподавании иностранного языка практическая цель заключается в формировании коммуникативной компетенции, которая имеет системную организацию, формирующуюся рядом составляющих. В составе коммуникативной компетенции различают дискурс-компетенцию

как одну из видов компетенций. Традиционно дискурсивная компетенция обозначает способность понимать различные виды коммуникативных высказываний и умение создавать целостные, связные и логичные тексты, используя разнообразные лингвистические средства. Выделяется также и профессиональная компетенция, которая обеспечивает способность к успешному осуществлению профессиональной деятельности. Реализация дискурсивного подхода требует от современного высшего образования комплексного решения проблем совершенствования качества обучения, обновления педагогических методик и технологий, а также способов контроля эффективности обучения. Согласно дискурсивному подходу студенты овладевают навыками и умениями продуцирования письменного дискурса с учетом их социокультурных особенностей.

Одной из инновационных технологий оценивания качества обучения и уровня сформированности компетенций студентов в современном вузе является Портфолио. Современные исследователи (М. Canale, М. Swain, S. Moirand, Н. П. Головина, Л. П. Каплич, О. И. Кучеренко, И. Ф. Ухванова-Шмыгова) в области дискурсивного знания отмечают, что использование портфолио в образовательном процессе вуза позволяет усилить практическую ориентацию и инструментальную направленность образования, дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса; достичь оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний, направленности образовательного процесса не только на усвоение знаний, но и на развитие различных форм мышления (дедукции, индукции и обдукции), выработку практических навыков; развить навыки самостоятельной работы (с фокусом внимания на режим КСР); развить у студентов навык саморефлексии; выявить одаренных студентов и организовать индивидуальный процесс их включения в научно-исследовательскую деятельность [1].

Основными задачами в процессе составления профессионального портфолио в рамках дискурсивного подхода на этапе профессионального дискурса являются следующие:

- 1) совершенствование приёмов и методов работы с профессионально ориентированными текстами, навыков чтения и перевода профессионально ориентированных текстов с использованием различных источников (словари (бумажные и электронные), электронные переводчики, помощь преподавателя, полученные знания во время изучения иностранного языка);
- 2) формирование у студентов навыков поиска и использования информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;

- 3) формирование у студентов навыков элементарной коммуникации на иностранном языке, овладение ими лексическим минимумом специальности, умениями применять усвоенную профессиональную лексику в продуцировании своего собственного высказывания;
- 4) развитие элементов логического мышления, логической памяти и языковой догадки студентов, критического анализа проблем и ситуаций делового взаимодействия;
- 5) воспитание культуры речи студентов на родном и иностранном языках, формирование межкультурной грамотности будущих специалистов;
- 6) мотивация учебной деятельности: переход от мотива оценки к мотиву достижения профессионального интереса; внесение разнообразия в учебный процесс, возможность работать в режиме «перспектива».

Студентам механико-математического факультета Белорусского государственного университета была предложена анкета, содержащая 7 вопросов, касающихся предпочтений студентов в чтении аутентичных профессионально-ориентированных текстов. Вопросы анкеты охватывали предпочитаемый объём профессионально ориентированных текстов, их тематику и частоту их чтения, трудности, испытываемые студентами при чтении, и способы их преодоления, последовательность работы над профессионально ориентированным текстом, а также факторы, препятствующие эффективной работе над чтением.

Согласно полученным результатам большая часть студентов читает профессионально ориентированные тексты нерегулярно (45 % опрошенных) или же редко (35 %). Наибольший интерес для студентов представляют тексты, посвящённые информационным технологиям, что можно объяснить спецификой специальности, по которой обучаются студенты. На втором месте по популярности среди тематики текстов находится вариант ответа «Научные открытия». Большинство студентов, участвующих в анкетировании, а именно – 61 %, отмечают, что они не предпочитают читать большие по объёму профессионально ориентированные тексты. Следует отметить, что 51 % опрошенных студентов признают, что большая часть этих трудностей связана с неузнаванием изученных ранее слов и выражений. Также одним из препятствий является неумение самостоятельно семантизировать слово с помощью контекстуальной догадки (26 %). Как отмечают 12 % студентов, достаточно большую трудность для них представляет разобраться в структуре и типе вопросительного предложения, а также установить смысловые отношения между отрезком и целым текстом. 10 % студентов отмечают неумение разделить текст на законченные в смысловом отношении отрезки. Важным при этом является

ся то обстоятельство, что для преодоления возникших в процессе чтения трудностей большинство студентов (56 %) прибегают к помощи Интернета, уточняя, что пользуются системой google-translator. Тем не менее 35 % опрошенных сообщают, что им помогают консультации преподавателя. Лишь 36 % опрошенных пользуются словарями и 21 % – справочной литературой. 14 % студентов при этом и вовсе опускают трудности, возникшие в процессе чтения.

Как свидетельствуют результаты проведённого анкетирования, студенты начинают свою работу над текстом в основном с чтения без словаря с целью понять общее содержание текста (50 %), с перевода всех незнакомых слов (32 %) или с перевода только некоторых слов, необходимых для понимания содержания текста (24 %). Реже студенты отмечали, что в начале работы выписывают незнакомые слова (14 %), читают и анализируют трудные для понимания содержательные явления текста (10 %) или работают со словарём (9 %). При этом подавляющее большинство опрошенных студентов (77 %) указывают на недостаток чёткой организации процесса чтения как фактора, препятствующего эффективной работе над текстом.

На основании полученных при помощи анкетирования результатов мы можем сделать вывод о том, что для повышения мотивации к профессионально ориентированному чтению, для возрастания его эффективности, а также для индивидуализации и дифференциации процесса обучения, вниманию студентов следует представлять небольшие по объёму тексты, посвящённые информационным технологиям, научным открытиям или космосу, чётко организуя при этом процесс чтения и уделяя особое внимание изученным ранее словам и выражениям, а также выработке умения самостоятельно семантизировать слово при помощи контекстуальной догадки.

Таким образом, составление профессионального портфолио является неотъемлемой составляющей формирования дискурсивной компетенции студентов. При составлении портфолио необходимо делать акцент на способности студентов анализа оригинального профессионально ориентированного текста, а также на создании собственного, что непосредственным образом связано с репрезентацией в нем соответствующих категорий дискурса.

Список использованных источников

1. Ухванова-Шмыгова, И. Ф. Методологические и методические вопросы дискурс-исследований / И. Ф. Ухванова-Шмыгова // Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов : сб. науч. тр. – Вып. 5. Дискурс в современном гуманитарном знании, – Минск : БГУ. – С. 17–28.

ОТ ТРАДИЦИОННОГО К ИННОВАЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ: РЕАЛЬНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Высшее образование, история которого в мировом масштабе насчитывает не одно столетие, убедительным образом продемонстрировало свою жизнеспособность и свою способность к изменениям и преобразованиям, как того требует развитие и прогресс общества.

Можно по-разному относиться к реформированию системы образования в нашей стране за последнюю четверть века. Реформы можно одобрять и не одобрять, их можно оспаривать, но факт остается фактом: концепция непрерывного образования стала объективной реальностью и необходимостью, знание иностранного языка (и не одного) стало неотъемлемой частью учебного процесса (повысился его статус и значительно возросла его востребованность), а инновационные процессы интенсивно пронизывают всю систему образования.

Известно, что традиционная система образования ориентирована на передачу, поддержание и воспроизводство знаний существующей истории и культуры, а также социального опыта. В рамках традиционного образования преобладающим является сообщение обучающимся знаний в готовом виде, репродукция готовых способов действия с этими знаниями.

При всем многообразии образовательных систем мира характер традиционного в них имеет общие черты: 1) урок, практическое занятие, лекция, семинар являются основными формами обучения и проводятся они, как правило, фронтально; 2) усвоение нового материала осуществляется на основе готового образца, далее идет его повторение, закрепление и воспроизводство в новой ситуации; 3) проверка системы знаний происходит в форме тестов, зачетов, экзаменов, эссе; 4) полученная система знаний, умений и навыков, подтвержденная дипломом или сертификатом, выступает как основной показатель результативности обучения.

В то же время нынешние школа и вуз имеют дело с сегодняшними реалиями, с обучающимися, живущими в данный момент стремительно текущего времени, со своими взглядами на жизнь, интересами, мечтами и обучают их зачастую традиционно, но для жизни и работы в условиях завтрашнего дня, быстро меняющейся действительности с новыми техническими возможностями и научными достижениями. В результате

становится все более насущной объективная необходимость постоянного поиска оптимальных методик обучения и иностранному языку, и любому другому предмету, ухода (полного или частичного) от традиционных форм организации учебного процесса и внедрения инноваций.

Инновации проявляют себя огромным многообразием подходов, методик и технологий. Количество последних неуклонно растет. В энциклопедии образовательных технологий, изданной (в двух томах) в 2005 г., описано около 500 технологий обучения [2, с. 556].

В нашей вузовской практике наиболее часто используемыми и адекватными целям образования XXI в. и идеям лично ориентированного обучения являются технологии проектного и проблемного обучения, интерактивного и модульного обучения, технологии обучения в сотрудничестве (тандема или команды), игровые технологии, технология коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е. И. Пассов), кейс-технологии, технологии дебатов, «круглых столов», дискуссий, технологии дифференцированного, разноуровневого и индивидуализированного обучения, видеотехнологии, компьютерные и мультимедийные технологии, интернет-технологии, технология «дистанционного обучения», информационные технологии.

Однако реалии нашей жизни таковы, что эффективность применения приведенных выше технологий, прежде всего связанных с техникой, зависит от ряда объективных и субъективных факторов, таких как: 1) отсутствие (недостаточная укомплектованность) необходимой материально-технической базы (компьютерные классы, ноутбуки, лазерные видеодиски, телевизоры и др.; 2) консервативность, а то и боязнь преподавателей в плане изменения методики и стиля своей работы в аудиториях нового типа; 3) увеличение и без того большой учебной нагрузки преподавателей (переход к новым технологиям зачастую затратен по времени); 4) низкая компьютерная грамотность; 5) неразработанность и технико-методическая необеспеченность технологических решений.

Совершенно очевидно, что инновации предполагают изменение стиля мышления преподавателей, иного отношения к современным информационным технологиям, к компьютеризации и интернетизации и, конечно, значительных инвестиций в материально техническое оснащение высшей школы. Ведь именно из-за отставания в области развития и внедрения информационных технологий существует риск потерять передовые достижения нашей образовательной системы и отстать от стран, владеющих информационными ресурсами.

В данный же момент времени мы можем констатировать тот факт, что методике преподавания иностранных языков в вузе присущ консервативный, но комбинированный характер использования технологий. Имеет место применение *инноваций-модернизаций* и *инноваций-трансформаций* [3, С. 78]. Если *первые* направлены на достижение гарантированных результатов в рамках традиционного репродуктивного обучения, то *вторые* развиваются в логике поисковой деятельности. Они ориентированы на преобразование традиционного учебного процесса в исследовательский, формирующий опыт самостоятельного поиска знаний, их применения в разнообразных новых условиях.

Будущее, вне всякого сомнения, за информационными и интерактивными технологиями, а также за дистанционным обучением. Интерактивное педагогическое взаимодействие является альтернативой традиционному педагогическому воздействию. Последнее является атрибутом авторитарно-императивного личноно отчужденного педагогического процесса и направлено, прежде всего на формальное выполнение обязательной учебной программы [1, с. 180].

Список использованных источников

1. Кашлев, С. С. Понятие и признаки интерактивных методов обучения / С. С. Кашлев // Актуальные вопросы повышения качества языкового образования на современном этапе : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–22 дек. 2010 г. Часть первая. – Минск : МГЛУ, 2011. – С. 176–180.
2. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – 556 с.
3. Шестаков, Ю. Н. Инновационные приемы в методической работе: организационный аспект / Ю. Н. Шестаков // Инновации в системе повышения квалификации педагогических кадров: теория и практика : материалы пленарных заседаний науч.-практ. конф., Минск, 18–20 дек. 2000 г. – Минск : Академия последипломного образования, 2002. – С. 77–83.

**Н. А. Гришанкова ,
М. И. Дроздова**
БелГУТ (Гомель)

К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ- ЗАОЧНИКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Сегодня становится всё более очевидным, что традиционное очное обучение не справляется со многими проблемами высшего образования, так как в разные периоды своей жизни по разным причинам современный человек должен и хочет иметь возможность выбора различных форм и способов обучения. Интеграция дистанционных и очных форм обучения, по нашему мнению, наиболее перспективна и востребована не только для вузов, но и для всех других форм обучения.

Возможности новых информационных технологий, стремление получить качественное образование у себя дома, финансовые трудности, с которыми сталкивается система высшего образования, вновь ставят вопрос о расширении заочной формы подготовки специалистов с высшим образованием. Такая форма получения высшего образования незаменима для людей, которые по тем или иным причинам сочетают трудовую деятельность с учебой. Потребности в получении высшего образования (в том числе второго) заочно в настоящее время возрастают. С каждым годом растёт число студентов, которые обучаются на дневном отделении в одном вузе и на заочном – в другом. Обучение студентов-заочников организуется в виде установочно-экзаменационных сессий, количество которых, их продолжительность и сроки проведения определяются образовательным учреждением. Различие между дневной и заочной формами обучения состоит не только в количестве аудиторных часов. Заочное образование имеет свою специфику: во-первых, социально-психологические особенности обучаемых; во-вторых, большой объем самостоятельной работы студентов в период между сессиями.

Современный специалист должен быть теоретически грамотным, уметь применять обобщенные знания, навыки и умения в иностранном языке для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальном профессиональном общении. В коммуникативную компетенцию будущего специалиста входят умения ясно и четко излагать мысли, аргументировать, анализировать, высказывать суждения, передавать информацию, устанавливать межличностные связи, организовывать и поддерживать диалог, проводить деловые встречи и переговоры, вести деловую переписку, общаться по телефону в соответствии с норма-

ми вежливости и культуры речи страны изучаемого языка. Компетентностный подход и использование инновационных технологий являются эффективным способом интенсификации учебного процесса на заочном отделении неязыкового вуза.

Компетентностный подход в условиях заочного обучения имеет ряд преимуществ (например, личностно-ориентированное обучение; формирование профессиональных и общекультурных компетенций; ориентир на рынок труда и т. д.). На наш взгляд, процесс обучения иностранному языку студентов- заочников неязыковых вузов необходимо организовывать именно на основе компетентностного подхода с учетом принципа деятельностного характера обучения, принципов студентоцентрированной образовательной системы высшего профессионального образования как наиболее перспективной и непрерывности обучения. Студенты заочного отделения по составу отличаются от студентов дневного отделения в психологическом, интеллектуальном, возрастном отношении. Поэтому взрослые обучаемые, приходя в группу для изучения ИЯ, испытывают самые различные трудности, в том числе психологические, эмоциональные, интеллектуальные.

Существуют трудности объективного характера: занятость на работе, в семье, что сокращает время для работы над ИЯ, усталость из-за перегрузок, командировок и т. п.

Таким образом, средства обучения на заочном отделении также должны отличаться от средств, используемых на дневных отделениях. Это – разработанные для данных условий программы обучения и учебные планы; специальные учебники и пособия, содержащие различного рода памятки, указания для студента с методическими рекомендациями к их использованию; аудио- и видеоматериалы для самостоятельной работы в межсессионный период, различные формы и средства компьютерной связи для организации и контроля учебных действий студента; методические указания по организации самообразования.

Именно использование информационных технологий ведет к преодолению возрастных, временных и пространственных барьеров и несет каждому возможность учиться в течение всей жизни [1]. Использовать Интернет для обучения иностранным языкам на заочном отделении удобно, плодотворно и перспективно. Одним из основных направлений оптимизации системы обучения ИЯ на заочном отделении неязыкового вуза является компетентностный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов этого отделения исходя из двух основных форм организации учебной деятельности: работа во время сес-

сии в аудитории и самостоятельная работа в межсессионный период, которые предполагают разработку системы обучения, состоящей из двух периодов: сессионный период – обучение преимущественно устной речи; межсессионный период – обучение преимущественно письменной речи.

В настоящее время в нашем вузе ведётся работа по поиску и разработке путей и способов интенсификации учебного процесса обучения иностранным языкам на заочном отделении с учётом указанных выше особенностей заочной формы обучения, а именно: психологических особенностей студентов-заочников; потребности практического владения ИЯ для будущей профессии; потребности в специальных средствах обучения на заочном отделении; необходимости внедрения новых информационных технологий в процесс обучения ИЯ; необходимости использования компетентностного подхода в обучении ИЯ; целесообразности переноса акцента в обучении в межсессионный период на исключительно самостоятельную познавательную-коммуникативную деятельность студентов; необходимости разработки целостной системы обучения на заочном отделении неязыкового вуза.

Таким образом, благодаря наличию специфических черт, таких как гибкость, модульность, параллельность, дальноедействие, асинхронность, охват, рентабельность, дистанционное обучение для любых форм образования все больше становится самостоятельным явлением в методике обучения ИЯ, эта форма обучения завоевывает свою определенную позицию, постоянно развивается, а современные телекоммуникационные технологии предоставляют уникальные возможности для совершенствования дистанционного образования.

Список использованных источников

1. Прокопьев, И. И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика / И. И. Прокопьев, Н. В. Михалкович. – Минск : ТетраСистемс, 2002. – 544 с.
2. Попова, Т. П. Необходимость использования компетентностного подхода в процессе обучения иноязычному общению (неязыковой ВУЗ) / Т. П. Попова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 2. – С. 93–99.
3. Мекеко, Н. М. Теория и практика заочного обучения ИЯ : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. М. Мекеко. – М., 2009. – 417 с.
4. Богомолов, А. Н. Дистанционное обучение: электронные ресурсы и формы их интеграции в учебный процесс [Текст] / А. Н. Богомолов // Изучение русского языка и культуры в странах АТР: 15 лет РКИ на Дальнем Востоке России : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Владивосток, 13–14 апр. 2005 г. – Владивосток : Изд-во Дальневосточ. ун-та, 2005. – С. 40–45.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ SMART BOARD

Современное поколение студентов постоянно использует цифровые устройства, имеет широкий доступ к компьютеру и Интернету, быстро и адекватно воспринимает визуальную информацию, более комфортно чувствует себя в среде, богатой образами, но не текстами, испытывает трудности при чтении и восприятии больших объемов информации. Как следствие этого, у них имеются соответствующие особенности интеллектуальной познавательной деятельности: большая склонность к индуктивному и образному мышлению. Таким образом, необходимо понимать, что широко применявшиеся ранее технологии подачи знаний, основанные, как правило, на вербальном подходе, сейчас малоэффективны. Одними из электронных средств, похожими по возможностям и степени воздействия на планшеты, персональные компьютеры, игровые приставки и домашние кинотеатры, являются интерактивные доски.

Применение интерактивной доски в процессе обучения позволяет реализовать как совершенно новые, так и годами отработанные педагогические приемы, поскольку соединяет бесспорные преимущества компьютера с достоинствами обычной школьной доски. Для студентов нет ничего сложного в восприятии учебного материала посредством таких досок. Студенты с удовольствием удерживают повышенную динамичность информационного потока, создаваемого с помощью интерактивной доски. Они с интересом воспринимают мультимедийные материалы и прямые обращения к интернет-сайтам прямо с её поверхности. С большой охотой пользуются цифровыми конспектами, сформированными преподавателем прямо на учебном занятии.

Интерактивная доска – сенсорный экран, подсоединенный к компьютеру, изображение с которого передается на доску через проектор. Достаточно только прикоснуться к поверхности доски, чтобы начать работу. Специальное программное обеспечение позволяет работать с текстами и объектами, делать записи от руки прямо поверх открытых документов и сохранять информацию.

Интерактивная доска – это уникальные возможности для работы и творчества. Студенты быстро привыкают к этому устройству. Большой экран позволяет работать всем вместе. Также интерактивная доска предо-

ставляет возможность отойти от привнесенной компьютерной культурой чисто презентационной формы подачи материала, экономит время занятия.

Интерактивная доска – это устройство, позволяющее преподавателю или лектору объединить три различных инструмента: экран для отображения информации, обычную маркерную доску и интерактивный монитор. Доска позволяет показывать слайды, видеоматериалы, делать пометки, рисовать графические изображения, чертить различные схемы как на обычной доске в реальном времени, наносить на проецируемое изображение пометки, вносить любые изменения и сохранять их в виде компьютерных файлов для дальнейшего редактирования, печати на принтере, рассылки по факсу или электронной почте. Сейчас, когда 90 % студентов обладают компьютерной грамотностью, старые технологии преподавания работают не так эффективно. Преподаватели, использующие продукты SMART в обучении постоянно, отмечают, что они имеют больше возможностей по развитию навыков командной работы, творческого подхода к подготовке заданий и навыков проведения наглядных презентаций результатов работы. Меняется и стиль преподавания – от цитирования учебников к более зрелищному и интерактивному взаимодействию со студентами. Заинтересованность и энтузиазм учащихся приводят к повышению их успеваемости. Программное обеспечение SMART Notebook создано с расчётом на максимально комфортную работу пользователей компьютера. Не нужно привыкать к непонятному интерфейсу и переучиваться пользоваться новым меню – всё привычно и понятно любому человеку, который знаком с операционными системами Windows, MacOS и Linux.

Возможности программного обеспечения SMART Notebook позволяют быстро, без особых усилий и специализированных знаний создать максимально качественный и приятный визуально урок. Это возможно благодаря использованию галереи изображений и мультимедийных файлов, которая уже есть в программном обеспечении и содержит более 6000 объектов, интерактивных заданий, шаблонов страниц и тем.

Таким образом, использование интерактивной доски в учебном процессе вуза имеет следующие преимущества:

- возможность уйти от чисто презентационной формы подачи материала;
- усиливает эффективность и наглядность подачи материала, позволяя преподавателям работать с веб-сайтами и другими ресурсами;
- инструмент «Вставка (вырезка)» частей изображения наряду с отменной и повтором действия дает возможность преподавателю создавать

на занятии ситуацию успеха, студент знает, что всегда может исправить свои ошибки – это придает ему уверенность в своих силах;

- в процессе работы с интерактивной доской можно использовать выведенные на экране два листа, расположенные рядом и открытые одновременно. При этом на каждом из них задаются действия в своем режиме. Например, на одном осуществляется просмотр видеофрагмента, а на другом делаются необходимые отметки или записи для его анализа;
- с помощью инструмента «Камера» можно записывать нужные моменты во время работы с доской, чтобы потом была возможность пересмотреть и проанализировать их;
- предоставляет больше возможностей для взаимодействия и обсуждения в аудитории;
- делает занятия интересными и увлекательными для преподавателей и студентов благодаря разнообразному и динамичному использованию ресурсов, развивает мотивацию.

Можно выделить следующие преимущества интернет-доски для преподавателей:

- позволяет объяснять новый материал из центра аудитории;
- поощряет импровизацию и гибкость, позволяя преподавателям рисовать и делать записи поверх любых приложений и веб-ресурсов;
- позволяет сохранять и распечатывать изображения на доске, включая любые записи, сделанные во время занятия, упрощая проверку усвоенного материала;
- материалы к занятию можно приготовить заранее – это обеспечит хороший темп занятия и сохранит время на обсуждения;
- удобна при работе в большой аудитории;
- вдохновляет на поиск новых подходов к обучению, стимулирует профессиональный рост;
- материал можно структурировать по страницам, что требует поэтапного логического подхода, и облегчает планирование.

Преимущества интернет-доски для студентов:

- делает занятия интересными и развивает мотивацию;
- предоставляет больше возможностей для участия в коллективной работе, развития личных и социальных навыков;
- освобождает от необходимости записывать благодаря возможности сохранять и печатать все, что появляется на доске;
- учащиеся начинают понимать более сложные идеи в результате более ясной, эффективной и динамичной подачи материала;

- позволяет использовать различные стили обучения;
- студенты начинают работать более творчески и становятся уверенными в себе;
- им не нужна клавиатура, чтобы работать с этим оборудованием.

Таким образом, интерактивная доска – ценный инструмент для обучения всей студенческой группы. Это визуальный ресурс, который помогает преподавателям излагать новый материал очень живо и увлекательно. Она позволяет представить информацию с помощью различных мультимедийных ресурсов, преподаватели и учащиеся могут комментировать материал и изучать его максимально подробно. Она может упростить объяснение схем и помочь разобраться в сложной проблеме. Преподавателям открываются широкие возможности для обучения студентов независимо от дисциплины. Для этого достаточно лишь подобрать соответствующее программное обеспечение. С его непосредственной помощью можно структурировать занятия, сохранять созданные уроки, а при необходимости дополнять их записями.

Список использованных источников:

1. Активизация учебного процесса в вузе на основе применения интерактивной доски smart board / Е. В. Палкин [и др.] // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-4. – С. 714–718.

М. И. Дроздова

БелГУТ (Гомель)

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В настоящее время одной из приоритетных задач профессиональной подготовки специалиста является обучение иноязычной коммуникативной компетенции. Целью обучения иностранным языкам в неязыковых вузах является достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

В связи с этим в нашем вузе огромное внимание уделяется методике профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, имеющей ряд важных особенностей, таких как максимальный учет специфики профессиональной сферы, ее терминологии, лексических, синтаксических (аббревиатуры, цепочки определений и т. д.) и граммати-

ческих особенностей (пассивные конструкции, обороты с неличными формами глагола и т. д.). Исходя из вышеизложенного, на наш взгляд, целесообразно строить обучение в соответствии с конкретными профессионально значимыми целями и задачами. В основе этого лежит правильно подобранный тематический и грамматический материал, отражающий современные профессиональные проблемы и способы их практического решения. Данный подход особенно актуален в нашем вузе при обучении магистрантов и студентов старших курсов по специальности «Таможенное дело».

Следует отметить, что мощным стимулом изучения иностранного языка студентами и магистрантами неязыковых вузов является профессионально ориентированное общение. Как показывает практика, интерес к предмету у студентов резко возрастает, когда они начинают четко осознавать его практическую значимость и представлять перспективы использования полученных знаний, когда целью обучения становится развитие у обучаемых таких навыков и умений, использование которых существенно повысит их личную конкурентоспособность на рынке труда, их шансы на успех в бизнесе, науке или в любой другой сфере деятельности в будущем. [1]

Вполне очевидно, что сегодня язык из специальности все больше превращается в язык для специальности [2]. Современному профессионалу не обойтись без владения языком на определенном уровне. Язык науки, бизнеса, экономики, в особенности, термины скорее объединяют представителей разных профессий, чем разъединяют, и достижения в определенной области знаний вызывают интерес специалистов различных стран независимо от их национальности.

Современный профессионал должен:

- уметь перефразировать;
- уметь трансформировать устную информацию в письменную и наоборот;
- владеть основными видами делового общения (написание деловых писем, сообщений по факсу, составление контрактов, ведение телефонных разговоров, деловых бесед, переговоров, совещаний);
- знать особенности стиля научного языка и речи, основные требования, предъявляемые к изложению результатов научных исследований, написанию рефератов, аннотаций, докладов, подготовке выступлений, презентаций;
- быть грамотным в письменных и устных формах речи.

Формирование этих навыков и умений у будущего специалиста является особенностью и основной целью обучения иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Однако процесс обучения ИЯ в неязыковых вузах затруднён целым рядом проблем. Наиболее важные, на наш взгляд, причины такой ситуации следующие.

- Конечные цели, сформулированные в современных типовых программах и стандартах высшего профессионального образования, практически невыполнимы, так как ограничены профилем обучения и бюджетом времени на курс обучения, выделяемым вузом.

- Обучаемые имеют неодинаковый начальный уровень подготовки по ИЯ, а организационные формы вузовского образования не позволяют формировать группы студентов одного уровня подготовки, что в значительной степени усложняет работу преподавателя.

- Профессиональная направленность обучения ИЯ в неязыковом вузе требует наличия у студентов систематизированных знаний по специальности с самого начала обучения. Однако это требование практически невыполнимо, так как в соответствии с действующим учебным планом ИЯ изучают в основном только студенты 1-го курса всех специальностей.

- Имеющиеся в распоряжении преподавателей и студентов учебники и учебные пособия обладают рядом недостатков, поэтому требуется привлечение дополнительного материала из зарубежных УМК и интернет ресурсов, а также разработка УМК преподавателями кафедры, что делает невозможным использование их как целостной системы обучения, вследствие чего нарушаются принципы систематичности и последовательности.

- Использование новшеств для вовлечения студентов в активный познавательный процесс овладения языковыми компетенциями не всегда методически оправдан.

- Отсутствие специальной подготовки преподавателей иностранного языка в неязыковых вузах также усложняет работу. На наш взгляд, обучение профессиональному иностранному языку необходимо осуществлять с непосредственным участием специалистов профилирующих и выпускающих кафедр в организации обучения, в том числе в проведении занятий по дисциплине «Профессиональный иностранный язык», что обеспечило бы переход от профессионально ориентированного обучения к профессиональному и отвечало бы современным тенденциям в образовании, а именно: ориентация на практические потребности общества, его социальный заказ и потребности личности, способствующие

быстрой адаптации выпускника вуза к требованиям и условиям реальной профессиональной деятельности[4]. Кроме того, представляется целесообразной организация цикла краткосрочных лекций для преподавателей по основам профильных специальностей вуза.

Таким образом, указанные проблемы связаны как с внутренними, так и с внешними условиями образовательного процесса и требуют продуманных решений для достижения поставленных целей.

Список использованных источников

1. Бурцева, Э. В. К вопросу преподавания иностранного языка на неспециальных факультетах в рамках контекстного подхода / Э. В. Бурцева, О. А. Чепак // Вестн. Бурят. гос. ун-та. – 2009. – № 15. – С. 137.
2. Вишневецкая, Н. А. Профессионально-ориентированное обучение подязыку экономики студентов неязыковых вузов / Н. А. Вишневецкая // Известия рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2008. – № 65. – С. 368–370.
3. Малетина, Л. В. Иноязычное образование в неязыковом вузе – развитие, проблемы, перспективы / Л. В. Малетина, И. А. Матвеевко, Н. Ю. Сипайлова // Извест. Том. политехнич. ун-та. 2006. – Т. 309. – № 3. – С. 236.
4. Плужникова, Ю. А. О проблемах профессионально ориентированного обучения иностранным языкам студентов неязыкового вуза / Ю. А. Плужникова // Актуальные проблемы иностранного языка делового и профессионального общения : материалы 11 Междунар. науч.-практ. конф. / Рос. ун-т дружбы народов. – М., 2006. – С. 94.

S. L. Yafimchyk

International University "MITSO" (Minsk)

USING INTERNET TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Computers nowadays became extremely useful tools for English language teaching. They can process data quickly and integrate voice, music, video, pictures, and text into lessons. They can be programmed to tailor instruction and tests for each individual learner. They can even be used to make students feel more comfortable.

The new social demands to the level of development and education of the individual, the new conditions of life have to change the content, tools and techniques of the pedagogical process. In this situation, there is a natural and quite an urgent need for new concepts, methods and techniques of training in a word in pedagogical innovation. But can we talk about innovation, if it does not quite realize into teaching practice. And here there is the question, what

are the difficulties for innovation. We can assume that there are psychological barriers to the teachers, namely, the unwillingness to change, fear of failure, fear of the unknown, etc. According to research Angelovski K. innovators constitute 6.6 % of teaching staff and implementators, those who are willing to implement innovative ideas – not more than 44.7 %. In this situation, one can hardly expect a systematic and widespread introduction of innovative ideas, methods and technologies. It should also be taken into account and the other side of the problem, namely, the relations between innovators and innovations on the part of heads of educational institutions and colleagues. Unfortunately, this attitude is so negative, forcing the teacher to stop innovation, or doesn't start.

Another reason hindering the innovation it is the lack of resource support, and it involves not only the availability of the necessary material and technical base, but also the training of teachers in the process of introducing innovations in teaching practice. Since the introduction of innovative ideas, methods, technologies must be systematic, and the first stages of an experimental nature, it is obvious that in this situation it is necessary to provide scientific leadership of the experiment, the subsequent synthesis of the results and, finally, monitoring. Therefore, innovation can be considered only those ideas, methods, technologies, which not only embodied in the educational process, but also experimentally tested and ready to implement a uniform system in the educational process, in particular schools. For example, in methods of teaching foreign languages there is a sufficient experience of computer training, use of which can also be attributed to innovative technologies. The value of the multimedia and the Internet in the enhancement of interaction for language learning can't be disregarded. Warschauer, M., & Healey, D. (1998) state that the type of software and the task teachers set for students have a large effect on the type and quality of student interaction with each other when working in pairs or small groups. With the continuing development of technological advances in the areas of communication and multimedia, the challenge for English (foreign language) classrooms goes far beyond current knowledge about the effective use of technology. Nevertheless, teachers, practitioners use the Internet resources is not very often, and it is not always due to lack of or limited access to the "World Wide Web." Experience in using the Internet resources for teaching English in high school can share this experience with colleagues in the form of the development of professional skills. The range of problems encountered by the teacher when using Internet resources, is quite wide. Among them are the technical, psychological, pedagogical and didactic issues. That the Internet has become a practical and effective assistant to foreign language teaching,

the teacher should be able to select and adapt the retrieved information and to solve several task sin sequence:

- Collect information in accordance with the thematic content of the course.
 - Pick up methods and techniques of presentation of the Internet resources, types of tasks based on them, depending on the level of education, level of training and individual psychological characteristics of students and specific goals lessons.

- Identify the individual psychological characteristics of students and selected the Internet resources according to individual psychological characteristic of a particular student.

- Choose the best format for internet resources – in print or electronic form. Practice linguo-didactic adapting Internet resources shows that the teacher creates a model of self-learning a foreign language based on the Internet resources based on individual psychological parameters of each student or group of students. Qualitatively different results of training and education, we can not achieve certain innovative instructional techniques or technologies. Only a systematic approach, the relationship and interdependence of theory and practice, all components of the methodical system, realized in the organization of the subject content, and in the technology, can provide a full achievement of the objectives of education and training as the projected results.

However, it must be noted that technological progress is ahead of the practical application of the results of its achievements. This is especially noticeable in the field of education. Therefore, the creative initiative and activity that generate innovation, so necessary today. However, the path of innovative ideas in learning theory to their implementation in educational practice is very long. So now you can with some assumption to say that the practice lags behind theory, and technology is from the methodology. A broad and competent implementation of innovative ideas, methods and technologies in teaching practices in schools and universities did not occur or occurs slowly and systematically.

Bibliography

1. Butler-Pascoe, M. E., and Wiburg, K. (2003). *Technology and Teaching English Language Learners*. New York : Allyn & Bacon & Longman.
2. H. Douglas Brown 2001. *Teaching by Principles (An Interactive Approach to Language Pedagogy)*. Computer-Assisted Language Learning (CALL) 2001.
3. Burnett Joanne [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.utpjournals.com/jour.ihhtml?lp=product/cmlr/551/551-Burnett.html>. – Data of access: 10.02.2018.
4. Coye, Terry [Electronic resource]. – Mode of access <http://depts.gallaudet.edu/englishworks/grammar/nouns#nouns>. – Data of access: 10.02.2018.

ТЕРМИНОЛОГИЯ НАУЧНОГО МЕДИЦИНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ТЕКСТА

Медицинский текст представляет собой узкопрофессиональный текст, для которого характерны строгие стилевые ограничения, высокий уровень терминологии и сокращений. В данном исследовании была предпринята попытка рассмотреть основные тенденции, характерные для терминообразования, основные способы образования новых терминов, требования, предъявляемые к медицинским терминам, разнообразие структурных форм терминологических сочетаний.

Медицинская тематика является наиболее сложной для перевода, так как переведённый материал должен содержать тщательно выверенную медицинскую терминологию, чтобы избежать грубейших ошибок в профессиональной деятельности. Медицина бурно развивается в современном мире, появляются новые специализации, происходит сужение уже имеющихся. В связи с этим вопрос исследования медицинской терминологии является актуальным и современным.

Традиционно выделяют такие способы терминообразования, как:

- создание новых языковых средств;
- использование уже имеющихся языковых средств;
- изменение существующих лингвистических реалий.

В основе формирования медицинских терминов лежит процесс заимствования из других языков, процесс новообразований и использование словообразовательных средств родного литературного языка. Специфика современного медицинского текста предполагает передачу максимального количества информации в сжатом и компактном виде, что обуславливает создание новых терминологических сочетаний (*acute myocardial infarction; ventricular septum defect*).

Точность – основное требование, предъявляемое к медицинским терминам. Данное требование зачастую достигается наличием достаточно длинных терминологических словосочетаний, не подлежащих сокращению и упрощению (*endoscopic retrograde cholangiopancreatography; multifocal atrial tachycardia; idiopathic hypertrophic subaortic stenosis*).

Основу медицинской терминологии составляют греческие и латинские термины. Большинство английских медицинских терминов образо-

вано с помощью греческих и латинских префиксов, суффиксов и корней. Выделяют:

- 1) латино-английские, греко-английские, англо-латинские, англо-греческие термины;
- 2) латино-латинские, греко-греческие, греко-латинские, латино-греческие ассимилированные заимствования;
- 3) заимствования из других европейских языков: французского, итальянского, немецкого и других.

Заимствования из латинского и греческого языков оформляются по правилам английского языка (*hysterectomy*), а заимствования из западноевропейских языков сохраняют графическую форму исконного языка (*kalaazar*).

Тот факт, что в основе медицинской терминологии лежат древнегреческий и латинский языки, определяет её формально-смысловую гетерогенность.

Однако современная английская терминология строится на базе живого разговорного языка и отражает его особенности. Разговорная английская лексика используется для обозначения различных медицинских явлений ('Saturday night palsy'; 'Russian spring-summer encephalitis'; 'brick dust urine'; 'silver fork fracture'). Очень часто в медицинском английском используют метафоры, описывая явление путём сравнения его с известными предметами ('club foot'; 'shark skin'; 'horseshoe kidney'; 'housewives' eczema').

Необходимость обозначения новых медицинских феноменов и их преобразование в один термин порождает широкое использование апонимов ('Hodgkin's disease'; 'erythroplasia of Queyrat').

Аббревиация также вносит свой вклад в систему английского терминообразования ('CBC – complete blood cell count'; 'CC – chief complaint'). В качестве элементов терминообразования также используются символы (M-mode echocardiography).

Новые формы образуются также с помощью акронимии ('possum' – patient operated sensing/selector mechanism).

Следует упомянуть также омоакронимы, т. е. акронимы, омонимичные обычным словам ('TOP – termination of pregnancy' и 'top – наивысшая точка').

Существуют следующие способы терминообразования в английском языке:

- словосложение (*gastroscopy*);

- аффиксация (hyperactivity);
- создание многословных терминологических сочетаний;
- (endoscopic retrograde sphincterotomy);
- аббревиация (RAP – right atrial pressure).

По структуре терминологические словосочетания делятся на простые и сложные. В медицинской лексике английского встречаются различные структурные формы подчинительных субстантивных терминологических словосочетаний: адъективно-субстантивные, субстантивно-субстантивные контактные, субстантивно-субстантивные притяжательные и предложно-субстантивные.

Таким образом, можно сделать следующий вывод, что основной тенденцией терминообразования является специализация языковых средств для выражения научных понятий, а также системность и классификационная регулярность терминообразовательных моделей, которая соответствует системности и регулярности отражаемых ими понятий.

Список использованных источников

1. Evans, V. Medical / V. Evans, J. Dooly, T. M. Trang. – EU : Express Publishing, 2013.
2. James, D. V. Medicine / D. V. James. – Great Britain : English Language Teaching, 1992.
3. The World Book Medical Encyclopedia, 1991.

И. В. Жужула

Военная академия Республики Беларусь (Минск)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СЛУШАТЕЛЕЙ С УЧЕБНЫМИ НОВОСТНЫМИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСАМИ

«Кто владеет информацией – тот владеет миром».

Натан Ротшильд

Эта цитата как никогда справедлива, ведь значение информации в настоящее время непрерывно растёт. Умение добывать информацию из открытых источников, таких как радио, телевидение, газеты, сети Интернет, а также осуществлять её грамотный анализ имеет, без сомнения, огромное значение, особенно для военных людей, для которых умение ориентироваться в информационном пространстве и извлекать главное является частью профессии.

Бурное развитие информационно-коммуникационных технологий, особенно сети Интернет, значительно повлияло на возможности исполь-

зования аутентичных материалов при обучении иностранным языкам, например, использование выпусков новостей, статьи из всемирно известных газет и журналов.

Многие новостные агентства, такие как Voice of America, BBC, CNN, издательства The Guardian, Washington Post, радиостанции National Public Radio, Voice of America и многие другие предоставляют открытый доступ к видео и аудиоматериалам, что позволяет преподавателям использовать их на занятиях. Основная ценность данных материалов заключается в том, что они являются аутентичными, актуальными и интересными. В свою очередь вышеперечисленные факторы способствуют активизации восприятия, внимания, памяти, мышления, а также стимулируют мотивацию обучаемых, что ведет к успешному восприятию материала, запоминания ключевых моментов и его дальнейшего обсуждения.

Главная задача высшего образования заключается в формировании мотивированного специалиста, способного к саморазвитию и самообразованию. Это вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к обучаемому на учебном занятии. Поэтому целесообразно нацелить слушателей на самостоятельную работу с различными источниками информации. Раздаточные материалы занятия можно сопровождать ссылками на интернет-ресурсы, чтобы у обучаемых была возможность посетить сайты самостоятельно, найти освещение той же проблемы в других источниках, сравнить изложение материала, сравнить факты, данные, цифры и сделать соответственно свои выводы, а затем обсудить в аудитории.

Одним из сайтов, заслуживающих особое внимание, является сайт Breaking News English, который хорошо подходит для внеаудиторной, самостоятельной работы. Данный сайт предназначен не только для чтения актуальных новостей, он также разработан для изучения английского языка и оформлен в виде подкастов, которые постоянно пополняются несколько раз в неделю и рассказывают о текущих событиях современного мира. Сайт рассчитан на пользователей уровня Pre-Intermediate, Intermediate.

Каждый подкаст сайта Breaking News English представляет собой аудиофайл длительностью до 2 минут, текст в среднем 250 слов, задания и методические рекомендации по их выполнению.

На сайте представлено до 26 страниц разнообразных заданий, направленных на развитие навыков восприятия и понимания речи на слух, чтения, говорения и письма.

Информацию можно прослушать на американском английском либо Британском английском языке; аудиофайлы представлены в пяти скоростных режимах, что, несомненно, удобно для учащихся, так как у каждого свой уровень владения языком. На этапе прослушивания каждый обучаемый имеет возможность воспроизвести запись несколько раз в комфортном для него режиме: от медленного до естественного ритма речи, еще раз прослушать отдельные фрагменты, предложения. К каждому аудиотексту прилагается ряд вопросов, которые целесообразно не прочитать, а прослушать и ответить на них. Сайт предлагает возможность написать полноценный диктант либо проверить свое правописание отдельных слов. Каждый подкаст сайта Breaking News English дает возможность прочитать текст в нескольких скоростных режимах, а также разнообразные упражнения к ним.

Данный сайт интересен тем, что предлагает задания на развитие лингвистической компетенции, например грамматики – это задания на составления предложений из отдельных слов повествовательных либо вопросительных, употребление нужных видовременных форм; лексики – задания на поиск синонимов, антонимов, заполнение пропусков необходимыми лексическими единицами; орфографии – вставить пропущенные буквы в текст статьи и многие другие задания.

Также сайт рекомендует огромное количество внешних ссылок, которые, несомненно, вызовут интерес и будут способствовать развитию социокультурной компетенции:

- 1) подкасты, основанные на сюжетах фильмов, которые содержат аудиоматериалы и задания к ним (<http://www.lessonsonmovies.com/>);
- 2) подкасты о знаменитых людях, которые можно прослушать на сайте, а также скачать. К каждому аудиофайлу предлагается огромное количество заданий (<http://www.famouspeoplelessons.com/>);
- 3) подкасты с материалами по бизнес английскому (<http://www.businessenglishmaterials.com/>);
- 4) подкасты о традиционных праздниках разных стран (<http://www.eslholidaylessons.com/>). Данный сайт будет полезен при изучении страноведения;
- 5) подкасты на основе информации об американских президентах (<http://www.lessonsonamericanpresidents.com/>). Данный сайт будет также полезен при изучении страноведения;
- 6) подкасты, содержащие упражнения на развитие навыков говорения (<http://www.esldiscussions.com/>), что важно на каждом этапе обучения.

Все подкасты построены по единому принципу, поэтому в них легко ориентироваться и можно быстро найти интересующий материал.

Для контроля выполнения заданий на учебном занятии в аудитории можно выполнить двухстраничную мини-версию того или иного урока, исходя из темы занятия. Задания мини-версии урока включают задания на соотнесение частей предложения, понятий и другие, правда / неправда, выбор синонимов, правописание, вопросы для обсуждения, задания для проведения ролевой игры.

Задания для проведения ролевой игры вызывают особый интерес у обучающихся, но требуют определенную предварительную подготовку: распечатать задания и оформить карточки, учебную группу поделить на мини-группы в идеале на несколько групп по четыре человека, а также выделить и контролировать время на ознакомление с карточкой и на обдумывание стратегии ответа.

Несомненно, что материалы сайта Breaking News English обладают значительным дидактическим потенциалом, они актуальны, современные, интересны, аутентичны, их можно использовать как на занятиях, так и для самостоятельной работы. Материалы сайта вызывают интерес и повышают внутреннюю мотивацию у обучающихся, а также предлагают разнообразные идеи преподавателям.

На данном этапе развития информационных технологий, когда человечеству доступны информационные ресурсы с любой точки планеты, сфера образования получает интересные перспективы и возможности, в частности интернет-технологии. Это дает возможность получения интересной, актуальной, зачастую бесплатной учебной информации и в свою очередь процесс обучения становится интерактивным, на качественно новый уровень поднимается самостоятельная работа обучающихся, интенсивность учебного процесса возрастает и качество знаний увеличивается.

Список использованных источников

1. Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.] ; под общ. ред. Т. П. Леонтьевой. – 2-е изд., испр. – Минск : Выш. школа, 2016. – 239 с.
2. Breaking News English [Electronic resource] – Mode of access: <https://breakingnewsenglish.com>. – Data of access: 10.02.2018.

THE TEACHING OF MENTALITY WITH AI POTENTIAL

Nowadays, one of the most acute and urgent topics is the complex of ethical issues of creating a strong artificial intelligence (see the theory of A. Turing). Given the current level of development of machine learning technologies, the degree of mankind's concern with the problems of knowledge base internal formation, the idea of its automatic filling and the automatic construction of algorithms for the activity of any strong artificial intelligence, increasing in geometrical progression. Looking back at the situation described above, one can not help thinking about the potential mental formation of each individual linguistically self-learning artificial intelligence.

So, talking about the strong artificial intelligence, we recall that any AI possessing the likeness of will and independent thinking can be called the strong one (essential to remember the very idea of the formation of such AI is controversial according to experiments "The Chinese Room" by J. Serl, or earlier the "mill" theory by Leibniz). Also, it should be noted that a strong AI is potentially synergistic: the components and algorithms of such AI operate and interact with self-organizing, and machine learning becomes automatic to the extent that the system self-organizes. Thus, the process of data collection, the formation of systems and knowledge are based in the framework of a strong AI functioning (the mandatory condition is the availability of a communicative function) entirely depends on the people and systems with which AI interacts. Let us explain: in the process of such interaction, especially in the early stages of development, AI fills the bases with semantic and speech patterns inherent of reproducible object, with which it interacts. Consequently, provided that most of the objects of interaction belong to one or several (in this case similar) mental groups (or social strata), the bulk of semantic and speech patterns of this AI will obtain features of these groups. Simply put, the early stages of the development of AI and the filling of bases are similar to the early stages of a person's mental and psychological development, a period of childhood. A person whose childhood passes by interacting with objects of one group that has characteristic features will, to a large extent, also possess its features.

Let us imagine that a man who never had a mechanical clock in his life was given it and suggested creating a functioning copy of them. The first thing that a person will do is to disassemble the mechanism into components and create copies of them to collect a similar mechanism. And that's how **the computational theory of mind** works: it is a view that the human mind or the

human brain (or both) is an information processing system and that thinking is a form of computing. Mind is a computation that arises from the brain acting as a computing machine. The theory can be elaborated in many ways, the most popular of which is that the brain is a computer and the mind is the result of the program that the brain runs. A program is the finite description of an algorithm or effective procedure, which prescribes a sequence of discrete actions that produce outputs based only on inputs and the internal states (memory) of the computing machine. So the computational theory of mind is the claim that the mind is a computation of a machine (the brain) that derives output representations of the world from input representations and internal memory in a way that is consistent with the theory of computation.

In this regard, the process of language acquisition (in the context of learning and teaching) can be completely transformed, taking into account so-called computational properties of mind. The computational theory of mind states that the mind functions as a symbolic operator, and that mental representations are symbolic representations. As the semantics of language are the features of words and sentences that relate to their meaning, the semantics of mental states are those meanings of representations, the definitions of the 'words' of the language of thought. If these basic mental states can have a particular meaning just as words in a language do, then this means that more complex mental states (thoughts) can be created, even if they have never been encountered before. Just as new sentences that are read can be understood even if they have never been encountered before, as long as the basic components are understood, and it is syntactically correct.

One of well-known alternatives to **the computational theory of mind** (CTM) is **connectionism**. Surprising, but although it strongly differs from CTM, it still works with mental patterns acquisition. Emergent processes of interconnected networks of simple units represent mental phenomena of human mind, and again we are to search and discover ways of formal representation of mental or behavioural processes.

Summarizing, we can conclude, that the very attempt of creation of strong AI system, and its partial acquisition of any language and any mentality can provide us an extremely huge bulk of special linguistic features being inherent to some particular social strata, created as a form of data base. Such bases can not only be extremely useful as material for social studies, but can give the ability to discover fundamental algorithms of pattern construction for each separate mentality. Consequently, the empirical research of synergistic processes in strong AI's language acquisition can give birth to the giant step in the development of language teaching methods.

References

1. Ned Block, ed. (1983). Readings in Philosophy of Psychology, Volume 1. – Cambridge, MA : Harvard University Press.
2. Tim Crane (2003). The Mechanical Mind: A Philosophical Introduction to Minds, Machines, and Mental Representation. – New York, NY : Routledge.
3. Rumelhart, D. E., J. L. McClelland and the PDP Research Group (1986). Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition. Volume 1: Foundations. – Cambridge, MA : MIT Press..

О. В. Измайлович, Д. А. Степанов

ВГТУ (Витебск)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Современный мир признает, что система образования в значительной мере влияет на социально-экономический прогресс общества. Поэтому прогнозирование образования представляет актуальную научную задачу, решение которой требует взаимодействия специалистов разного профиля и активного международного сотрудничества. В настоящее время в связи с потребностью высокого уровня профессиональной подготовки студентов технических вузов особую актуальность приобретает компетентностная парадигма. Компетентностная парадигма в высшем техническом образовании меняет систему ценностей и характер взаимоотношений субъектов учебно-воспитательного процесса и предполагает наличие концепции образования, центрированной на студенте, внедрение инновационных педагогических технологий.

В педагогике под технологией понимается совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели [2].

К важнейшим характеристикам педагогических технологий исследователи относят результативность, экономичность, эргономичность и высокую мотивированность [1].

