

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ФЕДЕРАЦИИ ПРОФСОЮЗОВ БЕЛАРУСИ  
«МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ ТРУДОВЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ»

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

**Материалы IV международной  
научно-практической конференции  
Минск, 12–14 мая 2011 г.**

Минск • МИТСО • 2011

УДК 378+80  
ББК 74.58(4Бен)+81  
Т33

Рекомендовано к изданию  
научно-методическим советом МИТСО  
(протокол № 6 от 12.04.2011 г.)

**Редакционная коллегия:**

кандидат педагогических наук, доцент *Н.А. Круглик*  
кандидат педагогических наук, доцент *Т.Е. Титовец*

**Рецензенты:**

кандидат филологических наук, доцент кафедры информатики и прикладной лингвистики МГЛУ *Р.В. Детскина*; кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков *О.Ю. Шиманская*

**Теория** и практика профессионально ориентированного обучения  
Т33 иностранным языкам : материалы IV междунар. науч.-практ. конф.,  
Минск, 12–14 мая 2011 г. / Междунар. ин-т труд. и соц. отношений;  
редкол.: Н.А. Круглик, Т.Е. Титовец. – Минск, 2011. – 176 с.

ISBN 978-985-497-153-7.

В материалах IV международной научно-практической конференции освещаются вопросы современных технологий обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Дается анализ различных аспектов формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Адресуется преподавателям иностранных языков, аспирантам, магистрантам, научным работникам.

**УДК 378+80**  
**ББК 74.58(4Бен)+81**

ISBN 978-985-497-153-7

© МИТСО, 2011

## ВСТУПЛЕНИЕ

В высшем учебном заведении нефилологического профиля обучение иностранным языкам тесно связано с будущей профессией обучающихся. Стремительные изменения в различных сферах деятельности, расширяющиеся экономические связи с зарубежными государствами привели к появлению новых требований, предъявляемых обществом к специалисту. Современный специалист должен применять на практике знания иностранного языка как в общегуманитарных целях, так и в своей профессиональной деятельности. Это актуально для поиска и извлечения необходимой информации из письменных источников, а также для общения, установления деловых контактов с зарубежными партнерами.

Рассмотрению вопросам теории и практики преподавания иностранных языков в контексте профессионально ориентированного обучения и посвящен сборник материалов IV международной научно-практической конференции «Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам».

В сборник включены материалы по вопросам коммуникативной компетенции с позиции ее компонентного характера, которые позволяют переосмыслить содержание обучения и акцентировать внимание на профессионально ориентированном учебном процессе.

Авторы сборника обосновывают создание перспективной модели специалиста, на основе которой осуществляется рациональное построение содержательно-временной структуры учебного плана профессиональной подготовки обучаемого.

# ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

*О. Б. Бессерт*

С(А)ФУ, г. Архангельск

## ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе накоплен большой опыт по определению и учету в педагогической деятельности тех или иных характеристик обучаемых. Все характеристики учащихся важны и играют существенную роль в процессе обучения. Однако успех учения и обучения студента в большей степени определяется его индивидуальным стилем, тем, как он осуществляет свою учебную деятельность, какие *учебные стратегии* выбирает для выполнения коммуникативных задач. Изложенное позволяет считать, что ориентация учащихся на учебные стратегии, формирование умений самостоятельно выбирать стратегии для выполнения определенной речевой задачи является средством, позволяющим эффективно обучать индивидуальному чтению, реализовать личностно ориентированный подход к обучаемым.

*Учебные стратегии* понимаются в работе как действия и операции, используемые учащимися с целью оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти, а также процессов пользования накопленной информацией. Обучаемый совершает указанные действия, чтобы ускорить процесс учения, сделать его более легким, интересным и в целом более эффективным. Учебные стратегии зависят от психологических особенностей и качеств личности обучаемых, от характерных для них когнитивных стилей. В теоретических исследованиях приводятся разные классификации учебных стратегий, их типы, количество и т. д. В исследовании выделяются основные и вспомогательные стратегии.

*Основные учебные стратегии:*

- стратегии, базирующиеся на механизмах человеческой памяти (*memory strategies*): группировка, структурирование, создание логических связей; использование образов т. д.;
- когнитивные стратегии (*cognitive strategies*): использование приемов дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительного анализа, подведения итогов и т. д.;

- компенсаторные стратегии (compensation strategies): догадка о значении слов; использование синонимов и перифраза, невербальных средств передачи сообщения, а также уклонения от использования языковых явлений, в правильности которых учащийся не уверен (avoidance strategies).

*Вспомогательные учебные стратегии:*

- метакогнитивные стратегии (metacognitive strategies): планирование процесса работы над заданием; самооценка и самоконтроль учебной деятельности; создание условий для эффективной работы; организация своего рабочего места и т. д.;
- эмоциональные, аффективные стратегии (affective strategies): умение владеть собой, успокаиваться, освобождаться от чувства тревоги и беспокойства; эмоциональный самоконтроль и т. д.;
- социальные стратегии (social strategies): кооперация и сотрудничество с партнерами по работе; сопереживание; учет способностей, возможностей, социокультурных особенностей партнера по работе.

При обучении индивидуальному чтению основные стратегии реализуются в коммуникативных умениях, а вспомогательные – в учебных умениях. Таким образом, в исследовании различаются учебные стратегии, коммуникативные умения и учебные умения.