В ходе исследования пришли к выводу, что профессиональную подготовку студентов технических вузов целесообразно осуществлять, пользуясь возможностями, предоставляемыми курсом иностранного языка, т. е. обучая их видам профессионально ориентированной речевой деятельности на иностранном языке и формируя у них коммуникативную

компетентность. В связи с этим проанализируем современные технологии обучения иностранному языку в техническом вузе.

Поскольку в рамках Болонского процесса предполагается изменение организации учебного процесса в сторону самостоятельной образовательной деятельности студентов. Обучение профессионально ориентированному иностранному языку строится исходя из необходимости вовлечения каждого студента в активный познавательный процесс на всех уровнях овладения всеми видами речевой деятельности; создания естественного профессионального контекста деятельности, что непосредственно связано со способностью управления собственной учебной деятельностью. Поэтому к эффективным инновационным технологиям можно отнести обучение в сотрудничестве, метод проектов, центрированное на студентах обучение, дистанционное обучение, модульную технологию, поскольку все они рассматриваются исследователями как способы реализации на занятиях личностно-деятельностного подхода к обучению, в результате чего студенты выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности.

Обучение в сотрудничестве (cooperative learning) создает условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Поскольку при обучении профессионально ориентированному иностранному языку студентов используются ситуации, приближенные к тем, которые могут встретиться в будущей профессиональной деятельности, обучение в сотрудничестве развивает способности к профессиональной деятельности и умения находить и применять информацию для технических решений в ситуациях неопределенности и брать на себя ответственность за принятые решения, находить новые подходы к решению нестандартных проблем.

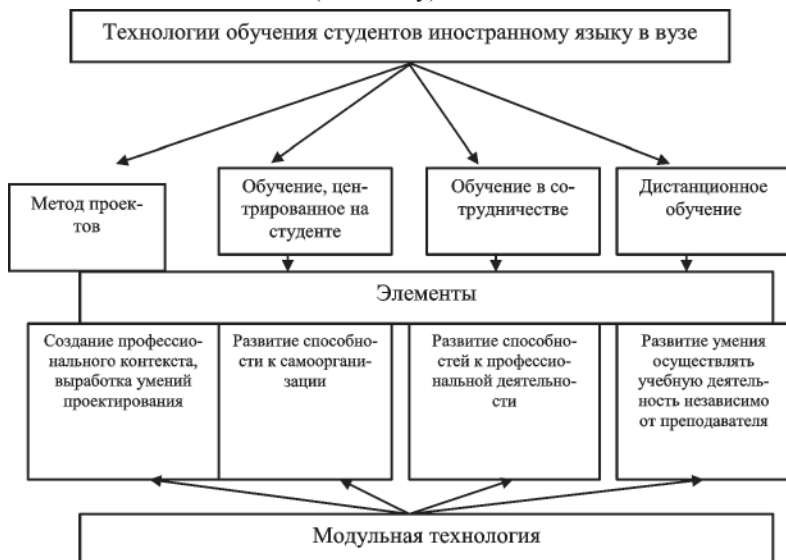
Целью метода проектов является создание профессионального контекста обучения, направляющее активность студентов на будущую профессиональную деятельность, воздействующее на их профессиональную направленность, пробуждающее интерес к инженерной деятельности, потребность самосовершенствования в этой области. Кроме того, использование метода проектов имеет целью выработку умений проектирования, что способствует развитию инженерного мышления, интеллектуальной активности студентов технических вузов.

Суть центрированного на студенте обучения заключается в максимально возможной передаче ему инициативы; при этом общение на иностранном языке становится более эффективным в результате установления партнерских отношений между педагогом и учащимися и создания условий для раскрытия личностных способностей учеников. Таким обра-

зом, цель обучения, центрированного на студенте, – развитие его способности к самоорганизации.

Дистанционное обучение происходит на расстоянии с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей, причем студенты самостоятельно выполняют предлагаемые им задания, а контроль при этом осуществляется либо при личной встрече преподавателя со студентами, либо при помощи компьютера, что развивает умение осуществлять учебную деятельность независимо от преподавателя. Самостоятельное выполнение заданий стимулирует развитие саморефлексии и позволяет студентам производить анализ собственной самостоятельной деятельности, вносить в нее коррективы и выражать свое мнение. Следовательно, к целям дистанционного обучения можно отнести развитие умения осуществлять учебную деятельность независимо от преподавателя и развитие саморефлексии.

В результате анализа современных педагогических технологий обучения профессионально ориентированному иностранному языку, способствующих реализации личностно-деятельностного подхода и созданию профессионального контекста деятельности, приходим к выводу, что достижение их целей способствует профессиональной подготовке студентов, однако наиболее эффективной представляется модульная технология. Она предполагает использование элементов всех современных педагогических технологий (см. схему).



Сущность модульной технологии состоит в том, что «обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей». [1]. Таким образом, модульная технология способствует достижению целей всех рассмотренных инновационных педагогических технологий (схема), а ее применение в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку способствует эффективной профессиональной подготовке студентов технических вузов.

Список использованных источников

1. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2007. – 408 с.
2. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : Рос. Акад. образования, 1998. – Т. 3. – 486 с.

Т. И. Конева, Г. Д. Мосягина

Международный университет «МИТСО» (Минск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЯЗЫКОВЫХ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Информационные и коммуникационные технологии все активнее интегрируются в учебный процесс. Сегодня трудно представить занятие по иностранному языку без использования компьютерной техники, электронных и мультимедийных устройств. Интернет-ресурсы открывают доступ к огромному объему аутентичных аудио- и видеоматериалов, что приближает процесс овладения иностранным языком к естественному иноязычному общению [1]. Появляется возможность более эффективно организовать учебную деятельность во внеаудиторное время под контролем преподавателя или в интерактивном режиме.

В условиях сокращения учебных аудиторных часов в вузе особое значение приобретают технологии асинхронного обучения, позволяющие студентам проходить курс самостоятельно в удобное время и в комфортном режиме. Связь с преподавателем разорвана во времени и осуществляется через электронную почту, сайты и сетевые дневники (блоги), которые могут поддерживаться преподавателем индивидуально или совместно со студентами.

Сервис подкастов (англ. podcast – производное от iPod, популярного медиапроигрывателя Apple, и broadcasting – «вещание») представляет

собой разновидность сетевого дневника, в котором размещаются аудио- и видеофайлы (подкасты), доступные как для онлайн воспроизведения, так и для сохранения на компьютер [2]. Аудио- и видеозаписи становятся подкастами только при условии регулярного обновления и пополнения каталога размещаемых материалов. Пользоваться подобным сервисом очень удобно, так как подкасты можно прослушать или посмотреть в общественном транспорте, в машине, во время прогулки при помощи смартфона. Кроме того, объемные файлы хранятся на сетевом сервере, а не на персональном компьютере и не занимают большой объем памяти.

Подкасты могут быть аутентичными, предназначенными в первую очередь для носителей языка (интервью, выступления политических и общественных деятелей, радиопостановки, выпуски новостей). Их легко встретить на основных новостных сайтах, например, “BBC World Service”, “CNN World News”, “The New York Times” и т. д. Пользователь может либо самостоятельно искать файлы на интересующую тему в директории подкастов, либо подписаться на определенный тип подкаста с помощью синдикации и получать на электронную почту уведомление о поступлении новых подкастов [3]. Аутентичные аудио и видеозаписи целесообразно использовать на продвинутом этапе изучения иностранного языка, когда навыки аудирования достаточно развиты.

Учебные подкасты создаются с учебными целями, в нашем случае для лиц, изучающих иностранный язык. Так, на сайте службы BBC можно прослушать новости в режиме “Learning English”, выбрав соответствующий уровень владения английским языком [3]. Учебные подкасты также разрабатывают некоторые издательства учебной литературы с привязкой к учебным пособиям (Макмиллан, Лонгман). Несколько миллионов подкастов можно найти на “iTunes U” – крупнейшем каталоге бесплатных учебных материалов, созданных в образовательных заведениях по всему миру.

В настоящее время каждый преподаватель может самостоятельно создать для своих студентов каталог учебных подкастов для развития умений аудирования, ориентируясь на учебную программу по иностранному языку и тематический план, утвержденный соответствующим вузом. На языковом подкаст-ресурсе преподаватель создает свой личный профиль или виртуальный кабинет и размещает в нем аудио- и видеофайлы, которые доступны либо для всех зарегистрированных пользователей ресурса, либо для пользователей с ограниченным доступом [1]. Для удобства поиска необходимых подкастов можно сгруппировать их по специальности и курсу обучения студентов, а также по степени владения студентами английским языком.

Прежде чем студенты приступят к самостоятельному прослушиванию подкаста, необходимо обсудить с ними тему текста (в общих чертах), а также снять возможные языковые и страноведческие трудности. Подготовленное аудирование способствует более эффективному усвоению информации, помогает студентам преодолеть психологические барьеры, и тем самым повышает мотивацию к учебе. Кроме этого, важно сообщить студентам алгоритм работы с подобными учебными материалами.

Методика работы с подкастами зависит от конкретных учебных задач, но обычно выделяют следующие этапы:

- первичное прослушивание подкаста (слушатели невысокого уровня владения ИЯ имеют возможность параллельно читать субтитры);
- чтение скрипта текста с экрана;
- проработка новых слов;
- повторное прослушивание подкаста с опорой на текст;
- прослушивание подкаста без скрипта.

В зависимости от потребностей студентов, каждый этап работы с подкастом можно повторить необходимое количество раз [1].

Благодаря сервису подкастов студенты получают возможность не только прослушивать готовые файлы, но также создавать и размещать в Интернете собственные подкасты для последующего их обсуждения другими пользователями, например на форуме. Можно организовать конкурс на лучший подкаст в рамках учебной группы, факультета и т. д. Естественно, содержание записи должно тематически соответствовать учебной программе, а ее длительность и тип заранее оговариваются преподавателем.

Нельзя не отметить, что применение данной технологии в обучении иностранному языку требует достаточной ИКТ компетентности преподавателя (он должен уметь записать и разместить подкасты на интернет-странице, принимать участие в обсуждениях на форуме, вести блог и т. д.). Необходимо также осуществлять постоянный мониторинг самостоятельной работы студентов и при необходимости оказывать им помощь.

Систематическое и последовательное использование системы подкастов в обучении иностранному языку весьма эффективно, так как компенсирует недостаток общения с носителями языка и помогает преподавателю более рационально использовать аудиторное учебное время.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Сысоев, П. В. Подкасты в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / П. В. Сысоева. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/podkasty-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>. – Дата доступа: 16.03.2016.
2. Соломатина, А. Г. Учебные подкасты как средство развития умений говорения и аудирования учащихся [Электронный ресурс] / А. Г. Соломатина. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/uchebnye-podkasty-kak-sredstvo-razvitiya-umeniy-govoreniya-i-audirovaniya-uchaschihsya>. – Дата доступа: 04.12.2015.
3. Мухомеджанов, Р. BBC Learning English. Как использовать подкасты [Электронный ресурс] / Р. Мухомеджанов. – Режим доступа: <https://enjoyenglish-blog.com/podcasty-na-angliyskom/bbc-learning-english.html>. – Дата доступа: 10.05.2016.

Е. А. Костюкович

Международный университет «МИТСО»

НЕКОТОРЫЕ ТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

«Метод преподавания не может быть изобретен. Он развивается постепенно. Развитие его можно сравнивать с усовершенствованием механического устройства. Как тот, так и другой, примитивные вначале, они постепенно совершенствуются объединенными усилиями поколений».

Питер Хэзболдт

Обучение в вузе – это целенаправленная деятельность, в которой участвуют как преподаватель, так и студент. Во время обучения преподаватель ставит и перед собой, и перед студентами определенные образовательные цели. Во-первых, это ближайшие цели, которые определяют деятельность студентов в каждый день обучения. Во-вторых, это конечные цели, к которым студенты стремятся в течение всего процесса обучения в вузе. Преподаватель постоянно, на протяжении всего процесса обучения, координирует эти цели. Помочь студентам достичь поставленных целей – одна из важнейших учебных задач, которая стоит перед педагогом. Отталкиваясь от этих задач, педагог организывает весь процесс обучения: обеспечивает студентов нужными учебными и раздаточными, аудио- и видеоматериалами, применяет на занятиях различные методы и методики, помогает студентам найти пути и средства овладения знаниями.

Одним из традиционных методов обучения студентов в неязыковом вузе является *синтетический метод* обучения, разработанный преподавателем английского языка Н. С. Кобленцем еще в 1935 г.

Основным методическим принципом *синтетического метода* является то, что учебной единицей языка считают целую фразу, а не отдельно взятое слово. Так, отбирают некоторое количество стандартных фраз по каждой теме и многократным повторением этих грамматических конструкций тренируют студентов освещать тему как в устном, так и в письменном виде. В результате студент должен уметь творчески использовать усвоенный материал в своей речи. Причем ему позволено опираться на первично усвоенный стандарт. Преподаватель строит занятие так, чтобы студент разговаривал, используя по памяти изученные стандарты – предложения-образцы, мог свободно сделать сообщение на выборочную тему или на тему, предложенную педагогом, а также мог самостоятельно написать сочинение на основе выученных предложений-эталонов.

В целях успешного обучения иностранному языку в неязыковом вузе можно использовать родной язык при объяснении теоретического материала и при переводе, как контроле понимания.

В неязыковом вузе при изучении иностранного языка намного облегчит работу разделение всего учебного языкового материала на две части – *рецепции и репродукции*, т. е. пассивного и активного языкового материала. Так сказать, «рецептивное и репродуктивное владение языком». И хотя теория И. В. Рахманова о рецептивном и репродуктивном усвоении иностранного языка не везде и не всегда находила поддержку и одобрение специалистов, все же ее использование помогает более рационально построить всю систему обучения иностранному языку. Причем, процент пассивного материала должен превалировать над материалом активным. И это разграничение касается всех аспектов языка. Таким образом, на основе пассивного языкового материала у студентов развиваются рецептивные навыки, а на основе активного языкового материала – репродуктивные.

Основными методическими принципами *сознательно-сопоставительного метода* обучения иностранному языку в неязыковых вузах является то, что развитие навыка чтения и навыка устной речи у студентов происходит одновременно на основе учебного текста. Весь материал (фонетический, грамматический, лексический) вводится комплексно, крупными смысловыми блоками. Прежде чем приступить к чтению, аудированию или говорению, студенты должны понять и усвоить грамматику и лексику, а также последовательность необходимых операций. Таким

образом, студент сознательно усваивает теоретические правила грамматики, техники перевода, правила интонации. А также практически знакомится с правилами-инструкциями, которые необходимо использовать при осуществлении определенного речевого действия.

Но при использовании только *традиционных методов* изучения иностранного языка преподаватель разовьет у студентов лишь навыки чтения и перевода. И студент, потратив огромное количество времени на заучивание стандартных предложений и различных грамматических правил, не сможет применить свои знания в реальной жизни. А сегодня иностранный язык рассматривается не как отдельно взятая наука, а как необходимый элемент в формировании у студента профессиональной мобильности, в способности студента использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности, в умении быстро переключаться с одной деятельности на другую. Поэтому возникает необходимость при изучении иностранного языка в неязыковом вузе использовать наряду с традиционными методами и современные методы и методики преподавания иностранных языков, которых в настоящее время существует огромное множество. Образовательный процесс должен основываться на продуманном их сочетании.

З. Ф. Корнева

БГМУ (Минск)

ОБЩИЕ И ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ

Предикативные высказывания начинаются с того этапа развития речи, на котором она состоит из одного слова. В таком случае слово играет роль подлежащего, а действие, ситуация заменяют сказуемое. На то, что глаголы усваиваются позже существительных, указывает и преимущественное нарушение предикативных компонентов речи, в то время как номинативные компоненты речи остаются относительно сохранными [3, с. 231].

Слово-название, благодаря речевому опыту, быстрее всплывает в сознании, чем другие слова, оно наиболее свободно в контексте фразы, но владение на уровне слова недостаточно для общения.

Выбор глагола представляет наибольшую трудность, так как на него падает основная нагрузка в организации синтаксического единства фразы. Необходимо образование навыков, чтобы достичь полноценного

владения двух- или трехкомпонентными фразами. Увеличение в речи глаголов действия является следствием использования динамической наглядности в процессе развития иноязычной речи [2, с. 101].

Во фразе первое слово наиболее свободно. Выбор последующих слов происходит не только по фонетическим, но и по семантическим правилам, которые определяют сочетаемость слов по их значениям [1, с. 359].

В зависимости от степени сформированности речевых навыков, по правилам перестановки и замены внутри ядерных предложений образуются более сложные фразовые структуры. Наполненность иноязычной фразы разнообразной лексикой свидетельствует об упроченных и сформированных навыках переноса. Все это достигается благодаря высокому уровню развития соответствующих психических функций, когда учащийся говорит на иностранном языке «не думая».

Появление многокомпонентных структур можно объяснить навыками быстрого переключения внимания. Употребление таких структур в условиях дефицита времени становится возможным благодаря способности к освобождению оперативной памяти. В зависимости от степени сформированности и автоматизации крупные оперативные единицы могут занимать место элементарных. Существенную роль при этом могут играть внешние факторы (в частности, организация материала) и внутренние. В процессе целенаправленного обучения возможно управлять объемом оперативной памяти через «специальную организацию деятельности» [4, с. 139].

Как свидетельствуют некоторые исследования, имеются значительные возможности для овладения первоначальными навыками общения на иностранном языке в ходе коммуникативного общения. При таком овладении грамматические структуры родного языка оказывают большое влияние на формирование навыков грамматического конструирования на иностранном языке.

На уровень беглости речи большое влияние оказывает общение на иностранном языке. И если учащийся отдает предпочтение общению со студентом, то он изначально выбирает медленный темп речи.

Особенно часто вызывают затруднения поиски формулировок, которые служат для обеспечения единства фразы и способствуют последовательному развертыванию действия. Для выражения зависимости необходимо употребление определенного порядка слов, союзов, предлогов, что дает возможность, применяя только средства языка, выражать любые отношения в сложных конструкциях.

Служебные слова – не что иное, как эксплицитное выражение типичных отношений, которые могут проявиться в результате различных комбинаций между грамматическими видами. В древних формах современных языков предпочтение отдавалось простым фразам, которые были включены в состав практического действия.

Так как основными строительными компонентами структур владевают позже, то выбор союзов, союзных слов и предлогов, которые обеспечивают единство предложения, значительно труднее, чем выбор существительных и глаголов. Еще больше, чем к русскому языку, это относится к языкам с аналитическим строем, хотя французский язык, благодаря предлогам «à» и «de», согласно точке зрения де Бюера, сохранил синтаксические падежи латинского языка.

Наличие пауз перед предлогами, выражающими пространственные и временные отношения, указывает на трудность, с которой встречается говорящий. Это вызвано тем, что часть предлогов носит наглядный, а часть – условно-логический характер. Эта трудность еще более возрастает, если порядок слов действий не совпадает. Во французском языке допускается, как известно, только прямой порядок слов. Принятый порядок слов выполняет роль внешнего фактора, с которым сличаются смыслы внутренней речи.

Учебная наглядность призвана способствовать как одинаковому пониманию и усвоению учебного материала, так и освобождению говорящего от необходимости составления программы высказывания. Развитие иноязычной речи средствами различных видов динамической наглядности улучшает характеристики речевых реакций, независимо от способов стимулирования иноязычного говорения.

Использование любого вида наглядности предполагает упрочение связей между словами. Отсутствие ее ведет к их неадекватному употреблению в речи. Скорость речи-реакции на неречевые стимулы характеризует одну из сложных форм психической деятельности – название предметов, действий, качеств, отношений нужным словом. Однако владение иноязычной речью определяется не только количеством лексики, но, главным образом, степенью автоматизированности выбора слов. А это в конечном счете возможно лишь при необходимой повторяемости иноязычной лексики. Только в таком случае происходит установление множества смысловых связей между словами, ибо эта упроченная взаимосвязь ведет к сокращению времени, которое необходимо для выбора одного из них.

Список использованных источников

1. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : АПН РСФС, 1958, – 370 с.
2. Корнева, З. Ф. Развитие иноязычной устной речи средствами динамической предметной наглядности : дисс. ... канд. психол. наук / З. Ф. Корнева. – Минск, 1984. – 166 с.
3. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – М. : МГУ, 1962. – 432 с.
4. Репкина, Г. В. Об объеме оперативной памяти / Г. В. Репкина // Проблемы инженерной психологии. – М. : Прогресс, 1967. – С. 133–140.

Н. Н. Корзюк

Военная академия Республики Беларусь (Минск)

ИЗУЧЕНИЕ МАТЕРИАЛОВ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ

Стремительный социально-экономический прогресс, развитие информационных технологий, расширяющиеся возможности получения информации из различных источников в максимально короткие сроки, активное пользование социальными сетями мотивируют студентов к изучению и активному использованию иностранного языка. В настоящее время молодой специалист должен не только уметь изъясняться и поддерживать общение на социально-бытовые темы, понимать и переводить профессиональную литературу, но и уметь разобраться в потоке информации, выделить главное, проанализировать предложенный материал, расставить акценты, сделать выводы. Следует отметить, что именно в вузе студентов обучают основам аналитико-синтетической обработки информации, навыкам аннотирования и реферирования новостного материала, анализу и обобщению видео сюжетов. Согласно теории нидерландского лингвиста Тёна ван Дейка, являющегося одним из основателей теории текста и дискурс анализа, изучение текстов СМИ следует осуществлять в контексте специфической социокультурной деятельности с точки зрения их структурной организации. Обучение анализу новостных материалов способствует формированию учебной, дискурсивной, социокультурной и профессиональной компетенций.

При обучении английскому языку в контексте раздела программы «Язык СМИ» студенты прежде всего знакомятся с видами и особенностями печатных и электронных изданий Великобритании и США, с их основными рубриками и разделами, сравнивают и проводят параллели

ли с национальными СМИ, а также с системами теле- и радиовещания. В контексте общих сведений о структуре статьи важно обратить внимание на лексические и грамматические особенности англоязычных заголовков, такие как использование инфинитива для выражения будущего времени или структуры Present Simple для обозначения прошедшего времени. Рассматривая организацию статьи, следует уделить внимание вступительной части (lead), так как именно в ней можно четко определить тему всего материала.

Следующим этапом, готовящим студентов к работе непосредственно с текстом, является ознакомление с набором базовых наиболее частотных общественно-политических лексических единиц. Список слов сгруппирован по разделам “Visits and Talks”, “Conflicts and Reconciliation”, “Hostilities and Terrorism” и др. Каждый раздел сопровождается примерами из газетных статей. Таким образом, студенты видят употребление слов в определенном контексте и имеют возможность практиковать и учитывать особенности перевода новостных штампов с английского языка на русский.

Большое внимание и количество времени уделяется вопросам анализа и реферирования текста. Реферирование, согласно «Новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)», – это вид речевой деятельности, заключающийся в извлечении из прочитанного текста основного содержания и заданной информации с целью их письменного изложения.

Начальным этапом работы с информационным текстом является формулировка темы статьи – сообщение в самом обобщенном виде сути материала. Зачастую студенты ошибочно принимают заголовок за тему статьи. Полезным заданием в данном случае является – предположите, о чем может быть статья, судя по заголовку. Примером может быть заголовок в газете *Daily Telegraph* “Bar Wars Case Goes to Europe”, где многозначность слова *bar* приводит к разной трактовке сути статьи.

Одним из самых важных этапов работы с текстом является выделение ключевых слов. Под ключевыми словами, как правило, понимают наиболее значимые лексические единицы, с помощью которых можно получить представление о содержании текста. На основании отобранных ключевых слов студент в дальнейшем переходит к изложению краткого содержания статьи, то есть аннотации. Следует подчеркнуть, что требуются определенные усилия как со стороны преподавателя, так и со стороны студента, чтобы осознать необходимость такой работы с текстом. Гораздо проще выбрать наиболее важные, по мнению обучаемого, пред-

ложения и механически сложить их в более-менее приемлемый текст. Умение выделить ключевые слова и на их основе построить собственный текст говорит о сформированности навыка аналитического чтения.

Одним из возможных видов работы с текстом является реконструкция текста по предложенным ключевым словам. Причем в данной ситуации студенты могут обмениваться материалом по незнакомым статьям, что повышает ответственность в поиске ключевых слов одного студента, и мотивирует желание высказаться другого.

С точки зрения развития интереса к чтению и анализу газетного материала студентам можно предложить несколько коротких статей по одной тематике из разных источников и единый набор ключевых слов. Задача – найти информацию в статье, подтверждающую и раскрывающую данные ключевые слова. Через установленное время они обмениваются сведениями и, таким образом, получают расширенные данные, имеют возможность дополнить свой уже имеющийся материал. Кроме того, можно увидеть как одна и та же информация подается и трактуется разными СМИ, что позволяет впоследствии провести анализ ситуации в целом.

Финальным этапом работы со статьей является вывод, который делает студент на основе прочитанного. Анализируется форма подачи материала, актуальность информации, наличие примеров, насколько четко прослеживается позиция автора по освещаемому вопросу. Следует отметить, что данная статья рассматривает вопросы обучения анализу новостного материала в неязыковом вузе. Поэтому изучение лексических и грамматических особенностей текста сводится к аспекту понимания общего содержания и переводу отдельных фрагментов по мере необходимости.

Параллельно с чтением, анализом и реферированием информационного материала студенты регулярно просматривают новостные видеосюжеты. В качестве источников информации используются программы новостей таких каналов, как Euronews, BBC World News, Russia Today, CNN News. Сначала работа строится на основе программ CNN Students News или VOA Students New, так как материал там представлен в адаптированном виде и в некоторых ситуациях преподаватель может изменять скорость звучания текста. Длительность звучания составляет 1,5–2 минуты. В последующем студенты смотрят оригинальные новости 3,5–4 минуты каждая. Конечной целью работы с видеосюжетом является изложение его содержания с последующим обсуждением. Традиционными упражнениями для развития аудитивных навыков являются: выбрать правильный вариант из двух предложенных, определить верный / неверный ответ и исправить неверный, заполнить пропуски услышанными слова-

ми, организовать предложения в логической последовательности в соответствии с прослушанной информацией.

Логичным итогом работы с новостным материалом различного характера является обсуждение общественно-политической ситуации в диалоге или полилоге. Анализ ситуации предполагает обсуждение таких вопросов, как: суть и причины события; наличие предпосылок; стороны, непосредственно или опосредованно участвующие в ситуации; намерения сторон; возможные последствия. Можно привести следующие примеры тем для дискуссий, которые были организованы в группе: Russian Participation in the Syrian Conflict, Brexit and Its Impact on the Economic and Political Situation in Europe, Migration Crisis and Its Aftereffects, Russian – Turkish Relations in the Light of Turks Downing a Russia Fighter Jet и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что работа с различными материалами новостного дискурса развивает у студентов навыки анализа, систематизации и обобщения информации, а также совершенствует учебную, коммуникативную и профессиональную компетенции.

Список использованных источников

1. Лазарева, О. Ю. Методы выделения ключевых слов в контексте электронных обучающих систем [Электронный ресурс] / О. Ю. Лазарева, М. С. Боломутова // Молодой ученый. – 2016. – № 26. – С. 143–146. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/130/35952/>. – Дата доступа: 07.02.2018.
2. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://methodological-terms.academic.ru/1638/РЕФЕРИРОВАНИЕ>. – Дата доступа: 18.02.2018.
3. Черных, А. И. Анализ новостей как дискурса [Электронный ресурс] / А. И. Черных. – Режим доступа: <https://culture.wikireading.ru/67520>. – Дата доступа: 07.02.2018.

Н. А. Круглик

БГМУ (Минск)

ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ

Для формирования коммуникативной компетенции как главного цели обучения русскому языку как иностранному необходимо наличие двух компонентов: языкового и речевого. Языковой компонент представлен в модели языковой компетенцией, которая предполагает владение системой сведений на изучаемом языке во всех ее аспектах: фонетике, лексике, грамматике. Умение владеть языковой системой требуется для создания речевой компетенции личности. Она представлена в модели в виде ре-

чевого компонента и предполагает владение способами формирования и формулирования мыслей и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи, т. е. осуществлять речевую деятельность во всех ее аспектах: чтении, говорении, письме и аудировании. Данная модель демонстрирует взаимозависимость языкового и речевого компонента и отражает возможность различных технических средств обучения по формированию коммуникативной компетенции, которые позволяют обеспечить:

- интенсификацию учебного процесса в целом, так как расширяется объем и прочность усвоения прорабатываемого материала при сокращении времени, отводимого на его овладения;
- индивидуализацию учебного процесса благодаря тому, что преподаватель, используя средства наглядности, может предложить учащимся программу занятий с учетом их индивидуальных особенностей и характера допускаемых ошибок;
- лучшую организацию учебного процесса вследствие четкого распределения видов работы по месту их выполнения (самостоятельно, в аудиториях под руководством преподавателя, в лингафонном кабинете, компьютерном классе);
- максимальное приближение процесса обучения языку к условиям реального общения;
- создание благоприятных условий для управления процессом обучения, так как программа речевого поведения, а также контроль и коррекция могут осуществляться с помощью технических средств;
- массовый охват обучающихся, что в целом определяет большой экономический эффект обучения;
- создание опор на разные источники восприятия, что создает благоприятные условия для усвоения учебного материала, снижения утомляемости, и облегчает весь процесс обучения.

В методике преподавания русского языка как иностранного характерна тенденция комплексного и системного подхода к решению проблемы использования средств наглядности с позиции общедидактического принципа сознательности обучения. Согласно такому подходу применение аудиовизуальных средств на занятиях способствует интенсификации учебного процесса, повышению его эффективности и качества лишь в том случае, если оно носит систематический и комплексный характер. Рекомендуемые для работы пособия и дидактические материалы, предъявляемые с помощью технических устройств, должны образовывать систему, отвечающую целям и задачам обучения.

Задача обучению русскому языку иностранных студентов с помощью технических средств наглядности также заключается в том, чтобы научить восприятию и продуцированию речи, т. е. обеспечить общение на русском языке. Такой подход отвечает современному уровню лингводидактики и в то же время способствует решению ряда методических задач, к которым относятся такие проблемы отбора учебного материала, в частности для подачи его с помощью аудиальных и аудиовизуальных средств, выбор последовательности подачи материала, целесообразной с точки зрения психологии, лингвистики, методики.

Список использованных источников

1. Вейзе, А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: учеб. пособие. / А. А. Вейзе. – М. : Высш. шк., 1985. – 125 с.
2. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
3. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н. А. Ипполитова. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 170 с.

Н. В. Лещенко

БГУКИ (Минск)

РОЛЬ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Профессиональное образование на современном этапе предусматривает подготовку не только по специальным предметам, но и достижение студентами определенного уровня владения иностранным языком. Практическая цель обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку заключается в достижении будущими специалистами такого уровня компетенций, который позволит им использовать иностранный язык в профессиональной деятельности как средство межкультурного общения.

Общение – это сложный и многогранный процесс, который включает как информационное восприятие, так и взаимодействие и взаимовлияние индивидов друг на друга.

Одним из аспектов профессиональной подготовки специалиста является овладение иноязычной коммуникативной компетентностью, которая характеризуется уровнем сформированности речевых навыков и умений, обеспечивающим адекватное речевое и деловое поведение в рамках профессионального общения.

Как показывает опыт, владение определенным словарным запасом, грамматическими навыками и речевыми умениями еще не означает уверенности в деловом общении. Для успешного делового общения необходимо знать особенности страны изучаемого языка. Знакомство с менталитетом народа и правилами делового общения помогают избежать непонимания и неудобных моментов в общении с зарубежными партнерами.

Создание имитационной обучающей среды, воспроизводящей ситуации реального профессионального общения, может быть достигнуто с помощью активных методов обучения.

Под активным обучением мы понимаем не только активное отношение обучаемого к процессу обучения и учебному материалу, но и применение активных форм и методов обучения, приближающих учебный процесс к реальным условиям профессиональной деятельности.

Поэтому в процессе обучения необходимо стремиться не столько к сообщению новых знаний, сколько к организации и управлению учебной деятельностью студента, направленной на выработку умений практического использования знаний.

На практике используются различные активные формы и методы обучения. Особое значение в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку имеет игра.

Исходя из реальных условий образовательного пространства, моделировать профессиональную деятельность на иностранном языке можно в рамках деловых ролевых игр, которые имитируют условную языковую среду. Очевидно, что чем чаще используется другой язык в общении, тем сильнее вырабатывается привычка к другому образу формирования мыслей. Считается, что изучение языка способствует в целом формированию деловых навыков, развитию способности принимать решения и брать на себя ответственность. И деловая ролевая игра, позволяющая условно воспроизводить реальную практическую деятельность людей, создаёт условия реального общения на иностранном языке.

Под деловой игрой мы понимаем комплекс ситуаций профессионального общения, объединенных методически единым сценарием, и являющийся формой организации, обучения и контроля коллективной учебной деятельности.

Деловую игру можно представить в виде трех основных этапов деятельности преподавателя и студентов:

- 1) подготовка к деловой игре;
- 2) проведение игры, или реализация целей игры;
- 3) обсуждение игры, или обратная связь (рефлексивный этап).

Технология подготовки и проведения деловых игр на иностранных языках имеет принципиально иной механизм подготовки участников к самой игре, по сравнению с деловыми играми на родном языке, что связано с необходимостью овладения определенным лексико-грамматическим материалом по теме, фонетическими особенностями произношения и интонирования иностранной речи, лингвострановедческим материалом.

В процессе подготовки и проведения игры важные функции выполняет преподаватель. Перед ним стоят следующие основные задачи:

- подбор языкового и речевого материала по теме игры;
- создание сценария деловой игры;
- организация речевой профессионально ориентированной подготовки студентов.

Основным моментом технологии подготовки и проведения деловой игры является создание сценария. Для написания сценария игры необходимо определить цель, задачи, предмет деловой игры, структуру, сюжет деловой игры, состав игровых групп, уровень обученности студентов, время и место проведения игры, речевую тактику и речевые интенции игроков, речевой материал игры, средства наглядности, критерии оценки речевого поведения и неречевых компонентов общения игроков.

Важную роль в процессе обучения играет мотивация. Мотивация – это внутренний механизм, который организует и направляет деятельность человека на решение каких-либо задач, на преобразование окружающей среды.

Дидактическими средствами повышения учебной мотивации являются:

- ситуативно-тематическая организация материала;
- новизна материала, форм и методов обучения;
- коллективное взаимодействие обучаемых;
- актуальность содержания, темы, учебного материала;
- соответствие формы обучения форме будущего профессионального взаимодействия, т. е. имитация обстановки.

Психологическими средствами повышения учебной мотивации являются:

- создание положительной установки в процессе обучения;
- личность преподавателя и взаимоотношения преподавателя и студентов;
- оценка и самооценка;
- эмоциональное стимулирование.

Все перечисленные выше средства повышения учебной мотивации должны быть реализованы при подготовке и проведении деловой игры.

Для дальнейшего прогресса в обучении особо важен последний этап – рефлексивный, или этап обсуждения игры. На этом этапе деловой игры анализу подлежит коммуникативная компетентность участников игры в целом, а также проводится оценка отдельных ситуаций и игры в целом с использованием методов анкетирования, беседы.

Таким образом, научно и методически обоснованное использование деловых игр является активным и эффективным методом обучения профессионально ориентированному общению на иностранном языке и средством интенсификации учебного процесса, позволяет успешно преодолеть психологический и лингвокультурный барьеры в ситуациях делового общения на иностранном языке и ведет к формированию коммуникативной компетентности.

Список использованных источников

1. Абрамова, И. Г. Деловые игры как средство повышения творческой активности обучающихся / И. Г. Абрамова // Активные методы обучения в системе подготовки специалистов и руководителей. – М., 1989. – С. 17–22.
2. Белкина, Е. П. Использование ролевых игр при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки [Электронный ресурс] / Е. П. Белкина. – Режим доступа: <http://www.gramota.net/materials/2/2013/6-1/8.html>. – Дата доступа: 03.01.2018.
3. Гришенкова, Г. А. Методика использования деловых игр при обучении менеджеров иностранному языку (интенсив, курс нем. яз.). Автореф. дис. канд. пед. наук / Г. А. Гришенкова. – М., 1995. – 25 с.

L. N. Lobach

International University “MITSO” (Minsk)

HOW TO BUILD ORAL ENGLISH PROFICIENCY

A number of important ingredients focused on specific areas represent oral communication courses. We must admit that pronunciation is defined as one of the most important areas. It is considered as a part of more interactive approach, not as an isolated drill-and-exercises component. However, the big problem lies in the idea of providing significant and efficient experiences of speaking. Using this knowledge learners can observe and adapt their speech patterns without changing the main meaning of their speech.

Sufficient practice is what is necessary for learners from an oral communication course.

Experts in oral communication course and precisely Morley indicate three methods of practice: imitation, rehearsal and extemporaneous speech. Imitation requires the concentration of the controlled production of speech features based on listening to audio-and-video materials or using computer programs of speech-analysis systems.

The object of rehearsed practice is to achieve a form of stabilized speech patterns to have easy access to the pattern when the learners need it. In classrooms such useful activities can be short oral presentations.

For advanced learners extemporaneous speech practice is more appropriate. This practice integrates modified speech patterns into natural and creative speech.

Repetition is the main method of oral practice. It has got a positive effect on building fluency.

Pattern drills were frequently associated with training using repetition of utterances. Usually it was boring and sometimes meaningless. In 20th century Maurice developed the 4/3/2 technique. The idea of such method is that a learner has got three opportunities to speak on the same topic to the audience and each time he is allowed to do it with shorter and shorter time. Initially four minutes is given for the learner for the first talk, then he gets three minutes, and finally, two minutes. The result is that the rate of speaking increased and at the same time with each repeated talk students' hesitations decreased. Moreover, it helped to eliminate different types of grammar errors and each repetition improved the structure of sentences. As it was indicated before firstly repetition is a form of oral practice.

Its advantage is in that the learner becomes more skillful because he can focus on more important points. Secondly, an effect of rehearsal is formed by repetition, i.e. the tendency to rephrase, have long pauses and search, to correct the misuse of words and phrases is overcome by the student.

Learners must aware that to be communicative means to be able to use the quality of their voice to improve the meaning of the message. Fluency does not exist alone.

Now about the building up fluency. It encompasses three ingredients of activities: fluency practice, reading aloud, dialogue or role-play.

Now in short about these ingredients. The main idea of fluency practice is to provide teaching assistants to enable students to carry out their own experiments. Students work in groups. Each group consists of four persons; one speaker delivers his talk to three listeners for four minutes. At the end of the speech, the listeners provide feedback to the speaker concerning pronunciation, voice quality and sometimes provide alternative approaches to some con-

cepts. All participants in the group are given the possibility to complete their four-minute talks. Then, the second stage, a three-minute stage starts. Finally, the two-minute stage follows.

The main aim of oral reading is that learners are allowed to build a specific skill. In the course of Oral reading such aspects as getting the rhythm right, marking the thought-group, speeding up, stressing are emphasized. It is known that in fluency practice learners deliver prepared talks. When they become more confident and self-assured role-play can be introduced. It is expected to use interaction and requires a dialogue among all the participants. It is necessary to add that it includes an interpretation of gestures, movement, facial and body expressions.

In conclusion it is necessary to admit that fluency training helps learners to express their ideas, to be confident in their speaking style, appearance including eye contact, body posture, focusing.

Learners evaluate fluency training rather high. Some of them indicate great improvements in pronunciation. In particular, they resolve the problems concerning stressing the important words and intonation. As a result, stress and intonation become less problematic. And one more achievement. Many learners underline the idea they become more confident using English in front of the audience. All these facts show that learners benefit from fluency training.

References

1. Crystal, D. 1987. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge : Cambridge University Press.
2. Maurice, K. 1983. The fluency workshop. TESOL Newsletter, 17, 4. – P. 29.
3. Morley, J. 1991. The Pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. TESOL Quarterly, 25, 3. – P. 481–520.
4. Journal “Forum”. – 1997. – Vol. 35, № 1. – P. 26–37.

Е. В. Ляшкевич

БГМУ (Минск)

МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ И СЕМАНТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ГРЕЧЕСКОГО СУФФИКСА ИК В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В древнегреческом языке существовал суффикс -к, которому могли предшествовать гласные α (альфа), ι (йота), υ (ипсилон). Встречался этот суффикс в прилагательных и выражал следующее: 1) отношение к чему-то –λιακός «солнечный», 2) способность πολεμικός «воинственный» 3) качество Ἀλικός «соленый».

При латинизации греческие прилагательные с данным суффиксом меняли окончание -ος на us (οπτικός – opticus, θωρακικός – thoracicus). В латинской медицинской терминологии суффикс -к закрепился в двух вариантах: суффикс -īc (реже -iās). Прилагательные с этими суффиксами имеют общее значение «принадлежащий или относящийся к тому, что названо производящей основой».

Следует учитывать, что в медицинской терминологии встречаются и латинские прилагательные с суффиксом -īc, семантика которых практически совпадает с семантикой латинизированных греческих прилагательных: pelvīcus, acetīcus, pubīcus. Однако большинство (98%) прилагательных суффиксом с -īc (-iās), используемых в латинской терминологии, греческого происхождения. В частности, в пятиязычном словаре медицинских терминов Г. Арнаудова встретилось 187 греческих прилагательных с суффиксом -īc (-iās) и только 14 латинских.

Используемые в латинской медицинской терминологии греческие прилагательные с суффиксом -īc бывают двух видов:

1) прилагательные, образованные от собственно существительных (50%, Арнаудов):

hepatīcus от греческого –παρ ατος «печень»

nephrotīcus от греческого νεφρός «почка»

ischiadīcus от греческого Ἰσχίον «бедро»

2) прилагательные, образованные от отглагольных существительных (30%, Арнаудов):

embolīcus от греческого Ἐμβολον «клин» (Ἐμβάλλω «бросать»)

clonīcus от греческого κλόνος «толкотня» (κλονέω «выгонять»)

diastolīcus от греческого διαστολή «расширение» (διαστέλλω «растягивать»)

Примерно ¼ (45 из 187) всех прилагательных с -īc – это сложные образования, созданные в постантичное время:

nosologīcus от греческого νόσος «болезнь» + λογος «учение»

neurotrophīcus от греческого νευρον «нерв» + τροφή «питание»

idiopathīcus от греческого Ἰδιος «собственный» + πάθος «страдание»

В русской терминологии прилагательные с -īc транслируются и распределяются по следующим группам:

1) самая многочисленная группа – прилагательные на -ический: anaemīcus – анемический, clinīcus – клинический, traumatīcus – травматический.

2) прилагательные на *-ичный* (Арнаутов – 3): *symmetrīcus* – симметричный, *cyanoīcus* – цианотичный, *phagedaenīcus* – фagedеничный.

Примечательно, что некоторые прилагательные с *-īc* имеют по два взаимозаменяемых транслитерированных варианта перевода (и на *-ический*, и на *-ичный*): *idiopathīcus* (идеопатический / идеопатичный), *rhythmīcus* (ритмический / ритмичный), *hysterīcus* (истерический / истеричный).

3) прилагательные на *-ный* (Арнаутов – 9): *pleuritīcus* – плевритный, *arthritīcus* – артритный, *monocytīcus* – моноцитарный...

У прилагательных трех выше указанных групп рядом с транслитерированным переводом в словаре, как правило, приводится еще и русский синоним, поясняющий транслитерат. Например, *amphibolīcus* – амфиболический, неясный, сомнительный. Однако некоторые прилагательные с *-īc* не имеют транслитерированного варианта перевода. Их мы выделяем в отдельную четвертую группу:

4) (Арнаутов – 7): *phthiisīcus* – туберкулезный, *epiρloīcus* – сальниковый, *ureterīcus* – мочеточниковый, *splanchnīcus* – внутреностный...

Греческий суффикс *-īc* встречается в медицинской терминологии не только в составе латинизированных греческих прилагательных, но и в существительных. Эти существительные образованы путем субстантивации части прилагательных. С семантической точки зрения существительные с греческим суффиксом *-īc* можно разделить на следующие группы:

а) существительные, обозначающие действующее лицо с каким-то свойством:

cholērīcus, a um → *cholērīcus*, i m (холерик);

diabetīcus, a, um → *diabetīcus*, i, m (диабетик);

asthmātīcus, a, um → *asthmātīcus*, i, m (астматик);

б) существительные, обозначающие лекарственные средства:

caustīcus, a um → *caustīca* n/pl (прижигающие средства);

hypnotīcus, a, um → *hypnotīca* n/pl (снотворные средства);

haemostatīcus, a, um → *haemostatīca* n/pl (кровоостанавливающие средства);

в) существительные, обозначающие различные науки:

ganetīcus, a um → *genetīca* ae f (наука о наследственности);

semiotīcus, a, um → *semiotīca* ae f (учение о признаках болезней);

diagnostīcus, a, um → *diagnostīca* ae f (наука о распознавании болезней). Первоначально в латыни названия наук обозначались двумя

словами: существительное *ars* и прилагательное (*ars genetica* → *genetica*, ае f).

г) существительные, обозначающие всевозможные пластические операции: *thoracoplastica*; *osteoplastica*, ае f; *heteroplastica*, ае f и т. д.;

д) существительные, обозначающие патологические и физиологические процессы в органах: *peristaltica*, а, um → *peristaltica*, ае f – червеобразные сокращения органов сверху вниз (в частности кишок и желудка); *colicus*, а, um → *colica*, ае f – кишечная резь.

Подводя итог вышесказанному, мы делаем вывод о большой продуктивной способности греческого суффикса *ικ* в современной медицинской терминологии.

Список использованных источников

1. Энциклопедический словарь медицинских терминов : в 3 т. – М., 1982–1984.

О. В. Малиновская

Международный университет «МИТСО» (Минск)

ВОСПИТАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Понятие «образование» трактуется в настоящее время как целенаправленный процесс обучения и воспитания личности в интересах общества и государства. Из этого следует, что основными составляющими современного образования являются обучение и воспитание.

Языковое образование имеет огромное значение в становлении личности как основа интеллектуального развития и саморазвития в структуре образования, способствующая успешной деятельности человека в любой профессиональной области.

Язык является главным средством формирования коммуникативной культуры. Коммуникация пронизывает все аспекты существования общества. Современное общество в высшей степени зависит от коммуникативной деятельности, особенно в сфере общественных связей, которые касаются каждого, у кого есть контакты с другим человеком.

Наша речь своеобразная визитная карточка. По ней окружающие нас люди и наши собеседники судят о нас, оценивают нас. И вполне понятно, что малограмотная речь оставляет весьма неблагоприятное впечатление о ее авторе. Э. Бенвенист считает, что речь человека – свидетельство «его умственного развития, его морального облика, его характера» [1, с. 113]. Если мы обращаем внимание на человека, на его манеру вести себя в об-

шествие, его походку, лицо, по всему этому мы судим о человеке, иногда, впрочем, ошибочно, то язык человека гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры.

Но многие речевые проблемы требуют отдельного и пристального внимания в воспитании языковой личности. Включение культуры речи в перечень учебных дисциплин позволит частично восполнить лауну в лингвистическом образовании личности, которое еще в начале нашего века составляло более половины учебного времени.

Мы считаем, что факт явной дегуманизации нашего общества тесно связан с фактом дегуманизации нашего высшего образования, с сокращением объема языкового воспитания. В свою очередь сокращение объема языкового воспитания привело к резкому снижению уровня речевой культуры, качества речевого общения.

В наш век, характеризующийся всевозможными событиями и бурными потрясениями, мы как-то забыли, что само образование как исторический феномен появилось в глубокой древности именно с целью преподавания языка (Древний Египет, Китай, Индия и т. д.). Мы почему-то не берем во внимание тот факт, что до сих пор в современной высшей школе всех цивилизованных наций и государств языковое образование занимает большую долю учебного времени. Например, в системе американского высшего образования немалое место, помимо обучения родному (английскому) языку, занимает овладение искусством устных и письменных форм общения. Американских студентов учат выступать публично, грамотно составлять письменные отчеты о выполнении разного рода работ, аргументированно излагать свои мысли, суждения о прочитанном материале, писать прозаические этюды, тематически доступные соответствующим возрастным группам.

Приведенные факты говорят о том, что цивилизованное государство без тени сомнения признает приоритетность формирования и воспитания в гражданине страны высокой языковой культуры.

Языковая культура как механизм языкового образования базируется на традиционной и инновационной модели обучения. Обобщенная модель инновационного обучения предусматривает: активное участие студента в процессе обучения и усвоение информации; возможности прикладного использования знаний в реальных условиях; представление концепций и знаний, помимо текстовой, в самых разнообразных формах; подход к обучению как к коллективной, а не индивидуальной деятельности; акцент на процесс обучения, а не на запоминание информации.

Выбор образовательной модели определяет особенности разрабатываемых учебных программ. Так, например, нами была выбрана модульная модель, которая представляет собой вариант обобщенной инновационной модели, имеющей в своей основе понятие модуля как автономной дидактической единицы, соответствующей семестровому объему содержания материала. Данный выбор обусловлен тем, что применение модульной модели значительно повышает эффективность процесса обучения за счет четкой структурированности, вариативности и возможности постоянного обновления содержания обучения путем добавления или исключения модулей или отдельных их блоков, а также сочетания теоретической и практической составляющих, организации систематического контроля.

Каждый из тематических разделов образует относительно автономный блок, равный по объему часов одному семестру, который образует модуль. С позиции изучения иностранного языка модуль – часть образовательной программы, синтезирующий ключевые вопросы и проблемы, стыкуемых дисциплин с какой-либо из установленных форм отчетности по окончании.

Языковая реализация каждого модуля предлагает номинальный и количественный отбор соответствующих синтаксических структур, лексики, лингвострановедческих фактов. Выбор и последовательность модулей определяется исходя из конкретных задач обучения, а сам набор формируется в соответствии с уровнем владения языком.

Исходя из нашего опыта применения модулей, мы пришли к выводу, что можно успешно осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи, интегрировать учебное содержание, формируя его в логике содержания ведущей учебной дисциплины. Интеграция учебных дисциплин в единые модули, несомненно, является достаточно трудоемкой процедурой, однако содержит важные преимущества: профессионально мотивирует процесс усвоения знаний и гармонично вписывается в любую систему обучения, усиливая ее качество и эффективность. Другой критерий связан с необходимостью осуществлять дифференциацию учебного содержания. Нижним пределом будет уровень обязательной подготовки. Другой уровень – выше обязательного. Важным критерием построения модуля является структурирование деятельности обучаемого в логике этапов усвоения знаний: восприятие, понимание, осмысление, запоминание, применение, обобщение, систематизация.

В настоящее время языковое образование претерпевает большие изменения. Особенно заметны они стали в конце XX в.: развитие инновационных и коммуникационных технологий, сокращение расстояний за счет

увеличения скоростей перемещения, межконтинентальные миграционные потоки, усиливающееся межкультурное взаимодействие людей – все это оказывает огромное влияние на решение стоящих перед языковым образованием задач. Центральная проблема гарантирования качества языкового образования связана с содержанием образования и заключается в адекватности соответствия содержания образования потребностям современного производства, и общества, в формировании у студентов в процессе обучения профессионально значимых качеств будущего специалиста [2, с. 23].

Таким образом, языковое образование представляет собой сложно-организованный объект исследования, сущность которого трактуется неоднозначно, то как совокупность образовательных процессов, то как созданная людьми социальная система, включающая: а) институциональное языковое образование, которое определяется как система, в которой представлена учебная дисциплина «иностранный язык»; б) вне институциональное организованное языковое образование (курсы иностранного языка; выставки, фильмы, радио- и телепередачи на неродном языке и/или о неродном языке); в) окказиональное языковое образование (общение в семье, в кругу друзей, с носителями изучаемого языка и др.).

Все указанное выше требует ориентированности в современных технологиях обучения, создания системы педагогического взаимодействия, которая способствует формированию коммуникативной компетенции и гибкости мышления, адекватности отражения реальности, принятия актуальной роли студента в учебном процессе.

Список использованных источников

1. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М., 1974. – С. 113.
2. Лебедев, В. Н. Модульное обучение в системе профессионального дополнительного образования / В. Н. Лебедев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 23.

Э. Е. Платонова ,
Е. Л. Кудрявцева
БГУКИ (Минск)

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

В условиях современной социально-экономической ситуации в стране все шире развиваются интеграционные тенденции во всех сферах человеческой деятельности. В настоящее время практическое владение иностранными языками становится насущной потребностью, которая диктует необходимость создания вариативной и гибкой системы средств, способов и форм обучения иностранным языкам, разработки новых приемов и методик.

Для успешного овладения иностранными языками и полноценного развития иноязычной речи у студентов, с нашей точки зрения, представляется весьма целесообразным использование аудиовизуальных средств обучения, которые представляют собой наглядность предметно-слухового и предметно-зрительного характера и могут быть продуктивно использованы на занятиях для создания иноязычной атмосферы.

Одним из наиболее эффективных средств формирования языковой компетенции у студентов является использование видеofilмов (учебных, научных, художественных, новостных сюжетов и т. д.), позволяющих не только интенсифицировать учебный процесс, но и углубить знания по различным темам, помочь развитию социокультурной компетенции и профессиональных качеств студентов. Особенно полезными являются аутентичные видеоматериалы, которые могут содержать информацию, дающую фоновые и страноведческие знания, способствующие правильному использованию языка в диалоге культур. Имея определенную тематическую направленность, связанную со сферой будущей деятельности и интересами студентов, они способствуют лучшему усвоению речевых образцов и профессиональной лексики. В процессе просмотра фильмов расширяются возможности восприятия и понимания иноязычной речи, в то же самое время она ассоциируется с какими-либо зрительными представлениями. Действия, ситуации, предметы и понятия, называемые или описываемые на иностранном языке, адаптируются в сознании обучаемых благодаря погружению в иноязычную реальность, что способствует развитию ассоциативности мышления.

Различного рода видеоматериалы могут быть собраны преподавателями кафедры в специальную «видеотеку», пополняемую новыми филь-

мами благодаря широкому доступу в Интернет, и быть доступными для использования на занятиях при изучении различных тем. Кроме того, в рамках управляемой самостоятельной работы по предмету студенты сами могут находить видеоматериалы, например, при подготовке проектов, презентаций, сообщений и выполнении других творческих заданий. Подобранный материал должен иметь непосредственное отношение к изучаемой тематике и способствовать развитию умений и навыков иноязычной речи, повышению интереса к предмету и мотивации к иноязычному профессиональному и личностному обучению.

Безусловно, использование видеоматериалов на занятиях предполагает проведение преподавателем определенной подготовительной работы, включающей в себя на первом этапе отбор материала, соответствующего программной тематике и уровню языковой подготовки студентов, что немаловажно для достижения необходимых целей конкретного занятия. Следующий этап предполагает языковую и психологическую подготовку обучаемых к восприятию видеофильма, ознакомление с новой лексикой, объяснение возможных языковых трудностей, носящих, например, исторический характер, обобщение уже полученных знаний по теме и т. д. Этот этап также подразумевает рассмотрение социолингвистического и лингвострановедческого аспектов изучаемого языка в рамках необходимой тематики, поскольку просмотр видеоматериалов предполагает наличие у студентов не только определенного уровня коммуникативной компетенции, но и страноведческих знаний. Данный этап предполагает максимальное приближение к аутентичному материалу, снятие так называемого «психологического барьера» в восприятии информации на иностранном языке. Кроме того, преподаватель должен поставить определенные коммуникативные задачи, которые необходимо будет решить студентам после просмотра фильма, т. е. нацелить обучаемых на необходимость обратить внимание на ту или иную информацию, содержащуюся в фильме.

Следующим, третьим, этапом является непосредственно просмотр видеоматериала, который может быть организован, по усмотрению преподавателя, как просмотр всего фильма до конца или по эпизодам, с последующим выполнением различных заданий, обсуждением, написанием отзыва и т. д. Этот завершающий этап предполагает проверку понимания содержания просмотренного материала студентами и закрепление полученных знаний. На нашей кафедре накоплен большой опыт использования видеоматериалов в учебном процессе, например, при изучении тем “Great Britain”, “The USA”, “Higher Education”, “My Future Profession”, “Belarus”, “Mass Media”, “Music in My Life”, “Theatre” и др.

Если рассматривать проблему усвоения знаний студентами, то практика показывает, что наряду со многими инновационными методами обучения использование видеоматериалов в процессе изучения студентами иностранных языков способствует стимулированию речемыслительной деятельности, развитию языковой памяти, фонетического слуха, коммуникативных навыков, аналитических способностей, воображения, интереса к изучаемому предмету. Данный вид работы на занятиях является эффективным средством формирования социокультурной и профессиональной компетенции будущих специалистов.

Т. З. Плащинская, Л. И. Кузич

БГУ (Минск)

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ АВТОНОМНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Тема автономности в изучении иностранных языков в настоящее время является как никогда актуальной. Благодаря стремительному развитию науки, информационных технологий, изменению геополитической ситуации в мире и развитию международных отношений в различных областях экономики, политики, культуры, образования, люди становятся более мобильными, более мотивированными обогащать свой профессиональный и личный опыт, быстро перестраиваться, переучиваться, чтобы быть успешными в своих профессиях. Для преподавателей неязыковых вузов тема автономности в изучении иностранных языков является особенно важной в силу того, что на изучение языка специальности отводится не слишком много учебного времени, тем не менее у студентов должны быть сформированы коммуникативные навыки и умения, позволяющие им эффективно проработать и усвоить информацию по специальности на иностранном языке и достичь поставленных целей. Поэтому преподаватель должен обеспечить студентов различными стратегиями, приемами и методами изучения иностранного языка, которые позволили бы им самим спланировать, организовать процесс познания, управлять им с учетом своих индивидуальных интересов, желаний, возможностей, темпа и стиля изучения учебного материала, при проработке которого они могли бы его структурировать, анализировать, применять имеющиеся знания и правила, выстраивать гипотезы и проверять их в дальнейшей работе, устанавливать ментальные связи, осознанно тренировать новую лексику и грамматические правила, используя вспомогательные средства.

Таким образом, если говорить об определении понятия «автономное изучение иностранного языка», то его можно сформулировать как способность обучающихся самим принимать решение относительно изучения иностранного языка, самостоятельно выбирать стратегии для достижения своих целей и самим нести ответственность за результаты своей учебной деятельности, т. е. как «самообучение иностранному языку».

Что касается роли преподавателя в развитии автономности обучающихся, то он выступает как консультант и помощник, оказывающий психосоциальную и техническую поддержку, дающий методические рекомендации по работе с учебными материалами, как посредник, делегирующий необходимую информацию.

Для активизации самостоятельности изучения иностранного языка и повышения активности обучающихся в арсенале преподавателя имеется множество зарекомендовавших себя методов, применяя которые на занятиях, он развивает у студентов такие качества, как инициативность, творческий поиск, повышение интереса к познанию, догадку и гибкость мышления.

- Игровой метод, имеющий такие формы, как ролевая игра, деловая игра, дидактическая игра.

- Исследовательский метод, который предполагает, что обучающиеся после постановки ряда проблем и задач, краткого устного или письменного инструктажа самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения, выполняют другие действия поискового характера. Исследовательский метод включает в себя также такие активные формы работы, как мозговая атака, круглый стол, творческий ответ и т. п.

- Когнитивный метод, заключающийся в таких формах, как изменение структуры материала по теме, использование различных видов обобщения, в вариативности формулировок, в предвидении результатов учебного действия, в проработке текстов с заранее прогнозируемыми трудностями.

- Проектный метод, формами которого являются творческие работы, коллажи, стенгазеты, дневники наблюдений, сценарии и др.

- Эвристический метод, который заключается в организации активного поиска решения выдвинутых преподавателем или самостоятельно сформулированных обучающимися познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний, в коллективном поиске эвристических вопросов, оригинальных идей, многомерных матриц, личной аналогии, организованных стратегий.

- Дискуссионный метод с такими его видами, как проблемно-рефлексивный диалог, полилог, дискуссия.

- Логические методы решения задач, предусматривающие применение правил анализа, сравнения, классификации, обобщения, индукции, дедукции.

- Метод проблемного изложения – формулирование педагогом на уроке познавательной задачи непосредственно перед изложением материала для того, чтобы раскрыть систему доказательств, сравнить разные точки зрения и подходы, показывая способ решения поставленной задачи.

- Рефлексивный метод с такими формами работы, как составление отчета, портфолио достижений, подготовка тематического портфолио, рефлексивного портфолио.

Как можно заметить, перед преподавателем иностранного языка стоит задача повышения частоты использования на занятиях метакогнитивных стратегий обучения, среди которых можно выделить такие стратегии, как:

- гибкость, позволяющую выбрать нужную стратегию обучения;
- планирование обучающимся своих действий при выполнении задания;
- постановку промежуточных целей;
- самооценку;
- рефлексию, предоставляющую обучающемуся возможность критического и адекватного оценивания своих слабых и сильных сторон.

Овладение вышеперечисленными стратегиями изучения иностранного языка позволит студентам использовать их и для изучения других предметов, а также для автономного повышения квалификации по специальности в будущем.

Л. И. Кузич, Т. З. Плащинская,
БГУ (Минск)

УСПЕШНОЕ НАЧАЛО ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Подготовка к каждому новому учебному году начинается приблизительно одинаково. Родители озабочены лучшим учебным заведением с соответствующей материальной базой, будущие студенты находятся в предвкушении новых знакомств, и речь идет не только о будущих друзьях и приятелях, но и о знакомстве с новыми предметами, в том числе с новым иностранным языком, в частности немецким. Все больше

и больше студентов первокурсников выбирает немецкий язык в качестве второго иностранного. Они слышаны и готовы к возможным трудностям, связанным с изучением именно немецкого языка.

Современное поколение молодых людей не готово сидеть в аудитории часами и внимать каждому слову учителя, повторять за преподавателем, да еще и заучивать что-либо дома наизусть. Они настроены на получение и применение знаний здесь и сейчас. Стоит этим воспользоваться.

Так, например, можно даже на самом первом занятии, т. е. для начинающих, предложить вниманию студентов прослушать небольшое стихотворение или известную скороговорку (пусть это никого не пугает, она будет знакома из родного языка) с целью послушать звучание немецкого языка и дать оценку с помощью мимики и жестов. Можно предложить повторять некоторые фразы, всегда найдутся студенты, которые будут готовы к вызову и с удовольствием вступят в игру, завлекая при этом других. Тут же вводятся первые фразы приветствия и знакомства, т. е. готов первый диалог. А если совершенно ненавязчиво, на конкретном примере посвятить студентов в таинства грамматики, то в конце первой недели обучения с 4–6 учебными часами можно обоюдно порадоваться успехам коммуникации.

Дальше – больше. На первых порах можно привлекать всю группу для ознакомления с новым элементом в работе по овладению практическими навыками и умениями, к примеру, написание письма (один из видов письменной оценки студента), ставя при этом условие все же принимать решения или приводить примеры им самим. Можно почитать вместе, поскольку чтение тоже элемент обучения, образец когда-то написанного слабого письма, с предложением исправить, дополнить, указать как лучше. Когда студенты вовлечены в такую работу, они с большей охотой работают, да и уж наверняка запомнят алгоритм действий. Для полного погружения в тему стоит показать лучший на данном этапе (ведь нет предела совершенству!) вариант с целью демонстрации, к чему следует стремиться.

Еще один замечательный вид работы – написание письма самому себе, разумеется, на немецком языке. К примеру, в начале семестра или курса, особенно очень полезно, если в конце предстоит не просто зачет, а экзамен, описать все, что студент собирается сделать сам для совершенствования немецкого языка, чего он ожидает от занятий в аудитории и т.д. Письмо следует отдать преподавателю на хранение, запечатав его в конверт, а в конце курса получить его обратно. Теперь можно исправить свои же ошибки, ведь многому уже научились, можно погрустить

об упущенном времени, к сожалению, бывает и так, а в идеале, конечно, порадоваться успехам.

Поскольку молодым людям присущи потребности в общении и в передаче информации, в желании узнавать что-то новое и делиться этим, то преподавателю нужно привнести движение в занятие разными активными видами работ, а вознаграждать обучающихся эффективнее всего приглашением на занятия носителей языка, и тогда не будут возникать у них вопросы, почему они должны учить то или это, потому что при общении с немецкоговорящими собеседниками не будет стеснения или боязни того самого общения, а, главное, студенты поймут, что они могут использовать знания, полученные в аудитории, для коммуникации с человеком из страны изучаемого языка.

Одной из активных форм выхода в коммуникацию являются аутентичные задания в ролевых играх, идентичные выполняемым задачам в повседневной жизни, так как они создают условия для реального общения. Аутентичные материалы – одно из популярных средств современной методики, позволяющее приблизить учебный процесс к современной действительности, создающее среду для практики, исследования и использования целевого языка, требующее не изолированных умений и навыков, а их комбинации и интеграции. Используемые на занятиях аутентичные аудио – и видеоматериалы, тексты позволяют обратить внимание студентов на различия культур уже на самом начальном этапе, например, как начинается и заканчивается телефонный разговор в Германии, как проводится собеседование при приеме на работу и др. Использование в работе актуального материала, включение в процесс познания различных опор, схем, ключей, познавательных игр, создание учебных ситуаций общения с личностной направленностью, стимулирующих самостоятельную работу студентов, позволяют развивать и поддерживать их внутреннюю мотивацию изучения иностранного языка.

O. V. Podlasenko

International University “MITSO” (Minsk)

THE INFLUENCE OF POSITIVE AFFIRMATIONS ON THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

In our modern, fast – changing world, so many people suffer from stress and tension. Stress levels that remain high most of the time, can have a detrimental effect on a person’s physical and emotional well – being. That is why people look for new ways of getting balance, inner peace and tranquility. Affir-

mations are short phrases, containing a verbal formula, that describes a desired goal or a situation. When you repeat them day by day and believe in them, they start impressing on the subconscious mind. This process inspires and programs the mind to act according to the repeated words [4]. Affirmations are able to increase feelings of harmony and happiness, can help to challenge and overcome negative thoughts and unproductive behavior, contribute to the improvement of psycho-emotional background and stimulate positive changes and success in life.

Affirmations were first popularized by the French psychologist Emile Coue back in the 1920s. According to his point of view, all the events of our life to the present day have been created only by us, with the help of beliefs based on past experience. But now all this is in the past. The present moment creates the events of tomorrow, next week, year, etc. The most essential thing is our choice of what to think about and in what to believe now. These thoughts and words can create our future. Time is an ally. Day by day practicing of positive statements allows people to begin replacing some negative mental blocks with positive concepts and ideas [2]. It is a powerful technique, which gives a great effect in a short period of time.

Affirmations are used to bring changes in different spheres of life. They even can help in becoming a successful learner. You can use this technique to boost your self-esteem, strengthen your ambitions and improve internal motivation. When used for language learning, positive affirmations can help to get rid of fear and uncertainty in the process of reaching high level proficiency.

There are some steps to make affirmations more affective and powerful:

1. *Affirmations should be always formulated in the present tense.*

The subconscious mind doesn't understand jokes and follows all directions. You need to imagine yourself in the desired situation, to include in the image many details. This makes your affirmations more real and encourages you to think about the process of learning that is happening now. For example:

- *I am quickly learning English.*
- *Today and every day, my thirst for knowledge is alive in me.*
- *Learning English is easy and exciting and it is the key to my success.*
- *I am very motivated to study English and practice my English regularly.*
- *I am taking any opportunity to learn and use English.*
- *Knowledge of English is my reality.*
- *I study English casually and constantly.*

2. Affirmations should be believable for the subconscious mind.

This aspect is really very important. You should be relaxed and seek to cause the maximum confidence that your affirmation becomes a reality. At least for some time it's necessary to disable critical thinking and to believe that your goal has been reached. This is the instruction to your irrational "I", informing the subconscious mind about real wishes [1]. If there are any doubts or tension, if there's a bad mood, you should use this method. But at the same time, if you only started learning English, the following affirmation would be difficult for your mind to believe: "I am assured in my ability to speak English fluently next month." Instead, you should be realistic but also give some proof to the subconscious mind. For example: "I have already achieved some positive progress in my English. I also confident in my ability to carry on learning and achieving great results in a year. Some more examples:

- *My brain easily perceives new information in the English language.*
- *I speak English confidently.*
- *Learning English helps to keep my memory and thinking efficiency.*
- *I develop all the qualities of character that help me to learn and use English effectively.*
- *I easily express my thoughts in English. All necessary words come to my mind automatically.*
- *My brain is able to use, understand and express thought in English.*
- *My subconscious mind has unlimited possibilities in learning English.*

3. Affirmations must contain a goal and not the way of achieving it.

It is truly a magical requirement. The world is a very complex tangle of cause and effect relationships. If we focus on the results, the World itself finds ways to come to success. If we stipulate the way – we make the task much more complicated, an as a result, we increase energy and reduce chances to succeed. For example:

- *I easily learn English, because I am interested in my progress and want to be a success.*
- *Knowledge of English brings many new friends into my life.*
- *Knowledge of English is my wealth, which is always with me.*
- *Knowledge of English is my bridge into happy future.*
- *Knowledge of English is a victory over myself.*
- *Learning English gives me confidence in future.*
- *It is very interesting for me to expand my cultural horizons by learning English.*

4. Put feelings into your affirmations.

Emotional coloring of speech is very essential. Think about how you feel about the process of learning. This helps to avoid routine and gives much positive energy. For example:

- *I study English with joy, pleasure and a sense of satisfaction.*
- *I am so excited about my learning.*
- *I am proud of my knowledge of English.*
- *I love my accent in English.*
- *I am passionate about my favorite language abilities.*
- *Every new word and phrase in English causes my enthusiasm.*
- *Learning English gives me only positive emotions.*

5. Combine visualization with affirmations.

Creative visualization is a powerful way to speed up your manifestations. The subconscious mind is influenced both by pictures as well as by words. Affirmations are born with the help of words and pictures mean visualization. When affirmations and visualization are combined, the effect is extraordinary. It's better to repeat affirmations in front of the mirror. But of course, you can do it in other circumstances: after waking up or before falling asleep, while doing homework, in transport or in a queue, or performing other usual duties. In the process of visualization, people imagine a desired result [3]. It looks like an exciting movie, in which relevant affirmations sound more and more believable for the subconscious mind.

6. Practice affirmations in writing.

Writing down affirmations is one more excellent way to affect the subconscious mind. The process of writing demands attention, concentration, and presence. You take some statement and write it down 10 or 20 times in a row, meditating on what you write. The affirmations can be changed if more suitable words are found.

7. Repeat affirmations as frequently as possible.

The best thing you can do is to turn the process of doing your positive affirmations into a habit and this can give you an opportunity to notice negative thinking patterns as soon as they appear in your head. If you get the chance to talk with native speakers and your inner voice starts to convince you not to communicate, you will activate your affirmations and remind yourself how confident you are in language abilities.

8. *Create affirmations in the language you learn.*

If you want to perfect your language skills, and take positive affirmations to the next level, try doing them in the language you learn. At first, they can be simple, if you are a beginner. But day by day, step by step you will change them and create something special and really important.

Conclusions:

Making some conclusions, it is important to notice that daily exercises with affirmations can outweigh undesirable stereotypes, which have been acquired for years. If you use these recommendations, your negative program will disappear. Affirmations can be a powerful tool to help you to change your state of mind, improve internal motivation and open new opportunities in the foreign language acquisition.

References

1. Correll, J. An affirmed self and an open mind: Self-affirmation and sensitivity to argument strength / J. Correll, S. J. Spencer, M. P. Zanna // *Journal of Experimental Social Psychology*, 40. – 2004. – P. 350–356.
2. Coué, E. *Self mastery through conscious autosuggestion* / E. Coué. – Mosaicum Books, Kindle Edition, 2017.
3. Silverman, A. Self-affirmation as a deliberate coping strategy: the moderating role of choice / A. Silverman, C. Logel, G.L. Cohen J. – *Exp. Soc. Psychol.* 49. – 2012. – P. 93–98.
4. Steele, C. M. The psychology of self-affirmation: sustaining the integrity of the self / C. M. Steele // *In Advances in Experimental Social Psychology*, ed. L Berkowitz, 21. – New York : Academic, 1988. – P. 261–302.

Д. Б. Попова

БГУКИ (Минск)

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

На современном этапе развития общества осознание ценности иностранного языка как средства познания и общения в профессиональной деятельности обуславливает цели и задачи высших учебных заведений в формировании и развитии профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов, которая является основой их успешного участия в ситуациях профессионального и делового общения, профессиональной деятельности, а также для дальнейшего самообразования и профессионального роста.

Методологической основой профессионально ориентированного обучения иностранным языкам является коммуникативный подход в соответствии с принципами речевой направленности учебного процесса, индивидуализации обучения при ведущей роли ее личностного аспекта, функциональности, ситуативности и новизны [3, с. 29].

Реализация профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах предполагает разработку типовой учебной программы отдельно для каждой специальности, при освоении которой предусмотрено изучение профессионально направленного курса иностранного языка. Если такой курс не предусмотрен, то при разработке тематического плана по иностранному языку как дисциплине общеобразовательного компонента, профессиональная направленность содержания реализуется при изучении одной или нескольких тем. В зависимости от профиля подготовки такими темами могут быть «Моя профессия», «Устройство на работу», «Собеседование», «Профессиональный рост» и др. Разработка содержания таких тем может осуществляться соответствующим тематическим отбором, усилением глубины изучения профессионально значимого материала курса иностранного языка в составе общеобразовательного компонента, через систему специальных заданий, направленных на формирование иноязычных знаний, умений, навыков с учётом специфики профессиональных сфер общения.

Иноязычные коммуникативные профессионально ориентированные умения и навыки могут быть сформированы только при условии равноценного овладения всеми аспектами речевой деятельности. Однако приоритетным видом речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение, является говорение (наряду с аудированием). В процессе говорения в самом тесном единстве выступают все функции речевого общения: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные [1, с. 141]. Осуществление профессионального речевого взаимодействия предполагает в первую очередь сформированность навыка диалогической речи.

Диалогическая речь – это процесс речевого взаимодействия двух или более участников общения. В рамках речевого акта каждый из участников поочередно выступает как говорящий (инициатор общения – адресант) и слушатель (партнер по общению – адресат). Следовательно, диалог как процесс взаимного общения предполагает сформированность не только навыков говорения, но и восприятия и понимания речи на слух.

Особенностью диалога является реплицирование – чередование реплик, которыми обмениваются партнеры по общению [2, с. 255]. Эллиптичность реплик восполняется такими паралингвистическими компонентами невербальной коммуникации как громкость голоса, темп и ритм речи, а также экстралингвистическими средствами выражения мысли (жесты, мимика, смех, покашливание, вздохи, речевые паузы и т. п.). Коммуникативная мотивированность и ситуативная обусловленность, спонтанность, эмоциональность и экспрессивность высказываний существенно влияют на качество межличностного и межкультурного общения на иностранном языке, придавая ему естественность и непринужденность. Практическое применение компенсаторных умений, таких как использование перифраз, синонимов и антонимов, языковой и контекстуальной догадки, а также невербальных средств общения, способствует преодолению трудностей коммуникации, включая интерференцию родного языка.

Профессионально ориентированное обучение диалогической речи в неязыковых вузах направлено на развитие практических умений адекватно использовать профессиональную терминологию, клишированные выражения, вводные структуры, необходимые для моделирования ситуаций профессионального и делового общения на иностранном языке согласно коммуникативной ситуации, отражающей содержание сферы профессионального общения с использованием профессиональной лексики и соблюдением социально-культурных особенностей речевого поведения носителей языка.

В процессе профессионально ориентированного обучения диалогической форме речи студенты овладевают тактикой построения диалогического высказывания, умениями запрашивать информацию профессиональной направленности, обмениваться ею, расспрашивать собеседника, уточняя детали; рассуждать о фактах, событиях, связанных с профессиональной деятельностью, комментировать, выражать свое отношение к той или иной проблеме профессионального характера, аргументировать и отстаивать свою точку зрения, делать выводы.

Вариативность подходов, разнообразие форм и методов обучения, множество стратегий и технологий, направленных на формирование и развитие диалогического взаимодействия, способствуют более успешному освоению иностранных языков и осуществлению неподготовленной коммуникации, где основной акцент делается на самовыражении и самореализации. Использование в учебном процессе профессионально ориентированных ролевых игр, участие в дискуссиях, конференциях, дебатах, мотивирующее общение на иностранном языке, обеспечивает комплексную реализацию, имеющихся у студентов знаний предмета

профессиональной деятельности и коммуникативных навыков профессионального общения. Применение в учебном процессе аудио- и видеоматериалов, компьютерных учебных программ, привлечение интернет ресурсов, создающих интеграцию слухового и зрительного восприятия, способствуют не только формированию коммуникативной компетенции студентов в сфере профессиональной деятельности, но и являются мощным стимулом мотивации, потребности и готовности будущих специалистов к самообразованию, что является обязательным и неотъемлемым компонентом профессионализма.

Список использованных источников

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н. И. Гез [и др.]. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.
3. Пассов, Е. И., Захарова, О.В. Современные направления в методике обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Е. И. Пассов, О.В. Захарова ; под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.

Е. С. Пристром

БГУ (Минск)

«ПЕРЕВЕРНУТЫЙ УРОК» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Профессиональная лингводидактика основной целью обучения иностранному языку определила формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Появилось понимание, что традиционные формы обучения, характерные для знаниевой образовательной парадигмы, не в полной мере способствуют достижению поставленной цели и не удовлетворяют потребности ни студентов, ни их будущих работодателей. Эффективность этих форм снизилась не потому, что они плохие. Просто пришло новое время.

Изменение форм учебного взаимодействия должно помочь справиться с вызовами времени. Эксперты считают, что современный работник должен уметь работать самостоятельно, решать проблемы, искать и применять информацию, сотрудничать и творчески мыслить, использовать технологии, непрерывно обучаться.

Одним из возможных и многообещающих подходов является смешанное обучение. Clayton Christensen Institute определяет смешанное обучение как формальное обучение, в рамках которого студент совмеща-

ет обучение в аудитории под руководством учителя с онлайн-обучением, предполагающим некоторый контроль со стороны ученика над временем, местом, траекторией и темпом собственного обучения.

На протяжении последних десятков лет смешанное обучение используется как в учебных заведениях, так и в корпоративных тренинговых программах. Но до сих пор эксперты говорят с осторожностью о его преимуществе над традиционным подходом. Американские исследователи попытались первыми осмыслить его и получить обратную связь от тех, кому предлагается смешанное обучение. В 2014 г. в Гарвардском университете было проведено пилотное исследование эффективности смешанного обучения. Студенты отметили, что они проводят приблизительно одинаковое количество времени при подготовке домашних заданий в рамках смешанных и традиционных курсов. Обучающиеся высоко оценили гибкость смешанного обучения и возможность учиться в собственном темпе, но при этом им было необходимо личное взаимодействие с преподавателями и одногруппниками. При обеих формах были студенты, которые «халтурили», чтобы сэкономить время или просто выполнить необходимые задания и пройти обязательную аттестацию. Предпочтения студентов относительно смешанного или традиционного формата занятий разделились. Формат не повлиял существенно на результаты тестов. Но студенты отметили, что элементы занятий, обеспечивающие более высокий уровень взаимодействия, как онлайн, так и в классе, были очень полезны [3].

Смешанное обучение включает несколько моделей обучения. Одной из наиболее популярных является так называемый перевернутый урок, отдельные попытки применения которого предпринимались в разные периоды времени (например, метод Тэйера, разработанный почти 200 лет назад). Суть перевернутого обучения или перевернутого урока состоит в том, что традиционно аудиторные формы работы выполняются дома с использованием ИКТ, а традиционные для домашней работы задания предлагаются в аудитории. Повышенный интерес к перевернутому уроку возник в 2000-х гг., когда американские учителя химии Дж. Бергман и А. Сэмс начали активно использовать эту модель на своих уроках. По словам Дж. Бергмана, перевернутый курс, нацеленный на овладение материалом, и в самом деле предполагает, что учащиеся будут основательно учиться, а не просто преследовать цель «получить зачетно». При этом он отмечает, что «оценивание остается проблемой для перевернутых классов, потому что метод работает лучше всего, если студенты учатся в своем собственном темпе, но система по-прежнему требует определения конкретных периодов оценивания» [2].

Перевернутые уроки могут использоваться для всех предметов на всех ступенях обучения. Что касается иностранного языка, то Р. Стэн-нард заметил, что «в реальности при обучении английскому языку мы уже перевернули наши уроки в некоторой степени. Но это не означает, что перевернутому уроку нет места в обучении языку» [4]. Применительно к иностранному языку перевернутый урок эффективен при представлении и отработке грамматики, изучении новых лексических единиц, составлении собственных глоссариев, работе с видео- или аудиозаписями, подкастами, изучении и отработке написания письменных документов различной стилистической и жанровой направленности (деловых писем, эссе, аннотаций и т. п.). [1].

Мы используем модель перевернутый урок в курсе «Деловой английский язык» на 2 и 3-м курсах. Большинство студентов имеют высокую мотивацию, так как они сознательно выбирали данный курс. При этом группы достаточно разнородные по уровню владения языком, поэтому именно перевернутый урок помогает максимально учесть все нюансы и индивидуализировать обучение. Мы разделяем позицию Дж. Бергмана о том, что понимание перевернутого урока как «просто видео – дома, задание по видео – на уроке» является крайне упрощенным и искаженным. Данный урок подразумевает использование глубинных обучающих стратегий [2]. В нашем случае студенты изучают дома самостоятельно или в сотрудничестве с другими студентами онлайн ресурсы по теме урока, размещенные в Google Classroom. Это могут быть ссылки на видео, подкасты, тексты на сайтах (объем, которых зависит от уровня группы). Данные материалы также включают список активной лексики и вопросы на понимание и для обсуждения во время аудиторного занятия (для создания онлайн ресурсов используется платформа TED-Ed). Студентам с продвинутым уровнем владения языком предлагаются дополнительные ссылки. В аудитории идет работа в группах или парах над разными заданиями (как языковыми, так и речевыми) для отработки пройденного материала. Преподаватель помогает студентам при выполнении заданий, а также консультирует при подготовке индивидуальных проектов. При перевернутом уроке речь не идет о том, что роль преподавателя уменьшается. Роль его меняется и становится более сложной. Преподаватель становится организатором, консультантом, экспертом.

Некоторые исследователи представляют перевернутый урок как некий идеальный инструмент, который поможет больше не «зубрить теорию». Несомненно, необходимость неосознанного заучивания наизусть практически исчезает. Но много работать и учить все равно придется.

Более того, ученик, по сути, берет на себя ответственность за то, что он выучил и как разобрался.

Преимущества перевернутого урока: индивидуальный подход; оптимизация и практикоориентированность аудиторной работы; качественный и количественный рост вовлеченности и взаимодействия студентов; гибкость; использование активных методов работы в аудитории; контроль студентами над собственной образовательной траекторией; возможность использования современных технологий даже при их отсутствии в аудитории; возможность задать вопросы преподавателю, которые в классе «неудобно спросить» или забываешь спросить.

Недостатки данной модели: значительная трудоемкость и времязатратность на этапе подготовки для преподавателя; данная модель наиболее эффективно работает с мотивированными студентами (даже американские первопроходцы отмечают, что студенты должны прийти в аудиторию подготовленными, чтобы занятие было успешным, в противном случае надо планировать и задания для неподготовленных студентов). Плохая техническая оснащенность также может стать сдерживающим элементом.

Перевернутое обучение получает все большую популярность, но надо признать, что другие модели смешанного обучения, такие как ротация станций, выглядят достаточно перспективными. Но у нас нет возможности их апробировать вследствие отсутствия технических возможностей – стандартное устройство класса, отсутствие компьютеров и доступа в Интернет в аудитории.

Список использованных источников

1. Квашнина, О. С. Анализ педагогической модели «перевернутый класс» в преподавании английского языка как иностранного в техническом вузе [Электронный ресурс] / О. С. Квашнина, Ю. П. Ажель / Alma mater (Вестн. высшей школы). – 2016. – № 6. – С. 108–112. – Режим доступа: http://www.kstu.kz/wp-content/uploads/docs/restricted/lib/periodic/Alma%20mater_2016_6_108.pdf. – Дата доступа: 21.02.2018.
2. Ribeiro, R. Q&A: Jon Bergmann, Flipped Classroom Pioneer, Reflects on His Journey [Electronic resource] / R. Ribeiro // Ed Tech Magazine. Retrieved December 19, 2013. – Mode of access: <https://edtechmagazine.com/k12/article/2013/11/qajon-bergmann-flipped-classroom-pioneer-reflects-his-journe>. – Date of access: 21.02.2018.
3. Rutter, M. P. A virtual analysis. [Electronic resource] / M. P. Rutter. – Mode of access: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2014/07/a-virtual-analysis/>. – Date of access: 21.02.2018.
4. Stannard, R. Is the Flipped Classroom Relevant To ELT? [Electronic resource] / R. Stannard. – Mode of access: <http://www.eflmagazine.com/flipped-classroom-relevant-elt/>. – Date of access: 21.02.2018.

Е. В. Приказчикова

ГАПОУ МО «ГК» (Серпухов)

Е. П. Савченко

МГОУ (Москва)

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ГИБРИДНОГО (СМЕШАННОГО) ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Развитие современных цифровых и информационных технологий обучения успешно решает задачу повышения мотивации к обучению в условиях дефицита времени и ресурсов, поскольку их основная цель – это «создание условий, в которых обучаемые могли бы приобретать опыт реального конструктивного сотрудничества» [3].

Цель нашей статьи – дополнить существующую информацию о возможностях гибридного обучения в системе высшего профессионального образования в сфере преподавания иностранного языка.

Прежде всего поясним суть понятия «гибридное обучение». Сам термин *blended learning* (смешанное обучение) в зарубежной литературе появился достаточно давно, ещё в 60-х гг. XX в. Однако только в 1999 г. американский центр интерактивного обучения (Interactive Learning Center) в своем пресс-релизе впервые предложил его в качестве термина связанного с преподаванием. И теперь он подразумевает объединение возможностей интернета и цифровых медиа с традиционным аудиторным обучением [3].

Поскольку сам метод достаточно новый и все ещё находится в стадии формирования и унификации, в методической литературе часто можно встретить сходные понятия, такие как *hybrid learning* (гибридное обучение), *online learning* (онлайн-обучение), *integrated learning* (интегрированное обучение) и даже *mobile learning* (мобильное обучение). Некоторые исследователи отмечают, что относительно преподавания иностранных языков в этот перечень можно включить также и «так называемые CALL (*Computer Assisted Language Learning*) и CELL (*Computer Enhanced Language Learning*), предполагающие активное использование возможностей компьютера и Интернета в учебном процессе» [2].

Современное состояние дел в обучении иностранным языкам все меньше удовлетворяет, как тех, кто изучает языки, так и тех, кто их преподает. Так, наш опыт преподавания в бакалавриате и магистратуре Московского областного государственного университета показывает, что современные обучаемые все больше вовлекаются в интернет-общение, все

чаще интересуются разделами знаний, которые могут быть не связаны между собой. Их отличительной чертой является все большее нетерпение в достижении результата и все большее желание избегать посещения самого учебного заведения (что нередко связано с тем, что они мотивированы на поиск реального места работы).

Именно это заставило нас искать способы сочетать преимущества традиционной (очной) формы обучения с онлайн-формой. Дополнительным стимулом стала существовавшая на тот момент (2013–2016 гг.) виртуальная образовательная среда МГОУ и усилия руководства по ее активному продвижению в образовательный процесс. Следует отметить, что, получив достаточно весомый положительный результат, Московский областной государственный университет не остановился на достигнутом и перешел к внедрению электронной образовательной среды, которая имеет гораздо более широкие возможности.

Что касается плюсов применения гибридного обучения, то самым весомым можно считать то, что обучаемые получают возможность поддерживать связь со своими преподавателями и коллегами-студентами через Интернет, при этом в их непосредственном присутствии в аудитории колледжа или вуза нет необходимости. В нашем опыте преподавания в магистратуре (когда слушатели присутствуют на занятиях только два раза в неделю и многие из них не имеют возможности регулярно посещать аудиторские занятия из-за напряженного рабочего графика) именно гибридное (смешанное) обучение выступило как наиболее гибкая, эффективная и продуктивная образовательная система. Она в наибольшей степени смогла удовлетворить запросы современного обучающегося, который «мобилен, предпочитает высокую скорость поступления и обработки информации, легко адаптируется к новым способам коммуникации в Интернет пространстве» [3].

Концепция смешанного обучения представляет собой сочетание трех составляющих: обучения в классе (Face-To-Face Learning), дистанционного обучения (Distance Learning) и обучения через Интернет (Online Learning) [5].

Гибридное обучение иностранным языкам предполагает, что обучаемые посещают занятия в классе с определенной периодичностью, получают домашние задания для работы в особой программе или на онлайн-платформе (например, для тренировки практического владения грамматическими конструкциями и лексическими моделями, или для определения уровня овладения речевыми умениями). Задание для самостоятельной проработки также может быть выполнено в медиатеке или

при использовании тест-модулей, а форма такой работы может быть не только индивидуальной, но и групповой. При этом преподаватель осуществляет частичный контроль их деятельности и при необходимости выполняет функцию консультанта.

Развитие современных цифровых и информационных технологий обучения успешно решает задачу повышения мотивации к обучению в условиях дефицита времени и ресурсов, поскольку их основная цель – это «создание условий, в которых обучаемые могли бы приобретать опыт реального конструктивного сотрудничества» [1].

Что же необходимо для создания и реализации таких условий? Прежде всего преподаватель должен продумать, каким образом он может адаптировать содержание лекций и практических занятий для перехода к частичному преподаванию через Интернет. Это, конечно, потребует дополнительного времени, но преимущества в конечном итоге окажутся весьма ощутимыми.

Наиболее очевидным из них является сокращение использования площадей учебного заведения и занятости учебных аудиторий. Еще одно преимущество заключается в том, что студенты вместо бесполезной траты времени на конспектирование (лекций, практических заданий и т. п.) становятся активными участниками учебного процесса, уровень усвоения знаний повышается благодаря анализу конкретных случаев речевого поведения и группового обсуждения в онлайн режиме (что к тому же стимулирует выработку межкультурной коммуникации). Нельзя не сказать и о таком малозаметном, но весомом преимуществе гибридного обучения, как совершенствование компьютерных и информационных навыков студентов.

Размышляя о перспективах внедрения гибридного обучения в систему обучения иностранным языкам, конечно, нельзя забывать о подготовительном этапе, который включает в себя и расчет финансовых затрат, и отбор технологий. При этом нельзя забывать и о том, что потребуется и определенная «настройка» как преподавателей, так и обучающихся. Ведь если не сформировать у них особое мировоззрение, то данная система преподавания может остаться всего лишь данью моде, а не эффективной методикой повышения знаний иностранных языков и общего уровня образования и технической грамотности.

Нам представляется важным, что начинать нужно с выбора одной модели гибридного обучения, чтобы не распылять силы и средства. Затем требуется проанализировать программу, тщательно распределив материал между традиционной (очной) и онлайн (дистанционной) формами

обучения. При этом существенная часть подготовительного этапа должна отводиться распределению тем и временным рамкам их изучения, а также определению порядка ротации их дистанционного самостоятельного изучения и очными занятиями.

Наиболее трудоемким станет перевод учебных материалов в цифровой формат. Однако наш опыт показывает, что затраченное на разработку онлайн теста (контролирующего или обучающего) время уже на следующий год возвращается сторицей (благодаря созданному онлайн банку заданий, которые можно варьировать). Что касается создания медиатеки, то это настолько творческий процесс, который очень интересно делать совместно со студентами, что недостатка в материалах точно не будет.

Список использованных источников

1. Браун, А. Инновационные образовательные технологии (проблемы практического использования) / А. Браун, Дж. Бимроуз // Высшее образование в России. – 2007. – № 4. – С. 98–100.
2. Войтович, И. К. Гибридное обучение в преподавании иностранных языков в вузе / И. К. Войтович // Педагогика высшей школы. – 2013. – № 2. – С. 76–79.
3. Гибридное обучение: реальность и перспективы. // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты : сб. науч. тр. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2013. – Вып. 22. – С. 73–78.
4. Information and Communication Technology in Education // A Curriculum for Schools and Programme for Teacher Development. – UNESCO, 2002. –148 p.

О. В. Соколовская

Академия управления при Президенте Республики Беларусь (Минск)

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ И ПРИМЕНЕНИЮ РОЛЕВЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ И МЕЖЛИЧНОСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

В Республике Беларусь в сфере преподавания иностранных языков в высших и средних учебных заведениях предпочтение отдается коммуникативно ориентированному обучению, в задачу которого входит формирование иноязычных коммуникативных компетенций будущих специалистов. В связи с этим представляется актуальным решение вопроса о том, каким образом обеспечить процесс обучения иностранному языку как средству делового и межличностного общения. Важную роль здесь призваны сыграть социальные технологии и эффективные приемы обучения, позволяющие реализовать деятельный характер коммуникации. Наиболее оптимальные с точки зрения специфики современного иноязычного образования являются кейс и проектные технологии, обучение

в сотрудничестве, технология творческих мастерских, симуляция и ролевые игры. В данных тезисах мы остановимся на последних.

Ролевые игры в полной мере отвечают коммуникативной природе языка и тем самым обеспечивают динамичный и творческий характер речевой деятельности. Вместе с тем несмотря на большое количество публикаций, посвященных теории ролевого общения, а также учебников, использующих ролевые игры, многие вопросы еще не получили должного обоснования и однозначного решения. В частности, нет единства в классификации ролей. Наибольшее распространение в отечественной и зарубежной теории ролевых игр получила классификация, разработанная социологом У. Герхардтом, согласно которой роли делятся на статусные, позиционные и ситуационные [1]. Одним из спорных является вопрос о месте и назначении ролевой игры в учебном процессе, а также о характере подготавливающих ее упражнений. О различном решении данного вопроса свидетельствуют расхождения как в организации материала в современных учебниках, так и в методических рекомендациях.

Многие авторы отмечают нечеткость различия между такими понятиями, как ролевая игра и симуляция, что свидетельствует о близости этих приемов. К. Ливингстоун и К. Джоунс сходятся во мнении, что основной характерной чертой, отличающей симуляцию от ролевой игры является то, что в симуляции коммуникант представляет себя и свою точку зрения, свое отношение к проблеме [3; 4].

Среди ученых также нет единства взглядов относительно термина «ролевая игра». Некоторые (Н. Gutschow, Т. Wullen, Н. Hohmann) понимают под ролевой игрой разыгрывание коротких сценок, чтение по ролям, инсценирование текстов, постановку одноактных пьес, с чем вряд ли можно согласиться. В практике обучения языку ролевой игрой принято называть все речевые упражнения, в которых участвуют два или более партнера, получившие те или иные роли. Мы разделяем следующую точку зрения: ролевая игра – это специально организованная активная деятельность человека с определенной дидактической целью, которая направлена на усвоение конкретных знаний, приобретение умений и навыков и их применение в процессе достижения целей игры. Основной целью ролевой игры должно быть моделирование социально-вербального поведения человека. Основными компонентами этого процесса, как видно из многочисленных публикаций, являются коммуникативная ситуация (предметное содержание и средства общения, условия протекания общения); социальные роли коммуникантов (для адекватного исполнения социальных ролей необходимо знание роли, наличие мотивации, навыков и умений); владение участниками игры социальной техникой общения

(вступление в общение, поддержание и завершение разговора, коррекция и т. д.).

Еще один спорный вопрос – на каких этапах следует проводить ролевую игру. Некоторые авторы (P. Mugglestone), высказывают мысль о возможности использования ролевых игр на всех этапах обучения, другие (M. Finocchiaro, J. Schwerdtfeger) считают целесообразным проводить игру на заключительном этапе работы над темой, поскольку не все обучающиеся могут перейти без предварительной подготовки к свободной импровизации в ходе игры. Нам представляется целесообразным проводить ролевые игры с самого начала обучения, что обеспечит готовность студентов к речевому общению, а также позволит ликвидировать так называемый «языковой барьер», который часто возникает при непривычной форме общения.

Следует также отметить, что до сих пор недостаточно разработана методика подготовки и проведения игр с учетом языковой базы обучающихся, а также типа учебного заведения. На наш взгляд, успешность ролевой игры может быть обеспечена, если преподаватель сможет, во-первых, создать благоприятную психологическую атмосферу, свободную от страха перед каждым высказыванием, во-вторых, интересно и разнообразно организовать работу, в-третьих, умело управлять ходом игры, поддерживая активность всех участников и контролируя постоянно меняющуюся игровую обстановку, в-четвертых, правильно реагировать на неожиданно возникающие в процессе игры ситуации и сбои, пресекая всякого рода отклонения и нарушения. При использовании ролевой игры в обучении деловому и межличностному иноязычному общению мы выделили следующие этапы работы, соблюдение которых позволит обеспечить результативность обучения. 1. Подготовительный этап, который предусматривает подготовку к проведению ролевой игры. На этом этапе уточняются особенности участников игры, их потребности, способности, интересы, цели и задачи. Идет поиск ситуации (сюжета), распределяются роли, разрабатываются правила, готовится необходимое методическое обеспечение игры. 2. Начальный этап предполагает введение участников в ролевую ситуацию. На данном этапе проходит ознакомление участников игры со сценарием, ситуацией, правилами игры, ролевыми предписаниями, которые включают обязанности игроков и регламент игры. 3. Основной этап (собственно игра). На этом этапе проводится сама ролевая игра путем проигрывания полученных ролей в соответствии с общими предписаниями, представленными данными и фактами. 4. Заключительный этап включает подведение итогов игры. На этом этапе проводится анализ и оценка самого процесса, группы в целом и каждого участника в отдель-

ности. В ходе обсуждения или дискуссии выявляются спорные вопросы, формулируются выводы по данной ситуации, обобщаются итоги в устной форме (сообщение-репортаж, пресс-конференция) или в письменной форме (эссе, постер и др.). На данном этапе следует проанализировать и исправить ошибки речевого и социокультурного характера, провести самоанализ участников игры, например, путем заполнения листов самооценки.

Как показывает опыт работы, ролевая игра требует большого мастерства, творческого подхода и тщательной подготовки при ее организации и проведении со стороны преподавателя. На разных этапах ролевой игры преподаватель выступает в роли организатора или участника деятельности, консультанта, наблюдателя, партнера по общению и т. д.

Студенты и преподаватели оценивают ролевые игры весьма положительно, усматривая в них большую практическую пользу. Вместе с тем в практике использования ролевых игр, как показывают наблюдения, имеют место некоторые недостатки. Например, участникам ролевой игры иногда предлагается готовый сценарий, разработанный преподавателем, что значительно снижает обучающий потенциал игры. Коммуникативные задания, представленные в карточках для участников игры, могут иметь слишком жесткие рамки реализации в речи, что устраняет возможность импровизации со стороны студентов и тем самым снижает мотивацию говорения. Часто обучающиеся недостаточно подготовлены к реализации коммуникативной задачи из-за отсутствия языкового или социального опыта, необходимого для моделирования социально-вербального поведения и т. д.

Несмотря на наличие спорных вопросов в теории и практике ролевого общения, не вызывает сомнения тот факт, что ролевая игра является весьма распространенным и эффективным приемом при обучении деловому и межличностному иноязычному общению, поскольку в процессе ее проведения на занятиях по иностранному языку могут одновременно решаться сложные задачи коммуникативного и профессионального общения.

Список использованных источников

1. Gerhardt, U. Rollenanalyse als kritische Sozialogie / U. Gerhardt. – Neuwied – Berlin, 1971. – 408 s.
2. Ливингстоун, К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Ливингстоун. – М. : Высш. шк., 1988. –127 с.
3. Jones, K. Simulations in Language Teaching / K. Jones. – Cambridge, 1982. – 118 p.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Целью делового английского является обучение эффективному общению в бизнесе. Для достижения данной цели необходимо следовать принципу активности и принципу наглядности. Следует отметить, что принцип активности подразумевает напряженность психических процессов, таких как внимание, мышление, память, формирование и формулирование мыслей средствами изучаемого языка в деятельности студента.

Для реализации принципа активности на занятиях преподавателю необходимо поставить коммуникативную задачу. Решение такой задачи может достигаться в парной работе, работой в малой группе, всем коллективом и такой формой сотрудничества, как дебаты.

В парной работе преподаватель ставит однотипное задание перед каждой парой студентов. Пары работают одновременно. Итоги их работы обсуждаются всей группой. Формулировка заданий для малых групп предполагает то, что результаты их работы должны дополнять друг друга и помогать принимать общее решение или же вызвать дискуссию. Работа в коллективе состоит из высказываний каждого. Участники дебатов должны отстоять свою точку зрения, решить поставленную перед ними задачу.

Принцип активности на занятиях делового английского языка достигается прежде всего коммуникативной направленностью каждого задания. Методическая установка исключает формальные задания, механическую тренировку форм языковых явлений и тем самым некоммуникативное употребление языка. Создание условий для естественной речевой направленности обеспечивает коммуникативное употребление языка.

Студент учится через действие, максимально приближенное к реальным жизненным условиям. Преподавая деловой английский, лучше всего отдавать предпочтение составлению презентаций, описанию продуктов, разработке маркетинговых стратегий, дискуссиям, решению различных кейсов, написанию писем и резюме.

Важно упомянуть о необходимости использования принципа наглядности на занятиях делового английского. В соответствии с этим принципом обучение строится на конкретных образах.

Существуют два направления использования данного принципа – в качестве средства обучения и в качестве средства познания. В первом случае видео- и аудиоматериалы, таблицы, текстовый материал помогают студентам овладеть звукопроизносительными нормами языка, лексико-грамматическими единицами, научиться понимать речь на слух и выражать свои мысли. Во втором случае средства наглядности выступают в качестве источника информации.

На занятиях делового английского языка преподавателю необходимо уделить особое внимание развитию не только устного делового общения, но и письменного. Важно изучить правила оформления и структуру делового письма, ознакомить студентов с основными видами писем, клише и выражениями, с помощью которых можно осуществить обмен информацией, проработать теоретический и практический материал для написания резюме, разобрать наиболее употребляемые выражения для ведения деловых переговоров.

Список использованных источников

1. Китайгородская, Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986.
2. Шукин, А. Н. Обучение иностранным языкам, теория и практика / А. Н. Шукин. – М. : Филоматис, 2006.
3. Харина, Е. В. Деловое письменное общение в офисе на английском языке / Е. В. Харина. – Волгоград : Информресурс, 2012.

О. Б. Тесевич

БГУ (Минск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАРТ ПАМЯТИ ПРИ ПЕРЕСКАЗЕ ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе ориентировано в первую очередь на обучение профессиональному иноязычному общению, которым необходимо владеть современному специалисту. А это требует систематизации и углубления знаний профессиональной терминологии на иностранном языке.

Для достижения данной цели часто используются профессионально ориентированные тексты, которые в значительной степени изобилуют различными терминами, выражениями и конструкциями. Однако их усвоение, запоминание и использование на практике нередко вызывает сложности у студентов. Особенно такого рода проблемы возникают при

пересказе текстов по специальности в группах с невысоким уровнем знаний по иностранному языку.

Проанализировав ряд методических приемов, используемых при работе над пересказом текста, мы обратили внимание на карты памяти (mind maps), которые были разработаны американским психологом и писателем Т. Бьюзенем в 60–70-х гг. XX в.

Карта памяти – это наглядный метод представления информации, с помощью которого отображаются связи между понятиями. Она представляет собой схему с ключевым словом в центре, от которого в разных направлениях отходят ветви, в свою очередь подразделяющиеся на пункты и подпункты.

Как отмечал Т. Бьюзен, работа над картами памяти активизирует процессы восприятия, обработки и запоминания новой информации, содействует развитию мышления и творчества [1]. Именно эти характеристики данного приема дают возможность обучающимся более эффективно проработать содержание и языковой материал профессионально ориентированного текста и затем облегчить его пересказ на иностранном языке. И это используется нами при обучении английскому языку студентов уровня pre-intermediate на историческом факультете БГУ.

При работе с текстами по специальности мы создаем карты памяти, следуя определенным правилам, которые были описаны Т. Бьюзенем в его книге “How to Mind Map”.

1. Необходимо приготовить лист бумаги формата А4 или А3 и разноцветные ручки, маркеры и т. д. Для рисования карты используется не менее трех цветов.
2. Лист располагается горизонтально, и в его центре изображается ядро – основная тема или заголовок текста. Центральную идею можно проиллюстрировать рисунком или картинкой.
3. Начиная сверху, по часовой стрелке от центральной темы прорисовываются ветви первого уровня, на которых располагаются по одному ключевые слова, словосочетания и идеи (но не предложения), раскрывающие данную тему. Эти ответвления должны быть изогнутыми. Надписи желательно наносить печатными буквами. Ветви первого уровня – главные, их необходимо сделать потолще и каждую выделить своим цветом.
4. От главных ветвей проводятся более тонкие ветви второго уровня, раскрывающие ключевые слова и идеи ветвей первого уровня. Для легкого восприятия карты лучше использовать не более 7–9 ответвлений от каждого объекта. При необходимости они нумеруются, рисуются стрелки, соединяющие понятия на разных ветках.

5. По возможности карту дополняют рисунками, готовыми картинками, символами, которые ассоциируются с ключевыми словами. Графические изображения, как и разные цвета, привлекают внимание, делают карту выразительнее, способствуют лучшему запоминанию информации [1].

Перед началом работы преподавателю следует разъяснить основные правила и принципы создания карт памяти, привести примеры готовых работ, подготовить свой вариант карты. Можно также предложить студентам заполнить заранее составленную преподавателем чистую заготовку карты памяти на материале пройденного текста.

Первые карты памяти мы составляем со студентами совместно: они самостоятельно определяют центральную тему и основные идеи текста, выделяют ветви и ключевые слова, добавляют графику, ассоциации. Преподаватель при необходимости помогает формулировать мысль и перевести ее на английский язык, следит за тем, чтобы информация, изложенная в тексте, была отражена на карте наиболее полно.

Создавать карты памяти по профессионально ориентированным текстам в неязыковом вузе студенты могут как на занятиях, так и дома, под руководством преподавателя и самостоятельно. При этом карта, составленная на занятии со студентами, может отличаться от карты преподавателя. Кроме того, обучающиеся с разным уровнем языковой подготовки создают разные по наполнению карты памяти.

При использовании нами данного приема для подготовки пересказа текстов профессиональной тематики учитывается специфика обучения в неязыковом вузе и сравнительно невысокий уровень знаний обучающихся по английскому языку (pre-intermediate). В связи с этим, составляя карту, мы используем перевод новых и наиболее сложных ключевых слов и выражений на русский язык, по необходимости отмечаем слова-связки, вводные конструкции.

После пересказа текстов на профессиональную тематику с использованием карт памяти был проведен опрос студентов. Они высказали мнение, что карты существенно помогли передать содержание текста, не дав упустить как наиболее значимые, так и менее важные детали, употребить новые лексические единицы. Работу над созданием карт многие охарактеризовали как интересную и творческую. Некоторым студентам больше понравилось создавать их на компьютере, другие же отдали предпочтение рукописному исполнению.

Как известно, существует ряд специальных компьютерных программ для рисования карт памяти (SpiderScribe, Xmind, FreeMind и др.). У элек-

тронных карт, несомненно, есть свои достоинства: они имеют аккуратный вид, их можно редактировать, распечатывать, пересылать. На рисунке 1 приведен пример такой карты, составленной студентами по тексту «The Political System of the Republic of Belarus» с помощью программы SpiderScribe.



Рисунок 1

Однако содержание карты запоминается лучше, если она составлена от руки, при этом в большей мере активизируется мышление и фантазия студентов.

Отметим, что отражение содержания текста с помощью логических и пространственных связей и блоков, ключевых слов и выражений, использование перевода на родной язык позволяет студенту при пересказе текста взглянуть на карту, быстро восстановить его содержание, сформулировать и логично изложить мысли. Использование в ней помимо вербальной информации разных цветов, графики содействует эффективному анализу, более быстрому запоминанию и воспроизведению информации пересказываемого текста. Поэтому этот прием можно рекомендовать для работы с текстовым материалом на иностранном языке в неязыковом вузе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Buzan, Tony. How to Mind Map: The Ultimate Thinking Tool That Will Change Your Life / Buzan, Tony. – London : Thorsons, 2002.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ»
В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В условиях организации сложившейся к настоящему времени структуры геополитического пространства, понимаемого как многомерное коммуникационное образование [4, с. 41], вряд ли нужно кого-либо убеждать в необходимости знания иностранных языков как фактора обеспечивающего конкурентоспособность специалиста на рынке труда. Вполне обоснованное признание за английским языком статуса *lingua franca* в разных областях деятельности (в том числе более всего в области науки, бизнеса и политики) уже само по себе составляет высокую мотивационную основу для его приоритетного изучения по сравнению с другими европейскими языками, даже несмотря на то, что рабочими языками международных организаций могут быть и часто являются французский, немецкий, испанский, итальянский языки.

В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта в лингводидактике хорошо проработаны и систематизированы основные принципы обучения иностранным языкам в преломлении к профессиональной деятельности [2], в широком диапазоне которых наиболее конкретным и значимым является принцип интеграции, определяющий границы языкового материала – лексику и опорные тексты – в рамках области основного предмета и направления (психология, социология, юриспруденция, экономика и финансы и так далее). Методики преподавания, как традиционные, так и более современные, в целом одинаково приемлемы в любой специализации и не исключают одна другую. Важность в плане выбора конкретных приемов организации занятия представляет конечная цель (оформление технической документации, работа с научными публикациями, ведение переговоров) и целесообразность использования того или иного метода.

Естественный алгоритм работы с языковым материалом в плане подготовительного этапа к осуществлению учебной (и далее актуальной) коммуникации предполагает опору на базовый текст и контекстуальную акцепцию активного (профессионально значимого, терминологического) лексического материала. Исходный текст создает основание для определения темы обсуждения и позволяет выявить точки зрения по разного рода вопросам в рамках этой темы. Сформированный глоссарий обеспечивает возможность коммуникации на доступном для каждого отдельного случая уровне.

Одним из приемов интенсификации учебного процесса (обработки заложенной в тексте информации, выявления основной проблемы, уяснения подходов к ее решению, конкретизации задач и – last but not least – определения дискуссионной платформы) является создание «интеллект-карт» (mind-mapping).

Mind-mapping представляет собой технику визуализации мышления, в основу которой заложены принципы работы нейронных сетей мозга [3], осуществляющих многоканальную обработку информации (радиантное мышление) [1, с. 54–57]. В большей мере в преломлении к восприятию и репрезентации информации в ситуации учебного процесса эта техника основывается на наличии ассоциаций и ассоциативно-логических связей. Её преимущество по отношению к другим приемам моделирования обработки информации состоит в том, что она является не линейной (как, например, план), а многомерной и может быть вербальной, образной и поликодовой (наиболее приемлемый и продуктивный вариант репрезентации). Технически в создании интеллект-карты учитываются два принципа: принцип центробежного распределения составляющих единиц и принцип иерархичности. Последовательность выполнения действий предполагает:

- 1) определение фокуса (темы, проблемы, идеи, *raison d'être*) текста, представляемого графически или вербально (ключевое слово);
- 2) выявление признаков и связей фокуса текста (характера реализации темы, линий развития идеи, наличия промежуточных и/или смежных проблемы);
- 3) установление границ «разветвления» выявленных признаков и связей, уточнение более мелких подтем;
- 4) обозначение связей между одноуровневыми и разноуровневыми единицами.

В качестве примера приведем результат картирования, предворяющей дискуссию по статье Саймона Тисдола в газете «Гардиан» [5]:

- фокус статьи – “Western failure”;
- «признаки» / расширение фокуса – “war in Syria”, “counterbalance”, “world involvement”, “international institutions”, “personal responsibility”;
- границы разветвления:
 - “war in Syria”: “terrorism”, “policy”, “conflict”, “pretext”;
 - “counterbalance”: “power”, “force”, “superpower”, “opposition”;
 - “world involvement”: “western allies”, “the USA”, “Russia”, “public pressure”;
 - “international institutions”: “UNO”, “EU”, “NATO”, “Security Council”;

- “personal responsibility”: “presidents”, “congressmen”, “state secretaries”.

Карта может разветвляться (расширяться) обозначением конкретных имен, деталей развития ситуации, экспликацией ценностей и аксиологических оценок и т. д. В формате инфографики она демонстрирует всю широту проблемы, маркирует внутренние и внешние связи событийного и институционального плана. В завершённом виде интеллект-карта отображает целостную картину ситуации и визуализирует связи между событиями (объектами, свойствами), которые в первом приближении не являются очевидными. Логика происходящего становится более ясной. Всё это создает аргументативную платформу в формировании оценочных суждений в ходе ведения дискуссии.

Список использованных источников

1. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен ; пер. с англ. Е. А. Самсонов. – Минск : ООО «Попури», 2003. – 304 с.
2. Махмутова, А. А. Принципы обучения английскому языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / А. А. Махмутова, Н. В. Бугуева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/printsiyu-obucheniya-angliyskomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze>. – Дата доступа: 05.01.2018.
3. Редозубов, А. Логика сознания [Электронный ресурс] / А. Редозубов. – Режим доступа: <https://habrahabr.ru/post/308268/>. – Дата доступа: 05.01.2018.
4. Шарапов, А. К. Геополитическое пространство – анализ содержания категории / А. К. Шарапов // Вестн. ЧитГУ. – 2012. – № 6. – С. 41–47.
5. Tisdall, S. The epic failure of our age: how the west let down Syria [Electronic resource] / S. Tisdall // The Guardian, Sat 10 Feb 2018. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/world/2018/feb/10/epic-failure-of-our-age-how-west-failed-syria>. – Date of access: 05.01.2018.

А. А. Шиханцова

ГомГМУ (Гомель)

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Введение

Современные условия развития международных контактов делают иностранный язык важнейшим средством профессионального общения. В связи с этим в последнее время огромное внимание уделяется проблеме преподавания иностранных языков с учётом потребностей обучающихся. Поэтому очень актуальной для методики преподавания иностранных языков является вопрос о необходимости обучать студентов диалогической речи по специальности, подготавливать специалистов, способных поддержать беседу на иностранном языке на профессиональные темы,

так как именно диалог соответствует идее языка как инструмента общения в различных ситуациях.

Именно диалогическая речь, предполагающая умение вести беседу, телефонные разговоры, дискуссии, переговоры, деловые встречи является одним из основных видов коммуникации. Кроме того, коммуникативное взаимодействие, т. е. «установление межличностных отношений» [1], является высшей ступенью языковой компетенции. Достичь данного вида коммуникации можно с помощью условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений и специально подобранных деятельностных ситуаций, стимулирующих разговор, так как истинная коммуникация появляется и существует только в соответствии с отношениями, возникающими в процессе какой-либо деятельности.

Рассмотрим говорение как вид речевой деятельности, а именно обучение диалогической речи, комплекс упражнений и методических приёмов, необходимых для обучения ей.

Двухсторонний характер диалога предполагает «комбинированную тренировку говорения и слушания, выработку незамедлительной реакции на реплику собеседника, знание приёмов и средств стимулирования речи» [2]. Необходимость речевого стимула в методическом отношении требует использования имеющихся и создания воображаемых речевых ситуаций. В соответствии с этим обучаемым на занятиях должны быть предложены разговорные ситуации, развивающие соответствующие языковые способности и навыки, так как научиться слушать, правильно реагировать, говорить, вести дискуссию можно лишь в том случае, если постоянно практиковаться в данном виде деятельности. Упражнения, задания, ситуации, предлагаемые обучаемым, должны отвечать следующим требованиям: 1) они должны основываться на примерах из текстов, имеющих чисто прагматическую и актуальную коммуникативную направленность; 2) соответствовать целям обучения и готовить обучаемых к реальной ситуации вне аудитории; 3) нравиться обучаемым и вызывать их интерес; 4) вызывать желание высказываться; 5) быть направленными на развитие диалогической речи.

Необходимым условием в процессе обучения является то, что уровень сложности предлагаемых заданий должен повышаться от заданий «вопрос-ответ» до проведения дискуссии.

Обучение диалогической речи должно происходить на приобщении к методике и «закладывании» в память готовых речевых блоков и грамматических моделей, что в свою очередь позволяет выявить умение использовать материал в творческих комбинациях, т. е. для выражения собственных мыслей, способствующих в конечном итоге развитию логического

мышления обучаемого. Диалогическое общение максимально реализует личностные способности обучаемых. Используемый в диалогах тренинг памяти оказывается наиболее эффективным, нежели заучивание текстов. Пробуждая творческую активность, диалог одновременно выявляет лексический минимум, накопленный ранее.

Ситуативно-обусловленное обучение диалогической речи может быть представлено в следующих заданиях: 1) диалог по предложенной ситуации; 2) диалог к серии картинок с ключевыми словами; 3) диалог из монолога; 4) диалог-дискуссия (пресс-конференция).

В процессе выполнения заданных ситуаций предусматривается использование адекватных коммуникативных намерений партнёров, функциональных типов высказываний.

Первое задание направлено на активизацию условий для реализации самостоятельных высказываний собеседников, умение выразить и обобщать собственные мысли обсуждаемой темы.

Второе задание позволяет определить не только лексический минимум и креативные возможности обучаемого, но и выработать навыки речи.

Третье задание предлагает трансформацию монолога в диалог с предельной сжатостью содержания. Такой приём мобилизует речевые способности.

Последнее задание развивает аналитические способности обучаемых, умение противопоставить стереотип англичанина и русского, выявить отличительные особенности характера в зависимости от социума.

Такой подход подтверждает правомерность высказывания о том, что учат не мыслям, а мыслить. Это и есть новый тип ситуации, так как истинная коммуникация как обмен мнениями, взглядами начинается тогда, когда любая реакция непредсказуема.

Выводы

Исходя из вышесказанного, необходимо отметить, что при составлении учебных программ и планов по иностранным языкам самое серьёзное внимание следует уделить формированию именно коммуникативных навыков обучаемых.

Список использованных источников

1. Матвеева, Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т. В. Матвеева. – М. : Флинт: Наука, 2015. – 200 с.
2. Шукин, А. Н. Методика преподавания русского как иностранного: учебное пособие для вузов / А. Н. Шукин. – М. : Высшая школа, 2014. – 35 с.

Секция 2

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

М. F. Arsentsyeva

BSU (Minsk)

AUDIOVISUELLE UND DIGITALE LEHR- UND LERNMITTEL AUS DEM DIDAKTISCH- METHODISCHEM GESICHTSPUNKT

In den vergangenen Jahren wurden digitale Lehr- und Lernmittel für die verschiedenen Ausbildungsfächer entwickelt und in der Praxis eingesetzt. Das Streben der Lehrkraft an den Universitäten, die Fremdsprachenausbildung durch den Einsatz audiovisueller Lehr- und Lernmittel sowie digitaler Lehrmaterialien zu verbessern, hat dazu geführt, dass die technischen Lehr- und Lernmittel einen gesicherten Platz in der Fremdsprachenausbildung eingenommen haben.

Diese enge Bindung der Digitalisierung an den Einsatz audiovisueller Lehr- und Lernmittel ist für die heutige Fremdsprachenausbildung charakteristisch. Sie ergibt sich aus der auf die mündliche Sprachbeherrschung gerichteten Zielstellung der Fremdsprachenausbildung an Hochschulen, auch des Deutschunterrichts als Fremdsprache. Das Ziel besteht darin, der mündlichen Sprachausübung im Unterricht und Selbststudium breiten Raum zu geben und das Hören und Sprechen – auch als Grundlage für die Ausbildung anderer Sprachtätigkeiten – vorrangig zu entwickeln. Zur Erreichung dieses Zieles sind audiovisuelle Lehr- und Lernmittel notwendige Hilfsmittel für die Lehrer.

Im Weiteren würde ich gerne die Rolle der einzelnen Komponenten, deren Funktion, Gestaltung und Einsatz im Fremdsprachenunterricht näher beschreiben. Dabei messen wir der Lernwirksamkeit und dem Lernverlauf besondere Bedeutung zu. Sie liefern die Grundlagen für die gezielte Veränderung von Lehrmaterialien, indem sie die Gültigkeit der theoretischen Konzeption des komplexen Lehrmaterials und seiner Komponenten der empirischen Prüfung unterziehen.

Die rationelle Gestaltung individueller Lernprozesse mit Hilfe audiovisueller Lehr- und Lernmittel gilt als geeignetes Verfahren für die methodische Aufbereitung der Lehrmaterialien. Damit wurde eine für den Fremdsprachen-

unterricht neue Form des Selbststudiums geschaffen, die es dem Lernenden gestattet, selbständig Wissen zu erwerben.

Die planmäßige und methodisch zweckentsprechende Nutzung audiovisueller Lehr- und Lernmittel, deren Wirkung durch die Verwendung der Lehrmaterialien gestiegen ist, eröffnet die Möglichkeit, erstens, den individuellen Lernprozess der Studenten durch rationelle Gestaltung des Selbststudiums effektiv zu machen, zweitens, die sprachliche Aktivität der Lernenden durch Erhöhung der individuellen Übungsmenge und -intensität zu steigern und die Fähigkeit der Studenten, sich in echten Sprachsituationen in der Fremdsprache zu bewähren, durch die Schaffung einer motivationsfördernden und suggestiv wirksamen fremdsprachigen Atmosphäre im Unterricht verstärkt zu entwickeln.

Eine weitere Effektivierung des Unterrichts kann erst dann erreicht werden, wenn man die audiovisuellen Lehr- und Lernmittel nicht mehr nur als selbständige Mittel im Unterricht verwendet, sondern als Komponenten von didaktisch-methodischen Hinweisen. Unter den didaktisch-methodischen Hinweisen versteht man die Gestaltung eines einheitlich geplanten und systematisch geführten pädagogischen Prozesses zur optimalen Realisierung des vorgegebenen Erziehungs- und Bildungszieles innerhalb unseres Faches, des Fremdsprachenunterrichts Deutsch. Die Gestaltung dieses Prozesses geht von präzisen Zieldefinitionen über das zu erreichende Niveau der Sprachbeherrschung aus. Für sie muss eine komplexe theoretische Basis geschaffen werden, in der die Erkenntnisse der Linguistik, der Hochschulpädagogik, der Sprach- und Lernpsychologie verarbeitet werden.

Die didaktisch-methodische Umsetzung der verallgemeinerten Erkenntnisse erfolgt in komplexen Lehr- und Lernmitteln, die man im Unterricht erprobt. Ihre Wirksamkeit wird durch praktisch und theoretisch begründete Veränderungen erhöht.

Visuelle Lehr- und Lernmittel dienen im Fremdsprachenunterricht, einerseits, nicht nur zum Veranschaulichen des Inhalts sprachlicher Äußerungen und des Sprachverhaltens sowie von Situationen und landeskundlichen Informationen, sondern zur Unterstützung bei der Schaffung eines authentischen fremdsprachigen Milieus für die Sprachausübung. Sie können als Impulse für Sprachleistungen der Studenten genutzt werden. Ihre breite Verwendung trägt zur Rationalisierung des Lehr- und Lernprozesses sowie zur Intensivierung der geistigen und sprachlichen Aktivität der Studenten bei. Die ästhetische und emotionale Wirkung visueller Lehr- und Lernmittel vermag überdies die Motivation der Studenten zu steigern und ihre Bereitschaft zur Kommunikation in der Fremdsprache zu erhöhen.

Der Einsatz audiovisueller Mittel bietet besonders günstige Voraussetzungen im Fremdsprachenunterricht, wenn auditive und visuelle Darbietung bei ihrem Einsatz miteinander verbunden ist.

Für digitale Audioübungen sind die Einbettung der Übungen in thematische Zusammenhänge, situative Gestaltung, die Anpassung der Aufgaben an das geistig sprachliche Niveau der Lernenden und eine flexiblere Gestaltung der Rückkopplung eigen. Mit zunehmender Annäherung der Übungen an die Aufgaben der realen Sprachkommunikation lassen sich die vom Lernenden zu erwartenden sprachlichen Äußerungen immer mehr eindeutig determinieren. So entstehen die Aufgaben, in denen es um die schöpferische sprachliche Bewältigung von Sprachsituationen geht.

Für die kommunikative Gestaltung des Unterrichts ist der Einsatz von Filmen und Fernsehsendungen von großer Bedeutung. Er eröffnet dem Fremdsprachenlehrer viele Möglichkeiten. Mit der Nutzung beider Medien werden dem Lernenden authentische Fakten und Situationen in einem zeitlichen Ablauf, der Realität entspricht, vermittelt. Sie gewährleisten die Einheit von Wort und Bild, von Sprache und Realität. Das macht die intensive und suggestive Wirksamkeit von Filmen und Fernsehsendungen aus. Auf solche Weise kann man die Motivation der Studierenden fördern. Wertvolle Erkenntnisse und Einsichten werden hervorgerufen, Emotionen und Aktivitäten geweckt. Das Ziel der Verwendung von Filmen im Unterrichtsprozess ist sowohl die Entwicklung des Hörens als auch die Stimulierung von Sprechleistungen auf den verschiedenen Niveaustufen.

Sprachlehranlage und Audiogeräte sind wichtige Arbeitsmittel auch für den Unterricht. Zu den wesentlichen Vorzügen der Unterrichtsarbeit in einer Sprachlehranlage gehört neben vielen anderen die paarweise Arbeit der Studenten bei der Vorbereitung auf die Bewältigung realer Gesprächssituationen.

Für den Fremdsprachenunterricht an Hochschulen entstehen zahlreiche Lehrprogramme. In der letzten Zeit nutzt man Lehrprogramme für die Entwicklung der verschiedenen Sprachtätigkeiten und für das Selbststudium. Sie dienen der Aneignung von Sprachkenntnissen in Lexik, Grammatik und Wortbildung.

In der gegenwärtigen Unterrichtspraxis werden die authentischen Texte zur Semantisierung und Übung neuen Wortschatzes sowohl zur Vorgabe von Sachverhalten, Situationen und Handlungsabläufen, als auch für gelenkte monologische und dialogische Sprechübungen verwendet. Damit sind ihre Möglichkeiten jedoch bei weitem noch nicht ausgeschöpft.

Es ist hervorzuheben, dass die Fremdsprachenlehrer allein die von uns skizzierte Frage nicht lösen können. Die Lösung verlangt die interdisziplinäre

re Zusammenarbeit von den Fremdsprachenmethodikern und Linguisten mit Vertretern der Psychologie und des Bereichs der Informationstechnologien.

Auf der Grundlage solcherart konzipierter, entwickelter und erprobter didaktisch-methodischer Komplexlösungen werden Lehrwerke mit integrierten programmierten, auditiven, visuellen und audiovisuellen Komponenten geschaffen. Gerade solche Werke gestatten dem Fremdsprachenlehrer, rationeller und intensiver, interessanter und schöpferischer zu arbeiten. Die Studenten haben eine gute Möglichkeit, schneller und besser auf ihre künftigen Aufgaben bei der Kommunikation in der Fremdsprache vorzubereiten.

In einer didaktisch-methodischen Komplexlösung werden also nicht nur Bildungsinhalte, Organisationsformen und verschiedenartige Lehr- und Lernmittel zusammengeführt, summiert oder kombiniert. Vielmehr wird eine systematische Ordnung in hierarchischer Gliederung herbeigeführt.

E. D. Balasanian

Simon Kuznets Kharkov National University of Economics (Kharkov)

LANGUAGE PORTFOLIO AS MEANS OF SELF-CONTROL AND SELF-ASSESSMENT

In the modern practice of teaching foreign languages (FL), one of the new forward-looking means of education is the “Language portfolio”. It’s a working package that reflect both the process and the result of the student’s learning activity in mastering FL. The idea of learning using the “Language Portfolio” is to create the conditions under which the learner becomes the subject of this process, i.e. learner is studying for self-change, self-development, self-improvement [1, p. 203].

The language portfolio is defined as working package that represent one or another result of a student’s activity in mastering a foreign language. Such a set of materials gives the student and teacher the opportunity as a result of the educational activity presented in the language portfolio to independently and jointly analyze and assess the scope of work and the spectrum of the student’s achievements in the study of language and culture, the dynamics of mastering them in various aspects, as well as the experience of training activities in this field.

By its conceptual essence, the language portfolio is a flexible educational tool that can be applied in almost any studying situation, regardless of the learning objectives, individual trainee characteristics, the style of learning activity, the methods and means of instruction.

In the modern practice of teaching foreign languages (FL), various types of language portfolio are effectively used depending on its focus targeting [3, p. 105]:

1) Language portfolio as a tool for self-evaluation of the student's achievements in the process of mastering the FL and the level of the language mastering (Self-Assessment Language Portfolio);

2) Language portfolio as a tool for autonomous learning FL (Language Learning Portfolio). This type can vary depending on the single-purpose or complex direction: the language reading portfolio (Reading Portfolio), language listening portfolio (Listening Portfolio), language speaking portfolio (Speaking Portfolio), language writing portfolio (Writing Portfolio), language portfolio of the interrelated development of the types of foreign speech activity (Integrated Skills Portfolio);

3) Language portfolio as a tool for demonstrating learning product, the result of mastering the FL (Administrative Language Portfolio);

4) Language portfolio as a feedback tool in the learning process in studying of FL (Show Case, Feedback Language Portfolio);

5) Multipurpose language portfolio, reflecting various goals in the field of mastering FL (Comprehensive Language Portfolio).

The forms of working with a language portfolio in the practice of teaching FL can be different. Variations are possible in depends on the purpose of training, age, stage or level of mastery of the FL, the learning conditions, the individual characteristics of the student and the individual style of learning activity, as well as the methods and means used.

Depending on the main function and purpose of the language portfolio, the content and structure of each of its types are determined, including the means of self-assessment offered to a student and the nature of the materials included in the language portfolio.

Thus, the language portfolio of the Administrative type contains, as a rule, samples of the best independent works of the student, performed during a certain period. With the help of such a portfolio, the student can show his / her achievements in using the studied language during interviews when hiring, in an educational institution or for other purposes.

The language portfolio of the Feedback type includes materials of the completed training assignments that record the degree of skill-levels of various competences of foreign-language speech communication. This type is used to perform feedback on the basis of the results of the fulfillment of certain

learning tasks and, on the basis of the evaluation of the result, to carry out the necessary correction of the independent learning activity for mastering the FL.

The function of the language portfolio of the Show Case type in the first place is representative: to accumulate and represent samples of speech works, the experience of foreign speaking communication, the use of the language in various situations, and also independent works, including creative. Works in this portfolio is selected by the student on the basis of his own assessment of the success and quality of his speech creativity, which is both a manifestation and at the same time a condition for developing his ability to reflective self-esteem and productive learning activities in mastering a foreign language and culture.

A promising type of the language portfolio is the language type Language Learning Portfolio. It contains materials that constitute specific recommendations for independent work on various aspects of the language. Along with this, the language portfolio of the training type contains various means of self-diagnosis and assessment of the possession of speech skills, as well as monitoring of the dynamics of mastering them.

By its structure, the language portfolio is a set of documents of the student's independent works, consisting of three parts: "Passport", "Language Biography" of its user and "Dossier".

"Language Passport" is a document in which the student in a concise form reflects his achievements in the study of FL. It reflects the experience and level of language proficiency, and includes the student's personal data, his interests and hobbies. "Passport" includes information on the language of communication in the family, on the languages that the student studied and is studying now, about earlier received education and overseas trips for the purpose of studying languages.

The "language biography" contains self-assessment sheets that allow the student not only to independently assess their level of ownership of any FL by types of speech activity in accordance with 6 levels: A1, A2, B1, B2, C1, C2), but also to orient oneself in the skills with which he, in his opinion, has already mastered and which he has already to master, independently planning his own educational activity. The main pedagogical function of the "Language Biography" is help to develop the ability to autonomously master FL. This helps the student to answer questions: "What can I do with the FL? What is my language and cultural experience? "

"Dossier" is a collection of material evidence of the student's language skills. It can be the work done by him independently in class, at home, on extracurricular activities (materials of educational projects, creative works, tests,

essays, reports, certificates, translations of fiction texts, certificates and diplomas on the completion of language courses, etc.), confirming the achievements of the user of the portfolio in the study of FL. Selection can be carried out throughout the semester, a year or all years of study. Also the executed works can be accompanied by the student's comments: what in this work he/she done well, do he agree with the teacher's assessment, what conclusions can he/she draw from the results of this work. The "Dossier" also includes information on the practical use of the language and the experience of intercultural communication.

Thus, the language portfolio allows the student to monitor the development and improvement of communicative skills in various forms of speech communication, to record the dynamics of the level of proficiency in the studied language, both in general and in certain types of speech activity.

Working with the language portfolio contributes to the formation of such an important indicator of productive learning activities, such as the accumulation of effective experience in the use and mastery of FL. This is a rather laborious, but promising technology that contributes to the formation of academic competence and the development of the student's productive learning activity, the development of the methodological and creative qualities of the individual and the creation of conditions for the realization of the student's personal potential, his/her self-realization and self-development.

References

1. Гальскова, Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки: его цели и содержание / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко // Теория и практика обучения иностранным языкам. – М. : Айрис Пресс. 2007. – С. 201–206.
2. Ivanova, N. Language Portfolio as an Instrument for Student Development and Assessment, IN *School in the XXI Century: Skillful Teaching – Successful Learning*, Interregional Ural-Siberian TEA Alumni Conference. – Novosibirsk, 2003. – P. 32–38.
3. Pollari, P. "This is My Portfolio" : portfolios in Finnish upper secondary schools, IN Kennedy, Ch. *Exploring Change in English Language Teaching* / P. Pollari. – Macmillan Heinemann. – P. 103–107.

ОЛИМПИАДА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФОРМА АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Перед белорусским профессиональным образованием стоит ряд задач, связанных с преобразованием системы подготовки специалистов в высшей школе. Приоритетной целью является подготовка компетентного работника, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному развитию.

В настоящее время обучение иностранному языку в вузе нелингвистического профиля испытывает ряд трудностей. Решать задачу формирования иноязычной коммуникативной компетенции в условиях интенсификации обучения путём сокращения аудиторных часов по дисциплине крайне сложно. Из-за того, что курс обучения по предмету «Иностранный язык» непродолжителен и включает в себя небольшой объём практических занятий, достигаемый уровень владения иностранным языком большинства студентов недостаточен для качественной профессиональной деятельности. Большое значение в данной ситуации приобретает внеаудиторная самостоятельная работа.

Активизация учебно-познавательной деятельности студентов в условиях модернизации отечественного образования – это деятельность преподавателя, направленная на усиление мотивации деятельности студентов в получении знаний, формировании умений и навыков, познавательной активности и самостоятельности, как первоочередных качеств, необходимых будущему специалисту. К педагогическим условиям, способствующим активизации учебно-познавательной деятельности студента, наряду с разработкой комплексов учебных заданий и тестов по предмету согласно специальности, учебно-методических комплексов, рекомендаций для студентов по изучению дисциплины и работе над презентациями и докладами, относятся и рекомендации преподавателям по организации самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа приобщает студентов к научно-исследовательской деятельности средствами иностранного языка, развивает такие профессионально значимые умения, как информационный поиск, анализ информации, участие в профессиональном общении, таким образом, активизируя учебно-познавательную деятельность.

Чтобы самостоятельная работа была эффективной, она должна носить системный характер, учитывающий специфику и особенности преподавания иностранного языка во внеаудиторное время:

- 1) внеаудиторная работа не должна дублировать занятие;
- 2) при организации ее надо учитывать интересы самих студентов;
- 3) внеаудиторная работа должна быть связана с учебной программой;
- 4) языковой материал не должен слишком превышать программный материал.

Внеаудиторная работа подразумевает создание атмосферы доверия и сотрудничества, при этом у студентов формируется внутренняя мотивация к учебно-познавательной деятельности. Подготовка внеаудиторного мероприятия предполагает создание благоприятных условий для раскрытия и проявления творческого потенциала студентов. Рассматривают три формы внеаудиторной работы по иностранному языку: индивидуальную, групповую, массовую. Проведение конференций, конкурсы переводов, олимпиады, организация выставок относятся к массовым формам.

Конкурсы и олимпиады традиционно рассматриваются как формы выявления наиболее способных и знающих предмет студентов, хотя значение такого рода мероприятий давно переросло рамки выявления лучших или одаренных учащихся в определенных предметах. Предметные олимпиады – важная составляющая образовательного процесса и одна из форм внеаудиторной работы. Они являются одним из видов научно-исследовательской работы, формой профессионально-творческой деятельности студентов, служат развитию интереса к изучаемым дисциплинам, формируют активную жизненную позицию. Подготовка и проведение студенческой олимпиады выполняет важнейшую функцию профессионального развития и социализации [1].

Существует достаточно большое количество работ, посвящённых предметным олимпиадам. Исходя из исследований О. Н. Макаровой, О. Ю. Корсуновой «профессионально ориентированная олимпиада – это организационная форма осуществления краткосрочного во времени состязания студентов, требующая от участников высокой степени отдачи интеллектуальных сил, демонстрации знаний, умений, навыков в предметных областях, личностных качеств, соответствующих их специальности, а также оперативного решения профессионально-педагогических задач на творческой основе, предполагающая длительную подготовку и постолимпиадную рефлексию» [2].

Предметная олимпиада является средством, фактором и образовательной средой личностного развития не только студентов. Она созда-

ет условия для профессионального роста преподавателей, которые участвуют в ее подготовке и проведении. Совместная деятельность в ходе олимпиады обеспечивает взаимодействие между преподавателями и студентами, способствующее передаче и закреплению социального опыта, создающее условия для налаживания личностного контакта и заинтересованного диалога.

В БГУКИ опыт организации и проведения олимпиады по иностранному языку небольшой, но данная форма работы вызывает широкий интерес как со стороны студентов первой ступени обучения, так и со стороны магистрантов.

Разработка материалов олимпиады и их проверка осуществляется преподавателями кафедры. Материалы олимпиады направлены не только на выявление приобретенных знаний, но и предполагают определенный уровень интеллектуального развития и языковой компетенции участников. Студенты, принимающие участие в олимпиаде должны показать знания более высокие, чем те, которые просто соответствуют программным требованиям. Как правило, в задания по олимпиаде входят: listening comprehension, lexical-grammar test, reading comprehension test (+“your opinion” task). Аудирование имеет целью проверить сформированность навыков восприятия английской речи, лексико-грамматический тест – выявить уровень лексико-грамматической компетенции. Задание на понимание прочитанного текста является важным, так как одной из задач обучения иностранному языку в вузе лингвистического профиля остаётся овладение навыками реферирования иноязычного текста с целью извлечения профессионально значимой информации. Также важным завершающим заданием является выход на неподготовленную письменную речь по профессиональной тематике. Студенты гордятся достигнутым результатом, повторно участвуют в олимпиаде по иностранному языку. Обсуждение результатов олимпиады помогает преподавателям вносить изменения и корректировать задания последующих мероприятий, у студентов – вызывает подъём интереса к изучению предмета.

Таким образом, олимпиады являются эффективным средством стимулирования личностного и интеллектуального развития студенческой молодежи, поддерживают одаренных студентов, содействует развитию интереса к учебно-познавательной деятельности. Олимпиады и конкурсы способствуют повышению интереса студентов к преподаваемым дисциплинам и модулям, развитию исследовательских умений, логического мышления, творческой активности, а в конечном итоге – к совершенствованию качества подготовки будущих специалистов.

Список использованных источников

1. Новые подходы к организации и обеспечению самостоятельной работы студентов / В. Р. Имакаев [и др.] // Актуальные проблемы реализации образовательных стандартов нового поколения в условиях университетского комплекса : материалы Всерос. науч.-метод. конф. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 405 с.
2. Макарова, О. Н. Дистанционные олимпиады как средство формирования профессиональных компетенций будущих учителей информатики / О. Н. Макарова // Научный электронный архив. – Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/4936>. – Дата доступа: 27.02.2018.

С. Г. Берни

БГУ (Минск)

СВЯЗЬ РЕЧЕВОГО ПРОЦЕССА С ПРОЦЕССОМ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ

ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Овладение речью – основная цель обучения иностранному языку. Обучение происходит на основе единиц, построенных по законам языка. Речь является процессом общения посредством языка и служит для обмена мыслями и чувствами между людьми. Отличительная ее особенность – коммуникативность и ситуативность.

Обмен сообщениями происходит всегда в определенных условиях, называемых ситуацией общения. В понятие ситуация входят люди, их действия и поступки, окружающие предметы и явления. Речь теснейшим образом связана с ситуацией общения и отображает ее. Являясь актом человеческой деятельности, она не только связана с ситуацией общения, но в известной степени управляет этой ситуацией.

Постоянным компонентом содержания речевой единицы является ее обобщенно-логическое значение (семантика), а постоянным компонентом формы – грамматический строй, или структура. В современной литературе многие авторы вместо термина «структура» употребляют термин «модель». Большинство зарубежных методистов рассматривает термин «структура» и «модель» как синонимы, называя отобранные ими модели структурными моделями (patterns). К числу переменных компонентов относятся соответственно лексический состав и конкретное значение речевых единиц. Лексическое наполнение речевого образца не является произвольным. Всякая произвольная замена неизбежно порождает смысловое несоответствие цели высказывания, т. е. реальной ситуации общения. Выделение понятия «речевого образца» позволяет учитывать

трудности, связанные с усвоением морфологических форм речевых единиц, и облегчает накопление языкового материала в памяти учащегося. Наряду с речевыми образцами, которые усваиваются на основе моделей, необходимо также запомнить определенное количество оборотов, разговорных штампов. Такие единицы нельзя называть речевыми образцами. Они должны усваиваться как готовые фразы. Определение понятия структуры, модели и речевого образца должно способствовать правильному отбору языкового материала.

С процессами восприятия и понимания речи тесно связан речевой процесс. Восприятие и понимание речи является одной из двух сторон коммуникации посредством языка. Другая сторона – производство речи: говорение и письмо. Между мысленной подготовкой процесса и самими речевыми процессами существует очень небольшой временной интервал, поэтому можно считать, что оба эти процесса совпадают. В начале речевого процесса всегда есть стимулирующее переживание. Материалом для речи могут служить окружающие предметы и явления, т. е. их восприятие, представление, чувственное переживание дают материал для речи. Наличие таких переживаний является процессом преречевого вида. То, что необходимо высказать, должно приобрести хотя бы начальную форму понятия или суждения. После фазы мысленной подготовки речи следуют процессы самого говорения. Взаимосвязь между слушанием и говорением очень тесная. Человек в состоянии повторять только звуки, которые он перцепировал правильно в слуховом отношении. И наоборот, человек в состоянии воспринимать адекватно только те звуки, которые он в состоянии произнести. Основным виновником этого является ухо, т. е. незнакомые звуки мы неосознанно приспособляем к звукам родного языка. Например, в английском языке **th** часто выговаривается как **з** или **с** в русском языке.

Тесная связь между говорением и слушанием постоянно осуществляется в речи. Если мы слушаем говорящего партнера, то внутренне мы сами говорим с ним и этим поддерживаем слушание. Если мы говорим сами, то мы контролируем, слушая наше собственное говорение. Мы воспринимаем услышанное, внутренне говоря вместе с собеседником, и производим собственное говорение под контролем нашего участвующего в слушании уха. Процесс говорения включает понимание говорящим того, что он высказывает. Говорение и понимание – это две стороны одного процесса – применения речи. Понимание предложения может уясняться или в виде полного понимания, или в виде понимания общих смысловых отношений. При слушании или восприятии на слух чужой устной речи человека слушающий всегда проговаривает про себя

соответствующие слова и предложения. Умение понять речь со слуха не приходит само по себе. Для того чтобы воспринимать и понимать любую речь, нужна и организация слухового восприятия речи, и специальные упражнения.

При обучении студентов устной речи на иностранном языке важным условием является использование принципа коммуникативности, который предполагает усвоение иностранного языка как формы общения и дальнейшее его использование в различных ситуациях вербальной коммуникации. В процессе обучения иноязычному общению важным является условие включения иностранного языка в деятельность, в поступки. В этом плане для развития коммуникативных навыков на иностранном языке целесообразно использовать речедейательные упражнения, которые предполагают выполнение студентами иноязычных речевых действий, с которыми они могли бы столкнуться в жизни. Создание на учебных занятиях ситуаций общения, имитирующих реальную коммуникацию, можно обеспечить с помощью различных средств наглядности: картинок, аудио-видео записей, соответствующих ситуативно-тематической презентации учебного материала. Чтобы обучения было действительно эффективным, необходимо учитывать особенности сферы и ситуации общения при распределении содержания обучения, методической организации учебного материала и путей использования приемов. Необходимо проводить упражнения на общение, упражнения на действия с воображаемыми предметами, игровые упражнения на возможные жизненные ситуации, где студенты смогли бы не просто реагировать, но высказывать свои мысли и суждения. Активное использование различных методических приемов способствует более прочному усвоению речевого материала, а также развитию коммуникативных навыков, которые являются необходимыми при изучении иностранного языка.

Список использованных источников

1. Берман, И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И. М. Берман. – М. : Высш. школа, 2013.
2. Елухина, Н. В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 2. – С. 4.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко [и др.]. – Минск : Высш. школа, 1992
4. Миролубов, А. А. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / А. А. Миролубов. – М. : Просвещение, 2010. – 223 с.

A. V. Vdovichev

MSLU (Minsk)

N. G. Olovnikova

BSPU (Minsk)

DIFFERENTIATING BETWEEN FOREIGN LANGUAGE MISTAKES AND TRANSLATION ERRORS

The educational environment designed for training specialists at any level of continuing, or lifelong education, including the first and second cycles of university training, often focuses on the major types of specialists' competences.

All standards developed in various higher education institutions providing training at the first cycle (equivalent to the Bachelor's degree recognized in the EHEA – the European Higher Education Area) as well as the second cycle (equivalent to the Master's degree in the EHEA) include a variety of new common, academic, professional, citizenship (ideological), etc. competences.

For specialists and scientists the norm in regard to interaction between professionals with the outcome in the form of general knowledge and information exchange is one of the most important conditions for the high efficiency of human cognitive activities and mutual understanding between interlocutors.

In the era of expanding international foreign language contacts, the desire of many people to be understood by 'others' and adequate perception of speech generated by 'others', presumes the description and modeling of mental and linguistic mechanisms of speech production and reproduction by means of semantically correct utterances and their comprehension.

The theory of the active nature of language as an active mechanism of communication helps disclose the range of possible intentions of interlocutors involved in communication, subsequent strategy and tactics in their pragma-linguistic context.

Since the foreign language is used as a means to ensure the most successful social integration (or in some cases – re-integration) into a changing society, the problem of adequate perception of each other is becoming increasingly relevant.

The initial category of translation activities is not just perception but, first of all, understanding (or comprehension represented in reading and listening comprehension skills) of the source text/ message, interpretation, or rendering the information contained in the source text/ message into a message in the target language with following the rules of the target language and full disclosure

of the source information, which means semantically and stylistically adequate translation accompanied by appropriate use of grammar rules of the respective language depending on the way of translation/ interpreting, e.g. unilateral or bilateral translation/ interpreting.

Every act of communication “always implies a certain psychological background, i.e. takes place not anew, but starts from an actual or imaginary unity of a communicator/ an interlocutor and a recipient/recipients.” This unity may be determined by various social roles played in formal communication or may simply be a psychological one (when you know your dialogue partner, or an opportunity to model certain features of character, e.g. motives, goals, etc., or the personality status, i.e. a person’s “intention” to communicate and reasons for communication). The “social experience unity” of communicators is distinguished as the first and main precondition, determining an adequate act of communication [3, c. 27].

Foreign language communication is *a priori* “cross-cultural”, because specialists assume that this act includes two different cultures representatives, even if it is an artificial foreign language environment. In addition to that, however, the very notion “culture” should be taken into account, because in this context it does not mean “national culture”. It is complex and “implies alternatives availability, based on involvement/non-involvement into a definite knowledge, life type, behavior, values system, religion, etc.” Cross-cultural communication may be represented at different levels: specific subcultures are created and developed in official/ formal, social, professional, age groups [1, c. 25–36].

It is a novel aspect for translation studies to identify how language technology can assist in finding linguistic translation errors. We consider a translation error to be a translation phenomenon. The perception of what constitutes a translation ‘error’ varies depending on translation theories, norms and standards. An error in translation is a deviation from the expectations we need to explain. The expectations can be theoretical: implementation of a type of equivalence, and practical: conformance to a translation brief, the requirements imposed by the compliance with the behavioral norms defined by practical translators [4].

Not all translation errors are of equal importance. Some spelling mistakes are binary in many languages. They hardly affect the value of a translation, while mistranslation can lead to different meaningful and misleading word usage.

Lengyel in his dissertation reveals possible error types, the possibilities of human and automated error detection. He attempts to propose a method for automatically detecting insertion and omission errors [5].

Translation evaluation standards are current topics again in 2017-2018 because we cannot but accept machine translation and translation memory tools as requirements of the technological competence (this competence is introduced in the European Union in describing training of translators and interpreters). The typical machine translation errors are slightly different from those of human translations. The automated method is not very successful, though it is able to mark such errors with a higher probability than random sampling and save review time.

This is not reliable enough to introduce this check into computer-assisted translation software, but by fine-tuning this method it is quite possible to arrive at significant improvements in identification and correction of translation errors based on machine-translation as well as in human translation. There are several new standards in the European Union (such as ISO WD 14080, TAUS DQF, MQM) that were released or are still under development, but have not come into force due to the common standard of quality assurance in translation adopted in the EU.

The attempts to cluster different types of insertions and omissions are under investigation, but much depends on the data and methods of analysis proposed in different researches.

But insertions and omissions are not the only type of errors we can track in machine and human translation, though they are quite serious drawbacks in translation, because T&I specialists cannot insert their ideas or omit the source text author's ideas expressed in words and word combinations. Actually, we come to the point where we have to distinguish between a translation error and a translator's mistake.

N. K. Garbovsky determines four types of translation errors/ mistakes based on: 1) insufficient knowledge of a source language; 2) insufficient cognitive experience, i.e. lack of knowledge about the ideas, concepts and phenomena revealed in a source text; 3) inattentive attitude to the system of meanings exposed in a source text, i.e. misunderstanding of what is written/ spoken about; and 4) inability to distinguish peculiarities of the source text author's individual style [2, c. 514].

When we take into account the first reason for making mistakes/ errors, we usually mention the so-called normative and usage mistakes, e.g. in phonetics, word choice and grammar. Let's think of a common mistake in grammar, e.g. in the use of articles or tense-forms of the English verb. It is natural for stu-

dents learning English to make mistakes in the foreign language grammar, because unfortunately, and it is true, many native speakers do not speak properly, using various elliptical constructions, avoiding Perfect and Perfect Progressive (Continuous) verb forms, having syntactical problems in word order, etc. But at the same time it is the commonest mistakes detected by university teachers, and very often these mistakes are so much concentrated on that we forget about translation, we just talk about knowledge of the foreign language, and not about adequacy and equivalence which can be reached by various means.

In conclusion we'd like to emphasize that university teachers have to take into account mistakes and errors in different languages, because they have to assess academic performance of students in foreign languages, but we have to differentiate foreign language mistakes and translation/interpreting errors, which will ensure better training and better observation of standards.

References

1. Белая, Е. Н. Теория и практика межкультурной коммуникации : учеб. пособие / Е. Н. Белая. – М. : ФОРУМ, 2011. – 208 с.
2. Гарбовский, Н. К. Теория перевода / Н. К. Гарбовский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с.
3. Леонтьев, А. А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2008. – 271 с.
4. Hansen, G. Translation 'errors'. In: Gambier, Y., van Doorslaer, L. (eds). Handbook of Translation Studies. – Amsterdam : John Benjamins, 2010. – P. 385–388.
5. Lengyel, I. Ljuba Tarvi: Comparative Translation Assessment: Quantifying Quality. *Fordistastudomány*. Vol. 7. – No. 1. – 2005. – P. 112–115.

E. N. Gerasimenko

Simon Kuznets Kharkov National University of Economics (Kharkov)

THE ROLE OF SELF-CONTROL IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

In accordance with the modern concept of education, the learning process must be based on recognizing the student as a subject of one's own development, and the student needs not only to assimilate the content of the educational material, but also to independently monitor, evaluate and correct his/her cognitive activity. Changes in the assessment of students should be linked to the increased role of self-monitoring and self-assessment tools, which in turn will enhance their desire for independent educational activity, as well as improve the quality of knowledge.

Self-control is an integral component of self-management and self-regulation processes of students in learning. Its purpose is to prevent possible or

detect already committed errors. Through self-control, the student realizes the correctness of his actions in a wide variety of activities, while the development of self-control as a universal intellectual ability is realized through the means of all academic disciplines, including a foreign language [1, p. 26].

In implementing the new educational standards in language teaching one of the main goals is the establishment and development of the personal qualities of students required for a full and active life in modern society. Moreover, in addition to the knowledge of disciplines must be formed criticality of thinking, intuition and ability to overcome difficulties. The basis for developing such qualities is self-control.

In addition, the main goal of teaching students a foreign language is the formation of communicative competence, the most important indicator of which is the ability of the learner to self-control and self-assessment of his own speech activity. That is, a sufficiently high level of self-monitoring and self-esteem testifies to the mature state of development of the language personality as a whole.

Self-control is the ability to compare the results of one's own particular learning task with a certain standard in the process of mastering of foreign speech activity, and at the same time independently detect, correct or prevent errors in one's own activities. [2, p. 105].

Thus, self-control can be regarded as conscious control, evaluation and self-regulation of the students of their own learning activities and self-management of it. In other words, "the possession of a foreign language would be fundamentally impossible if in the process of verbal communication such a phenomenon as self-control did not function" [ibid, p. 107].

Self-control is a mechanism, the formation of which requires management on the part of the educator, so the teacher in the process of training should form the students' skills of self-control and using of them. Gradually, step by step acquiring knowledge, skills, moving forward and reliance on the studied and mastered earlier, aware of the teacher's and mutual control, the student learns to perform self-observation, self-analysis, self-correction and self-assessment – the actions that make up the self-monitoring mechanism. [3, p. 312]. Formation of self-control and formation of skills and abilities are "two sides of the coin", namely, they are interrelated, interdependent and formed synchronously, simultaneously, without a break in time. Each specific element of skill and ability is correlated with an adequate, concrete link in the structure of self-control.

In the foreign language lessons, self-control must be formed both by mastering communication skills (speaking, listening, reading, writing), and by

mastering the language material (grammar, vocabulary, pronunciation, intonation, orthography). Most of the described methods of self-control are similar to the methods of control used by the instructor. In the scientific and methodological literature, techniques of descriptive, rating and nature of monitoring of self-control are singled out, as well as tests, questionnaires, etc. [4, p. 99].

Keeping of a training diary is a type of descriptive-nature self-control. In it, the student can describe all the activities done in the lesson, the course of work, new methods, and also to note the problems and questions that arise. This diary will help students analyze the work done, understand which topics are not well understood, which should be given special attention, and assess progress in mastering the language. In turn, for the teacher it is an opportunity to compile the fullest picture of the progress of each student, which helps to correct the student's activity and eliminate the shortcomings at an early stage of their development. In addition, it will help the teacher to assess the effectiveness of their own work.

Rating self-control is carried out using scales and graphs to assess the work done. For example, using a scale with descriptors, the student evaluates the degree of understanding of the text, the assimilation of new words. This method is the most suitable for an accurate definition of what the student is causing difficulties and what should be given special attention.

The most common method of self-control of monitoring type is self-revision. This technique is recommended to be combined with mutual checking, since students are more willing to assume the role of a teacher, checking out other students' work than their own. Studying other people's mistakes, the student not only delves into their nature, but at the same time compares them with their own. As a result, he/she returns with great interest to his/her work, carefully checks and edits it. This reception can also include sound recording of verbal answers, testing at the completion of training blocks, certain notes left by the teacher on the fields of an exercise book after checking the work.

One way to increase the effectiveness of the learning process in general and self-control in particular is testing and online testing in various forms. Tests can be both ready, because nowadays there is a large selection of different training programs, and compiled by the teacher with the help of special computer and mobile programs. Tests help students to carry out self-control, self-analysis and self-correction when studying specific topics or when preparing for tests and exams.

The language portfolio as a means of exercising self-control makes it possible to get the most complete picture of the development of the student's knowledge and skills. It describes the work had done by the student in the

study of the language. This tool not only teaches the students to develop his own foreign language skills, but also helps to independently control the implementation of the goals which were set on the basis of an analysis of their own achievements.

Questionnaires as a method of self-control are aimed at identifying the characteristics of each student in learning a foreign language, that is, what the student uses to memorize new words, what difficulties he has, what direction is the main, what exercises cause difficulty, how much time is usually spent on self-preparation and etc. This information will also be useful for the teacher to set real goals and plan his/her work.

For the best results, a combination of several techniques for exercising self-control is possible. To choice of their, depends on the goals of the learning process. It is recommended that these techniques be used from the beginning of the training in order to interest and motivate students.

Thus, summing up, we once again emphasize that the development of students' ability to self-control is one of the most important tasks of modern education and an actual pedagogical problem since it is a self-control and a self-esteem contribute to the development of self-education. In fact, it is known that the knowledge that is given at the university during the lesson is only a small part of what a student should know, everything else depends on his independent work, self-development and self-education outside the classroom.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Брейгина, М. Е. О самоконтроле в обучении иностранному языку / М. Е. Брейгина // Иностранные языки в школе. – 2000. – №1. – С. 23–28.
2. Коньшева, А. В. Обучение самоконтролю в процессе организации управления самостоятельной работой по иностранному языку студентов технических специальностей / А. В. Коньшева // Вестн. ТГПУ. – 2007. – Вып. 7 (70). – Сер. Педагогика. – С. 102–106.
3. Пестова, Е. А. Основы формирования навыка самоконтроля при обучении иностранному языку: психолого-педагогический анализ / Е. А. Пестова // Вестн. КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2010. – № 1 – С. 311–315.
4. Поляков, О. Г. Некоторые вопросы самоконтроля в обучении иностранным языкам студентов высшей школы / О. Г. Поляков // Язык и культура. – 2012. – № 4 (20). – С. 97–104.
5. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. – Strasbourg, 1996. – 187 p.

ПОНЯТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Изучение иностранного языка сопряжено с трудностями различной природы: лингвистическими, дидактическими, мотивационными, социокультурными, возрастными, психологическими.

К лингвистическим трудностям можно отнести трудности, вызванные низким уровнем лингвистической компетентности и несформированностью механизма самоконтроля. [3] Это может объясняться интерференцией родного языка, узким и бедным лингвистическим опытом, низкой образовательной культурой и низким уровнем самоконтроля обучающегося. В данном контексте было бы уместно говорить о лингвистической культуре толерантности и феномене принятия/непринятия чужих языковых реалий.

В условиях глобализации и активного открытого коммуникационного пространства понятие «лингвистическая толерантность» становится предметом исследования в различных аспектах: культурологическом, лингвистическом. В условиях искусственного обучения иностранному языку представляется также возможным формулирование предложенного термина с точки зрения собственно методической.

Анализ словарных дефиниций единицы «толерантность» показывает, что главными репрезентантами данной лексемы являются слова «терпимость» и «снисходительность». Главными составляющими компонентами являются «способность», «умение» и «отношение». [1]

В Европе, решающей множественные эмиграционные проблемы, рассматриваемый термин связывают в первую очередь с государственной политикой в области языка. Лингвистическую толерантность отождествляют с языковым и диалектным разнообразием, так называемым мультилингвизмом, созданием социальных, культурологических и образовательных условий для существования языкового содружества.

На постсоветском пространстве понятию толерантности посвящены исследования онтологического и антропологического характера. Наиболее разработанными можно считать многочисленные труды по межкультурной коммуникации. В данном разрезе под толерантностью понимают обучение внелингвистической компетенции, т. е. получении знаний о невербальных формах общения, о страноведческих реалиях и особенностях построения диалога на том или ином иностранном языке. Такой подход

предполагает воспитание доброжелательности, уважительного диалога, коммуникации сотрудничества [2].

Лингвистическая толерантность чаще всего звучит как педагогический принцип формирования уважительного отношения к изучаемому иноязычному менталитету, как принятие и правильное понимание богатого многообразия лингвистических форм описания картины мира, т. е. «способности индивида без возражений и противодействий воспринимать отличающиеся от его собственного мнения, образа жизни, характера поведения особенности других индивидов» [4].

В чисто лингвистических работах толерантность рассматривают на уровне дискурса, акта коммуникации, а также на категориальном уровне правила и исключения, нормы и варианта, словоупотребления.

Углубляя вопрос о языко-речевом конфликте, вызывающем проблему языковой толерантности, представляется возможным анализ этого явления с точки зрения восприятия обучающимся собственно лингвистических иноязычных структур и категорий.

Рутинная работа над языком сталкивает обучающегося с множеством незнакомых и непонятных ему языковых явлений, как схожих, так и отличных от явлений в родном языке. Зачастую люди изучают иностранный язык, не имея хорошей лингвистической базы родного языка, что также вносит вклад в конфликт неприятия, непонимания. На любом языковом уровне от фонетики до стилистического перевода в примерах нет недостатка.

Достаточно вспомнить банальные произносительные совпадения, вызывающие смех и шутки у большинства обучающихся: «perdu» [пэр'дю] франц. – потерянный, «three» [Сри] англ. – три, «curva» ['курва] итал. – поворот и др.

Простым примером подобного конфликта на грамматическом уровне может служить наличие категории, не имеющей аналога в родном языке. Известно, как сложно овладеть русскоязычным людям категорией артикля или строить предложение с фиксированным порядком слов, понять фразообразующую роль глагола.

Принимая лингвистическую нетолерантность с точки зрения собственно языкового разногласия, лингвистической устроенности родного и изучаемого иностранного языка, встает методический вопрос о его решении. Опыт показывает, что нередко бывают эффективными собственно теоретические объяснения, сопровождающимися фактами из истории языка, положениями сравнительной лингвистики. В данном случае важ-

но, чтобы преподаватель обладал достаточной квалификацией и мог научно, но и вместе с этим доступно подать материал.

Одним из приемов преодоления подобных трудностей является использование наглядностей, презентация аутентичных видео-аудио материалов, создание условий общения с носителями языка.

Любое соприкосновение с иностранным языком неизбежно приводит к объяснению общелингвистических основ, категорий, усвоению лингвистической терминологии (понятие спряжения, падежа, частей речи, членов предложения). Объяснение лучше делать на родном языке обучающего, чтобы добиться максимально правильного понимания того или иного явления.

Таким образом, косвенно лингвистическая толерантность в рассматриваемом аспекте может отождествляться с понятиями знание/незнание, приятие/неприятие, употребление/неупотребление. Предполагаем, что дальнейшая разработка понятия толерантности позволит занять свое место в теории преподавания иностранного языка.

Список использованных источников

1. Аболин, Б. И. Слово «толерантность» в русской лексикографии: основные элементы значения [Электронный ресурс] / Б. И. Аболин, Л. Г. Бабенко. – Режим доступа: <http://www.fipf.org>. – Дата доступа: 08.01.2018.
2. Вахрушев, А. А. Вербальная агрессия и языковая толерантность в межкультурном деловом общении / А. А. Вахрушев // Вестн. Челябин. гос. ун-та / Филология. Искусствоведение. – 2010. – № 4. – Вып. 40. – С. 53–58.
3. Минакова, Т. В. Снятие трудностей в изучении иностранного языка как условие развития познавательной самостоятельности студентов [Электронный ресурс] / Т. В. Минакова. – Режим доступа: <http://www.google.ru/url?url=http://vestnik.osu.ru/007/pdf/12.pdf&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwjHhYqo1dDYAhXCBywKHUkAiYQFggTMAA&usg=AOvVaw1z6CshAsIxmWd0SCZWhoV4>. – Дата доступа: 08.01.2018.
4. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков : дисс. ... д-ра пед. наук :13.00.02 / В. П. Фурманова. – М., 1994. – 475 с.

К ВОПРОСУ О ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Идея профильного обучения была высказана еще в середине XX в. Казалось естественным, что наряду с профильной подготовкой учащихся в системе ПТУ и средних специальных учебных заведений, возможна и профильная подготовка школьников. С этой целью создавались учебно-производственные комбинаты, открывались школы с углубленным

изучением таких предметов, как математика, физика, иностранные языки, спортивные дисциплины, сценические искусства.

Однако каких-либо существенных структурных изменений в системе образования не производилось, поскольку существующая модель образования вполне удовлетворяла и население, и государство.

XXI век диктует новые требования к образованию. Совершенствование системы образования предполагает повышение доступности и качества образования, обеспечение гибкости образования в соответствии с образовательными запросами личности, общества, государства, повышение экономической эффективности.

Так, на передний план выходит профильное образование, введение которого является, с одной стороны, одним из механизмов модернизации образования, обеспечения доступности, а с другой – естественным результатом развития процессов дифференциации и индивидуализации образования, своеобразным ответом на вызовы времени, на те изменения, которые происходят в мировом образовательном пространстве. Введение профильного обучения поможет решить ряд задач, которые стоят перед современной системой образования.

Во-первых, это задача, связанная с повышением уровня общей образованности учащихся, которая может быть решена в том случае, если у них развита мотивация к обучению. В свою очередь, одним из источников мотивации является изучение значимых, интересных для себя предметов в большем объеме. Возрастает и эффективность образования. Если учащийся осваивает те предметы и курсы, которые соответствуют его интересам и способностям, то и конечные результаты становятся заметно лучше. Разнообразие профилей позволит реализовать образовательные запросы учащихся с учетом потребностей рынка труда.

Во-вторых, это задача реализации концепции непрерывного образования. Она заключается в том, что образование с получением аттестата или диплома не заканчивается, а лишь переходит на новый качественный уровень. Достигается это за счет создания условий для формирования у учащихся готовности к осознанному выбору своей будущей профессии.

В-третьих, это задача адаптации учащихся в условиях запросов рынка труда. В современном мире интеллектуальные профессии становятся все более востребованными. Современные производства требуют специалистов с высоким уровнем образования, способных переключиться с одного вида деятельности на другой, заниматься самообразованием. Эти качества и могут быть развиты благодаря профильному обучению [1].

Профильное обучение должно способствовать выявлению и развитию у учащихся необходимых качеств личности и ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Сущность профильного обучения кратко может быть охарактеризована через определение понятий, описывающих данный феномен и принятых к руководству в рамках отраслевой научно-технической программы «Качество образования» (2015–2017 гг.), посвященной разработке новых образовательных стандартов и учебно-методического обеспечения на компетентностной основе.

Профильное обучение исполнителями заданий программы понимается как система организации образовательного процесса на основе дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющая наряду с получением учащимися качественного образования обеспечить соответствующие условия для успешного профессионального самоопределения и полноценной социализации с учетом их способностей, склонностей и интересов.

Мультипрофильное обучение – один из вариантов организации профильного обучения, предполагающий реализацию индивидуальных образовательных траекторий учащихся и создание профильных групп для изучения предметов на повышенном уровне с учетом профессиональных намерений, склонностей, потребностей и интересов учащихся.

Повышенный уровень изучения учебного предмета – уровень усвоения учащимися содержания образования по учебному предмету, ориентированный на приобретение учащимися систематических знаний и способов действий и обеспечивающий развитие средствами учебного предмета предметных, межпредметных и личностных способностей (компетенций), необходимых для продолжения избранного направления

образования, личностного саморазвития и профессионального самоопределения, а также для осознанного и эффективного решения образовательных и жизненных (социокультурных) задач [2].

Переход к профильному обучению, согласно постановлению Министерства образования Республики Беларусь от 20 декабря 2011 г. № 283, преследует следующие цели:

- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям учащихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- обеспечить более основательное изучение отдельных предметов программы образования, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования;
- расширить возможности социализации учащихся через новые образовательные практики, формы взаимодействия с другими людьми [3].

Таким образом, профильное обучение обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения на основании множественности выбора, создания условий не столько для выявления склонностей учащихся, сколько для их наиболее полного проявления, развития и реализации.

Список использованных источников

1. Об организации в 2016/2017 учебном году допрофильной подготовки и профильного обучения на III ступени общего среднего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.academy.edu.by/files/prof_obuchenie/doprof%20i%20prof%20podgotovki%202016_2017.pdf. – Дата доступа: 04.01.2018.
2. Об организации в 2015/2016 учебном году профильного обучения на III ступени общего среднего образования [Электронный ресурс]: инструктивно-методическое письмо, 2 мая 2015 г., №05-21/90-и. – Режим доступа: <http://www.academy.edu.by/files/imp%202015-2016-profil.pdf>. – Дата доступа: 04.01.2018.
3. Аб зацвярджэнні Палажэння аб установе агульнай сярэдняй адукацыі : [Электронный ресурс] : пастанова Мін-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, 20 снежня 2011 г., № 283 / // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2018.

STEIGERUNG DER MOTIVATION IM DAF- UNTERRICHT DURCH DEN EINSATZ VON COMPUTERN

Neue Medien, die im DaF- Unterricht eingeführt werden, erleichtern und begleiten das Lernen und Lehren durch eine bessere Lernmotivation, das führt zu besseren Lernergebnissen und ist eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Beschäftigung und Karriere. Moderne Technologien prägen die Lebenswelt der Jugendlichen in unserem Kulturkreis. Bilder, Bücher, Zeitungen und Zeitschriften, Fernsehen, Telefon, Spiel- und Lernmaterialien, Computer und Internet stehen den Lernenden problemlos zur Verfügung. Heute stellen wir keinen Unterricht ohne moderne Informations- und Kommunikationstechnologien vor. Die Kenntnisse werden vertieft und die vertieften Kenntnisse sind für das zukünftige Berufsleben wichtig.

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, den Lernenden Wortschatzwissen, sprachliche Strukturen zu vermitteln, um eine Alltagssituation in der Fremdsprache angemessen zu bewältigen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, um diese Ziele unter Einsatz von Computern zu erreichen.

- Online-Sprachkurse, Tandem-Lernen. „eTandem“ ist ein praktisches Sprachprojekt der Universität Bochum. (http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum_deu.html). Das Prinzip ist einfach: Zwei Lernende verschiedener Muttersprache treffen sich im Internet regelmäßig und tauschen E-Mails aus in ihrer Muttersprache. Das Ziel des Tandemprogramms bezieht sich auf die authentischen Erfahrungen zur Motivation und auf die Reduzierung von Hemmungen.

- Nutzung authentischer Texte, besonders im Audio- und Videobereich. Viele Lernende benutzen die Videoplattform YouTube als eine Art kostenlose Nachhilfe zum Lernen und Üben. Lernprogramme bieten viele Möglichkeiten, das Hörverstehen mit Hilfe von authentischen Audio- und Videosequenzen aktiv zu üben. Dabei können auch Hörverstehensübungen eingesetzt werden. Der Lernende hat sogar die Möglichkeit, nicht nur weibliche und männliche Stimmen zu hören, sondern auch verschiedene Akzente und Dialekte.

- Informationen über die Zielkultur durch Internetrecherchen. Beim Fremdsprachenerlernen ist es auch wichtig, die soziokulturelle Interferenz zu berücksichtigen, die nicht durch das System der Sprache, sondern durch die Kultur, die diese Sprache widerspiegelt, hervorgerufen wird. Interferenzen können in verschiedenen Kulturen der Realität, Phänomen oder Verhaltensnormen ähnlich sein. Zum Beispiel eine falsche Antwort auf die Frage «Wie

geht es Ihnen?» (Wie geht es?), wenn die Russischsprachige Person beginnt, über Ihre Erfolge und Probleme zu erzählen, während Deutsche geben nur eine Antwort auf diese Frage – Danke, gut. Für die Überwindung der soziokulturellen Interferenz werden im Unterricht Videos empfohlen.

- Kontakte zu Sprechenden und Lernenden der Zielsprachen durch E-Mail-Projekte, Blogs, Foren oder Internettelefonie, in der die Fremdsprache in einer realistischen Kommunikationssituation benutzt wird.

- die Internet-Recherche für den Landeskundeunterricht, in dem die Studenten aufgefordert werden, eine Linksammlung zu verschiedenen Themenblöcken wie Geschichte, Politik, Kultur, Literatur zu erstellen. Über Kultur und Trends, Musik, Sport, Stadt und Leben oder Geschichte kann man auf der Website der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) landeskundliche Lesetexte für jugendliche Deutschlerner auf unterschiedlichen Sprachniveaustufen finden. Lehrkräfte können dazu passende Unterrichtsvorschläge und Arbeitsblätter auf der Website herunterladen.

- Einsatz der Filme. Ob Anfänger oder Fortgeschrittene: Kurzfilme und Werbespots eignen sich für den Einsatz im Deutschunterricht. Mal humorvoll, mal ernst, zeigen sie stets einen Ausschnitt deutscher Realität und bieten so vielfältige Anlässe zum Sprechen und Diskutieren.

- das Üben von Wortschatzwissen und sprachliche Strukturen mit Sprachlernprogrammen, deren Vorteil darin besteht, dass die Lernenden wie den sprachlichen, so den mündlichen Input steuern können. Es gibt Simulationsprogramme und Übungsprogramme. Die Simulationsprogramme sind für die Anwendung von Wissen und die Erfahrungsbildung geeignet. Sie dienen zur Übung, Bewertung und Festigung des Wissens. Es gibt verschiedene Formen: Entscheidungssimulationen, Verhaltenssimulationen, Anwendungssimulationen, Lernspiele, usw. Die digitalen Werkzeuge sind Hilfsmittel für die digitale Textproduktion und werden für die Unterstützung des Lernprozesses eingesetzt.

- Internationale Studentenkontakte. Weltweit lernen 15,4 Millionen Menschen Deutsch als Fremdsprache. Zu den Aufgaben des Auswärtigen Amtes gehört neben der Diplomatie auch die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik. Eine große Rolle spielt dabei die Förderung der deutschen Sprache in der Welt. 15,4 Millionen Menschen lernen aktuell Deutsch als Fremdsprache. Deutsch ist die meistgesprochene Muttersprache in der Europäischen Union. Die Aufgabe der Sprachvermittlung übernehmen zum Beispiel die Goethe-Institute, aber auch die 140 Deutschen Auslandsschulen sowie fast 2.000 weitere Schulen weltweit, die intensiven Deutschunterricht anbieten. Sie sind in der Partnerschulinitiative „Schulen: Partner der Zukunft“, kurz PASCH, vernetzt.

- Verbesserung der Lernarrangements durch White- Smart-Boards. „Deutschland entdecken – landeskundliche Materialien für das interaktive Whiteboard“ ist ein Angebot, mit dem Lernende spielerisch ihr Wissen über die geografische Lage und die Wahrzeichen deutscher Städte testen können.

- Virtuelle Reisen. Im Unterricht planen die Lernenden eine „Virtuelle Reise“ im Internet. Eine Gruppe plant eine Reise so, dass sie in deutschsprachige Länder (Deutschland, Österreich, die Schweiz) in einer Woche reist. Je nach Gruppe wählen sie zwei oder drei Städte in drei Ländern aus. Es kann frei sein, ob sie in einem Land bleiben oder in einigen Länder rundreisen. Sie müssen einen Flug buchen, Umsteigestellen suchen, ein Hotelzimmer reservieren, Sehenswürdigkeiten in den Städten suchen.

- Musikhören. Musik spielt im Leben vieler Menschen eine große Rolle, insbesondere im Leben junger Menschen: Sie spricht direkt an, weckt Interesse und regt zum Mitsingen, Tanzen und Feiern an. Musik motiviert Deutschlernende Fragen zu stellen, nachzudenken und die deutsche Sprache unter einem anderen Aspekt kennenzulernen.

Es ist wichtig, Auswahl und Einsatz traditioneller und neuer Medien sollten sich dosiert und wohlüberlegt nach den Zielen, Inhalten und methodisch-didaktischen Prinzipien des Fremdsprachenlernens richten, nicht einfach unkontrolliert an den Computer setzen und im Internet ‚surfen‘. Hier müssen die Lehrer als Berater und Moderator sein und die Lernenden steuern. Unkontrollierter Medieneinsatz hingegen kann das Lernen erschweren und sogar behindern.

И. Н. Киселевич

ГГМУ (Гомель)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Знание иностранного языка всегда являлось одним из показателей компетентности профессионала высокого уровня, что, в свою очередь, вносит некоторые особенности в курс и методику преподавания иностранного языка в любом вузе. Владение иностранным языком обозначает успешность и востребованность специалиста в его профессиональном мире. Международная направленность медицинской сферы предъявляет соответствующие требования к своим кандидатам, отдавая предпочтение специалистам, владеющим иностранным языком на определённом уровне. Причём владение иностранным языком должно носить не рецептив-

ный (чтение, перевод со словарём), а продуктивный характер (говорение, письмо).

Таким образом, перед высшей медицинской школой стоят сложные задачи сформировать профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию студента-медика, заложить стойкую языковую базу для дальнейшего совершенствования в специальности, ориентированной на полноценное использование иностранного языка как средства профессионального общения.

Обучаясь в медицинском вузе, студент оказывается вовлеченным в особую информационно-образовательную среду, которая прежде всего включает в себя дисциплины профессиональной направленности. Дисциплины общегуманитарного и естественно-научного цикла, будучи включенными в учебный план, при этом остаются второстепенными. В связи с этим в процессе преподавания этих дисциплин возникают определенные проблемы. В данной статье нами будет предпринята попытка обозначить основной круг проблем, с которыми неизбежно сталкивается преподаватель иностранного языка в учреждениях подобного типа и наметить возможные способы их решения.

Всесторонний анализ процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе позволил выделить следующие проблемы:

- отсутствие у студентов базового уровня владения иностранным языком, позволяющего ориентироваться в специфичном медицинском языковом материале;
- разноразовная школьная языковая подготовка по иностранному языку;
- отсутствие мотивации к изучению иностранного языка;
- недостаточное, на наш взгляд, количество учебных часов по данной дисциплине;
- отсроченность применения результатов.

Все эти проблемы осложняют работу преподавателя и в значительной степени ограничивают выбор форм и методов работы. Действительно, приходится сталкиваться с тем фактом, что большинство студентов изучали иностранный язык эпизодически и не на должном уровне. У них не сформирована целостная грамматическая система изучаемого языка, не развиты навыки диалогической и монологической речи. Однако следует отметить достаточные навыки чтения и перевода. Это подтверждается результатами диагностического теста, проводимого на первых практических занятиях. Проведение данного теста позволяет преподавателю ско-

ординировать дальнейшую методическую работу, направленную на коррекцию выявленных недостатков и совершенствование речевых навыков.

После окончания достаточно краткого вводного курса большинство базовых учебников предлагают погрузиться в мир медицинских текстов с обширным терминологическим корпусом. Основной упор данных учебных пособий делается на развитие навыков чтения и перевода профессионально ориентированных текстов. Изобилие текстов по специальности, с одной стороны, расширяет иноязычный терминологический вокабуляр студента, а с другой – ориентировано на формирование коммуникативной компетенции лишь косвенно, так как практически полностью исключает пусть и учебную коммуникацию. Поэтому у студентов регулярно возникают вопросы о необходимости и целесообразности изучения ими иностранных языков. Они полагают, что ситуации реального общения на иностранном языке и возможности использования соответствующих знаний в их жизни не возникнут.

Однако общество диктует новые условия экспорта образовательных услуг, что обеспечивает приток студентов из других стран, имеющих различные культурные и образовательные традиции, но объединённые единой целью получения медицинского образования. И ситуации реального общения на иностранном языке уже возникают в самом вузе, заставляя студента активизировать не только знания языка общего и бытового характера, но и вовлекая его в обсуждение профессионально ориентированных вопросов.

На наш взгляд, одним из способов преодоления этих проблем является развитие мотивации студентов к изучению иностранного языка. Как известно, в основе мотивации всегда лежит интерес. Заинтересовать студента можно привлечением, помимо учебника и традиционного объяснения грамматики, дополнительных материалов. Нам представляется, что большую угрозу для формирования позитивного отношения к предмету представляет перегруженность занятий большим количеством индивидуальных письменных заданий достаточно высокого уровня сложности. Нужно учитывать, что основная функция языка – это все-таки общение, причем общение в аутентичных ситуациях. Например, на основе некой модели мы создаем семейную историю болезни. Студенты с удовольствием включаются в работу, рассказывая о своих семьях и тем самым актуализируют в речи названия болезней, а заодно и некоторые видо-временные формы английского глагола. Использование ролевых игр и диалогов по темам «В аптеке», «У врача», «В поликлинике», «У стоматолога» также ориентированы на достижение обучающимися такого уровня владения иностранным языком, который даст им возможность ве-

сти элементарную беседу по изученным темам с зарубежными коллегами и партнёрами, имеющими тот же уровень образования. На занятиях мы учим рассуждать на изучаемом языке, обмениваться идеями и решениями проблемы и используем в речи предварительно изученную лексику по данной теме.

В вопросах повышения мотивации очень важна роль преподавателя именно как носителя и транслятора нового, передового, как человека, чувствующего атмосферу в аудитории. Он должен знать, чем живет студент и каковы его реалии, моделировать ситуации, которые близки обучающимся. Современному студенту гораздо интереснее посмотреть и обсудить фильм, соответствующий теме занятия, чем прочитать и перевести текст. Поэтому целесообразно как можно чаще «развлекать» рутинные занятия просмотром видеоматериалов, которые несут не только обучающую, но и культуроспецифичную информацию, что способствует развитию толерантности в том числе. В связи с этим хотелось бы подчеркнуть, что освоение чужого языка – это индивидуально-личностный процесс. Каждый обучающийся ассоциирует его со своим личным опытом и личными потребностями. Есть примеры, когда студенты вдруг заинтересовались английским языком, познакомившись с носителями языка в сообществах по интересам в соцсетях или увлекшись музыкой. Зная увлечения студентов, преподаватель может помочь создать мотивацию к самостоятельному освоению языка. Главное, чтобы этот процесс стал личностным выражением для студента.

В заключение следует отметить, что основной задачей обучения иностранному языку в высшем учебном заведении является формирование коммуникативных компетенций студентов в области профессионального общения, т. е. общения на темы, связанные с будущей профессией и изучаемые в рамках профильно-ориентированного курса иностранного языка. Методическая и педагогическая деятельность преподавателя иностранного языка должны быть гибкой и чувствительной как в отношении новых языковых и профессиональных тенденций, так и в отношении студенческой аудитории, учитывая её лингвистические и психологические характеристики.

Список использованных источников

1. Марковина, И. Ю. Этнопсихолингвистический подход к содержанию УМК по иностранному языку для вузов неязыкового профиля (на примере учебного комплекса для студентов-медиков) / И. Ю. Марковина // Учебно-методический комплекс в системе подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах: теория и практика разработки / Вестник МГЛУ. – Вып. 538. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2007. – С. 114–122.

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ

Расширение международного сотрудничества в экономической, политической, научно-технической, культурной и образовательной областях требует от современного выпускника высшего учебного заведения активного владения иностранным языком. Изучая иностранный язык, студенты должны понимать, что их профессиональная деятельность будет включать как непосредственное общение с иноязычными представителями на научных конференциях и при личном общении, так и чтение медицинских статей на изучаемом языке. Перед курсом иностранного языка в медицинском вузе ставится ряд целей, основными из которых являются коммуникативные, образовательные и воспитательные. Они направлены на приобретение студентами коммуникативной компетенции, уровень которой на отдельных этапах языковой подготовки позволяет использовать иностранный язык практически как в профессиональной деятельности, так и для самообразования. Одним из способов достижения этой коммуникативной компетенции считается формирование языковых навыков, в том числе и лексического. Таким образом, обучение лексике является неотъемлемым аспектом преподавания иностранного языка. Б. В. Беляев писал: «Из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться в процессе обучения, наиболее важным и существенным с психологической точки зрения следует считать лексику, потому что без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно» [1].

При выборе лексического материала в медицинском вузе нужно учитывать ряд критериев, наиболее важными из которых являются следующие:

- критерий *частотности*, т. е. частоту употребления лексической единицы в общении;
- *тематический* критерий. На его основе, например, были отобраны иноязычные лексические единицы (ЛЕ) по следующим темам, которые изучаются в рамках программы по обучению иностранному языку студентов-медиков на 1-м курсе лечебного и 1–2-х курсах диагностического факультетов нашего университета: «Медицинское образование», «Мы изучаем анатомию», «В поликлинике», «Рабочий день участкового врача», «Аптека», «Хирургия», «Терапия», «Первая помощь», «Инфекционные болезни» и др.

- критерий *функциональности* лексических единиц. Он представляет собой совокупность их лингвистических характеристик, таких как сочетаемость, семантическая важность, стилистическая нейтральность, словообразовательные аспекты и многозначность;
- критерий *подобия лексических единиц* в английском и латинском языках. Так как многие английские медицинские термины имеют латинское происхождение, сопоставление лексических единиц в двух языках может способствовать овладению не только медицинской лексикой английского языка, но и лучшему усвоению латинских медицинских терминов;
- *интеграционный* критерий, предполагающий отбор лексических единиц на основании их принадлежности к разным профильным учебным дисциплинам. Данный критерий способствует формированию системных знаний путем установления междисциплинарных связей, которые являются важнейшей основой в профессионально ориентированном обучении. Так, в рамках данного критерия можно говорить о соотношении терминологической лексики русского языка, которую студенты используют на занятиях по таким дисциплинам, как «Анатомия человека», «Гистология», «Нормальная физиология», «Основы ухода за больными» и др., с соответствующей терминологической лексикой английского языка. Применение этого критерия помогает отбору тех лексических единиц терминологического характера в английском языке, эквиваленты которых студенты постоянно используют в профессиональной учебной деятельности на русском языке;
- критерий *учета профессиональной сферы*. При отборе лексического материала с целью обучения общению следует учитывать определенные ситуации профессионального общения («На приеме участкового врача», «Сбор семейного анамнеза», «В аптеке»). Здесь иноязычные лексические единицы рассматриваются с точки зрения речевого произведения в рамках коммуникативного акта в профессиональной (медицинской) сфере общения.

Выделенные критерии отбора иноязычных лексических единиц являются основой для создания корпуса англоязычных лексических единиц медицинской сферы для обучения студентов-медиков. Нарращивание лексического запаса в значительной степени индивидуально, но всегда необходимо выделять основной лексический минимум. При составлении лексических минимумов можно руководствоваться такими важными с методической точки зрения характеристиками, как тематические, семантические, морфологические, сложности / легкости усвоения [2]. По тематическому признаку лексические единицы можно сгруппировать согласно тем темам, которые изучают студенты в течение 1 и 2-го курса в рамках

рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык» медицинского университета, например, по теме «Хирургия»: *to remove* – удалять, *stitches* – швы, *surgeon* – хирург, *to make an incision* – сделать разрез. При классификации лексических единиц по семантическим характеристикам берутся значения лексических единиц и разделяются по соответствующим категориям, причем, если такие категории слишком обширны, можно выделять и более узкие разделы. Например, в категории «Строение человеческого организма» можно выделить такие подразделы, как «Сердечно-сосудистая система», «Эндокринная система», «Дыхательная система» и др. При классификации лексики по морфологическим характеристикам чаще всего лексические единицы группируются по частям речи. Данная классификация необходима прежде всего для того, чтобы студенты различали части речи при одинаковой форме слов (например, глаголы от имен существительных, имена прилагательные от наречий), например: *to suture* – шить (глагол), *suture* – послеоперационный шов (существительное); *cold* – простуда (существительное) и *cold* – холодный (прилагательное). Классифицируя лексические единицы по признаку легкости/сложности усвоения, можно выделить три категории: 1) полностью подобные лексические единицы, т. е. имеющие сходство в трех языках (латинском, английском, русском): *infarctus, us m* – *infarction* – инфаркт; 2) частично подобные, имеющие сходство в двух языках: *pterygoideus, a, um* – *pterygoid* – крыловидный; 3) полностью отличающиеся: *hepar, atis n* – *liver* – печень.

Для формирования лексического навыка данные классификации позволяют систематизировать весь лексический материал и составить комплекс последовательных упражнений, куда могли бы входить следующие этапы: презентация тематического блока лексических единиц; их узнавание; сопоставление в английском, латинском и русском языках; понимание лексических единиц; запоминание; комбинирование новых лексических единиц между собой и с уже известными лексическими единицами; употребление лексических единиц для реализации коммуникативных задач.

Таким образом, выделенный и четко структурированный комплекс англоязычных лексических единиц для студентов медицинских специальностей может служить основой для обучения лексике в медицинских вузах.

Список использованных источников

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – 2-е изд. – М., 1965.
2. Митрофанова, К. А. Обучение иноязычной лексике медицинской сферы студентов-медиков : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика воспитания / К. А. Митрофанова. – Екатеринбург, 2010. – 23 с.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ НОМИНАЦИИ КЛЕТОК В ГИСТОЛОГИЧЕСКОЙ НОМЕНКЛАТУРЕ

В данной работе мы предлагаем рассмотреть с точки зрения структурно-морфологического состава латинские гистологические наименования, а именно названия клеток, в латинском, русском и английском сегменте медицинской терминологии. Мы использовали для поиска материала для исследования гистологическую номенклатуру *Nomina Histologica* (2009). Мы исследуем не только традиционный набор терминов – латинский термин и его русский эквивалент, но и английское соответствие. В связи с тем, что в нашей стране в последние годы активно внедряется экспорт образовательных услуг, зарубежным студентам предоставляется возможность получать высшее образование, в том числе медицинское, на английском языке. Это влечет за собой повышение уровня требований, предъявляемых к преподавателям-предметникам не только в отношении уровня владения разговорным английским языком, но и английской медицинской терминологией. Обычно при изучении латинской анатомо-гистологической терминологии в составе предмета «Латинский язык» большее внимание уделяется анатомическим терминам в связи с их количеством и семантическим разнообразием. Однако гистологические термины также могут быть использованы в учебной литературе, поскольку отражают те же основные модели терминологического образования, что и другие медицинские термины.

Мы можем выделить две основные модели номинации клеток. Первая предполагает использование существительного *cellula* и согласованного или несогласованного определения, вторая – однословный термин, созданный из греко-латинских терминоэлементов с последующим определением или без него.

Многословные термины, в составе которых присутствует существительное *cellula*, образованы по стандартным моделям создания составных терминов с участием определяющего слова или слов, несущих функциональную, качественную или пространственную характеристику. Лат. *cellula basalis peripherica* – рус. периферическая базальная клетка – англ. *Peripheral basal cell*; лат. *cellula stromalis medullae rubrae* – рус. стромальная клетка костного мозга – англ. *Bone marrow stromal cell*. Приведенные примеры показывают, что подобного рода термины являются прозрачными, терминологически точными во всех языках, вовле-

ченных в процесс номинации. Отталкиваясь от латинского термина, русский и английский языки передают точную характеристику клетки, что вполне соответствует принципам научной терминологии. Однако некоторые терминологические единицы демонстрируют несоответствия внутри своей группы. Например, латинское название *cellula T adjuvans* (букв. помогающая Т клетка) в английском языке сохраняет лексическое значение, но передает его не причастием, а существительным с соответствующим значением – *Helper T cell* (букв. Т клетка-помощник), в русском же варианте клетка Т-хелпер вместо подходящего по значению слова помогающий присутствует англицизм хелпер. Такая же ситуация наблюдается в следующей связке: лат. *cellula T suppressans* – англ. *Suppressor T cell* – рус. клетка Т-супрессор. Интересен также термин *cellula interstitialis stimulans* (букв. подгоняющая промежуточная клетка) один из английских вариантов которого *enteric pacemaker cell* использует не подходящее по значению *stimulating*, а сходное по значению *pacemaker*, которое можно интерпретировать как задающий, ведущий ритм. Русский вариант данного термина энтеральная пейсмейкерная клетка предлагает воспользоваться прилагательным, образованным от соответствующего англицизма. Наличие подобных случаев в номинативном процессе требует от пользователя гистологической номенклатуры полного понимания каждого из сегментов трехязычной терминологии.

Другая, достаточно многочисленная, группа наименований клеток состоит из лексем, представляющих собой композитные образования, созданные на основе греко-латинских корневых элементов. Такой принцип образования характерен для сложных однословных клинических терминов, таких как гепатит, риносинусопатия, томография и др. В отношении наименований клеток мы можем выделить стандартный конечный терминологический элемент греческого происхождения *-cytus* со значением клетка и предшествующий ему начальный корневой терминологический элемент с заданным значением: *astrocytus*, *epitheliocytus*, *lymphocytus* и др. Такие латинские термины служат основой соответствующим русским и английским, становясь в этих языках транслитератами: лат. *keratocytus* – рус. кератоцит – англ. *Keratocyte*; лат. *plasmocytus* – рус. плазмоцит – англ. *Plasmocyte*. Некоторые английские, а иногда и русские, наименования такого типа не транслитерируются, а переводятся с использованием слова *cell* (клетка) и прилагательного, соответствующего значению начального терминологического элемента: лат. *epitheliocytus* – рус. эпителиоцит – англ. *epithelial cell*; лат. *myocytus* – рус. миоцит – англ. *muscle cell*. В терминологии однословные термины, модель образования которых представлена выше, обычно сопровождаются определениями, уточняющими значение глав-

ного слова: лат. *vestibulocytus sustenans* – рус. вестибулярная поддерживающая клетка – англ. *Vestibular supporting cell*.

Среди исследуемых нами терминов можно выделить небольшую группу, в которой наименования клеток в латинском языке имеют варианты: они представлены как однословным сложным термином, так и словосочетанием со словом *cellula*. Лат. *luteocytus / endocrinocytus corporis lutei* – рус. лютеоцит, эндокриноцит желтого тела – англ. *endocrine luteal cell*; лат. *sustenocytus / epitheliocytus sustenans* – рус. сустеноцит, поддерживающий эпителиоцит – англ. *nurse cell, sustenocyte, supporting cell*. Исследуя такие латинские термины, мы можем проследить процесс трансформации многословного термина в более удобный для практического применения сложный однословный без потери смысла. В роли начального терминоэлемента выступает основа, либо часть слова, первоначально несущего детальную характеристику клетки: *sustenocytus* (*susten-* часть причастия *sustenans* – поддерживающий), *luteocytus* (*lute-* основа прилагательного *luteus* – желтый), *pinealocytus* (*pineal-* основа прилагательного *pinealis* – шишковидный).

На основании этих примеров мы можем увидеть весь спектр возможных вариантов номинации клеток в латинском языке и моделей их передачи в русском и английском сегменте терминологии. Современная медицинская терминосистема, основанная на латинском языке, обладает рядом особенностей, которые при постоянном изучении и дополнении позволяют пользователю, прежде всего преподавателю медицинского вуза, избегать ошибок и неточностей в образовательном процессе.

Список использованных источников

1. Butterworths Medical Dictionary / Editor-in-Chief Macdonald Critchley, 2d ed. London. Boston: Butterworths. – 1942 p.
2. English-russian medical dictionary. – М. : Медицинское информационное агентство, 2008. – 882 с.
3. Terminologia Histologica. – М. : Изд. группа «ГЭОТАР-Медиа», 2009. – 272 с.

**Mordovina T. V.,
Gunina N. A.**

ТГТУ (Тамбов, Россия)

TEACHING PHD STUDENTS TO MAKE PRESENTATIONS ON THE CONTENT OF THEIR RESEARCH WORK

The content, structure and requirements of foreign language exam for PhD students in Russia are in accordance with the program approved by the Ministry of Education of the Russian Federation № 274 of 8.10.2007. A PowerPoint presentation on the content of PhD students' research work as a part of an oral exam stage is approved by the Scientific Councils of Universities. For this reason, a short-term course in presenting in English is included into the training program of the postgraduates in Tambov State Technical University for passing their foreign language exam successfully.

This course implies learning of:

- compositional structure of the presentation;
- grammatical, lexical and syntactic features of the presentation;
- linking-words and phrases as means of textual connectedness;
- techniques of guiding the audience through a presentation.

At the introductory lesson postgraduates are given general advice on how to write an effective PowerPoint Presentation. The main idea **is to comply with 10(12)-5(6)-10(12) rule for slideshows. This means that a PowerPoint Presentation should:**

- contain no more than 10(12) slides;
- last no more than 5(6) minutes;
- contain no more than 10(12) % of textual information (a presenter should voice 90 % of information).

Compositional structure of the PowerPoint presentation usually consists of an Introduction, Main part and Conclusion.

The Introduction or “start” should reflect the answers for four basic questions:

Who? A presenter introduces himself /herself (his/her name and background).

Why? A presenter tells an audience the reason they're there to listen to him/her and the purpose of a presentation.

What? A presenter outlines the main points that he/she is going to develop and the order in which he/she would like to develop these. When an audience

have a clear view of the “roadmap” you want “to navigate”, they can follow you more easily and can also see you’re planned, prepared and effectively managing the presentation.

How? A presenter addresses an audience’s needs. An audience won’t listen to a presenter if they have other concerns. They may be thinking: *How long do I have to sit here? Do I have to take notes? When can I ask questions? Is there any coffee here?* It can therefore be useful to answer such questions in the “start” so that an audience is ready to listen.

So, an Introduction should include these points but at the same time not be too long. Ninety seconds is a good guideline, the audience tends to listen to every word and form an impression of a presenter in these ninety seconds. An accurate “start” helps to create a good impression and you should aim to be grammatically accurate at this stage.

To develop skills of making Introductions the following *preparatory exercise* is suggested:

<p>Write ‘who’, ‘why’, ‘what’ or ‘how’ next to each phrase. Check any vocabulary you don’t know.</p>
<ol style="list-style-type: none">1. On behalf of Mr Keane, may I welcome you to Jackson Inc. My name’s Jo Black and I’m responsible for ...2. My purpose today is to ...3. I’m going to develop three main points. First, ... Second, ... Third, ...4. Let me introduce myself. I am ... I am a ...5. I’ll pass round copies of my slides so you can make notes as I go through the presentation.6. Before I continue, let me tell you something about myself.7. Today I would like to give you a general overview of...8. I’m going to outline three proposals. Firstly, I’ll ... Then, I’d like to ... and finally ...9. We can take two or three questions at the end of each point.10. You don’t need to take notes as we’ll be handing out presentation booklets...

The content of a main part of a presentation depends on the degree of involvement in the postgraduates’ research process at the moment of presenting. (At what stage of the research is a postgraduate? What can he/she already formulate? Are there any results of the study?) Here is an example of possible slides with possible headings (see fig. 1):


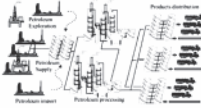
<p>Optimized Planning in Petroleum Supply Chains</p>  <p>Roman E. Kovregin E-mail: kovregin@gmail.com</p>	<p>Structure</p> <ul style="list-style-type: none"> o Introduction o Problem description o Object & Subject of research o Supposed results o Conclusion 	<p>Introduction: Goals of Presentation</p> <ul style="list-style-type: none"> o Define the terms "Supply Chain", "Supply Chain Management (SCM)". o Show typical Petroleum Supply Chain; o Describe the best practice solutions in supporting SCM decisions based on industrial software tools; o Formulate actual problems in existing approaches and identify object and subject of the forthcoming research; o Determine supposed results of the research.
<p>Problem description (1): What is SCM? Main definitions</p> <ul style="list-style-type: none"> o A supply chain is a system of organizations, people, technology, activities, information and resources involved in moving a product or service from supplier to customer. o Supply chain activities transform natural resources, raw materials and components into a finished product that is delivered to the end customer. o Supply chain management (SCM) is the management of a network of inter-connected businesses involved in the provision of product and service packages required by the end customers in a supply chain. 	<p>Problem description (2): Typical petroleum supply chain</p> 	<p>Problem description (3) Actual problems</p> <ul style="list-style-type: none"> o Initial parameters for optimization models sometimes are based on inaccurate forecasts; o Initial variables for LP problem are determined as constants; o External factors of uncertainty may affect the initial parameters; <p>As the result an optimal solution that was received from LP-model may become useless or even harmful for supply chain.</p>
<p>Object & Subject of research</p> <ul style="list-style-type: none"> o Object: software and hardware elements of supply chain management system, such as information systems, mathematical models, algorithms and etc.; o Subject: economic factors of uncertainty and their influence on object of research 	<p>Supposed results</p> <ul style="list-style-type: none"> o Research methodology of economic factors of uncertainty and their influence on distribution process of material flows; o Mathematical formulation of considered problem; o Stochastic mathematical model of distribution process of material flows which takes into account the influence of external economic factors; o The effect estimation of advanced supply chain planning system. 	<p>Conclusion</p> <p>Achieving all mentioned results could help a supply chain manager in Petroleum company to take much more optimal decisions about supply chains collaboration based on optimization planning tools.</p>

Figure 1. Possible slides

Speaking about the main part of the presentation, it is necessary to consider the language of presentations. If a presenter wants his/her audience to understand his/her message, his/her language must be simple and clear. A presenter should use short words and short sentences, active verbs instead of passive verbs, because they are much easier to understand and they are much more powerful. And, of course, it is preferable to speak about concrete facts rather than abstract ideas.

A presenter needs to be able to use linking-words and phrases to make his/her speech more coherent and logically aligned. They enable to establish clear connections between ideas. Examples of linking-words: *although/even though, even if, in case, in spite of/despite, so that, as a result, consequently, therefore, besides, furthermore, in addition, moreover, for instance, for example, on the contrary, on the other hand, however, nevertheless, in the same way, similarly, to sum up, briefly, to conclude, in conclusion etc.*)

It is also important to use such techniques of guiding the audience through a presentation as *signposting* or *signaling*. Signposts create “verbal paragraphs” or “verbal signals” and raise the attention curve at the beginning and

end of each point of your presentation. This technique allows linking one point of the presentation to the next, structuring and shaping the main content of a presentation. This is a simple but highly effective technique that adds clarity to your presentations. Examples of signposts:

1	Moving on now to ...	10	So, we've looked at ...
2	I would like to begin by ...	11	That completes my overview of
3	Let's now turn to ...	12	Let's just recap ...
4	Let's start with my presentation.	13	So, that's pretty much ...
5	So, first of all ...	14	And finally ...
6	Now, turning to ...	15	Next we come to ...
7	Now, what about...?	16	So, that was ...
8	Let me move on to ...	17	My next point is ...
9	So, that's the general picture for ...	18	That's all I want to say about ...

The Conclusion or “finish” of a presentation implies the following steps:

- pausing and *signaling* about the finishing of a presentation;
- making *summary* without any conclusions, giving a brief overview of what has already been said (it should not be too long but detailed enough to cover all points);
- giving *conclusion* (it may be a call for action, a recommendation or assuring an audience that they're better informed);
- making *closing remarks*: thanking an audience, asking for questions or passing round presentation handouts.

To develop skills of making Conclusions the same type of *preparatory exercises* as in the case with Introductions can be suggested.

Thus, in this paper an attempt has been made to clarify some aspects of designing a course for teaching PhD students to make presentations on the content of their research work. Much attention was given to compositional structure of a presentation, its grammatical, lexical and syntactic features, as well as some means of textual connectedness and techniques of guiding the audience through a presentation.

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К МЕНЕДЖМЕНТУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

Проблема менеджмента и мониторинга образовательного процесса в сфере иноязычного обучения в настоящее время довольно актуальна на образовательном пространстве Республики Беларусь. В данной работе мы рассмотрим проблему менеджмента и мониторинга образовательного процесса на первой ступени получения высшего образования в неязыковом вузе.

Бесспорно, контроль в современном образовании – важнейшая составляющая, которая влияет непосредственно на качество обучения иностранным языкам путём регулирования и стимулирования образовательной деятельности студента. На наш взгляд, целью контроля является проверка уровня академических достижений студента по иностранному языку. Для достижения этой цели необходимо решить ряд задач. Такими задачами могут быть, например, мониторинг академических достижений студента, а также мониторинг качества формирования его коммуникативной компетенции; указание студенту путей совершенствования навыков и умений, а также углубления знаний; обучение студентов приёмам самоконтроля, взаимоконтроля и др.

Следует отметить, что решение вышеизложенных задач не только помогает преподавателю достичь цели контроля, но и развивает у студента навык самостоятельной работы, который в современном обществе играет немаловажную роль.

В образовательном процессе контроль выполняет не только контролирующую, но также воспитательную и обучающую роли, что делает контроль ещё более эффективной частью всего процесса образования. При глубоком рассмотрении указанных ролей контроля мы приходим к заключению, что контролирующая роль реализуется в процессе выполнения разнообразных заданий, которые вовлекают студента в процесс общения как речевого партнёра. В свою очередь, воспитательная роль контроля заключается в том, что студент имеет хорошую возможность обогащать своё речевое поведение, а также использовать предлагаемые условия для формирования умений самоконтроля. Что касается обучающей роли контроля, то её можно реализовать через использование различного рода коммуникативных заданий.

Исходя из опыта работы можно утверждать, что на практических занятиях по иностранному языку могут использоваться такие функции контроля, как контрольно-корректирующая, контрольно-предупредительная, контрольно-стимулирующая, контрольно-обобщающая и контрольно-диагностическая.

Контрольно-корректирующая функция представляет собой внесение корректировок в образовательный процесс путём правильной расстановки приоритетов в организации учебной деятельности студентов, например, в организации работы как сильных так и слабых студентов с целью улучшения их владения иностранным языком. Контрольно-предупредительная функция ставит своей целью выявить возможные проблемы студентов при изучении иностранного языка и попытаться предотвратить их усугубление. Контрольно-стимулирующая функция контроля включает в себя стимулирующее воздействие оценки, т. е. положительное восприятие студентом не только похвалы, но и критики в отношении его академических достижений. Что касается контрольно-обобщающей функции, то она состоит в определении уровня владения умениями и навыками по некой части курса обучения, например, в конце изучения темы или же в конце семестра или учебного года. И наконец, контрольно-диагностическая функция определяет уровень владения студентами иностранным языком в соответствии с требованиями действующей учебной программы.

В современной методике преподавания иностранного языка существуют определённые требования к процедуре контроля академических достижений студента.

Во-первых, контроль должен быть регулярным. Регулярность контроля помогает увидеть прогресс студента при его достижении тех или иных учебных целей.

Во-вторых, контроль должен быть всесторонним. Именно всесторонность контроля даёт возможность преподавателю проследить прогресс развития языковой личности студента.

В-третьих, контроль должен быть дифференцированным. Дифференцированность включает в себя учёт трудностей овладения языковым материалом студентами с разным уровнем знаний языка и предусматривает выбор таких форм контроля, которые соответствуют возможностям разных категорий студентов.

В-четвёртых, контроль должен быть объективным, что предполагает не только наличие критериев оценки академических достижений студента, но и ознакомление студентов с используемыми критериями. Объек-

тивность контроля достигается за счёт количественной и качественной оценок результатов учебной деятельности студента.

Неотъемлемой частью содержания контрольно-оценочной деятельности преподавателя иностранного языка в вузе является аттестация результатов учебной деятельности студента, которая, на наш взгляд, должна быть направлена на постоянный мониторинг качества формирования коммуникативной компетенции.

Можно выделить три основных вида аттестации студентов: текущая, промежуточная и итоговая.

Главная цель текущей аттестации – проверить уровень усвоения студентами материала, предусмотренного действующей учебной программой. При текущей аттестации анализируются и оцениваются такие компетенции студентов, как языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная. Мы считаем целесообразным для преподавателя иностранного языка использование коммуникативных приемов оценки результатов учебной деятельности студентов, при этом приоритет следует отдавать устным формам проверки результатов академических достижений.

Цель промежуточной аттестации – проверить уровень усвоения студентами учебного материала по завершении изучения устной или грамматической темы. Данный вид аттестации также оценивает степень сформированности навыков использования фонетических, лексических, грамматических и орфографических средств изучаемого иностранного языка.

Цель итоговой аттестации – установить уровень практического владения иностранным языком в рамках требований действующей учебной программы. Итоговая аттестация также подразумевает проверку степени сформированности коммуникативной компетенции.

Современная методика преподавания иностранного языка предлагает индивидуальный, фронтальный, групповой и парный контроль.

Мы считаем, что индивидуальный контроль представляет собой наиболее объективную форму контроля, потому что позволяет всесторонне и достаточно глубоко оценить уровень знаний студента.

Фронтальный контроль даёт возможность преподавателю оценить всех студентов группы, а также предполагает высокую активность студентов. Вместе с тем фронтальный контроль носит поверхностный характер, так как внимание преподавателя сосредоточено среди всех студентов учебной группы.

Групповой контроль проводится, как правило, в рамках малых групп. Данный контроль, на наш взгляд, наиболее эффективен при проверке навыков ведения полилога.

Парный контроль – это вариация группового контроля, где предполагается работа студентов в парах по предложенному заданию.

Ещё один методический вопрос, который тоже является на современном этапе довольно актуальным, – это вопрос исправления ошибок, допускаемых студентами. В современной языковой политике ошибка рассматривается как условие успешного овладения коммуникативной компетенцией, вот почему так важно использовать такие приёмы исправления ошибок, которые не будут нарушать благоприятный для общения климат в аудитории на практическом занятии. Так, например, на этапе развития речевых умений можно использовать отсроченную коррекцию ошибок. В ходе выполнения того или иного задания преподаватель может фиксировать ошибки, допускаемые студентами, а после выполнения задания типичные ошибки анализируются либо в режиме самокоррекции, либо преподавателем. На этапе совершенствования речевых навыков методика допускает гибкое исправление ошибок, в виде сигналов разной степени свёрнутости: специальная система жестов, мимика или же вербальные средства, такие как использование определённых фраз, указание на лингвистическую зону ошибки, подсказка через предъявление образца и т. д.

Таким образом, менеджмент и мониторинг образовательного процесса в сфере иноязычного обучения носит творческий характер и требует креативного подхода от поставщика образовательных услуг в лице преподавателя и от потребителя данных услуг в лице студента.

С. К. Ромашкевичус.

БГМУ (Минск)

СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЯ В МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ЛАТИНСКИХ ОДНОСЛОВНЫХ КЛИНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ И ИХ АНГЛИЙСКИХ ЭКВИВАЛЕНТОВ

В процессе преподавания в БГМУ курса медицинской латыни на английском языке, которое для латинистов поначалу воистину было во многом terra incognita, у каждого преподавателя, ведущего занятия, постепенно начали появляться определенные методические замечания по различным аспектам теории и практики этого преподавания. О некото-

рых таких замечаниях, касающихся преподавания клинического раздела программы, и пойдет речь в настоящем сообщении.

Клиническая терминология на английском языке, как свидетельствуют современные англоязычные медицинские словари, строится на основе преимущественно древнегреческих (в дальнейшем греческих) словообразовательных элементов и графически нередко соответствует своим латинским эквивалентам. В этом, в частности, можно убедиться, сравнивая латинские клинические термины и их английские эквиваленты в многоязычном словаре медицинских терминов Г. Арнаудова [1]. В связи с этим неизбежно возникает вопрос о систематизации закономерностей сходства и различия в структуре таких эквивалентов, так как понимание таких закономерностей может быть очень полезным и для преподавателя, и для учащегося, как при преподавании, так и при усвоении соответствующего учебного материала.

В данном сообщении мы рассмотрим сходство и различие в типовых моделях строения однословных терминов-существительных, составленных из корневых и аффиксальных греческих словообразовательных элементов. Исследование мы провели на материале наиболее употребительных терминов, которые включены в состав клинического раздела программы курса латинского языка для англоязычных студентов лечебного факультета БГМУ [2] и которые были заимствованы из медицинского словаря Баттерворса [3]. Сравнивая эти термины с их латинскими эквивалентами, мы определили следующие закономерности.

1. Полностью совпадают графически в обоих языках:

- 1) термины с окончанием **-sis**, включающие существительные с финально-суффиксальными элементами **-esis**, **-iasis**, **-osis**: arthrodesis, nephrolithiasis, nephrosclerosis;
- 2) существительные с финально-суффиксальным элементом **-itis**: arthritis, bronchitis, hepatitis;
- 3) существительные с финально-суффиксальным элементом **-oma**: adenoma, lipoma, myoma.

2. Английские эквиваленты латинских существительных с конечным элементом **-ia** можно разделить на три подгруппы. В первой подгруппе латинское окончание **-ia** трансформируется в **-y**, и сюда входят термины, имеющие в латинских эквивалентах следующие наиболее частотные конечные терминологические элементы: **-chirurgia**, **-graphia**, **-logia**, **-pathia**, **-pexia**, **-rrhaphia**, **-scopia**, **-stomia**, **-thripsia**, **-therapia**, **-(ec)tomia**, **-trophia**:

Латинский термин	Английский эквивалент	Латинский термин	Английский эквивалент
cardiographia	cardiography	gastrostomia	gastrostomy
oncologia	oncology	lithotripsia	lithotripsy
nephropathia	nephropathy	phytotherapia	phytotherapy
hysteropexia	hysteropexy	nephrectomia	nephrectomy
tenorrhaphia	tenorrhaphy	arthrotomia	arthrotomy
stomatoscopia	stomatoscopy	hypertrophia	hypertrophy

Конечный элемент **-iatria** в английских эквивалентах меняется на **-iatrics**: **paediatrica** – **paediatrics**, **phoniatria** – **phoniatics**. По такой же модели в некоторых английских терминах меняется и конечный элемент **-therapia**: **physiotherapia** – **physiatrics**.

Вторую подгруппу составляют английские термины, которые сохраняют латинское окончание **-ia**. Таких терминов на 30–35 % больше, чем терминов предыдущей группы. Сюда входят термины с конечными терминологическими элементами - **aemia**, **-aesthesia**, **-algia**, **-ergia**, **-mania**, **-philia**, **-uria** и др. В некоторых английских терминах наблюдается вариативность окончаний **-ia/-y**: так, в английских эквивалентах латинских терминов с конечным элементом **-megalia** употребляются синонимичные формы, например: лат. **splenomegalia** – англ. **splenomegalia** / **splenomegaly**. В английских эквивалентах некоторых латинских конечных терминологических элементов латинское окончание **-ia** меняется и на другие элементы. Так, в английских эквивалентах терминов с терминологическими элементами **-kynesia** и **-mnesia** вместо **-ia** выступает **-sis**, в английских эквивалентах латинский конечный элемент **-paedia** превращается в **-paedics**, а конечный элемент **-rrhagia** – в **-rrhage**:

Латинский термин	Английский эквивалент	Латинский термин	Английский эквивалент
bradykinesia	bradykinesis	orthopaedia	orthopaedics
hypomnesia	hypomnesis	haemorrhagia	haemorrhage

Латинский термин	Английский эквивалент
biopharmaceutica	biopharmaceutics
proctodiagnostica	proctodiagnostics
autoplastica	autoplasty

В латинских существительных с конечными терминосистемами мужского и среднего рода при переходе в английскую терминосистему наблюдаются следующие изменения.

1. В названиях специалистов конечный элемент **-logus**, меняется на **-logist**, а **-ista** на **-ist**:

Латинский термин	Английский эквивалент
cardiologus	cardiologist
therapeutista	therapist

2. Конечный элемент **-iater** всегда меняется или на **-ician**, или на **-ist**, и здесь, при отсутствии конкретных правил использования того или иного элемента, приходится только запоминать нужную форму в каждом конкретном случае, ср.:

paediater – paediatrician geriater – geriatrician, но:

psychiater – psychiatrist phthisiater – phthisiotherapist.

3. Латинское окончание **-us** в конечных элементах **-ismus**, и **-spasmus** и обычно редуцируется до **-ism**, а конечный элемент **-lithus** – до **lith**:

didactylismus – didactylism gastrospasmus – gastrospasm

rhinolithus – rhinolith.

В то же время окончание **-us** сохраняется в английских эквивалентах названий других расстройств, ср.: enophthalmus, microcephalus, polypus.

4. Остаются без изменений в английских эквивалентах-существительных окончания **-on** и **-um**: aerobion, megacolon, megaduodenum, pneumoperitoneum.

5. Конечный элемент **-cytus** трансформируется в **-cyte**, элемент **-gramma** – в **-gram**: erythrocytus – erythrocyte mastogramma – mastogram.

Мы рассмотрели только наиболее типичные закономерности структурно-морфологических соотношений между конечными элементами латин-

ских клинических терминов и между их английскими эквивалентами, и за рамками нашего исследования остались некоторые частные явления, не вписывающиеся в общую картину. Тем не менее эти установленные закономерности, включенные в текст учебной литературы, как нам представляется, смогут оказать несомненную помощь и педагогу, и учащемуся.

Список использованных источников

1. Арнаутов, Г. Д. Медицинская терминология на пяти языках / Г. Д. Арнаутов. – София : Медицина и физкультура, 1964. – 1029 с.
2. Цисык, А. З. Латинский язык = The Latin Language : учеб. пособие / А. З. Цисык ; пер. с англ. яз. А. З. Цисык. – Минск : БГМУ. 2010. – 212 с.
3. Butterworths Medical Dictionary. – 2nd Ed. – Editor -in- Chief Macdonald Critchley: Butterworths, London-Boston-Sidney-Wellington-Durban-Toronto, 1978. – 1942 p.

В. П. Скок, Н. Г. Алоўнікава

БГПУ (Мінск)

ІНАВАЦЫЙНЫ ВЕКТАР ІНШАМОЎНАЙ ПАДРЫХОЎКІ ПЕДАГАГІЧНЫХ КАДРАЎ У КАНТЭКСЦЕ РЭАЛІЗАЦЫІ КЛАСТАРНАГА ПАДЫХОДУ

Тэрмін «кластар», які разглядаецца намі разам з прыметнікам «інавацыйны», пацвярджае тэзіс пра тое, што кластары і кластарны падыход характэрныя, перш за ўсё, для інавацыйнай адукацыі, а адукацыйныя кластары з’яўляюцца адной з формаў арганізацыі інавацыйнага навучання. Кластарная форма арганізацыі вядзе да стварэння сукупнага інавацыйнага прадукту і падрыхтоўкі высокакваліфікаваных спецыялістаў, якія валодаюць неабходнымі кампетэнцыямі і могуць віртуальна функцыянаваць у адукацыйным асяроддзі [1].

Неабходнасць уліку мноства ўзаемасувязяў паміж элементамі, аб’яднанымі ў адзінае цэлае, прадвызначае выкарыстанне кластарнага падыходу. Практычна ўвесь адукацыйны працэс уяўляе з сябе пэўную сістэму. Асноўнай адзнакай наяўнасці сістэмы можа лічыцца з’яўленне збож’яў у яе працы або поўны выхад з яе ў выпадку ўзнікнення праблем з адным з яе элементаў. Узаемасувязь і ўзаемазалежнасць элементаў сістэм з’яўляюцца як іх бяспрэчным плюсам, які дазваляе ускладняць функцыянал, так і мінусам, які спараджае іх слабасць перад уздзеяннем неспрыяльных знешніх і ўнутраных фактараў. Адпаведна кластар можна лічыць таксама сістэмай, але сістэмай асобага роду, у якой дадатак элемента паляпшае яе працу, а адыманне не знішчае, а толькі пагаршае яе.

Тэрмін «інавацыйны адукацыйны кластар» значна адрозніваецца ад словаў «шэраг», «група», «аб'яднанне» і інш. Такі кластар уяўляе з сябе не механічнае аб'яднанне шэрагу навуковых і адукацыйных устаноў у пэўную групу, а паказвае на іх шчыльнае ўзаемадзеянне і ўзаемазалежнасць. Для абазначэння арганізацыйнай формы, якая ўтварылася, і ўзнікае новы тэрмін «(інавацыйны) адукацыйны кластар» [2].

Узнікненне новага слова-тэрміна, як правіла, не бывае выпадковым, яно звязана з узнікненнем новай аб'ектыўнай з'явы. У дадзеным выпадку дарэчы казаць пра з'яўленне новага тэрміна як выніку стварэння новай мадэлі і пераносу яе ў новае паняццйнае поле [3].

У адукацыйным кластары ўсе суб'екты, якія ўдзельнічаюць, рэгулююць шматузроўневую сістэму падрыхтоўкі спецыялістаў неабходнай кваліфікацыі.

У Рэспубліцы Беларусь у наш час праблема стварэння інавацыйных кластараў знаходзіцца на стадыі станаўлення. Таму асаблівую каштоўнасць мае аналіз і абагульненне назапашанага вопыту кафедры замежны моў БДПУ у дадзеным накірунку.

Адукацыйны кластар разглядаецца намі як сістэма навучання, узаеманавучання і інструментаў саманавучання ў іннавацыйным ланцужку «адукацыя – тэхналогіі – вытворчасць», як цэласная сістэма шматузроўневай падрыхтоўкі спецыялістаў на выснове інтэграцыйных працэсаў на ўсіх узроўнях адукацыі.

Арганізацыя маніторынгу меркаванняў пра наяўнасць у суб'ектаў адукацыйнага працэсу неабходных прафесійна-асобасных якасцяў дазволіла вызначыць патрэбы і спадзяванні як знешніх, так і ўнутраных спажыўцоў адукацыйных паслуг, супастаўляць спадзяванні і ацэньваць якасць прафесійнай падрыхтоўкі; своечасова карэктаваць і вызначаць перспектывыя вектары развіцця іншамоўнай падрыхтоўкі педагагічных кадраў.

Інтэграцыя тэарэтычных ведаў і інавацыйных тэхналогій садзейнічае павышэнню ўзроўню матывацыі студэнтаў да абранай прафесіі, відаў практыкі і вучэбных праграм.

Арганізацыя пастаянна дзеючага навукова-метадычнага семінара суб'ектаў адукацыйнага кластару, правядзенне вэбінараў накіраваны на абмен вопытам са спецыялістамі ў галіне замежных моў па пытаннях лінгвадыдактыкі, распрацоўкі стратэгіі перспектываўнага прафесійнага развіцця выкладчыкаў.

Развіццё сектару дадатковых адукацыйных паслуг. Мы называем гэта альтэрнатыўнымі формамі адукацыі (навучальныя курсы «Замежная мова

для пачаткоўцаў», «Удасканалвай сваю замежную мову», «Замежная мова – “хуткая дапамога” для студэнтаў», вочна-завочная педагагічная гімназія).

Правадзненне сумесных мерапрыемстваў і канферэнцый, дзелавых сустрэчаў, экскурсій станоўча ўплывае на атмасферу ўзаемнага супрацоўніцтва і стварэнне рэжыму найбольшага спрыяння.

Сутнасць канцэпцыі адукацыйных кластараў зводзіцца да аб’яднання пад эгідай вядучай галіновай ВНУ ўстаноў дашкольнай, пачаковай і сярэдняй прафесійнай адукацыі, профільных школ, гімназій.

З мэтай дасягнення максімальна магчымага інавацыйнага кластару на кафедры замежных моў філалагічнага факультэта БДПУ паспяхова дзейнічае філіял на базе ДУА «Сярэдняя школа № 1 г. Мінска» і мае энергетычны эффект міжкластарнага ўзаемадзеяння.

Сучасны выкладчык можа выконваць мноства педагагічных роляў. У дадатак да выкладчыка-прадметніка – гэта і куратарства, і т’ютарства, і дзейнасць педагога дадатковых адукацыйных паслуг, кансультаванне, карэкцыя і інш.

Ідэя пашырэння адукацыйных магчымасцей выкладчыка з’яўляецца сама па сабе цалкам канструктыўнай. Але рацыянальным з’яўляецца падыход, заснаваны на добраахвотнасці ўдзелу ва ўсіх праектах. Можна лічыць, што наша сярэдняя і вышэйшая школы даўно ўжо наскрозь сінергетычныя, бо навучэнцы па сутнасці вымушаны займацца суцэльнай самаадукацыяй. Сёння існуюць чатыры асноўныя спосабы засваення зместу вучэбнага прадмета: на ўроку, на пазакласных занятках, на дадатковых платных занятках і праз выкананне хатніх заданняў.

Найбольш эфектыўным з’яўляецца развіццё альтэрнатыўных формаў адукацыі, а значыць, і кластарная мадэль пабудовы вышэйшай школы будзе ажыццяўляцца ў выпадку аптымізацыі суадносінаў інварыянтнай, варыятыўнай і дадатковай частак адукацыйнага стандарту.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Жук, А. И. Информационно-образовательная среда педагогического университета нового типа / А. И. Жук // Информатизация образования – 2014: педагогические аспекты создания и функционирования виртуальной образовательной среды : материалы междунар. науч. конф., Минск, 22–25 окт. 2014 г. – Минск : БГУ, 2014. – С. 163–170.
2. Оловникова, Н. Г. Организация образовательной деятельности преподавателя иностранного языка в понятийном поле кластера / Н. Г. Оловникова, В. П. Скок // Предметная и методическая компетентность как важнейшая составляющая профессионального мастерства преподавателя иностранного

языка : материалы II общеуниверситет. семинара; Минск, 26 марта 2015 г. – Минск : БГПУ, 2015. – С. 3–12.

3. Соколова, Е. И. Термин «инновационный образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики / Е. И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век [Электронный ресурс]. – № 2 (6). – Режим доступа: ИИ21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2371. – Дата доступа: 20.02.2017.

О. В. Трунова

МГПУ (Москва)

ЛЕКСИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ АСПИРАНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Любая публикация в рамках проблематики профессионально ориентированного обучения иностранным языкам опирается на требования Государственного образовательного стандарта, в качестве основной цели обучения предписывающего овладение коммуникативными умениями. Адекватная целям общения коммуникация предполагает сформированность трех равно значимых в её осуществлении компетенций или навыков (в традиционной терминологии) – лексической, грамматической и фонетической). Естественное освоение системы языка начинается с его лексического стратума, в ходе совершенствования приобретаемых коммуникативных умений поддерживаемого неосознанной имитацией грамматических моделей и произносительных особенностей. По такому же алгоритму организуется процесс обучения иностранному языку: от слова к предложению, от предложения к тексту. Разграничение типов приобретаемых обучающегося компетенций обусловлено как их характером, так и приемами их формирования, однако в реализации образовательного процесса работа со всеми компетенциями – по понятным причинам – выстраивается параллельно.

Если исходить из того, что на уровне третьей ступени образовательного процесса у обучающихся уже сформированы базовые системные навыки, можно предположить, что работа над грамматической составляющей должна состоять в систематизации и консолидации уже имеющихся знаний, в то время как лексический стратум требует расширения. В этом случае четко разграничиваются два типа институционального дискурса: академический и профессиональный. Словарь академического дискурса, основное предназначение которого заключается в номинации компонентов и сущностей исследовательской деятельности (*research idea, primary hypothesis, scientific tools, to provide guide-lines, to verify and test*) явля-

ется универсальным. Словарь профессионального дискурса, предполагающий ограничение рамками профессиональной деятельности, также не является однородным по составу, поскольку включает нейтральную профессиональную лексику, профессиональную терминологию и профессиональный жаргон.

Релевантный для обучения иностранному языку в сфере неязыковых специальностей принцип междисциплинарной интеграции предопределяет выбор в качестве источника формирования профессионального словаря (гlossария) аутентичного текста в рамках определенной профессиональной деятельности (*realistic approach, narrative techniques, highly poetic tunes, the imagery is rooted in, it glorifies the idea* – область филологии; *political disaster; threat of default, radical change, great political courage, successful political negotiating* – область политологии; *reduced wages, generous compensation packages, institutional investors, profit margins* – экономика и финансы, *public diplomacy, nongovernmental organizations, politically relevant behavior; the functions of diplomatic missions* – дипломатия и международные отношения). Такой подход дает возможность определить особенности синтагматического «поведения» лексической единицы, ее сочетаемостные модели и функциональную комбинаторику. Системные, парадигматические характеристики лексической единицы выявляются в словарном кластере, в формате тезауруса, в котором каждое понятие имеет четкую однозначную номинацию, получает определение, соответствующее области знания, и представлено во всем многообразии связей [1]. Здесь также целесообразно привести синонимический ряд с указанием контекстуальных условий актуализации (например: *discard* – *get rid of (someone or something) as no longer useful or desirable*; *abandon* – *cease to support or look after*; *reject* – *dismiss as inadequate, unacceptable, or faulty*; *discharge* – *allow or make leave*).

Несмотря на то что термин, как правило, является однозначным (во всяком случае, должен быть таковым во избежание неверного толкования) и независимым от контекстуального окружения [3], использование текстов по специальности как источника формирования активного лексического ресурса в плане осуществления коммуникации в области профессиональных интересов важно также и в случае составления собственно терминологического словаря, поскольку эмпирический опыт формирует устойчивую платформу для дальнейшей автоматизации навыка [4].

Уровень профессиональной лексической компетенции определяется не только способностью использовать соответствующую лексику в учебных и реальных ситуациях профессионального общения [2], но также умением (по-видимому, в первую очередь) выбрать (или образовать)

адекватную контексту употребления форму в рамках и согласно моделям общей словообразовательной парадигмы лексической единицы.

Сформированность профессиональной лексической компетенции устанавливается в условиях учебной аудитории при выполнении коммуникативных заданий, в прямых и обратных переводах, в проектной деятельности, в организации ролевых игр и подтверждается в практической научной или переводческой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Серова Т. С. Система упражнений для развития лексической компетенции / Т. С. Серова, Г. Р. Чайникова // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6. – С. 91–97.
2. Стародубцева, О. Г. Лексическая компетенция как языковая основа профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза / О. Г. Стародубцева // Бюлл. сибирской медицины. – 2013. – Т. 12, № 3. – С. 127–131.
3. Черевко, Ю. А. Активизация терминологической лексики на занятиях по профессиональному английскому языку в неязыковом вузе / Ю. А. Черевко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2010. – Т. 1, № 1.
4. Шамов, А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19–21, 224–227.

I. I. Kholodinskaya

International University “MITSO” (Minsk)

HOW TO AVOID GRAMMAR PROBLEMS IN THE COURSE OF LEGAL WRITING TEACHING

The main task of the Legal English teachers at the International University “MITSO” is not only to train students how to communicate in the sphere of law, but also how to do so by means of writing. This type of writing differs immensely from their everyday written communication and is called legal writing. The purpose of the legal writing course is to deliver the basic ideas and the main principles and methods of academic and legal writing. The work must be aimed at the better training of students capable to enter legal practice with the knowledge to draft briefs, contracts/leases, court documents, internal office memos, demand letters, argument and deal with correspondence and letters to clients. Their work in courts will involve prehearings, bench memos and draft opinions.

Special difficulties can be faced by nonnative speakers of English when they come across legalese and try to apply the rules and traditions of legal

procedure, documents and writing from their native legal system into the correspondence written in English. Legalese is a very special style of language which is used in legal documents. It often creates problems for those unfamiliar with it, such as non-lawyers (clients). However, non-native English-speaking lawyers may also find legalese difficult to read. An awareness of some of the typical features of this writing style can make it easier to understand texts of this kind. Some of the features of legalese are:

- lengthy and complex sentences (several clauses are joined together with commas or the co-ordinators and/but);
- archaic words and expressions (words formed with here- and there- or words like such, said, same, aforesaid are used);
- passive constructions (e.g. *All assets shall be distributed*).

The teachers delivering the course of legal writing should take into account that legal practice is changing and evolving. It is changing together with the recent development of our society and it is necessary to evaluate whether the traditional legal writing is meeting the needs of today's courts, public agencies and law firms. And these tendency must be the part of the course.

Grammar can be considered as the less changing aspect of the language, but the latest tendencies show, that in order to be an effective legal writer it is essential to keep in mind the following issues:

1. Though passive constructions are widely used in legal writing, it is advisable to use active verbs rather than nominalizations where possible:

e.g. *consider* instead of *give consideration to*, *oppose* instead of *be in opposition to*.

In the longer phrases, known as nominalizations, a verb can become buried in a noun. Anglo-American lawyers particularly are addicted to them.

The use of nominalizations makes writing longer and less dynamic.

e.g.: *We are in agreement that our firm will give consideration to the documents.*

This sentence would be better expressed:

e.g. *We agree that our firm will consider the documents.*

However, there are certain occasions in legal writing when nominalizations are appropriate. For example, lawyers don't agree to arbitrate but to go to arbitration: arbitration is a defined legal process and should be referred to in its nominal form.

2. It is better to use the active voice rather than the passive when drafting legal documents. Use of the passive can make clauses longer. The object of the active verb becomes the subject in the passive.

But the passive voice can be used in the following situations:

- When the purpose of the sentence is to separate the act and the performer of the action
- When the identity of the individual conducting the act is irrelevant or anonymous
- When it is intended that the identity of the person conducting the act should remain anonymous (to avoid possible accusations)

Using the passive verb structure when it is not essential is likely to result in the writing being too formal. This is because it tends to depersonalise the individuals being addressed or referred to.

e.g. *The Claimant is being treated by a physiotherapist.*

The students must understand that if you're active, you do things; if you're passive, things are done to you.

The usage of active voice typically has four advantages over the passive:

- It usually requires fewer words.
- It creates a chronologically ordered sequence (ACTIVE: actor – action – recipient of action), as opposed to the reverse (PASSIVE: recipient of action – action – actor).
- It makes the sentence more simple to.
- It makes the text more lively and vigorous.

Although these advantages can be seen important, they are not absolutes. In some cases it is possible to find exceptions in which it is desirable to use passive (as when the actor can't be identified or is relatively unimportant).

3. There are cases when it is better to avoid negative structures if possible. In many legal writings it is traditionally accepted to use not un- (or not im-, in-, etc.) formations such as: not unreasonable, not impossible, not unjustifiable, not unthinkable, not negligible to soften the impact of what is being said. Such structures make what you are saying less clear and definite. They make the sentence difficult to understand.

e.g. *It is not impossible that this matter will have a not inconsiderable bearing upon our decision.*

Translated into ordinary English, this reads:

It is possible that this matter will have a considerable bearing upon our decision. or: This may considerably influence our decision.

4 If possible, legal writing should use singular instead of plural. Plural was widely used in old statutes and contracts. For example, if an ordinance says, “People may not set off fireworks within the city limits,” the plural words people and fireworks create several problems. Does the ordinance apply only to people who work in groups, but not to individual persons? But if the ordinance says, “No person may set off a firework,” it avoids all the problems.

But sometimes the plural is really important. For example:

The Company agrees to destroy all unauthorized reproductions in its possession.

So, teachers working in the sphere of legal writing play a very important role in the training of future lawyers. Their task is not only to give the basic knowledge of legal writing and to eliminate possible future mistakes and problems, but to provide some vital data for the legal career in effective writing communication in their workplace.

References

1. Garner, Bryan. Legal Writing in Plain English: A Text with Exercises / B. Garner. – 2nd ed. – Chicago: University Of Chicago Press, 2013. – 256 p.
2. Haigh, R. Oxford Handbook of Legal Correspondence / R. Haigh. – Oxford University press, 2006. – 232 p.
3. Krois-Lindner, A. International Legal English / A. Krois-Lindner. – Cambridge University Press, 2013. – 336 p.

А. З. Цисык

БГМУ (Минск)

К ПРОБЛЕМЕ ВАЖНОСТИ И ДОСТОВЕРНОСТИ ЭТИМОЛОГИЧЕСКИХ СПРАВОК В СОВРЕМЕННОЙ СЛОВАРНО-СПРАВОЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ПО МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Nomina si nescis, perit et cognitio rerum – если не знаешь названий, то теряется и познание вещей. Этот знаменитый афоризм Карла Линнея, давшего миру бинарную систему ботанических названий, касается всех видов терминологии, в том числе и медицинской. Научная формулировка термина и его дефиниция – это первооснова компетентности врача, которая складывается не только в процессе многолетней учебы будущего специалиста, но и в последующие годы в процессе повышения его квалификации. И если во время учебы в своем вузе для студента первым источником приобретения терминологических определений был учебник и не в последнюю очередь – учебник по медицинской латыни, то в по-

следующем таким источником и эталоном научных названий терминов, их толкований и сведений по истории их происхождения становится словарно-справочная литература. О пользе таких словарей, особенно толково-этимологических, говорят и сами врачи, подготовившие «Краткий толковый словарь медицинских терминов»[4]. В настоящей работе мы хотели бы привлечь внимание и таких врачей-энтузиастов, и лингвистов, работающих над созданием словарно-справочной литературы, к проблеме качества этимологических сведений.

Этимологическая справка – важная часть информации о термине, которая способствует более осознанному восприятию его семантики, и не случайно в наиболее авторитетных зарубежных словарях медицинской терминологии (Butterworths Medical Dictionary, Dorland's Illustrated Medical Dictionary, Stedman's Medical Dictionary) к каждому термину прилагается этимологическая справка (кстати, мы используем этот факт как веский аргумент подтверждения необходимости изучения греко-латинских основ современной интернациональной терминологии в преподавании курса медицинской латыни в группах англоязычных учащихся). Понимая это, авторы отечественных словарей и справочных изданий *volens-nolens* прибегают в отдельных случаях к этимологическим справкам, хотя очевидно, что оптимальным решением проблемы было бы приводить этимологические сведения по каждому термину. Особенно нуждаются в этимологической составляющей фармацевтические термины, количество которых опережает рост терминов в других медико-биологических науках. Сложность проблемы и в том, что этимология многих терминов далеко не всегда ясна самим врачам или фармацевтам, а лингвистический комментарий к новым терминам в словарно-справочной литературе нередко на десятилетия отстает от появления и обиходного использования терминов. И даже в популярной Википедии, которая старается не отставать от времени, этимологические справки к новым терминам не всегда представлены. К тому же этимологические справки в такой справочной литературе нередко неточны или вовсе не соответствуют истине. Вот два примера из упоминавшегося выше «Краткого толкового словаря медицинских терминов». На с. 114 термин *диабет* составители словаря правильно связывают с греческим существительным *diabetes*, но толкуют его как *водопроводная трубка, сифон*, в то время как правильное значение этого слова в данном случае – *переход*. Ведь греческое существительное *diabetes* – производное от глагола *diabaino* со значением *переходить, переступить* и буквально значит *переход, перешагивание*. Древнегреческий врач Арестей Каппадокийский, который ввел данный термин, назвал этим термином явление мочеизнурения – быстрого

перехода жидкости через тело человека, больного диабетом. На стр. 239 термин *splenium повязка* объясняется как производное от греческого прилагательного *splen плотный*, хотя такое слово не зафиксировано ни в известном словаре древнегреческого языка И. Х. Дворецкого [2], ни в наиболее полном на сегодняшний день лексиконе древнегреческого языка Лиддела-Скотта-Джонса. А в этимологическом словаре латинского языка Эрну-Мейе существительное *splenium* однозначно выводится от греческого *splenion повязка или пластырь для больной селезенки*, производного от *splen селезенка*. Примеры подобных неточностей этимологического плана можно нередко встретить и в солидных академических изданиях, не говоря уже о журнальных публикациях или средствах массовой информации. Например, в «Толковом словаре иноязычных слов» Л. П. Крысина автор объясняет читателю, что термин «инсулин», образованный от латинского *insula остров*, получил свое название в связи с тем, что поджелудочная железа, в которой вырабатывается инсулин, «была метафорически уподоблена острову» [3, с. 306]. Однако достаточно известно, что название данный гормон поджелудочной железы получил свое название в связи с тем, что он вырабатывается группой особых клеток поджелудочной железы, получивших название островков Лангерганса. В этом же словаре читаем, что термин «трихомонада» образован от греческого слова *trachoma волосы*» [3, с. 795]. Однако термин «трихомонада» (лат. эквивалент *trichomonas, ādis f*), согласно составителям упомянутого выше медицинского словаря Баттерворса [5, с. 1748], а также не менее известного словаря медицинских терминов Г. Арнаудова [1, с. 531], составлен на базе двух греческих слов – *thrix, trichos волос* и *monas, monādos одинокий* или *единица*. Эти слова позволяют специалисту определить, что трихомонада – это *одноклеточное существо, имеющее 3–5 волосообразных жгутиков у переднего конца тела*, о чем можно прочесть в любой медицинской энциклопедии. Таким образом, анализ этимологических справок к медицинским терминам в работах и врачей, и лингвистов указывает на общий недостаток самого широкого круга отечественных специалистов – недостаточный уровень владения классическими языками (древнегреческим и латынью), на основе которых создано и продолжает создаваться огромное количество медико-биологических, фармацевтических и клинических терминов. К сожалению, после 1917 г. была фактически низведена до минимума роль классических языков, с помощью которых строился крепчайший фундамент образованности в Российском государстве, благодаря которому, например, врачи Л. И. Блуменау и В. В. Вересаев, географ и энтомолог А. П. Семенов Тян-Шанский были также и известными знатоками и переводчиками античной поэзии. Пренебре-

жение античностью, незнание и недопонимание роли классических языков в терминологической образованности в наши дни ведут к низкому уровню отечественной словарно-справочной литературы. В этом можно убедиться, в частности, оценив качество латинской терминологии в Государственной Фармакопее Республики Беларусь, к подготовке которой не были привлечены ведущие отечественные латинисты.

В заключение добавим, что понимать истоки и смысл современной профессиональной медицинской терминологии невозможно не только без надлежащего владения правилами терминообразования на основе классических языков, но и без использования современных лексиконов этих языков. Все этимологические справки в медицинских словарях должны быть сверены с известными словарями греческого языка Лиддела-Скотта-Джонса, латинского Оксфордского словаря и известными этимологическими словарями древнегреческого языка и латыни. Только на этой основе могут быть созданы авторитетные толково-этимологические словари не только медицинской, но и всякой другой терминологии. А от этого неизбежно выиграет и уровень отечественной учебно-справочной и учебной литературы, и качество наших отечественных специалистов.

Список использованных источников

1. Арнаутов, Г. Медицинская терминология на пяти языках / Г. Арнаутов. – 3-е рус. изд., испр. – София : Медицина и физкультура, 1969.
2. Дворецкий, И. Х. Древнегреческо-русский словарь : в 2 т. – М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1958.
3. Крысин, А. П. Толковый словарь иноязычных слов / А. П. Крысин. – М. : Эксмо, 2009.
4. Радзевич, А. Э. Краткий толковый словарь медицинских терминов / А. Э. Радзевич, Ю. А. Куликов, Е. В. Гостева. – М. : МЕДпресс-информ, 2004.
5. Butterworths Medical Dictionary. – 2nd Ed. – Editor -in- Chief M. Critchley: Butterworths, London-Boston-Sidney-Wellington-Durban-Toronto, 1978.

ZUR ROLLE DER KOMMUNIKATIVEN GRAMMATIK IM FREMSPRACHENUNTERRICHT

Grammatische Kompetenz ist bekanntlich ein unentbehrlicher Bestandteil der Sprachtätigkeit, deshalb ist es äußerst wichtig, dass man alle Arten von Sprechfähigkeiten regelmäßig vervollkommen und weiterentwickelt. Das ist gerade Aufgabe und Ziel im Fremdsprachenunterricht, die jederzeit angestrebt werden müssen, um die fremdsprachige Kommunikation beherrschen zu können. Die erfolgreiche Aneignung einer Fremdsprache ist nur durch entsprechende Simulation einer realen fremdsprachigen Kommunikation möglich. Aus diesem Grunde erscheint die grammatische Kompetenz sehr wichtig, denn ohne die ist eine Kommunikation in der fremden Sprache kaum denkbar. Die kommunikativen Grundlagen, auf denen der ganze Lehr- und Lernprozess beruhen soll, ermöglicht es, dass die Lernenden die Bedeutung von grammatischen Inhalten im Fremdsprachenunterricht und überhaupt für den praktischen Sprachgebrauch besser verstehen können.

Derzeit wird es viel darüber diskutiert, ob es zweckmäßig wäre, die grammatische Kompetenz ausschließlich aufgrund der realen kommunikativen Situationen zu entwickeln. In diesem Zusammenhang muss man darauf hinweisen, dass die linguistische Kompetenz den Bau von grammatisch korrekten Strukturen und das Verstehen von den gesprochenen bzw. geschriebenen Äußerungen gewährleistet.

Im Laufe der verbalen Kommunikation verwenden die Menschen verschiedene Sprachmittel, die allen Gesprächspartnern verständlich sein müssen. Außer grammatischen und lexikalischen Kenntnissen sind auch andere Aspekte wichtig. Vor allem muss man in diesem Zusammenhang die Vielfalt von Gebrauchsmöglichkeiten bestimmter Spracheinheiten berücksichtigen je nach den konkreten Absichten der Gesprächspartner und der Situation, in der die Kommunikation erfolgt. Daher werden die nicht ausreichenden Grammatikkenntnisse zu einem nur schwer wenn auch kaum überwindbaren Hindernis auf dem Wege der Herausbildung von sprachlicher sowie soziokultureller Kompetenz.

Der Praxisbezogenheit des modernen Fremdsprachenunterrichts Rechnung tragend bekommen die kommunikativen Ansätze eine sehr wichtige wenn auch nicht einschlagende Bedeutung im Hinblick auf die Anforderungen einer effektiven Lösung ganz unterschiedlicher Aufgaben mittels der Sprache als ein wichtiges Verständigungsmittel unter den Menschen. Im Großen und Ganzen kommt es auf die praxisorientierte, alle Sprachaspekte erfassende Methoden

an, die darauf gerichtet werden sollten, wie man so schön sagt, die praktische Beherrschung der Fremdsprache auf dem Niveau, dass man imstande ist, ganz unterschiedliche Gespräche mit ausländischen Partnern zu führen, sei es Geschäftsverhandlungen oder gelegentlich auch Privatgespräche. Egal, welche Inhalte auch thematisiert werden, muss man sich der Situation anpassen und sachverständlich in der Fremdsprache kommunizieren können.

Aus den oben erwähnten Gründen sei es darauf hingewiesen, dass die grammatische Kompetenz nur im Rahmen der allgemeinsprachlichen als auch soziokulturellen Kompetenz erworben werden kann.

Unter den wichtigsten Anforderungen zum Grammatikunterricht gehören unter anderem:

- Die Lehrstoffe müssen Muster aus allen Bereichen des modernen lebendigen Sprachgebrauchs enthalten.
- Die formellen, semantischen und funktionalen müssen hervorgehoben werden, damit die Studierenden deren Zusammenhänge in bestimmten Kontexten verstehen.
- Man präsentiere Grammatik in kleinen Portionen, so dass die grammatischen Inhalte dann mehrmals in anderen Kontexten wiederholt werden können.
- Es ist empfehlenswert, verschiedene Anschauungsmittel zu verwenden.
- Die Erläuterungen müssen möglichst kurz und dabei deutlich sein.
- Man gebraucht verschiedene soziale Arbeitsformen.

Die grammatische Kompetenz wird stufenweise herausgebildet, d.h. zuerst wird der neue Lehrstoff präsentiert, viel geübt und erst dann folgt dessen praktische Verwendung in verschiedenen Tätigkeitsformen. Vor allem wird die Bedeutung, die Formbildung von grammatischen Strukturen erschlossen deren Gebrauch erläutert sowie aufgrund einer ganzen Reihe von entsprechenden Übungen trainiert.

Die kommunikativen Ansätze im Fremdsprachenunterricht sind darauf gerichtet, alle Elemente der Fremdsprache zusammenwirken zu lassen, damit vollständige Sprachäußerungen zustande kommen. Dabei ist es äußerst wichtig, dass man lernerorientierte Unterrichtsverfahren ausnutzt, die in starkem Maße die schöpferische Aktivität der Studierenden sowie deren Motivation fördern. All das steigert die Effektivität der Aneignung von fremdsprachlichen Strukturen und trägt wesentlich dazu bei, dass immer neue Arbeitsmethoden herangezogen und erfolgreich ausgenutzt werden. Man geht davon aus, dass die Sprache eine soziale Erscheinung ist und ihre Ausnutzung zur Lösung allerlei kommunikativer Aufgaben immer das Zusammenwirken von mindestens zwei kommunizierenden Partnern vorausieht. Und für eine erfolgreiche

Kommunikation sind alle Sprachaspekte wichtig. Grammatische Kompetenz ist dabei sehr wichtig und im Zusammenwirken mit anderen sprachlichen Kompetenzen ermöglicht sie, die zwischenmenschliche Verständigung angenehmer zu machen und dabei manche Missverständnisse zu vermeiden. Um den modernen Anforderungen zum Fremdsprachenunterricht gerecht zu werden, muss man darauf achten, dass sowohl sprachliche als auch soziokulturelle Aspekte kommunikationsorientiert berücksichtigt werden. Die Verwendung der kommunikativen Ansätze beim Erwerben bzw. Beibringen von grammatischen Kenntnissen ist ein unumgänglicher Bestandteil des modernen Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der praktischen Ausnutzung der Fremdsprache sowohl im alltäglichen als auch im professionellen Kommunikationsbereich. Ohne ausreichende Beherrschung der gebräuchlichsten grammatischen Strukturen einer Fremdsprache ist es überhaupt nicht möglich, sich mit den ausländischen Gesprächspartnern zu verständigen.

Секция 3

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ

Л. В. Вікторка

БДПУ (Мінск)

Н. Г. Алоўнікава

БДПУ (Мінск)

ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНЫ АСПЕКТ ВЫВУЧЭННЯ ПРЫКАЗАК І ПРЫМАВАК ЯК АДЛЮСТРАВАННЕ НАЦЫЯНАЛЬНАГА МЕНТАЛІТЭТУ

Праблемы ўзаемадзеяння мовы і культуры, мовы і фальклора з'яўляюцца зараз прыярытэтнымі. Гэта звязана з тым, што старажытныя ўяўленні пра свет зафіксаваныя ў фальклоры і ўплываюць на фарміраванне і адлюстраванне нацыянальнага менталітэту.

Ва ўмовах сучаснага жыцця, цывілізацыйных працэсаў, такіх як, напрыклад, глабалізацыя эканамічнага жыцця, адбываецца уніфікацыя, стандартызацыя культуры, яе «вестэрнізацыя». Як ніколі раней культуры актыўна сутыкаюцца, перасякаюцца, кантактуюць і канфлітуюць. Глабалізацыя непазбежна ставіць перад носьбітамі канкрэтных культур пытанне захавання этнічнай ідэнтычнасці і культурнай самадастатковасці.

З поўным правам лічыцца, што самым надзейным паказчыкам этнічнай ідэнтычнасці з'яўляецца вусная народная творчасць. Яна займае важнае месца ў культуры кожнага народа, з'яўляецца адным з сувязных кампанентаў этнасу, найважнейшым сродкам захавання і перадачы духоўнай спадчыны.

Дзякуючы функцыянальнай сувязі фальклору з усімі бакамі жыцця чалавека, яго культурай – як матэрыяльнай, так і духоўнай – ён адлюстроўвае ўяўленні, пачуцці і надзеі народа. Даследаванне фальклору паказвае падабенства ў перадачы жыццёвага вопыту рознымі народамі, якія існавалі адносна ізалявана адзін ад аднаго. Гэта грунтуецца на адных і тых жа сістэмах жыццёвых каштоўнасцяў. З другога боку, фальклор з'яўляецца носьбітам этнічнай своеасаблівасці пры разнастайнасці культурнага развіцця чалавецтва.

Прыказкі і прымаўкі як частка фальклору з'яўляюцца важным гісторыка-лексічным пластом кожнай мовы. Яны займаюць асаблівае месца сярод нацыянальна афарбаваных моўных адзінак. Мова пры гэтым выступае не проста як сродак камунікацыі, а разумеецца як культурны код нацыі, яна непаруўна звязаная з культурай, у ёй (мове) паказваюцца тыя рысы рэчаіснасці, якія рэлевантна прадстаўлены ў адпаведнай культуры.

Комплексны аналіз нацыянальна афарбаваных моўных адзінак дапамагае выявіць этнічныя асаблівасці і менталітэт народа.

Менталітэт (ментальнасць), як і культуру, адносяць да ліку цяжка вызначальных. Слоўнікі даюць агульныя дэфініцыі – «спосаб мыслення, агульная духоўная настроенасць чалавека, групы» [3, с. 263]; «склад думак, сукупнасць разумовых навыкаў і духоўных устаноў, уласцівых асобнаму чалавеку або грамадскай групе» [2, с. 163].

Рускі філосаф І. А. Ільін этнічную ментальнасць («нацыянальнасць») вызначаў як «духоўны ўклад несвядомага»: «Нацыянальнасць чалавека вызначаецца... укладам яго інстынкту і яго творчага акту, укладам яго несвядомага і, больш за ўсё, укладам яго несвядомай духоўнасці» [1, с. 241].

Вывучаючы прыказкі, мы вывучаем і тую краіну, якой гэтыя прыказкі належаць. Яны дапамагаюць лепш зразумець нацыянальны характар, менталітэт людзей, якія стварылі гэтыя прыказкі, іх інтарэсы, адносіны да розных сітуацый, побыт, традыцыі.

Даследаванне нацыянальна-культурнай спецыфікі прыказак і прымавак як фрагментаў матэрыяльнага і духоўнага свету чалавека і этнасу актуальнае, бо мова з'яўляецца адлюстраваннем сацыякультурных асаблівасцяў і традыцый народа, які на ёй размаўляе. Для кожнай мовы характэрны спецыфічны набор лексічных і граматычных значэнняў, якія падкрэсліваюць яе унікальнасць.

Нацыянальна-культурная спецыфіка прыказак і прымавак можа працягвацца:

1) у граматычных мадэлях: *Death is a grand leveler. – Смерць усіх раўнае. The end crowns the work – Канец – дзелу вянец. Little wit in the head makes much work for the feet. – Праз дурную галаву і нагам гора.*

2) у лексічным складзе: *Greek meets Greek. – Трапіўся востры на шылаватэга. Pride goes before a fall. – Горды выязджае на хуткім кані, а вяртаецца нешкі. He jets at scars that never felt a wound. – Сыты галоднаму не верыць. Enough to make a horse laugh – Курам на смех. None but the brave deserve the fair – У каго адвага, у таго і невавага. Birds of a feather flock together. – Сарока сароку бачыць здалёку. Sink or swim. –*

Ці пан ці прапаў. *Between promising and performing a man may merry his daughter.* – Абяцанкі – цацанкі, а дурню радасць. *A bird may be known by its song.* – Відаць пана па халявах, а бедняка па справах. *The work isn't going anywhere.* – У Бога дзён многа – паробім.

Сэнсавую накіраванасць прыказак і прымавак можна ўбачыць не толькі праз структуру мовы, але і праз разгляд культуры краін, якім гэтыя прыказкі належаць. Іх вывучэнне дазваляе глыбей зразумець спецыфіку і ўзаема сувязь розных культур. Так, прыказкі і прымаўкі, якія маюць агульнае паходжанне (біблейскае, антычнае), могуць быць пераасэнсаванымі ў розных культурах: *Man proposes, God disposes.* – Чалавек страляе, а чорт кулю носіць. *Return good for evil.* – Ён цябе каменем, а ты яго куском. *A good name is better than riches.* – Добрая слава даражэй за багацце. *A fools tongue runs before his wit.* – Млын меле – мука будзе, язык меле – бяда будзе. *Язык мой – вораг мой.* *When in Rome, do as the Romans do.* – Дома ў сябе як хочаш і як можаш, а ў госьцейках – як скажучь. *The wolf may lose his teeth, but never his nature.* – Хто нарадзіўся ваўком, той лісою не стане. *New kings make new laws.* – За новым каралём – дагары камлём. *Iron sharpens iron.* – Сіла сілу ломіць.

Прыказкі і прымаўкі могуць мець у сваім складзе чыста англійскія ці чыста беларускія рэаліі: *Як прыйшоў Спас – бяры рукавіцы ў запас.* – *Make provision for a rainy day in good time.* *Queen Anne's dead!* – Прыпомніла бабка дзявочы вечар! *An Englishmen's house is his castle.* – Дома і сцены бароняць.

Часта прыказкі і прымаўкі паходзяць з літаратурных твораў ці нават з выказванняў вядомых людзей. Самыя яркія і дасціпныя аўтарскія афарызмы запамінаюцца, пачынаюць часта паўтарацца, і ўжо бывае цяжка вызначыць, хто іх аўтар – пісьменнік, публічная асоба ці сам народ: *Give us the tools, and we will finish the job* (Дайце нам магчымасть, і мы закончым работу) (У. Чэрчіль); *A rose by any other name would smell as sweet* (Як ружу не назаві, яна ўсё ж будзе пахнуць ружай); *Cowards die many times before their deaths* (Баязліўцы паміраюць шмат разоў); *Better a witty fool than a foolish wit* (Лепш дасціпны дурань, чым дурны мудрэц) (У. Шэкспір); *The remedy is worse than the disease* (Лекі горшыя за хваробу) (Дж. Чосэр); *Каб сонца заслانیць, вушэй асліных мала.* *Другі баран – ні «бэ», ні «мя», а любіць гучнае імя* (К. Крапіва); *Гусям, княжа, не пішуць законаў!* (Я. Купала); *Каго ў Ляўкі, каго на Салаўкі* (Р. Барадулін); *Хваробы лечаць і атрутамі* (М. Багдановіч). Да некаторых аўтарскіх прыказак існуюць народныя адпаведнікі ў іншых мовах: *Sweet are the uses of adversity* (У. Шэкспір), *(Не было б шчасця, ды няшчасце дапамагло)*; *Ignorance is bliss* (Т. Грэй) *(Чаго не ведаеш, за тое не адказваеш)*; *Marriage is a lottery*

(Б. Джонсан) (*Вочы бачылі, што бралі. Як не пабраўся, то глядзі, а як пабраўся, то цягні*).

Нацыянальны менталітэт, нацыянальнае ўспрыманне свету немагчыма дасканала зразумець, без ведання прыказак і прымавак. Народныя па сваіх вытоках і змесце, яны адлюстроўваюць калектыўны, шматвякавы досвед народа, яго моўную карціну свету, няпісаныя, але вельмі моцныя маральна-этычныя правілы жыцця і паводзін.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Ильин, И. А. О национальном воспитании / И. А. Ильин // Путь к очевидно-сти. – М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 1998. – С. 241–248.
2. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – М. : ООО «Издательство АСТ» ; Минск : Харвест, 2002. – 976 с.
3. Философский энциклопедический словарь / ред., сост.: Е. Ф. Губский, Г. В. Корбалева, В. А. Лутченко. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 575 с.

N. N. Guermanovich

Universidad internacional “MITSO” (Minsk)

LOS RASGOS CARACTERÍSTICOS DEL ESPAÑOL JURÍDICO

Hoy en día existe la diferencia entre la llamada lengua común y las lenguas de especialidad, también llamadas lenguas especiales o lenguajes especializados. Aunque comparten con la lengua común todo el sistema gramatical, morfológico y sintáctico, tienen además algunos rasgos que los diferencian de ella. Se trata de cierto grado de diferenciación científica y técnica o profesional. Su distinción se basa en tres características: una temática diferenciada, una función propia dentro de la comunidad donde se utiliza y unas características pragmáticas y textuales específicas en consonancia con el contexto sociolingüístico en el que se ponen en práctica.

Las lenguas de especialidad o lenguajes específicos también se denominan como lenguas profesionales y académicas. Son profesionales porque constituyen el instrumento de comunicación entre las personas que trabajan en un determinado ámbito laboral, ya sea médico, económico, arquitectónico, jurídico, y son académicas porque antes de ser utilizadas en su correspondiente ámbito profesional fueron enseñadas y aprendidas en la Universidad.

En este artículo vamos a examinar un ejemplo de tales lenguas, el español jurídico.

Hay que señalar que el concepto de lenguaje jurídico carece de la unanimidad de opiniones. Se puede definirlo como una clase del lenguaje común que atiende a una esfera específica del Derecho. Además existen diferentes de-

nominaciones de este lenguaje: lenguaje del Derecho, lenguaje de los juristas, lenguaje para fines jurídicos, lenguaje de la ley, lenguaje de la ciencia jurídica y varias más.

En otras palabras, el lenguaje jurídico es una clase de lenguaje nacional que se caracteriza por la abundancia de términos especializados del Derecho, especialmente, en el campo de las normas imperativas y dispositivas.

Asimismo existen otras definiciones de este concepto. Vamos a citar dos de ellas como ejemplo. Según la primera, el lenguaje jurídico es el lenguaje peculiar del Derecho que se usa en la Constitución, en los escritos, en los Códigos y en los documentos legales. En el sentido más estricto, es el lenguaje oficial mediante el cual a los ciudadanos se les transmiten las normas legales.

La segunda definición dice que es el lenguaje utilizado en las relaciones en que interviene el poder público, ya sea en las manifestaciones procedentes de este poder ejecutivo, legislativo o judicial hacia el ciudadano.

En general, el lenguaje jurídico se diferencia no sólo de la lengua común, sino también de otras lenguas específicas en los siguientes aspectos: la temática, el ámbito de uso y los usuarios.

Vamos a examinar estas diferencias más detalladamente:

- La temática: el Derecho y los sistemas jurídicos abarcan prácticamente todos los ámbitos de la vida de los seres humanos. Así que el Derecho se compone de diferentes ramas: civil, laboral, administrativo, mercantil, penal, internacional público y privado, comunitario, financiero y tributario, bancario, de patentes, de la propiedad intelectual, canónico, militar, de daños, inmobiliario y registral, y otras más.

- El ámbito de uso: se trata de los lugares donde se utiliza el español jurídico; son la Universidad, las cortes, tribunales, instituciones públicas, empresas, despachos de abogados, notarías y otros.

- Los usuarios: el Derecho forma parte de nuestras vidas y todos, de forma consciente o inconsciente, ejercemos actos jurídicos (firmar contratos, la declaración de la renta, contratos verbales de compraventa cada vez que compramos o consumimos algo en una tienda, un café). Es decir, consideramos usuario a cualquier persona relacionada con los procesos de carácter jurídico. Por eso los usuarios ordinarios son los estudiantes y los profesores universitarios, jueces, magistrados, abogados, fiscales, procuradores, secretarios judiciales, tesoreros, notarios y muchos más.

Además el lenguaje jurídico español posee los siguientes rasgos lingüísticos que lo diferencian de otras lenguas:

- el léxico: se utilizan palabras jurídicas de uso común y generalizado, pero también hay palabras exclusivamente jurídicas;
- formas y construcciones gramaticales, muy a menudo exclusivas del lenguaje jurídico: construcciones pasivas, cláusula ablativa, Futuro imperfecto de subjuntivo, sintagmas nominales largas, abuso de gerundio, modo autoritario.

A base de estas diferencias se puede decir que el lenguaje jurídico tiene su propio estilo que se caracteriza por apego a fórmulas estereotipadas y léxico relacional, gusto por lo altisonante y arcaizante, creación de nuevos términos, redundancia expresiva léxica, inclinación hacia la nominalización y la relexicación.

En general, muchos autores coinciden en que el lenguaje jurídico se destaca por la opacidad y la ambigüedad. Es decir, resulta confuso para un lector profano en materia e incomprensible por el gran número de términos. La consecuencia es una falta de comunicación y de comprensión de textos jurídicos por la mayoría de la gente.

Como el Consejo General del Poder Judicial estaba preocupado por las cuestiones de claridad del lenguaje jurídico, fue creado el Diccionario del español jurídico de la Real Academia Española (RAE). Fue publicado en un tomo de 1669 páginas y se compone cerca de 30 000 entradas, en las que han colaborado profesores y catedráticos universitarios españoles seleccionados por especialidades del derecho.

El Diccionario del español jurídico evite las explicaciones largas y utiliza definiciones breves e informaciones suplementarias sobre el uso correcto de cada palabra.

La obra fue presentada oficialmente el 27 de abril de 2016 en la RAE. Se puede consultar este diccionario de forma gratuita en la página web de la RAE.

Últimamente se ha notado el crecimiento del interés al aprendizaje del español jurídico, y hay razones objetivas para esto. Primeramente, es la institucionalización de la lengua en los Organismos Internacionales. Actualmente el español es la lengua oficial en tales organizaciones como la Unión Europea y las Naciones Unidas, por nombrar solo las dos más relevantes. Segundo, es la implantación generalizada de la globalización económica. Es decir a causa de la mundialización, junto al español de los negocios, obtuvo relevancia y el español jurídico. Pues, las relaciones económicas y comerciales se establecen a nivel mundial e implican toda la estructura legal, por ejemplo, en la elaboración de contratos o en la implantación de las compañías multinacionales. También se trata del conocer y entender elementos del Derecho y de la política de los países hispanohablantes.

Оtra circunstancia que ha causado revalorización del español jurídico ha sido el crecimiento de los procesos migratorios por todo el mundo, tanto en Estados Unidos por parte de los inmigrantes hispanohablantes como dentro en la Unión Europea por parte de los ciudadanos comunitarios. Todo eso implica la acumulación de múltiples actos jurídicos a nivel supranacional de distintas tradiciones legales internacionales.

En conclusión, se puede decir que la enseñanza del español jurídico es bastante necesaria a la luz de los acontecimientos políticos y económicos que tienen lugar en la actualidad por todo el planeta.

Referencias bibliográficas

1. Beloglázova, M. Estudio jurídico-tractológico del contrato de compraventa dentro de la combinación lingüística ruso-español / M. Beloglázova. – Granada: Universidad de Granada. Tesis doctorales, 2016. – 420 p.
2. García Achalandabaso J. Estudio del léxico jurídico desde la memoria histórica en la clase de ELE / J. García Achalandabaso. – Oviedo, 2017. – 67 p.
3. Gutiérrez Álvarez, J.M. El español jurídico: propuesta didáctica orientada a la acción como base para un curso / J.M. Gutiérrez Álvarez // MarcoELE. Revista de didáctica ELE. – 2010. – № 11. – P. 1–24.
4. Diccionario del español jurídico – Disponible en: <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-del-espanol-juridico>. – Acceso 15.03.2018.

И. В. Глиник

Военная академия Республики Беларусь (Минск)

КОММУНИКАТИВНАЯ ТЕКСТОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ПОЛЬСКИЙ ЯЗЫК

В традиционной синтаксической теории принято считать, что при намерении построения высказывания человек отбирает слова из словаря, а затем выстраивает их по грамматическим правилам языка, на котором говорит. Сегодня эта схема дополнена утверждением о том, что автор высказывания подбирает прежде всего не слова, а соответствующую синтаксическую структуру, т. е. речь выстраивается не слово за словом, а более целостно, по готовым речевым образцам, связанным с типичными ситуациями. Доказательством служат паузы обдумывания, когда говорящий испытывает затруднение в выборе слова или конструкции для выражения своей мысли, а также автокоррекция, когда уточняется и поясняется сказанное. При этом не исправляется высказывание, а производятся лексические замены: синтаксические структуры первичны.

Коммуникационная текстовая компетенция членов определенного культурного сообщества заключается в способности создания и выбора

текстов, свойственных данной культуре. Особенно трудно приобрести такую компетенцию тем, кто изучает иностранный язык, который генетически близок родному языку, так как здесь мешает интерференция.

Русский и польский языки по своей структуре аналогичные, но в тоже время значительно отличаются. И это касается всех подсистем языка – начиная от фонетики и фонологии до морфологии, синтаксиса и лексики. Влияние русского языка в качестве первого приводит к тому, что студенты делают типичные ошибки. Есть уверенность, что по крайней мере часть из них появится у всех или у большинства. Методом предотвращения таких ошибок является систематическое упражнение и – что очень важно – контрастное отображение разницы и сходства грамматики и лексики двух языков.

Когда речь идет об усвоении языкового этикета сообщества, разговаривающего на чужом языке, своё влияние оказывает так называемая прагматическая интерференция, которая заключается в неадекватном по отношению к ситуации выборе языковых форм. Именно этим типом интерференции вызвано большинство ошибок, которые совершают студенты в процессе создания текстов польского языкового этикета. В результате взаимного влияния славянских языков друг на друга часто доходит до употребления студентами в польском языке структурно правильных языковых форм, которые, однако, не отвечают коммуникационным ситуациям, обусловленным польскими обычаями и культурой. Такие ошибки могут привести к серьёзным нарушениям коммуникации: от непонимания до обиды со стороны собеседника.

Приветствие

Именно со слов приветствия начинается любое обращение. «здравствуйте», «добрый день» или «доброе утро», «привет» и «приветствую вас» – эти волшебные слова приветствия мы произносим по несколько раз в день, особо не задумываясь над смыслом этих слов [1].

Наиболее универсальной польской приветственной формулой является *Dzień dobry*, к которой может добавиться дополнение в дательном падеже *Dzień dobry panu / pani / państwu*. Вот об этом и забывают русскоговорящие, используя чаще форму именительного падежа *pan, pani, państwo*. Вариантом формулы *Dzień dobry*, связанным с порой дня, является *Dobry wieczór*. Но в освещенных помещениях даже в вечернее время чаще говорится *Dzień dobry*.

Кроме названных слов приветствия, в польском языке употребляются формы, образованные от глагола *witać* – *Witam / Witamy*. Очень часто студенты забывают, что эти формы имеют торжественный характер и по-

этому подходят в первую очередь для использования на официальных мероприятиях и не могут быть использованы при обращении лица более низкого ранга к лицу ранга выше (например, студента к преподавателю).

В неофициальных ситуациях к приветственной форме *Cześć!* как правило, добавляется вежливый вопрос *Co słycać? / Jak leci? / Jak zdrowie?* Студенты должны знать польские вежливые вопросы и уметь на них ответить, так как в польской традиции принято отвечать на эти вопросы коротко, не вдаваясь в подробности. Здесь могут быть использованы словосочетания *W porządku / Super / Może być / Nie najgorzej / (Wszystko) po staremu / Okey*. Кроме того, мы должны быть готовы к тому, что подобный вопрос будет задан и нам.

Следует обратить внимание на ещё один важный момент, когда на неофициальный акт приветствия последовал официальный ответ. Это может быть сигналом увеличения расстояния между говорящими.

Обязательно следует также обучать студентов социолингвистическому дифференцированию актов языкового этикета. Они должны, например, уметь ответить на религиозные приветствия: *Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus – Na wieki wieków; Szczęść Boże – Bóg zapłać*.

Прощание

Универсальной формой прощания в польском языке является *Do widzenia*. Ещё одна форма прощания *Do zobaczenia* используется, как правило, в тех случаях, когда запланирована ещё одна встреча и собеседники между собой на «ты». Форма *Zegnaj* может содержать дополнительный смысл: окончание контакта может даже означать разрыв в отношениях.

Обращение

В польском языке в зависимости от типа контакта (на «ты» или на «вы») выбирается форма обращения к адресату. Если говорить о неофициальном обращении, то здесь обучающиеся создают тексты, которые являются эффективными языковыми актами. Что касается обращения на «вы» (а в польском языке это *pan / pani / państwo*), то здесь очень часто наблюдается создание коммуникативно неэффективных актов, что может мешать коммуникации. Это вызвано тем, что под влиянием русского языка студенты заменяют польскую модель «*pan / pani + глагол в форме единственного числа*» или «*państwo / panowie / panie + глагол во множественном числе*» на «*wy + глагол во множественном числе*». Эта замена происходит под воздействием правил русского языка, когда при официальном обращении используется местоимение «Вы» в сочетании с глаголом второго лица множественного числа. А в польском языке конструкция с местоимением *iu* употребляется исключительно в неофициальной

ситуации, когда говорящий обращается к группе лиц, с которыми он на «ты». Следовательно, в результате прагматической интерференции возникают тексты, которые, несмотря на грамматическую корректность, не соответствуют коммуникационной ситуации. **Mówiły, że w mojej pracy magisterskiej...* – это пример начала вопроса студента к преподавателю. Из такого вопроса нельзя понять, кто говорил и вообще о чём речь. Вопрос должен был начинаться с фразы: *Pani mówiła, że ...*

Ещё одной широко распространённой ошибкой является построение фраз, когда речь идёт о группе людей: студенты заменяют слова *państwo / panowie / panie* местоимением *Вы*, что является абсолютно неверным. Например, **Szanowni państwo, mam przyjemność przedstawić wam naszego wykładowcę...* **Czy zrobiliście już to ćwiczenie?*

Ещё одной проблемой является построение текстов, которые содержат имена и фамилии, должности и т.д. Это связано с тем, что в русском языке нет таких соответствий (например, *pani doktor, panie profesorze, pani / panie + имя*).

Поздравление

Очень часто тексты поздравления на польском языке студенты строят при помощи слова *pozdrawiam*. Эта ошибка объясняется прагмалингвистической интерференцией [2], так как в русском языке в аналогичных текстах используется глагол *поздравлять*. И совсем забывают, что в польской языковой традиции в подобных ситуациях используется конструкция *Gratuluję z okazji... / Składam gratulacje / Składam życzenia*. А глагол *pozdrawiać* используется для передачи приветствия, который в польском языке может передаваться без всякого повода (предлогом может быть поездка, отдых и т. д.). Часто этот глагол используется в конце письма, что тоже трактуется как «передаю привет». Путаница в использовании названных глаголов может привести к нарушению коммуникации на уровне применения несоответствующего акта речи, так как в русском и польском языках эти глаголы имеют разное значение.

Таким образом, коммуникативная текстовая компетенция формируется в результате многократного выполнения речевого действия в учебных ситуациях на основе сформированного устойчивого навыка – автоматизированного компонента речевой деятельности. А здесь тяжёлая задача ложится на преподавателя, так как зачастую отсутствуют словари и справочные пособия, в том числе указывающие на языковую интерференцию польского и русского языков.

Список использованных источников

1. Русское слово [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wordru.ru/magiya-volshebnyx-slov-privetstvie/>. – Дата доступа: 21.10.2017.
2. Языкознание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/yazyk13/podgotovka-k-ekzamenu/pragmalingvistika>. – Дата доступа: 06.11.2017.
3. Коммуникативная компетенция и ее формирование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.syl.ru/article/171385/new_kommunikativnaya-kompetentsiya-i-ee-formirovanie. – Дата доступа: 20.10.2017.

М. И. Давыдик

Международный университет «МИТСО»(Минск)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Для успешной жизнедеятельности человека в современном мире необходимо знание иностранного языка. Иностранный язык выступает в качестве средства коммуникации и межличностного взаимодействия. Цель преподавания иностранного языка – обеспечить возможность активного общения с говорящими на целевом языке и, в частности, в аутентичных ситуациях межкультурного общения. Однако взаимодействия между собеседниками, принадлежащими к различным культурным сообществам и несущим разные культурные модели, невозможно в жизненной ситуации, если они не обладают определенным количеством культурных знаний. Речь идет о предотвращении, выявлении и регулировании недопониманий, а также трудностей общения из-за различий в схемах интерпретации. В этом контексте необходимо признать важную роль межкультурного аспекта и интегрировать его в учебный процесс.

Таким образом, необходимость интеграции культурного аспекта в преподавание иностранного языка получила широкое признание в течение нескольких последних десятилетий. Язык неотделим от культуры, потому что они «две стороны одной медали», как сказал Бенвенист. Действительно, каждый язык несет в себе и передает через свою лексику и свой синтаксис устойчивые обороты речи, культурные схемы групп людей, которые на нем разговаривают. Язык предлагает конкретную «версию мира», отличную от той, которая предлагается другим языком. Напротив, любая культура влияет на язык. Она оказывает влияние на исторический фон лексики, устойчивые выражения, ритуализированные высказывания, дискурсивные жанры, типы коннотаций и т. д. Культура представляет собой набор интерпретационных схем, принципов и правил, которые опре-

деляют поведение социальных субъектов и представляет собой сетку анализа, на основе которой они интерпретируют поведение другого, включая вербальное поведение.

Культурная идентичность – это чувство коллективной принадлежности (таким образом, принадлежности к группе), сознательное со стороны индивида и группы, признанное группой и, извне, другими группами (которые затем выделяются). Лингвистическая идентичность – идентификация человека с языком и с носителем того или иного языка, самоидентификация человека с соответствующей культурой и этнической группой. Иными словами, языковая идентичность означает принадлежность индивида к той или иной языковой группе.

Полное соответствие между культурной идентичностью и лингвистической идентичностью не обязательно, хотя большинство культурных различий проявляются в языковых различиях (между разными языками или разными разновидностями одного и того же языка). Таким образом, мы рассматриваем идентичность как язык и культуру во взаимодействии друг с другом.

Коммуникация здесь воспринимается как процесс интерпретации вербальных, невербальных (жестовых и т. д.), психологических (отношений к другим) и культурных сигналов, целью которых является получение значений во время взаимодействия. Таким образом, мы различаем семантическое содержание высказывания (смысл) и значение, которое это высказывание способствует созданию в соответствии с контекстом и другими одновременными сигналами. Следует отметить, что смысл высказывания может быть очень далек от значения, которое его стимулирует. Например, утверждение «погода прекрасна» может в полной мере способствовать значению «можно собирать урожай», если другие контекстуальные сигналы также позволяют интерпретировать это значение. Поскольку лингвистический код является лишь одним из четырех кодов, созданных и интерпретируемых во время взаимодействия, это означает, что сообщение, взятое из контекста, бессмысленно, и поэтому лингвистическое поле не единственное, что нужно учитывать при преподавании коммуникативного языка.

Одна из методологических целей состоит в том, чтобы обучить учащихся метакоммуникационным инструментам, которые позволят им быть внимательными к межкультурным аспектам в процессе взаимодействия. Для достижения данных целей в процессе обучения иностранному языку следует обращать внимание:

- на внутреннее разнообразие «целевого» языка и его культуры;

- необходимость изучить основные культурные обычаи повседневной жизни людей, говорящих на целевом языке;
- роль и значение мимики, жестов, проксемики (расстояние тела с собеседником) и включить эти компоненты, их употребления и значения, которые отличаются от одной культуры к другой, в процесс преподавания иностранного языка;
- использование аутентичных образовательных материалов.

Изучение иностранного языка это не только изучение его морфологии, лексикологии, орфографии, синтаксиса, но это процесс изучения иного мышления: способы рассуждения, аргументации, толкования. Поэтому, для достижения успешного взаимодействия между представителями различных культур, следует рассматривать межкультурную коммуникацию в качестве основы обучения иностранному языку.

Список использованных источников

1. Patrick Charaudeau, “Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale”, *Référence à compléter*, 2009, consulté le 11 mars 2018 sur le site de *Patrick Charaudeau – Livres, articles, publications*.
2. Patrick Charaudeau, “Réflexions sur l’identité culturelle. Un préalable nécessaire à l’enseignement d’une langue”, in Gabry J. et alii, *Ecole, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil, 2005, consulté le 11 mars 2018 sur le site de *Patrick Charaudeau – Livres, articles, publications*.

**Ж. А. Дунькович,
С. М. Рукавишникова,
Грагель Канйсалес Джоуберт Рикардо Абель**
Военная академия Республики Беларусь (Минск)

ТРАДИЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЛИМЕНТОВ В РАЗНЫХ СТРАНАХ

Владение системой правил речевого поведения и устойчивыми формулами вежливого общения, т. е. речевым этикетом, позволяет приобрести авторитет и вызвать доверие и уважение собеседника.

Одной из составляющих речевого этикета является комплимент. Слово комплимент в переводе с французского означает приятное, лестное замечание, сказанное в чей-либо адрес. Вовремя сказанный комплимент поднимает настроение, настраивает на положительное отношение к собеседнику, к его предложениям, к общему делу. Compliments произносятся при встрече, при знакомстве, при расставании или во время беседы. Они могут содержать общую положительную оценку и относиться

к отличным профессиональным способностям, высокой нравственности, умению общаться, но чаще всего – к внешнему виду.

Первые комплименты прозвучали ещё в XII в. при дворах феодалов, когда рыцари восхваляли даму своего сердца или успехи, которых они достигли в бою. В начале XVII в. во французском языке слово *complimento* сначала использовалось в значении *вежливые, учтивые слова*, а затем к нему присоединились значения *поклон* и *приветствие*. Франция в те времена считалась законодательницей в сфере моды и этикета, а французский язык был языком дипломатического и светского общения. В ходе развития международных дипломатических и культурных связей слово комплимент стало распространяться в других языках. В большинстве языков оно звучит одинаково, однако в Латинской Америке, высказывая свои восхищения в адрес понравившейся женщины, используется сугубо испанский термин – *piropo*.

Piropo – от латинского *pyrōpus* – означает камень гранатового цвета, т.е. рубин или гранат. В древние времена юноши дарили своим возлюбленным рубин или гранат (*piroro*), которые своим цветом символизировали огонь в сердце влюблённого.

В Латинской Америке умение говорить комплименты (*piropear*) считается признаком мужской галантности и остроумия. Для латиноамериканцев искусство *piropear* – идеальная возможность познакомиться с понравившейся девушкой. Говорить комплименты на Латиноамериканском континенте умеют все мужчины, а женщины – их грациозно выслушивать. Здесь все уверены в том, что с помощью комплимента можно добиться чего угодно.

Тон и содержание *piropos* разнообразен. Комплимент может быть возвышенно-витиеватым, романтичным, забавным. В прежние времена жители городов в своих кварталах устраивали состязания на сочинение самого оригинального *piropo*. Объектом *piropos* могли быть изящество фигуры или красивое лицо, глаза или волосы и т. д.

Прежде *piropos* могли звучать так:

Es bendita la tierra, en donde creció el árbol, con el que hicieron la cuna, en donde por primera vez ha visto la luz. *Да будет благословенна земля, на которой выросло дерево, из которого сделали колыбель, в которой Вы впервые увидели свет.*

Сегодня чаще всего комплименты звучат в шутливой форме.

Bendita sea la tuerca del caucho del camión, que trajo el cemento, con el que se preparó la calle, en la cual estás parada, mi amor. *Благословенна гайка*

колеса грузового автомобиля, который привез цемент, чтобы заасфальтировать улицу, на которой ты стоишь, моя любовь.

De que jugueteria te escapaste, muñeca? Из какого игрушечного магазина ты сбежала, куколка?

Tu madre debe ser una reina, porque tiene como hija a una verdadera princesa. Твоя мать должна быть королевой, так как её дочь – настоящая принцесса.

Contigo aguanto hasta a la suegra. С тобой я могу вытерпеть даже тещу.

Estas como me lo receto el doctor. Ты прописана мне врачом.

Te dolió? Cuando te caíste del cielo? Precioso ángel! Было больно, когда ты упала с небес? Красивый ангел!

Me gustaria ser helado, para derretirme en tu boca. Я хотел бы быть мороженым, для того чтобы таять у тебя во рту.

Si la belleza fuera un instante, tu serias la eternidad. Если бы красота была мигом, то ты была бы вечностью.

Следует отметить, что русские мужчины произносят комплименты реже, чем это хотелось бы противоположному полу. Чаще комплиментами обмениваются женщины. Хвалят новое платье, причёску, украшения: Как вам идёт эта блузка! Чудесные бусы!

В Латинской Америке женщины также часто говорят комплименты мужчинам:

Como te llamas para pedirle a Santa Claus? Как тебя зовут, чтобы попросить тебя у Санта-Клауса?

Acabo de encontrar al padre de mis futuros hijos. Я только что нашла отца своих будущих детей.

Quisiera ser tu pijama... Я хотела бы быть твоей пижамой...

Quisiera ser tu sombra, para estar todo el día contigo. Я хотела бы быть твоей тенью, чтобы весь день быть рядом с тобой.

*Знаменитый кубинский фольклорист и писатель Самуэль Фейхоо отмечает, что искусство *pirpear* является важной фольклорной традицией латиноамериканцев и предупреждает, что не следует путать *piroro* с пошлостями или вульгарными приставаниями на улице. Если комплимент удачный, девушки с интересом смотрят на тебя, улыбаются, а нередко и благодарят.*

Несмотря на то что комплименты нравятся всем, в некоторых странах определённые виды комплиментов считаются некорректными и делать их

не принято, а порой даже запрещено. Например, в США и Канаде, делая комплимент деловому партнёру женщине по поводу её внешности, можно оказаться в полиции, так как такие комплименты чаще всего воспринимаются как сексуальные домогательства. Также не следует хвалить внешний вид женщин в Великобритании и тем более целовать им руки, потому что это считается верхом неприличия. А вот в Корее смело обращайтесь внимание на синяки под глазами у южнокорейских женщин, на их усталый вид. По традиции девушка должна быть слабой, хрупкой и даже больной, чтобы молодой человек смог её защитить и продемонстрировать свои мужские качества. В Японии, чтобы выразить восхищение внешностью женщины, необходимо сказать, что она похожа на змею. В Финляндии не принято публично хвалить человека. Финны считают, что комплимент – это нечто очень интимное и поэтому похвала, произнесённая на публике, не считается комплиментом. В Норвегии не принято делать много комплиментов одному лицу, так как они приравниваются к лести, а лесь считается страшным грехом. В норвежской школе даже детей редко хвалят за успехи. В Греции не рекомендуется делать комплименты предметам интерьера. В соответствии с греческим понятием о гостеприимстве радушному хозяину придётся подарить вам всё, на что вы обратили внимание. Делая комплимент китайцу, не сравнивайте его с другим китайцем, потому что все китайцы ощущают себя одной большой семьёй и обидятся за соотечественника. В Египте комплименты могут быть восприняты очень агрессивно. Египтяне приравнивают комплимент к сглазу. У них даже существует легенда о том, что сын фараона умер после того, как его похвалили. Произнося комплименты в мусульманских странах, вы рискуете наткнуться на враждебность местных мужчин.

Во все времена комплименты ценились на вес золота. Делать комплименты – настоящее искусство, часть культуры. Это искусство искренности и внимательности, доброжелательности и галантности. При мастерском исполнении комплимент является универсальным способом расположить к себе собеседника. Однако следует обращать внимание на то, кому адресован комплимент и в какой стране вы его делаете. От этого зависит, правильно ли вас поймёт человек.

Искренние комплименты одинаково приятны как женщинам, так и мужчинам, независимо от их возраста и статуса в обществе.

Список использованных источников

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1994.
2. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер. – М., 2004.
3. Nouveau Dictionnaire étymologique et historique. – Paris, 1981.

4. Искусство комплимента: исчерпывающие практические знания о том, как делать комплименты [Электронный ресурс] // Элетариум. Центр дополнительного образования. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/kak-govorit-delat-komplimenty-prakticheskie-znaniya-navyki-sovety/>. – Дата доступа: 28.01.2018.

Л. С. Капитула

БГМУ (Минск)

ЭВОЛЮЦИОННЫЙ ПУТЬ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ ЛЕКАРСТВЕННЫХ СРЕДСТВ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ СТОМАТОЛОГИИ

Многообразие лексики зубоврачебной клинической терминологии вызвало необходимость ее классификации на терапевтическую, ортопедическую и хирургическую. В отдельную группу выделены также названия профилактических лекарственных средств, так как древние люди считали, что болезнь легче предупредить, чем ее лечить, поэтому уделяли гигиене полости рта особое внимание. По свидетельству историков, первые туалетные принадлежности найдены при раскопках гробниц V–IV вв. до н.э. на территории Северной Италии, в Крыму, Англии. Китайцы и индусы применяли для чистки зубов деревянные палочки в V в. до н.э. Уход за полостью рта был частью религиозных обрядов древних мусульман и т.д. Наша задача состоит прежде всего в диахроническом описании тех лекарственных средств, которые обеспечивают правильный и систематический уход за полостью рта, в значительной мере гарантируют нормальную функцию и состояние жевательного аппарата и особенно устойчивость зубов к кариесу. О важной роли профилактических средств в зубоврачевании свидетельствует тот факт, что авторы известного французского «Одонтостоматологического терапевтического справочника» Р. Бусье и А. Буланд выделили в нем специальный раздел «*Thérapeutique préventive*» т.е. «Профилактическое лечение» [1, р. 285], который включает в основном названия лекарственного сырья растительного, животного и минерального происхождения, употребляемого с целью предупреждения зубных болезней с незапамятных времен до наших дней.

Основными профилактическими стоматологическими средствами Р. Буасье и А. Буланд называют зубные эликсиры – фр. *elixires dentifrices* – спиртовые жидкости, содержащие экстракты лечебных трав, эфирные масла, витамины, кислоты и другие вещества, благотворно влияющие на

слизистую оболочку полости рта. Кроме того, они устраняют неприятный запах, поэтому применяются, как правило, в форме водно-спиртовых растворов с добавлением различного рода ароматических веществ: *vanille* – ваниль; *huile de cannelle* (~ *de girofle*, ~ *de menthe*) – масло корицы (~ гвоздики, ~ мяты); *teinture de benjoin* (~ *de pyrèthre*, ~ *de safran*) – настойка ладана (~ ромашки, ~ шафрана); *essence d'anis* – анисовое эфирное масло и др. [1, p. 285–289]. В качестве примера приведем рецепт одного из эликсиров:

<i>Huile volatile de cannelle</i>	1 gr	Эфирное масло корицы	1 z
<i>Huile volatile de badiane</i>		Эфирное масло бадьяна	
<i>Huile volatile de girofle aa</i>	2 gr	Эфирное масло гвоздики по	2 z
<i>Huile volatile de menthe</i>		Эфирное масло мяты	
<i>Teinture de benjoin aa</i>	8 gr	Настойка ладана по	8 z
<i>Teinture de cochenille</i>	20 gr	Настойка кошениля	20 z
<i>Teinture de pyrèthre</i>	8 gr	Настойка ромашки	8 z
<i>Alcool à 8°</i>	1000 gr	Спирт 8°	1000 z
<i>Faites macérer et filtrer</i>		Настоять и процедить	

В профилактике зубных болезней важная роль принадлежит зубным порошкам – фр. *poudres dentifrices* и пастам – фр. *pâtes dentifrices*. До недавнего времени зубные порошки были самым распространенным средством ухода за полостью рта. Их основными компонентами являются чистящие и освежающие вещества растительного, минерального и биологического происхождения: *pierre ponce* – пемза; *craie préparée* – осажденный мел; *laque carminée* – гуммилак; *myrrhe* – мирра; *sel marin* – морская соль; *huile d'anis* – анисовое масло; *huile de menthe* – мятное масло и др. [1; 2]. Названия перечисленного лекарственного сырья встречаются как в «Одонтостоматологическом терапевтическом справочнике» (1931), так и в новейшей французской специальной литературе [4; 5]. Например, современный зубной порошок под названием *Selgine* состоит из морской соли (*sel marin*) [3], а в состав зубного порошка начала прошлого века входят [1, p. 289]:

<i>Tannin</i>	3 gr	Танин	3 z
<i>Essence de menthe</i>		Эфирное масло мяты	
<i>Essence d'anis</i>	aa VI guttes	Эфирное анисовое масло по	VI капель
<i>Lactose</i>	200 gr	Лактоза	200 z

В последние годы зубные порошки практически уступили место зубным пастам. В некоторых странах они совсем не производятся из-за невозможности ввести в их состав многие полезные биологические добавки и оказывают в основном очищающее механическое действие. В настоящее время широкое распространение получили зубные пасты, содержащие биологически активные компоненты (микроэлементы, соли, витамины, хлорофилл и т. д.). Особый успех достигается путем введения в состав зубных паст соединений фтора, кальция, фосфора. Например, компонентами зубной пасты *Fluocaril bi-fluoré 250*, используемой для профилактики кариеса и укрепления минеральной основы зуба, являются: *fluorure de sodium* – фтористый натрий и *monofluorophosphate de sodium* – однозамещенный фосфат натрия. Фтористый натрий, к примеру, входит в состав пасты *Fluodontyl*, предназначенной для лечения гиперчувствительности зубов. Кроме фторсодержащих паст употребляются также: *Pâte dentifrice de menthe* – Мятная зубная паста, *Pâte dentifrice d'anis* – Анисовая зубная паста и др., гигиенические составы которых способствуют эффективному очищению зубов и полости рта, оказывают освежающее и дезодорирующее действие. Очень важно отметить, что в названии любой новейшей пасты, как правило, фигурирует древнее обозначение либо растения, как, например, в терминах *pâte dentifrice de menthe* – «*menthe*», *pâte dentifrice d'anis* – «*anis*», либо химического соединения, как в названиях паст *Fluocaril*, *Fluodontyl*, *Bifluor* – элемент «*fluo(r)-*» (от *fluorure de sodium*).

В профилактике кариеса зубов важная роль издавна отводилась питанию с достаточным содержанием минеральных солей и микроэлементов, а также, реминерализации зубных тканей путем аппликаций препаратов кальция, фтора и фосфора. Приведем некоторые названия профилактических лекарственных средств из специального раздела «*Les reminéralisateurs*» (от фр. *re* – снова + *minéral* – минерал) в «Одонтостоматологическом терапевтическом справочнике». Это *phosphate de calcium* – фосфат кальция, *fluorure de calcium* – фтористый кальций, *opocalcium* – опокальций и др. [1].

Относительно новой лекарственной формой в области профилактики стоматологических болезней являются гели, которые применяются как для чистки зубов, так и для аппликаций. Очищающее действие у гелей выражено слабее, чем у паст, однако они производят действенный противокариесный эффект за счет особенности своей структуры. К профилактическим гелям относятся *Fludent*, *Lawefluor*, *Elhyfluor*, *Elmex*, *Pro Fluorid Gelée* и другие фторсодержащие зубные гели [4; 5].

Таким образом, в результате хронологического анализа имеющейся отечественной и зарубежной литературы по вопросам эволюции мирового и французского зубо врачевания, а также данных специальных словарей и справочников мы попытались показать на конкретных примерах процесс развития научных стоматологических знаний, отраженных в соответствующей терминологии.

Список использованных источников

1. Boissier, R. Formulaire thérapeutique odontostomatologique / R. Boissier, A. Bouland. – Paris : L'expansion scientifique française, 1931. – 390 p.
2. Dubois, J. Dictionnaire étymologique et historique du français / J. Dubois, H. Mitterand, A. Dauzat. – Paris : Larousse, 2007. – 893 p.
3. Larousse, P. Grand dictionnaire universel du XIXe siècle : en 15 vol. Vol. 1–15 / P. Larousse. – Paris : Administration du grand dictionnaire universel, 1866–1876.
4. MEDASSO: compendium / rédacteur en chef P. Bonte. Bruxelles : Medical Associates, – 1992. – № 12. – 140 p.
5. MEDEX: index médical trimestriel. – Bruxelles: Medical Associates, 1989. – № 51. – 325 p.

Т. С. Коротюк

БГУ ФМО (Минск)

«RANATSCHOUSKAJA-STRASSE» ИЛИ «VULICA РАНАЎСКАЈА»? ПРИМЕНЕНИЕ ПРАВИЛ ТРАНСЛИТЕРАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА НА НЕМЕЦКИЙ

Относительно недавно появившиеся указатели с названиями улиц, основных достопримечательностей и схем метро с названиями станций путем дублирования названий с белорусского языка латинскими буквами, прибавило работы специалистам, работающим с официальными документами, в которых при переводе с белорусского языка на немецкий соблюдение правил транслитерации носит обязательный характер. Например, на синих указателях на станции метро «Площадь Ленина» станции первой линии подписаны так: *Uruccha, Barysauski trakt, Uskhod, Maskouskaya, Park Chalyuskintsau, Akademiya navuk, Ploshcha Yakuba Kolasa, Ploshcha Peramohi, Kastrychnitskaya, Ploshcha Lenina, Instytut kultury*. На новых схемах станции подписаны так: *Uručča, Barysauški trakt, Uschod, Maskoŭskaja, Park Čaliuskincaŭ, Akademija navuk, Plošča Jakuba Kolasa, Plošča Pieramohi, Kastryčnickaja, Plošča Lienina, Instytut kultury*. Значки и точки под и над буквами называются диакритиками знаками. В большинстве европейских языках, которые используют латин-

ский алфавит, они есть. Нередко буквы с диакритическими знаками в разных языках являются одинаковыми звуками. Для носителя немецкого языка такие значками над буквами не представляют особых трудностей, так как они в немецком языке имеются. У нас они появились 11 июня 2007 г., когда Государственный комитет по имуществу Республики Беларусь принял постановление «О внесении изменений и дополнений в Инструкцию по транслитерации географических названий Республики Беларусь буквами латинского алфавита». Предыдущая версия этой инструкции была принята в 2000 г. Согласно данному постановлению адрес официального белорусского учреждения, переведенный с белорусского языка на немецкий, теперь будет выглядеть следующим образом: «Вуліца Рагачоўская, 19, 220034 Мінск» – «*Vulica Rahačoŭskaja, 19, 220034 Minsk*».

Применение в Республике Беларусь правил транслитерации при переводе с белорусского языка нередко сталкивается с отсутствием единой системы требований, когда одновременно мы можем наблюдать использование прежних стандартов ГОСТа и современных стандартов ISO или и те и другие формы вместе, что приводит порой к искажению названий, при котором иностранный вариант никак не соотносится с оригинальным звучанием / написанием на белорусском языке. Так, на официальном сайте <http://www.oesteuropa-infoseite.de/belarus.htm> на странице с информацией о Республике Беларусь можно найти названия в старой и новой редакции:

Länderinformationen: Weißrussland (Belarus)

Weitere größere Städte:

Homel' (Gomel'), Mahilëŭ (Mogilev, Mogiljow), Vicebsk (Vitebsk, Witebsk), Hrodna (Grodno), Brëst (Brest), Babrujsk (Bobrujsk), Baranavičy (Baranoviči), Barysaŭ (Borisov), Pinsk, Orša, Polock

Transport:

BELAVIA – Belarusian Airlines.
Belorusskaja zheleznaja doroga – Belarusian Railways.

Современный переводчик должен владеть как «старыми», так и «новыми» правилами транслитерации для того, чтобы придерживаться единых стандартов перевода, которые соответствуют нормам языка перевода, и сохраняет нормы, устанавливаемые в стране.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ АФОРИЗМОВ КАК СРЕДСТВО КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ШВЕДСКОМУ ЯЗЫКУ

Любой язык в своем арсенале имеет такие средства выражения богатства и культуры языка, как пословицы и поговорки, которые в более полной форме помогают понять нам особенности культуры, ценность и самобытность каждого народа. Несомненно то, что, оставаясь значительным элементом фразеологического запаса, пословицы и поговорки значительно обогащают повсеместную вербальную картину шведского народа. Именно они являются хранилищем той информации, которая представляет собой знания об окружающем мире и которая передается от предков к потомкам. Иногда эти представления и события не всегда находят свое отражение в системе шведского языка.

Сложности при переводе подобного рода единиц речи как пословицы и поговорки всегда очень велика. Прежде всего при переводе следует считаться со спецификой контекста, где они применяются. А также необходимо помнить, что пословицы и поговорки – это фразы, состоящие из слов со обиходным значением.

Что касается перевода шведских фразеологизмов на русский язык, то тут много определенных трудностей.

Это разъясняется тем, что большинство из фразеологических идиом относится к конкретному языку, аудитивному образу и часто наполнены ярко выраженным национальным характером, и потому представляют собой яркие, эмоционально-насыщенные обороты.

Стремление шведов использовать в своем языке как можно больше афоризмов позволяет сделать вывод, что экспрессивный характер, образность, поучительность фразеологических единиц располагают к себе шведов из-за ортодоксального шведского менталитета и мировоззрения, из чего следует, что культурологическое исследование таких афоризмов дает собственно сведения про самих носителях языка.

Для многих шведских пословиц характерна многозначность, что и делает проблематичным их перевод на русский язык. Появляясь на определенном этапе развития общества западных стран и России, шведские и русские фразеологизмы могут обозначать одну и ту же мысль, но используя разные представления об общественном устройстве и быте двух народов и довольно часто не являются полными аналогами.

Выполнив сравнительный анализ фразеологических единиц двух языков, русского и шведского, мы пришли к выводу, что все фразеологизмы можно разделить на полные эквиваленты, частичные и не имеющие аналогов. Например, к полным эквивалентам мы отнесли такие фразеологические единицы как: *Den som grver en grop t andra faller sjlv dri.- Нерой другому яму – сам в нее попадешь. Borta bra men hemmabäst – В гостях хорошо, а дома лучше.*

Частичные фразеологизмы: *Bättre en fågel i handen än tio i skogen –* Лучше одна птица в руке, чем десять в лесу. (Сравни в русском языке: Лучше синица в руках, чем журавль в небе.

К аутентичным фразеологизмам шведского языка можно отнести:

Berget födde en råtta – гора родила мышь. Фразеологизм употребляетс в том случае, когда говорят о больших надеждах, но малых результатах. *Blind höna finner också ett korn.- Слепая курица тоже находит зернышко.*

Как мы видим, аутентичных пословиц и поговорок шведского языка не так и много. Однако это не снижает их значимости для языка и для лингвистики как науки в целом.

Раскрывая и разбирая особенные факты, которые заложены в аутентичных фразеологических единицах, обучаемые в довольно большом объеме могут приобрести знания не только о национальных шведских пословицах и поговорках, но и также о самих носителях языка, об отличительных чертах их психологии, образа мысли, о значимых явлениях в истории, культуре, быте и других сторонах жизни шведов.

Список использованных источников

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод : вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М., 1975.
2. Ингемарссон, К. Русско-шведский разговорник / К. Ингемарссон, А. Х. Альмквист. – М. : «Русский язык», 1991.
3. Паршин, А. Н. Теория и практика перевода / А. Н. Паршин. – М. : Русский язык, 2000.

К ВОПРОСУ О ЛАТИНИЗМАХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ ПЛАН)

Как известно, заимствование иноязычной лексики, являющееся естественным процессом в истории каждого языка, не только способствует развитию словарного состава языка, но и дает возможность носителю данного языка ознакомиться с образцами мировой культуры. Изучение латинского языка в медицинском вузе предполагает не только овладение специальной терминологией, но и имеет общекультурное значение. В процессе изучения латыни студенты знакомятся с рядом заимствований из латинского языка в русском, представленных в различных сферах жизни, что способствует расширению их кругозора и более осмысленному запоминанию и употреблению многих лексических единиц родного языка.

Цель данной работы – проанализировать историю заимствования отдельных лексем из латинского языка в русский язык, а также семантические особенности их адаптации (на примере лексики, относящейся к социально-культурному плану).

На основании семантического признака все проанализированные латинизмы можно условно разделить на несколько групп: 1) общественно-политическая и юридическая лексика (например, депутат – *deputātus*; адвокат – *advocātus*); 2) религиозная лексика (например, викарий – *vicarius*); 3) лексика, относящаяся к области искусства (например, арена – *agēna*); 4) мифологическая лексика (например, Гераклес – *Hercūles*); 5) военная лексика (например, амуниция – *munitio, ammunitio*).

Рассмотрим отдельные лексемы, относящиеся к группе общественно-политической и юридической лексики и представляющие, на наш взгляд, интерес.

К такого типа примерам можно отнести лексему **агент** (от лат. *agens, agentis* – ‘действующий’ – *part. praes.* к глаголу *ago, egi, actum, ēre* ‘действовать’ [1, с. 39, с. 42]). Данная лексема фиксируется уже «Словарем русского языка XI–XVII вв.» со следующим значением: доверенное лицо, представитель иностранного государства // торговый представитель, посредник [3, I, с. 20]. В «Словаре русского языка XVIII в.» представлено уже 4 значения слова **агент**: 1) лицо без дипломатического звания, официально уполномоченное правительством для политических сношений и наблюдения при каком-либо иностранном дворе // лицо, послан-

ное в иностранное государство с секретными политическим поручением; 2) представитель торгового общества, компании, торговый посредник; 3) лицо, выполняющее деловые поручения какого-либо частного лица; 4) *хим.* действующий фактор химической реакции [4, I, с. 21]. В словаре современного русского языка отмечены две омонимичные лексемы **аге нт** (восходящие к латинскому причастию *agens, agentis* – ‘действующий’), из них для первой (*аге нт*¹) в словарной статье находим 3 значения: 1) представитель организации, учреждения и т.п., выполняющий служебные, деловые поручения; 2) лицо, являющееся ставленником кого-либо, служащее чьим-либо интересам; 3) секретный сотрудник разведки какого-либо государства; шпион. Для второй же лексемы *аге нт*² (с пометой *книжн.*) приводится значение ‘действующая причина, вызывающая те или иные явления (в природе, в организме человека и т. п.)’ [2, I, с. 24]. В «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера в словарной статье для лексемы *а ге нт* (с двумя вариантами ударения) со значением ‘уполномоченный’ (а с 1635 г. – как ‘дипломат’) указано, что форма с конечным ударением – из нем. *Agent*, с начальным – из польск. *agent, ajent* от лат. *agens* [5, I, с. 60].

Следующим примером является лексема **адент** (от лат. *adepus, a, um* ‘достигший’ – *part. perf.* к глаголу *adipiscor, adeptus sum, adipisci* ‘достигать’ [1, с. 25–26]). Существительное **адент** (с пометой: новация, вхождение в употребление с 1722 г.) приводится в «Словаре русского языка XVIII в.» со следующим значением: *алхим.* тот, кто посвящен в тайну создания философского камня, жизненного эликсира, превращения металлов в золото // человек, постигший высшие тайны какой-либо науки, искусства; о мастере в масонской ложе (особое контекстное применение). В словаре указывается на непосредственное заимствование данного слова из латинского языка и через франц. *adepite*. Словарь также фиксирует форму винительного падежа множественного числа – *адентос* (по латинскому образцу) [4, I, с. 25]. В современном русском языке слово **адент** (с пометой *книжн.*) имеет значение ‘ревностный приверженец, последователь какого-либо учения’ [2, I, с. 25].

Также представляет интерес, в том числе, в плане развития значений, существительное **декларация** (от лат. *declaratio* ‘высказывание, проявление, обнаруживание’ – восходит к глаголу *declāro, āvi, ātum, āre* 1) ‘заявлять; провозглашать; объявлять’ 2) ‘обнаруживать’ [1, с. 224]). В «Словаре русского языка XVIII в.» находим лексемы **декларация** (с пометой: новация, вхождение в употребление с 1711 г.) и **декларасьонь** (с пометой: новация, вхождение в употребление с 1772 г.) с указанием на непосредственное заимствование из латинского языка (лат. *declaratio*)

и через польск. *deklaracya*, франц. *déclaration*. В данном словаре слово представлено со значениями: 1) *дупл.* объявление // публичное объявление, афиша // объяснение // предложение, обещание; – акт, указ; 2) таможенная декларация; 3) объяснение в любви [4, VI, с. 79]. В словаре же современного русского языка слово *декларация* зафиксировано со значениями: 1) официальное провозглашение каких-либо принципов, положений от лица государства, партии, международной организации и т. п., а также документ, в котором они изложены; 2) название некоторых официальных документов с сообщением каких-либо нужных сведений [2; I, с. 380]. В «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера отмечено, что лексема *декларация* заимствована через польск. *deklaracja* или нем. *Deklaration* из лат. *declaratio*; напротив *декларацио н* – ‘объяснение в любви’ (XVIII в.) – из франц. *de claration* [5; I, с. 495]. Как видим, лексема *декларацио н* ‘объяснение в любви’, зафиксированная в «Словаре русского языка XVIII в.», впоследствии вышла из употребления.

Таким образом, анализ ряда лексических единиц латинского происхождения показал, что исследование этимологии слов и исторических аспектов их заимствования всегда представляет интерес, но при этом требует всестороннего углубленного анализа с использованием различной словарно-справочной литературы. Это помогает проследить различные версии относительно путей заимствования, а также ознакомиться с другими интересными фактами (например, с семантическим или иными аспектами). Можно видеть, что некоторые из рассмотренных заимствованных лексем (ср. *адепт* (с пометой *книжн.*), *агент*² (с пометой *книжн.*) ‘действующая причина, вызывающая те или иные явления’) не имеют широкого распространения и характерны преимущественно для письменной, особенно научной или публицистической речи.

Список использованных источников

1. Дворецкий, И. Х. Латинско-русский словарь : ок. 50 000 слов / И. Х. Дворецкий. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1996. – 845 с.
2. Словарь русского языка : в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. – Изд. 3-е, стер. – М. : Рус. яз., 1985–1988. – 4 т.
3. Словарь русского языка XI–XVII вв. : [в 28 вып.] / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. – М. : Наука, 1975–2008. – [28 вып.].
4. Словарь русского языка XVIII в. : [в 19 вып.] / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. – Л. ; СПб. : Наука, 1984–2011. – [19 вып.].
5. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. – 4-е изд., стер. – М. : Астрель : АСТ, 2004. – 4 т.

СТЕРЕОТИПЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Вопрос возникновения и влияния стереотипов на процесс межкультурной коммуникации остается актуальным как для теории коммуникации, так и для коммуникативного метода обучения иностранным языкам, неотъемлемой частью которого является процесс формирования социокультурной компетенции.

Изучение стереотипов началось в 20-е гг. XX в., когда американский писатель, журналист, политический обозреватель Уолтер Липпман впервые определил стереотипы как «предвзятые мнения, которые решительно управляют всеми процессами восприятия. Они маркируют определенные объекты, как знакомые, так и незнакомые, что едва знакомые кажутся хорошо известными, а незнакомые – глубоко чуждыми» [4].

В современной науке стереотипы рассматриваются как устойчивые, регулярно воспроизводимые в социальной группе представления о каких-либо классах объектов, приписывающие этим объектам определенный набор свойств и за счет этого управляющие восприятием объектов, входящих в соответствующий класс [1]. Представления об этнических и культурных группах являются этнокультурными стереотипами, которые могут влиять на поведение коммуникантов в ситуациях межкультурного общения, их восприятие друг другом, выбор определенных вербальных и невербальных средств общения и в целом на успешность коммуникативной ситуации.

Процессу стереотипизации способствуют несколько факторов, в том числе и каузальная атрибуция – наделение объекта свойствами и качествами, которые не были продемонстрированы им в коммуникативной ситуации. Ежедневно нам приходится сталкиваться с поведением других людей. Не имея достаточно знаний об их истинных причинах, мы иногда неосознанно придумываем их, на основе социальных, психических, физических свойств нашего собеседника, сравнении его с другим образцом, сходства с предыдущими ситуациями общения. Необходимо отметить, что явление атрибуции происходит в условиях ограниченности или нехватки информации.

Существует несколько механизмов формирования и усвоения человеком стереотипов:

- в процессе инкультурации и социализации: с самого детства человек усваивает определенные представления о национально-культурной

специфике других народов в процессе освоения им норм общественной жизни и культуры;

- в процессе общения с представителями микроокружения (семья, друзья, наставники);
- через непосредственные контакты с представителями других культур;
- через средства массовой информации.

Значимую роль для межкультурной коммуникации играют функции стереотипов, которые заключаются в ориентации человека в ситуации межкультурного общения, передаче относительно верной информации и определении параметров реальности.

Ориентирующая функция помогает человеку определиться в малознакомой культуре, выбрать определенные модели поведения.

Функция передачи относительно верной информации заключается в том, что большая часть стереотипов основана на наблюдениях за реальной жизнью представителей иных культур.

Функция определения параметров реальности подразумевает то, что человек с их помощью может охарактеризовать ситуацию общения; стереотипы определяют образ своей и чужой культуры (их традиции, обычаи и границы), создают определенную реальность.

В процессе межкультурного общения применение стереотипов может иметь как положительный, так и отрицательный эффект. Эффективная стереотипизация помогает коммуниканту правильно интерпретировать коммуникативную ситуацию, соответствующим образом выстроить свою поведенческую модель, применить средства общения, адекватные окружению.

Положительный эффект стереотипы приносят тогда, когда:

- являются отражением взглядов, ценностей, мнений группы, а не отдельного ее представителя;
- являются описательными, отражают реальные, объективные качества;
- основаны на опыте общения с реальными людьми в реальных ситуациях.

Отрицательный эффект стереотипы имеют тогда, когда:

- препятствуют восприятию индивидуальных особенностей человека;
- способствуют принятию ошибочных представлений в качестве истинных;

- ложные стереотипы дают неточное представление о собеседнике, с которым необходимо установить контакт.

Необходимо отметить важность этнокультурных стереотипов в ситуациях, отсутствия опыта общения с представителями других культур, так как данные стереотипы позволяют ориентироваться в соответствии с имеющимися идеализированными упрощенными представлениями. Также этнокультурные стереотипы позволяют смягчить стрессовое воздействие культурного шока. Несмотря на то что стереотипы значительно упрощают представления действительности, они способствуют созданию образа культуры в сознании носителя стереотипа.

Список использованных источников

1. Гузикова, М. О. Основы теории межкультурной коммуникации : учеб. пособие / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015.
2. Фрик, Т. Б. Основы теории межкультурной коммуникации : учеб. пособие / Т. Б. Фрик. – Томск : Изд-во Том. политехнич. ун-та, 2013.
3. Научная электронная библиотека «Киберленинка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/>. – Дата доступа: 28.02.2018.
4. Lippmann W. Public opinion. – N. Y. : Free Press, 1965. – P. 53.

Г. А. Назарова

Военная академия Республики Беларусь (Минск)

СОКРАЩЕНИЯ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

В современном мире скорость является одной из важных характеристик нашей жизни. Мы стараемся делать все быстро, экономя время и слова. Это нашло свое отражение и в языковой сфере. Сокращения активно входят в повседневную жизнь, и любая коммуникация становится затруднительной, если не знать принципы и пути, по которым так изменяются слова.

Испанский язык не стал исключением. Из-за нежелания напрягаться в устной речи, из-за необходимости сэкономить время и получить дополнительное пространство при письме, почти все жители испаноязычных стран, а также люди, владеющие испанским языком, опираясь на контекст и на конкретную ситуацию общения, очень часто сокращают элементы предложения до количества, при котором понимание не пострадает: ¿Cuántos amigos te acompañaron al cine? – Tres.

Следует отметить, что изначально сокращения стали появляться на письме, а затем перешли в устную речь. С одной стороны, это позволяет

экономить пространство, так как многие испанские слова имеют больше трех слогов, но с другой стороны, неправильное сокращение делает текст сложным для понимания, неточным и теряющим смысл. Не стоит считать сокращения чем-то легким в употреблении, правильно использовать краткую форму слов также важно, как правильно употреблять необходимые глагольные формы или существительные. Изменяя слова до краткой формы, нужно совершенно четко представлять цель такого действия, принимать во внимание конкретную ситуацию, в которой это происходит.

В испанском языке для обозначения термина «сокращения» используются ряд слов, которые в переводе на русский язык имеет одинаковое значение: *siglas*, *abreviación*, *acrónimos*, *acortamiento*. Причем мнения лингвистов относительно правильного перевода часто расходятся.

Каковы же основные пути сокращений, используемых в испанском языке?

1. Укорачивание. Буква или несколько букв, используемых на письме и при печати для передачи краткой формы слова. Определенных правил для образования укорачивания в испанском языке нет, так как большинство вошедших в употребление данных сокращений исторически сложились и пришли в современный язык из латыни. Тем не менее можно выделить основные способы образования укорачиваний:

- использование первого слога или первой буквы слова в сочетании с последним слогом: *izda* – *izquierda*;
- сочетание букв, которые позволят с легкостью идентифицировать слово: *km* – *kilómetro*;
- выделение отдельных слогов: *tele* – *televisión*;

Следует отметить, что образуемые подобным способом слова также могут принимать форму множественного числа для обозначения существительных: *pías* – *pesetas*.

Укорачивания как способ сокращения слов можно в настоящее время встретить в языке СМС-сообщений и блогов, ими активно пользуется испаноязычная молодежь. Однако, если некоторое время назад ученые-лингвисты стали поднимать вопрос о том, что язык СМС может рассцениваться как некая вариация современного делового языка, то в настоящее время мнения сменились на противоположные. Многие активные пользователи блогов и социальных сетей отмечают, что часто сообщения нужно прочитать несколько раз, чтобы правильно вникнуть в смысл из-за обилия сокращений.

2. Аббревиатура. Аббревиатурами в своем изначальном значении в испанском языке называются слова, образованные от начальных букв

словосочетаний, так, что самостоятельно образуют отдельное слово: *SA – Sociedad Anónima*, *ONU – Organización de las Naciones Unidas*. Чаще всего такой тип сокращения используется для обозначения названия организаций. Аббревиатуры, как правило, пишутся только с большой буквы, буквы между собой не разделяются, и точки между ними не ставятся. Некоторые аббревиатуры остались в испанском языке в своем заимствованном виде, а для некоторых в широкое употребление вошли аналоги на испанском языке: *OTAN – Organización del Tratado del Atlántico Norte*. Аббревиатуры читаются как отдельное слово, «*onu*», в отличие от других видов сокращений, где раскрывается смысл каждой отдельно сокращенной буквы: *a. C.* читается как *antes de Cristo*. Аббревиатуры не разделяются в конце строки, так как фактически представляют собой отдельное слово. Также аббревиатуры не имеют графическое ударение, даже если хоть одно из слов, от которых они образованы, его имеет. В таких словах не ставится ударение, даже если по правилам орфографии оно требуется: *CIA*. Однако, несмотря на все вышеупомянутые моменты, нужно отметить, что в официальных документах, написанных исключительно с большой буквы, можно встретить точки после каждого элемента аббревиатуры: *BOLETÍN DE LA O.E.A. (Organización de los Estados Americanos)*. Следует заметить, что все аббревиатуры в испанском языке не имеют формы множественного числа на письме. Для такого обозначения используется либо артикль, либо любое другое слово, притом, что произношение зависит исключительно от говорящего: *una ONG, cuatro ONG*.

Как было отмечено выше, большинство аббревиатур в испанском языке представлены заглавными буквами, хотя есть случаи и алфавитно-цифровых аббревиатур, как, например, для обозначения важных дат, организаций, названий марок автомобилей: *11-M – 11 de marzo* (ряд террористических атак в Испании), *G8 – группа 8* (самые могущественные страны мира), *R5 – Renault 5*.

Так как аббревиатуры – это самый «возрастной» способ сокращения слов, то в настоящее время ряд из них уже были включены в словарь испанского языка как самостоятельные единицы, как например *ovni*, при том что в таком случае они подчиняются общим правилам.

Интересен процесс лексикализации для некоторых аббревиатур, т. е. превращение в отдельное знаменательное слово. В таком случае аббревиатура пишется так, как она, с добавлением всех необходимых морфем: *repero, alguien del PP – член Народной партии Испании; cederista, miembro de CDR – член Комитета защиты революции Республики Куба*.

3. Акронимы. Большинство лингвистов акронимы рассматриваются как разновидность аббревиатуры. Все акронимы являются аббревиатурами, но не все аббревиатуры являются акронимами. Акронимия заключается в формировании слов посредством объединения первых или финальных букв словосочетаний. При сокращении слов посредством акронимии опускаются артикли и предлоги. Принципиальное отличие от аббревиатур заключается в том, что в аббревиатуре буквы читаются по отдельности, а в акронимах слово читается по слогам: *Banesto* – **B**anco **E**spañol de **C**rédito. Акронимы, имеющие в своей структуре больше 4 букв, пишутся с большой буквы и произносятся как отдельное слово.

Помимо всех вышеуказанных случаев, хотелось бы отдельное внимание обратить на такие типы сокращений, как плюрализация заглавных букв: *EE. UU.* – Estados Unidos, *JJ. OO.* – Juegos Olímpicos или *RR. HH.* – Recursos Humanos. Данные лексические единицы ранее считались аббревиатурами, но на сегодня мнения разделились, что спровоцировало большее количество недопониманий и даже несколько вариантов написания: *EE. UU.*, *EEUU*, *EE UU*; *JJ. OO.*, *JJOJ*, *JJ OO*; *RR. HH.* *RRHH*, *RR HH*. До настоящего момента ученые не приняли однозначного решения, что только свидетельствует о постоянном развитии такого интересного пласта лексики, как сокращения и аббревиатура.

Сокращения – важная составляющая лексической составляющей любого языка, так как является важным способом словообразования и пополнения лексического запаса. Знание правил сокращений позволит любому пользователю чувствовать себя свободно в языке и ориентироваться во всех современных тенденциях.

Список использованных источников

1. Otros procesos de formación de palabras: siglas, acrónimos y acortamiento [Электронный ресурс] . – Режим доступа: <http://masterlengua.com/otros-procesos-de-formacion-de-palabras-siglas-acronimos-y-acortamiento/>. – Дата доступа: 29.01.2018.
2. Duda resuelta: Tipos de abreviaturas [Электронный ресурс] . – Режим доступа: <http://udep.edu.pe/castellanoactual/duda-resuelta-tipos-de-abreviaturas/>. – Дата доступа: 28.01.2018.

ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА СЛОВ СОБЕСЕДНИКА КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ СОГЛАСИЯ В ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ДИСКУССИОННЫХ ТОК-ШОУ ГЕРМАНИИ

Телевизионное дискуссионное ток-шоу (от англ. talk – ‘разговор’, ‘беседа’; show – ‘зрелище’, ‘представление’) – одна из разновидностей телепередач информационно-аналитической направленности, в рамках которых организован открытый публичный многовекторный экспертный модулируемый обмен мнениями по одному или нескольким вопросам, наиболее актуальным для данного конкретного общества в данный конкретный момент времени.

Мнение в телевизионных дискуссионных ток-шоу имеет форму некоего утверждения, выраженного кем-либо из приглашенных экспертов или других гостей студии. Оно может быть также внесено в контекст программы не только непосредственными участниками, но и иным способом (например, цитата сюжет, звонок и др.). В его основе всегда лежит экспертная или личная оценка обсуждаемого события, явления, факта, которая подается выступающим не как истина, а как индивидуальное видение проблемы.

Под **оценкой** в таком случае следует понимать осознанную интерпретацию говорящим поступающей к нему по ходу развития дискуссии информации.

Основу открытого публичного многовекторного экспертного модулируемого обмена оценочными суждениями данного типа образует различие интересов отдельных социальных групп по данному конкретному вопросу в данный конкретный период времени. Это находит свое отражение в полимодальном характере точек зрения, представленных в рамках ток-шоу его участниками и придает коммуникативным смыслам **согласия / несогласия** в такой дискуссии ключевую роль. В программах анализируемого жанра под ними следует понимать совпадение / несовпадение позиций собеседников, принятие/непринятие ими взглядов друг друга.

Эти коммуникативные смыслы в рамках телевизионных дискуссионных ток-шоу выражаются его участниками как имплицитным, так и эксплицитным способом. При **имплицитном** выражении объектом оценки говорящего становится непосредственно обсуждаемое событие, явление, факт без какого-либо указания на мнение, высказанное кем-либо по этому вопросу ранее. При **эксплицитном** выражении оцениванию подвергаются

ся позиции других экспертов, высказанные как в рамках данной конкретной передачи, так и внесенные в ее контекст любым другим способом (например, цитата сюжета, звонок и др.).

К основным **средствам выражения** согласия в телевизионных дискуссионных ток-шоу Германии относятся:

- утвердительная частица «ja» ‘да’;
- конструкции с глаголом «zustimmen» ‘соглашаться, одобрять’;
- конструкции с выражениями «recht haben» ‘быть правым’, «recht geben» ‘соглашаться, признавать чью-либо правоту, отдавать должное’;
- конструкции с глаголом «stimmen» ‘соответствовать истине, быть верным’;
- положительная оценка слов собеседника;
- и др.

Для выражения положительной оценки слов собеседника говорящими используются:

- наречия “richtig” ‘правильно, верно’, “genau” ‘точно’, “klar” ‘ясно’;
- прилагательные “gut” ‘хорошо’, “wunderbar”, ‘чудесно, замечательно’;
- конструкции с глаголами положительной коннотации “loben” ‘хвалять’, “lernen” ‘учить’, “erklären” ‘объяснять’;
- устойчивая коммуникативная формула “Gott sei Dank!” ‘слава Богу!’,
- и др.

Актуализация конкретного способа выражения положительной оценки слов собеседника в телевизионных дискуссионных ток-шоу зависит от различных факторов: речевой интенции участника дискуссии, его коммуникативного опыта, стиля общения и др.

Тщательный анализ различных средств выражения согласия / несогласия позволит понять данные коммуникативные смыслы на более глубоком уровне, поможет установить их точное значение в телевизионных дискуссионных ток-шоу. Результаты такого исследования улучшат понимание особенностей речевого поведения носителей немецкого языка и окажут положительное воздействие на изучающих.

РОЛЬ КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИИ НОВОГРЕЧЕСКОМУ ЯЗЫКУ

Сегодня в нашем многокультурном мире язык является главным средством общения. При помощи символов и жестов, которые считаются не менее важной частью общения, мы выражаем наши мысли, желания, эмоции и другое. Хорошо известно, что язык – это одна из характеристик (также, как и религия, искусство, литература и национальная кухня), которая определяет культуру. Основываясь на этом, можно подтвердить, что культура имеет свое выражение в языке. Таким образом, изучение иностранного языка должно быть тесно связано с изучением культуры носителей языка. В данной статье называются способы и средства внедрения культурного аспекта в обучение новогреческому языку.

Чтобы понять важность культуры на занятиях греческого языка, мы не можем упускать историческую основу, которая повлияла на формирование современного греческого языка. Ведь известно, что история происхождения и формирования языка уходит далеко во второе тысячелетие до нашей эры. Поэтому при изучении новогреческого языка, очень важно иметь представление о периодизации развития греческой языковой системы, также, как и некоторые исторические факты древнегреческой цивилизации.

Древние греки и римляне, которые занимались изучением языков, еще тогда знали, что язык – это отражение культуры народа, и чтобы отлично понимать и быстро усваивать новую знаковую систему, следует учить не только грамматические правила и пополнять лексический запас, но и уделять еще больше времени на чтение и перевод литературы греческого народа. Так, римляне начинали изучение древнегреческого языка с греческого эпоса, поэм «Илиада» и «Одиссея».

Сегодня существует множество различных способов и средств, как классических, так и современных, которые стоит применять на занятиях новогреческого языка и которые действительно являются хорошим отражением современной культуры греков. При обучении и развитии каждого аспекта языка (чтение, говорение, восприятие на слух и перевод) можно применять тот или иной способ внедрения культурного компонента в программу. Например, это может быть чтение, перевод и обсуждение классической и современной адаптированной литературы на языке оригинала; просмотр видеороликов, документальных и современных фильмов, конференций TED-talks с субтитрами или же без; подготовка презент-

таций на определенные темы, которые могут включать искусство и быт греческого народа, национальную кухню и традиции; прослушивание музыкальных композиций греческих исполнителей, также, как и изучение национальных танцев; и многое другое.

Каждый из названных выше способов и средств имеет хороший результат в усвоении языка как на лексическом уровне, так и на уровне грамматики. Замечено, что использование данных средств и способов вызывает еще больший интерес у обучающихся к изучению новогреческого языка. Но стоит обязательно учитывать, что выбранный способ должен быть адаптирован под программу изучения курса новогреческого языка и уровень обучающихся.

Следует отметить, что культура и язык переплетаются сложным образом, поэтому нельзя отделять изучение языка от изучения культуры народа. Обучающиеся должны получать не только набор схем образования грамматических конструкций, но и реальные, и бытовые ситуации, которые могут действительно произойти в греко-говорящей среде. Высокий уровень написания лексико-грамматических тестов не является оценкой знания греческого языка, так как замечено, что многие успешные в написании тестов студенты имеют проблемы в живом общении и в переписке с носителями новогреческого языка.

Таким образом, мы видим, что культурный компонент в обучении новогреческому языку чрезвычайно важен. Упуская изучение культуры, затрудняется изучение языка. Добавление культурного аспекта на занятиях современного греческого обеспечивает более глубокое усвоение языковой и социокультурной стороны греческого народа.

М. А. Одинцова

Академия управления при Президенте Республики Беларусь (Минск)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

С конца XX в. происходит значительный рост исследований в области интегрирования культуры в содержание обучения иностранным языкам. Полный переворот в социальной жизни нашей страны, открытие границ, развитие научно-технических средств связи сделало языки реальным средством общения между представителями самых разных культур. Ученые, государственные деятели, преподаватели и всё прогрессивное общество ищут новые возможности, виды и формы общения для большего взаимопонимания, эффективного диалога культур, терпимости

и уважения к культуре партнеров по коммуникации. В связи с этим при изучении иностранного языка пристальное внимание стало уделяться вопросам межкультурного общения. Более того, учебная дисциплина «Межкультурная коммуникация» все чаще появляется в учебных программах обучения иностранным языкам.

Сегодня в высших учебных заведениях страны преподавание иностранного языка воспринимается как обучение средству общения с носителями другой культуры. Преподаватели стремятся научить использовать имеющийся в запасе лингвистический материал таким образом, чтобы даже технические специалисты смогли общаться с подобными же специалистами не только на уровне обмена техническими терминами, но и на уровне свободного повседневного общения.

Успех межкультурного общения, в том числе профессионального, зависит, естественно, от уровня владения иностранным языком и от адекватного восприятия партнера по общению и корректной интерпретации его коммуникативного поведения. Достичь этого успеха – достаточно сложно, так как недопонимание может случиться даже между культурами, разговаривающими на одном общем языке.

Рассмотрим пример недопонимания двух культур с общим языком – Соединенные Штаты Америки и Великобритания. Студенты школ из этих двух стран пытались провести видеоконференцию, но неудачно. Проблема возникла уже на уровне связи. Координатор из Великобритании позвонила в Пенсильванию, США, и попросила координатора проекта повторить еще раз номер, который она должна набрать. Номер – 2-0-6 “dot” 1-5-4 “dot” 1-1-0 “dot” 7 “pound” “pound” 7-0-0-1-1. Ответ координатора из Великобритании – “Ahem ... we don’t have a pound sign on our remote display”. После многочисленных звонков и электронных писем обнаружилось, что в Великобритании есть a pound sign на дистанционном дисплее, но у них также есть the British pound sterling, что и создало проблему. В США the “pound sign” пишется как #, а в Великобритании как “£”. В Великобритании этот знак “#” называется a number sign or a hash mark, но не pound sign. Важность и значение аутентичного общения сегодня стоят наряду с такими понятиями, как творчество, сотрудничество и критическое мышление. На английском языке говорят, что аутентичное общение – one of the four “C’s” of 21st century global learning, i.e communication, creativity, collaboration, and critical thinking [4].

Понять существенные особенности языка и культуры возможно при сопоставлении, при сравнительном изучении языков и тем более культур. Если языковой барьер очевиден, то барьер культур становится явным

только при столкновении или сопоставлении родной культуры с другими, отличными от нее культурами. Культурные ошибки воспринимаются гораздо болезненнее, чем ошибки языковые.

Большое значение для понимания причин коммуникативных неудач в процессе межкультурной коммуникации имеет феномен атрибуции [2]. В процессе межкультурного взаимодействия человек воспринимает своего партнера вместе с его действиями и через действия. От адекватности понимания действий и их причин во многом зависит построение взаимодействия с другим человеком, а в конечном счете – успешность общения с ним. Причины и процессы, определяющие поведение другого человека, зачастую остаются скрытыми и недоступными. Поскольку имеющейся информации оказывается недостаточно, а потребность сделать причинные выводы остается, то индивиды начинают не столько искать истинные причины поведения своих партнеров, сколько приписывать их. Поэтому попытки сформировать представление о других людях и объяснить их действия без достаточной для того информации заканчиваются «додумыванием» причин их поведения, которые кажутся свойственными тому или иному индивиду. В основе приписывания лежит сходство поведения воспринимаемого лица с каким-то другим примером или образцом, имевшим место в аналогичной ситуации.

Естественно, что механизм такого понимания стал предметом научного интереса психологов. В теорию межкультурной коммуникации это понятие пришло из социальной психологии.

Большинство ошибок в процессе межкультурного общения происходит между представителями культур, полярно расположенных в системе параметров культуры Э. Холла (монохронность / полихронность, широкий / узкий контекст), и культурных измерений Г. Хофштеде (индивидуализм / коллективизм, дистанция власти, терпимость / нетерпимость к неопределенности, мужское / женское начало, стратегическое мышление) [1]. И мы часто не принимаем во внимание влияния ситуационных переменных на поведение других людей. Хотя мы все-таки признаем, что ситуация сыграла некоторую роль. Этот вывод подтверждается на примере феномена «переноса вины на потерпевшего», когда человека считают виновным в том, что он бездомный, безработный или стал жертвой насилия, а влияние социальных и политических факторов признается только на словах.

Существует множество культурных атрибуций, которые должны приниматься во внимание при межкультурном взаимодействии. Например, в Великобритании сделать юмористическое замечание во время деловой

презентации считается правилом хорошего тона, в то время как в Германии этого делать не стоит. Жители США улыбки, особенно на работе, а быть угрюмым значит то же, что и быть неопрятно одетым. Непредусмотренные обстоятельства воспринимаются американскими бизнесменами негативно, поскольку они привыкли все просчитывать и оценивать долю риска. Такую ситуацию они квалифицируют либо как следствие некомпетентности партнера, либо как нечестную игру. Англичане боятся перемен и нововведений. Жителей Альбиона характеризуют амбивалентность, апатия, манера выражаться расплывчато, выжидательный образ действий и консерватизм.

Существует платиновое правило межкультурной коммуникации: «Делай так, как делают другие. Делай так, как они любят, как им нравится». Это правило означает, что, попадая в чужую культуру, целесообразно поступать в соответствии с нормами, обычаями, традициями этой культуры, не навязывая своих религии, ценностей, образа жизни.

К сожалению, невозможно обобщить различия культур в определенные своды правил, как различия языков. Имеется ряд трудностей в обучении межкультурной коммуникации, а особенно на иностранном языке. Чтобы процесс взаимодействия двух индивидуальностей, двух менталитетов был успешным, необходимо научить студентов понимать свою родную культуру, интерпретировать различные ценности, осмысливать реальность страны изучаемого языка, ориентироваться в ней, понимать юмор в культуре изучаемого языка, синтезировать и обобщать свой личный опыт в межкультурном диалоге.

Список использованных источников

1. Hofstede, G. Cultures and Organizations: Software of the Mind. / G. Hofstede, G. J. Hofstede, M. Minkov. – New York : McGraw-Hill USA, 2010.
2. Руденко, Н. С. Ошибки атрибуции в межкультурной коммуникации и пути их преодоления [Электронный ресурс] / Н. С. Руденко. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2609/1/povr-2015-11-06.pdf>. – Дата доступа: 22.02.2018.
3. Шацкая, А. В. Роль и место социокультурного компонента в преподавании иностранного языка [Электронный ресурс] / А. В. Шацкая. – Режим доступа: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=21909>. 25.02.2018.
4. Schmidt, G. Teaching Cross-Cultural Communication in a Connected World [Electronic resource] / G. Schmidt. – Mode of access: <http://plpnetwork.com/2012/04/17/teaching-cross-cultural-communication-in-a-connected-world>. – Date of access: 25.01.2018.

ОБУЧЕНИЕ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Наиболее существенными характеристиками XXI в. являются информатизация и глобализация. Информатизация означает безграничный доступ к информации, использование компьютерных технологий для решения широкого круга информационных задач, в том числе и в лингвистике. Что касается глобализации, то это один из самых масштабных процессов, которые когда-либо затрагивали человека. Также он внедряется во все сферы деятельности человека, включая экономику, политику и культуру. Под глобализацией принято понимать выход за границы национальных государств, становление единого взаимозависимого мира, который получил название глобального. В его рамках расширяются экономические, политические и культурные связи между странами.

В данных условиях изменяется и само общество. Оно становится поликультурным. Для него характерно как развитие универсальных, глобальных характеристик, так и сохранение самобытности культуры каждой отдельно взятой этнической группы. Всё это сказывается на системе обучения иностранным языкам. Происходят изменения, связанные с активизацией поиска новых подходов к обучению и изучению языка. Это проявляется в пересмотре целей и задач обучения, среди которых ведущую роль начинает играть обучение общению на иностранном языке в контексте диалога культур.

Иностраный язык становится, таким образом, неотъемлемым компонентом культуры, ее аккумулятором, носителем и выразителем. Иностраный язык содержит в своих словах и грамматических формах не только знания о системе языка, о правилах пользования элементами этой системы, но и фоновые знания. Фоновые знания заложены в топонимике, именах собственных, пословицах, афоризмах, фразеологизмах, крылатых словах, девизах, лозунгах, безэквивалентной лексике. Сведения о культуре другого народа можно встретить и в названиях предметов и явлений традиционного и нового быта (реалиях), в понятиях, отражающих явления общественного характера. Элементы культуры содержатся, кроме того, в невербальных средствах общения. Для познания иноязычной культуры важны и знания о статусе, истории и развитии языка, его роли в мире, знания о взаимоотношении родного языка и иностранного.

В связи с этим в методической науке появилось мнение внести определенное изменение в содержание обучения иностранному языку. В центре содержания иноязычного образования должна стать «иноязычная культура» (Е. И. Пассов).

Преподавание языка приобрело прикладной характер, в то время как раньше оно было сравнительно отвлеченным и теоретизированным. Еще Аристотель вывел знаменитую триаду преподавательской этики, которая как нельзя лучше соотносится с современными требованиями: логос – качество изложения, пафос – контакт с аудиторией, этос – отношение к окружающим. Это правило справедливо и для оратора, и для актера, и для преподавателя иностранного языка, роль которого предполагает и две первые ипостаси. Функции педагога в образовательном процессе значительно изменились. Преподаватель-ментор не способен предоставить студентам свободу выбора и обеспечить необходимую в постижении столь тонкой материи, как язык, «свободу учения». Поэтому такой негативный педагогический образ постепенно становится достоянием истории. На смену ему пришел преподаватель-наблюдатель, преподаватель-посредник, преподаватель-руководитель. Хотя личность преподавателя в данном случае отходит на второй план, влияние ее на аудиторию не уменьшается, а, наоборот, возрастает. В современных условиях именно преподаватель является организатором группового взаимодействия (идеальным коллективом для изучения иностранного языка в настоящее время считается группа из 10–15 человек, поскольку именно такое количество людей может общаться между собой с максимальным эффектом, интересом и пользой).

Важным для современной методической науки является вывод о том, что в отрыве от языковой личности, без учета её многоуровневой организации, без обращения к принципам её формирования и структуры, невозможно создать эффективную модель обучения языку.

Методическое мастерство преподавателя как раз в и том состоит, чтобы вовлечь в диалог двух культур личность студента. Преподаватель должен вовлечь в межкультурное общение все стороны жизни и деятельности студента, его опыт, мировоззрение, интересы (учебные и неучебные), склонности и его чувства. Содержание обучения иностранному языку должно строиться не на «прохождении учебных тем», не на изучении готовых текстов, а на обсуждении актуальных жизненных проблем. При этом студенты получают возможность обсуждать свои собственные дела и поступки, текущие события, происходящие в собственной стране и в стране изучаемого языка.

Любое занятие по иностранному языку – это творческая деятельность, взаимодействие равных партнеров общения (преподавателя и студентов, студентов друг с другом). Каждый студент должен быть всегда уверенным в том, что его слушают, стараются понять, правильно оценивают то, что он говорит и делает. Мнение студента, как и мнение преподавателя, уважается взаимно. Студент имеет возможность свободно высказать свое мнение. А преподаватель со своей стороны не навязывает ему собственного мнения.

На уроках иностранного языка должна царить атмосфера благоприятного психологического климата, атмосфера демократических отношений. Доброжелательный психологический микроклимат должен исключать всякую раздражительность и насмешку по поводу ошибок, сделанных учеником.

Таким образом, занятия по иностранному языку – это всегда уроки общения. Студенты осваивают технику общения, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического и группового общения, учатся решать различные коммуникативные задачи. Преподаватель и студенты должны стать равноправными речевыми партнерами. Иноязычное общение будет доставлять радость обучающимся, если они чувствуют, что они играют важную самостоятельную роль.

Что касается лингводидактического аспекта, взаимосвязанное изучение языка и культуры можно интерпретировать следующим образом: усвоение языка есть одновременное усвоение родной культуры или вхождение в культуру народа-носителя изучаемого языка. Коммуникативный принцип обучения языку актуализирует эту проблему, т. е. языковая коммуникация является необходимым условием существования и развития человеческой культуры, обеспечивая единство культурных процессов в рамках данной общности.

Список использованных источников

1. Виноградов, В. В. Избранные труды: о языке художественной прозы / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1980. – 360 с.
2. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
3. Зубов А. В. Информационные технологии в лингвистике : учеб. пособие для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. заведений / А. В. Зубов, И. И. Зубова. – М. : Издат. центр «Академия», 2004. – 208 с.
4. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград, 2002. – 447 с.

**С. М. Рукавишникова,
Ж. А. Дунькович,
Росси Хосемин Эспинаса Самбрано**

Военная академия Республики Беларусь (Минск)

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА ВЕНЕСУЭЛЫ

Язык – это важнейший инструмент человеческого взаимодействия. Он синтезирует разные уровни и формы отображения действительности. Развитие языка неразрывно связано с историческими, политическими и социальными изменениями в жизни общества. Язык представляет собой сложную систему фонетических, лексических и грамматических средств, он является орудием выражения мыслей, чувств, волеизъявлений, служит важнейшим средством общения людей.

Каждый язык имеет разновидности, связанные с историей его формирования. К таким разновидностям в первую очередь относятся литературный язык и диалекты.

Литературный язык – это узаконенная, кодифицированная разновидность языка. Он формируется в результате осмысленной и избирательной деятельности писателей, ораторов, лингвистов.

Диалектом называется разновидность общего национального языка, служащая средством общения между людьми, живущими на одной территории или принадлежащих к одной социальной группе. Диалект представляет собой полноценную систему речевого общения, имеющую собственный словарь и грамматику.

Народы, населяющие Латинскую Америку, говорят на испанском языке. Но несмотря на языковую общность, для испанского языка Латинской Америки характерна широкая территориальная вариативность. В каждой стране существуют свои языковые нормы, и в результате можно говорить о 19 равноправных по своим функциям национальных вариантах испанского языка. Национальный вариант языка является общепринятой нормой, которую понимают и используют на территории всей страны, в частности, на телевидении, в газетах, журналах и т. п. В свою очередь, каждый национальный вариант языка имеет ещё внутренние диалекты. Диалект, в отличие от национального варианта, обслуживает ограниченную территорию внутри одной страны. Диалекты возникают в результате различных исторических, территориальных, социальных факторов, когда носители определённого языка расселяются на обширной территории, и по каким-либо причинам между ними происходит ослабление контактов. Различные регионы могут иметь свои особенности в природном, бы-

товом планах, здесь могут существовать такие специфические растения, предметы, явления, которые характерны лишь для данной территории.

В Венесуэле официальным государственным языком является испанский язык, на котором в начале XVI в. говорили прибывшие в Южную Америку испанские конкистадоры и религиозные миссионеры. Государственный язык Венесуэлы хоть и называется испанским, но в нём присутствуют специфические языковые особенности, не всегда понятные даже коренному жителю Испании. Из-за смешения с разговорной речью индейцев-аборигенов испанский язык претерпел множество изменений, позаимствовав тысячи слов из индейских языков. Наряду с официальным испанским языком в Венесуэле функционируют десятки диалектов и наречий коренных жителей, населявших страну задолго до европейской колонизации. По данным статистики в Венесуэле говорят более чем на 40 языках. Но, учитывая удалённость многих районов страны от цивилизации, труднопроходимость джунглей, исследователи считают, что местных языков, наречий и диалектов может быть гораздо больше.

Среди диалектов Венесуэлы можно назвать такие: андино, каракенё, гуаро, лланеро, марабино, диалект восточный. Кроме того, языковая картина Венесуэлы представлена множеством индейских языков, объединённых в семьи, которые включают в себя ещё более мелкие группы языков. Назовём некоторые семьи туземных языков: *familia Arawak* (*Apa-gуак*): *aiú* (аню), *kurripako* (куррипако), *locono* (локоно), *warekena* (гуарекена), *wayuu* (гуаджу); *familia Caribe* (Карибэ): *akauayo* (акауаджо), *eñepá* о *panape* (энепа или панаре), *jarregía* (хапрерия), *kariña* (карина), *remón* (пемон), *wanaí* о *тароуо* (гуанай или мароджо), *yavagana* (джаварана), *уе'куана* (джекуана), *уукра* (джуца) и др.

Интересен факт, что на языке *панаре* говорит большинство женщин, живущих в штате Боливар, а вот мужчины предпочитают говорить на испанском. На языке *ювана*, которым пользуются охотники в штате Амасонас, говорят чуть более 500 человек.

Основу любого диалекта составляют диалектизмы – слова и выражения, народной речи, вкрапливаемые в литературную речь. Приведём некоторые примеры венесуэльских диалектизмов.

Диалект андино. Распространён в Кордильер-де-Лос-Андес: штаты Мерида, Тахира, Трухильо, Барина. При обращении к человеку во всех других регионах страны используется местоимение *tu* (*ты*), в этом регионе используется местоимение *usted* (*вы*).

На диалекте *андино* глупого человека называют *toche*. *Toche* – это птица, которая обитает только в данном регионе.

Большинство жителей региона произносит звук [ʃ] с придыханием как [x] (испанский звук [j]). Например: *julana (fulana) (женищина), тию profundo (тию profundo) (глубокий)* и т. д.

Диалект гуаро. Распространён в городах Баркисимето, Карора и Эль-Токуйю, по всему штату Лара. Он характеризуется чётко дифференцированным акцентом и выпадением звука [r] в инфинитиве: *Yo a comé(r) (Я собираюсь есть).*

Здесь также используют восклицание *Na'guará*, которое выражает широкий спектр чувств: удивление, радость, досаду, горечь, негодование, но не имеет определённого перевода: *Na'guará gane un carro! (Я выиграл машину!); Na'guará choque mi carro! (Я разбил свою машину!).*

Существует ещё несколько слов подобного типа, которые выражают различные чувства, но не переводятся конкретными словами. Например: *Ah mundo (тоска, грусть); Ah, mal haya (сожаление); caca (отвращение); audiú (досада).*

¿ Ah mundo, como estara Leyniskert? (Ой, как там Лейнискерт?).

Ah, mal haya quien pudiera amarte como yo! (Ах, кто мог бы любить тебя, как я).

Caca eso esta sucio! (Как грязно!).

Audiú te equivoque (я ошибался).

Во всех районах Венесуэлы девушку называют *chica*, и только на диалекте *гуаро* девушка – это *guara*.

Диалект марабино. Регион его использования – штат Зулия. Здесь в глаголах 2 лица единственного числа вместо местоимения *tu (ты)* или *usted (Вы при вежливом обращении)* используется слово *vos*, а к глаголу прибавляется суффикс *is*. Например: *¿ Vos bailáis?/¿usted baila? (Ты танцуешь? Вы танцуете?)* Эта диалектная форма используется во многих латиноамериканских странах.

Диалект восточный. Он распространён на острове Маргарита и в прибрежных городах, таких как Пуэрто-Ла-Круз, Кумана, Карупано, в штатах Анзоатеги, Монагас, Нуэва-Эспарта и Сукре. Там меняют звук [j] на [r]: *er mar (el mar) (море), er sor (el sol) (солнце), er pájaro cantaor (el pajaro cantador) (поющая птица).*

Диалект ланеро. Звук [s] произносится с придыханием (испанский звук [j]):

– *¿ Vaj [vas] a arriá el ganao? (Пойдёмте пасти коров?)*

– *Ji [sí]. (да)*

Современная языковая картина Венесуэлы является ярким отражением процессов интеграции и дифференциации испанского языка, которые были обусловлены влиянием исторического, этнического, территориального, культурного и других факторов.

Список использованных источников

1. La Real Academia. España. La 23ª edición. – Madrid : Espasa Libros, S. L. U., 2014.

В. Б. Скромблевич

Международный университет «МИТСО» (Минск)

ВНУТРИКЛАССОВАЯ ОМОНИМИЯ В РУССКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Внимание к теоретическим проблемам омонимии было привлечено ещё в 20-х гг. XX в. такими лингвистами, как Л. А. Булаховский, Л. В. Щерба. А в 1940 г. В. В. Виноградов начал рассматривать вопрос омонимии не просто в общетеоретическом плане, но и применительно к лексикографии. Он считал, что «в толковых словарях русского литературного языка, начиная с академического “Словаря русского и церковнославянского языка” 1847 года, вопросы омонимии разрешаются произвольно», и сводятся к двум основным тенденциям:

отождествление слова с его внешней (фонетической или графической) формой;

дробление многозначных слов на омонимы на основе различия реальных и понятий, обозначаемых словом или словами.

Первая тенденция, согласно Виноградову, вела к искусственному сокращению словаря, а вторая – к необоснованному расширению объёма словарного состава языка. Поэтому, как считает учёный, «проблема омонимии должна быть признана одной из самых неотложных и вместе с тем запутанных, очень далёких от решения проблем нашей теории лексикографии и общей семасиологии».

Проблема омонимии актуальна и в наши дни. Учёные по-прежнему ведут активные дискуссии по поводу того, как омонимия влияет на язык – положительно или отрицательно, является ли полисемия источником омонимии, как разграничить многозначность слова от омонимии. Несмотря на большое количество работ, единого мнения по поводу того, что же такое омоним и омонимия, не существует до сих пор.

В общем языкознании выделяют главным образом четыре основные точки зрения, что же такое «омоним».

Первой точки зрения придерживаются такие учёные как В. В. Виноградов, Л. А. Булаховский, О. С. Ахманова, которые считают, что омонимы – это слова, имеющие одинаковую фонетическую оболочку, но различное значение, независимо от их графического написания.

Вторая – представлена такими лингвистами как В. В. Броун, Н. М. Шанский, И. В. Арнольд. По их мнению, омонимы – это слова, у которых при совпадении звучания и при наличии значений должно быть обязательно одинаковое написание.

Третья относит к омонимам одинаково звучащие слова, но имеющие различное значение и различное написание, четвёртая – описывает омонимы как слова, совпадающие в написании, но различные по звучанию.

А вот автор итальянского словаря омонимов Gianfranco Marrone считает, что омонимы – это слова, называющие одним именем разные предметы.

Помимо данной проблемы, при изучении омонимии возникают и другие вопросы. Например, можно ли считать полисемию источником омонимии, признавать ли существование омонимов, являющихся результатом исторического развития многозначности слова, и, наконец, как разделять полисемию от омонимии?

Итак, что же всё-таки такое омонимия и на основании каких правил и критериев можно ограничивать разные значения одного и того же слова от разных слов – омонимов? Традиционная трактовка термина «омоним» (омонимы – это слова, которые пишутся одинаково, но имеют разное значение) не может описать полную картину явления омонимии, поэтому необходимо найти такое определение, которое охватило бы все возможные варианты омонимичных случаев. Поэтому рискнём дать своё определение омонимии исходя их терминов симметрии / асимметрии, которое, на наш взгляд, сможет описать все возможные варианты омонимов.

Последовательное использование симметрии / асимметрии как единого основания позволяет системным образом представлять такое явление, например, как совпадение форм разных / одной парадигм, т. е. омонимию.

Рассмотрение вопроса омонимии в терминах симметрии / асимметрии языковой системы позволяет выделить такие типы противопоставлений омонимии, как внутриклассовая и межклассовая омонимия, однокоренная и разнокоренная, однопозиционная и разнопозиционная.

Внутриклассовая омонимия представляет собой наиболее распространенный тип омонимии. Это доказывается тем, что во многих языках существительные, прилагательные, глаголы имеют хорошую систему словоизменения, которая, переплетаясь с системой словообразования при ограниченном числе финальных букв (в русском языке – 31, в итальянском – 27), приводит к омонимии.

Часть речи, которая обладает наибольшей омонимичностью, представлена в итальянском языке глаголом. Почему глаголом, а не существительным, как в русском языке? Данный факт объясняется тем, что в итальянском языке существительные изменяются лишь по родам – мужской и женский (средний род в итальянском отсутствует) – и по числам – единственное и множественное. Склонения по падежам в нашем смысле слова в итальянском языке не существует. Вместо падежных окончаний употребляются некоторые предлоги, которые стоят перед существительным и соединяются с определённым артиклем, тем самым являясь «сдерживающим» фактором появления омонимии у существительных. Лишь в редких случаях сочетание «определённый артикль и/или предлог + существительное» может приводить к омонимии (*lapazza(шкало) – la pazza(сумасшедшая)*).

Также омонимичность существительного в итальянском языке без труда можно доказать, используя такой лексико-грамматический разряд существительного, как имя собственное и имя нарицательное. Данная категория слов представляет ещё одну разновидность омонимии существительного – вторичную омонимию, когда у слова, например, *bosco* появляется слово-двойник *Bosco*. Изучив особенности образования имен собственных в итальянском языке, заметим, что часть итальянских имён и фамилий совпадают с нарицательными существительными. Однако, есть также совпадения имен нарицательных и с прилагательными, и с наречиями, и с глаголами в повелительном наклонении. Помимо этого нередко можно встретить фамилии, появившиеся путём словосложения (*Bevilacqua*). Есть также случаи омонимов и среди имён собственных. Например, *Francia* – это название страны (Франция) и фамилия. Кроме этого среди имён собственных можно выделить пары «единственно-множественное число».

Использование системного метода в языке дает возможность изучить, отразить и объяснить то или иное лингвистическое явление с разных сторон его проблематики, свойств и признаков. Его применение помогает точно определить, что должно быть в языковой системе, какие элементы могут там находиться, а какие нет. А обнаруженные в языке какие-то закономерности, процессы, законы из других систем – других областей зна-

ния – позволят снять противоречия и представить формальную модель объекта. Благодаря таким качествам и возможностям системный метод может с успехом применяться при практическом преподавании итальянского языка в школах, лицеях, ВУЗе и стать базой для дальнейшего, более глубокого, изучения такого явления как омонимия.

Е. С. Швайко
БГМУ (Минск)

ЛЕКАРСТВЕННАЯ ФОРМА ГЕЛЬ В СОВРЕМЕННОЙ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Цель нашего исследования – дать анализ названия лекарственной формы гель и определить ее место в структуре современной фармацевтической терминологии.

В современной рецептуре гели являются более перспективной лекарственной формой по сравнению с мазями, так как имеют РН близкий к РН кожи, не закупоривают поры кожи, быстро и равномерно распределяются, в гели можно ввести гидрофильные лекарственные вещества, можно изготовить суспензионные гели (например, гель с серой).

Гель – *gelum*, *i* n гель от лат. *gelu*, *us* n мороз, стужа, лед – мягкая лекарственная форма для местного применения, представляющая собой дисперсную систему с жидкой дисперсной средой. Разные словари дают следующее толкование слова гель [1].

Большая медицинская энциклопедия: Гели или жели – однородные коллоидальные студни, не имеющие видимой микроскопической структуры, содержащие большое количество воды или другой жидкости и обнаруживающие, несмотря на это, свойства твердых тел.

Большая советская энциклопедия, Большой Энциклопедический словарь, Энциклопедический словарь: Гели (от лат. *gelo* – застываю) – дисперсные системы с жидкой дисперсионной средой, в которых частицы дисперсной фазы образуют пространственную структуру (сетку). Обладают некоторыми признаками твердых тел: способностью сохранять форму, прочностью и т. д.

Справочник технического переводчика: гели – мази вязкой консистенции, способные сохранять форму и обладающие упругостью и пластичностью.

Брокгауз и Ефрон, Энциклопедический словарь: Гели от лат. *gelare* мерзнуть, застывать – дисперсная система, обладающая некоторыми

свойствами твердых тел (способность сохранять прочность, форму, упругость); обычно гели имеют вид студенистых тел.

В качестве низкомолекулярной дисперсионной среды – наполнителя геля – выступает вода. Гели с водной дисперсионной средой называются гидрогелями, со спиртовой – алкогелями, с углеводородной – органогелями (общее название «лиогели»).

Гели по назначению подразделяются на гели для наружного применения (на кожу и ее придатки, на раны, язвы, определенные слизистые) и для перорального применения в форме желе. Гели бывают ушные (*gela auricularia*), ректальные (*gela rectalia*), вагинальные (*gela vaginalia*), цервикальные (*gela cervicalia*), уретральные (*gela uretralia*), для наружного применения (*gela ad usum externum*), для внутреннего применения (*gela ad usum internum*), глазные гели (*gela ophthalmica*), назальные гели (*nasalia*), стоматологические гели (*gela stomatologica*).

По типу дисперсных систем гели делятся на гидрофобные (олеогели) и гидрофильные. Гидрофобные гели готовятся на основах из вазелина или растительного масла или в состав включается полиэтилен, алюминиевое или цинковое масло. Гидрофильные гели готовятся на основах из воды, из гидрофильного смешанного или неводного растворителя (глицерин, этиловый спирт) и гидрофильного гелеобразователя, т. е. вещества, способного образовывать макромолекулярную структуру гелей. К ним относятся как неорганические (диоксид кремния, оксид алюминия), так и органические вещества и их смеси (поливиниловый спирт, полиакриламид, желатина, агар-агар, пектиновые вещества и др). Гели применяются с различными целями: обезбаливающими (гель лидокаина), противомикробными (гель фузидин), противовоспалительными (гель диклофенака).

Гели широко используются для производства разнообразных косметических, лекарственных препаратов и продукции бытовой химии (средства для ухода за волосами, для бритья, для наращивания ногтей и т. п.), а также для лабораторных исследований методом электрофореза и др. Гелями могут заполняться анатомические имплантаты, применяемые в пластической хирургии. Твердые гели (алюмогель, силикагель) широко применяются как адсорбенты.

В современном русском языке для описания структурированных дисперсных систем, состоящих из высокомолекулярных и низкомолекулярных компонентов, параллельно используются слова «гель» и «желе» (от лат. *gelo* через англ. *gel* и фр. *gelée*). Сложились следующие области применения терминов: слово «гель» употребляется в химии, химической

технологии, в названиях косметических и бытовых средств; «желе» – в кулинарии: сладкие фруктовые или ягодные студенистые блюда.

Гель – мягкая лекарственная форма, которую можно использовать не только наружно, но и подкожно и даже перорально. Она имеет желеобразную консистенцию и, как правило, бесцветна и прозрачна.

В настоящее время возрастает интерес к применению гелей в стоматологии в составе зубных паст, а также в чистом виде. Гель позволяет совместить в себе свойства твердого тела и жидкости. Как твердое тело гель имеет форму, определенную консистенцию и обладает способностью задерживаться на зубах и тканях полости рта. Одновременно в нем как в жидкости идет процесс диффузии, в результате чего гели эффективны для аппликационного введения различных компонентов.

Выписывают гели сокращенной прописью: указывают название лекарственной формы в родительном падеже и название лекарственного вещества в родительном падеже, концентрацию и количество лекарства:

Rp.: Geli Indometacini 1 % – 40,0

Da. Signa:

Если известно, что гель выпускается только в одной концентрации, то в рецепте концентрацию можно не указывать:

Rp.: Geli «Actovegin» 20,0

Da. Signa:

Сложные гели имеют коммерческие названия. В этом случае они выписываются в сокращенной форме подобно мазям и пастам, концентрация не указывается:

Rp.: Geli «Reparil» 100,0

Da. Signa: Наносить на кожу 1 раз в день [3].

Латинский язык, который считают «мертвым», не развивающимся, представляет богатый материал для выявления сущности словообразовательных процессов в других языках. Поэтому латинскому и греческому языку принадлежит будущее.

Список использованных источников

1. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь / И. Х. Дворецкий. – М., 1986.
2. Лекарственные препараты в России. – Vidal, М., 2001.
3. Общая рецептура: современные лекарственные формы и написание латинской части рецепта / А. И. Хоменко [и др.]. – Минск : БГМУ, 2004.
4. Цисык, А. З. Латинский язык с основами медицинской терминологии / А. З. Цисык, Е. С. Швайко. – Минск, 2003.