Учебные стратегии – это выбор студентом определенных действий, которые необходимо осуществить, выполняя ту или иную деятельность, те или иные задания; субъективная категория, реализующаяся в конкретных коммуникативных и учебных умениях, которыми предпочитает пользоваться обучаемый для выполнения учебной деятельности, в том числе речевой. Составляющие учебных стратегий отражают две стороны процесса индивидуального чтения: коммуникативный компонент, представленный коммуникативными навыками и умениями индивидуального чтения; учебный компонент, который отражает характер дисциплины «индивидуальное чтение» и представлен учебными умениями. Для учебных стратегий характерна ориентация на процесс обучения и формы его осуществления.

**Коммуникативные умения** – это объективная психолингвистическая категория, ориентирующаяся на продукт речевой деятельности (чтение), конечный результат; это набор объективно необходимых действий, обеспечивающих владение чтением или другим видом речевой деятельности.

Исходя из целей и задач нашего исследования, **сущность коммуникативного умения в индивидуальном чтении** определяется как *способность самостоятельно, в соответствии с учебной стратегией, решать коммуникативные задачи по извлечению информации из текстов на основе сформированных знаний и навыков*. Сформированность умений в индивидуальном чтении предполагает такую степень обученности, которая характеризуется осознанностью, комплексностью, динамичностью.

Коммуникативное умение в индивидуальном чтении – это комплексное синтезированное умение, которое состоит из компонентов – частных умений. Поскольку индивидуальное чтение представляет собой коммуникативное, «гибкое» чтение, в осуществлении которого важны как языковой, так и смысловой аспекты, коммуникативные умения, лежащие в основе индивидуального чтения, сгруппированы и представлены в виде трех групп.

Учебные умения в индивидуальном чтении – умения учиться – проявляются в организации, планировании, коррекции, самоуправлении, самоконтроле и самооценке успеха учебной деятельности. При выполнении рецептивных и продуктивных заданий в процессе обучения индивидуальному чтению могут быть задействованы следующие учебные умения:

- установление долгосрочных/краткосрочных целей обучения: составить личный график работы, определить для себя количество читаемых страниц;
- умение настроиться на выполнение определенной деятельности;
- умение выбрать материал для чтения, соотнести его с ранее прочитанным, установить ассоциативные связи;
- осознание, создание и использование оптимальных условий для эффективной работы, организация своего рабочего места;
- определение цели конкретного задания для индивидуального чтения, например прочитать рекламу для того, чтобы найти летний лагерь (работу на время каникул) краткосрочные курсы для обучения за рубежом;
- планирование процесса работы над заданием, планирование этапов выполнения задания;
- самооценка своих достижений и самоконтроль учебной деятельности, анализ ошибок, оценка результатов деятельности: скорости чтения, степени понимания текста; сравнение достигнутых результатов с предыдущими.

Таким образом, описанные учебные стратегии делают процесс учения «удобным», более легким для конкретного индивида, они формируют индивидуальный учебный стиль, характерный для конкретного студента.

Индивидуальный учебный стиль указывает на то, что учащийся может в определенной степени организовать работу с текстом, регулировать уровень понимания текста в зависимости от целей, которые он сам выдвигает.

### ***Литература***

1. Бессерт, О.Б. Английский язык для юристов : учеб. пособие / О.Б. Бессерт, Т.Н. Малая. – Архангельск : Северный (Арктический) федеральный университет, 2011.
2. Бессерт, О.Б. Обучение индивидуальному чтению : монография/ О.Б. Бессерт. – Архангельск : Архангельский государственный технический университет, 2008.
3. McCombs, D.L. Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies / D.L. McCombs // Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation. – New York : Academic Press, 1998. – P. 177–187.
4. Nuttall, C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / C. Nuttall. – Macmillan Publishers Limited, 1998.
5. O'Malley, M.J. Url. Learning Strategies in Second Language Acquisition / M.J. O'Malley, A. Chamot. – CUP, 1995.

***John Rutter***

Wales, UK

## **SOME ASPECTS OF TEACHING ENGLISH BY NATIVE SPEAKERS**

Currently, lessons given by native speakers acquire more and more popularity among EFL learners. A lot of language schools, private tutors and university professors would do every possible thing to have a native speaker in their lesson. I would like to spot some light on methods that can be used, as well as to reveal some problems that may arise in such lessons. And I will fall back on my teaching experience in Streamline language school.

At present time, I am working in Streamline with a few other teachers from the UK and the USA and as far as I can judge the school is focused on providing its students with quality English lessons from native speakers coming from different parts of the world. Such lessons are rewarding not only for students. Every class is an opportunity to help and to teach, but it's also an opportunity to learn and to receive.

These lessons are very popular among our students due to the following reasons. Firstly, they are given by qualified teachers and professors, as well as specialists of different spheres who have gained experience in teaching English as foreign or second language in Europe and America.

Secondly, lessons are organized in informal setting and discussion topics are usually linked to those studied in regular lessons which motivates students to use knowledge they already have in more 'real life' environment. Besides, this makes students more confident, because if they ever come across a completely new communicational situation, they just can't pluck up their courage to speak up.

Thirdly, students get a rewarding opportunity to share their views and cultural experiences, traditional assumptions and values and compare them to those of another country and culture.

One of the main advantages of native speakers' lessons is that students are deprived of opportunity (and a strong temptation) to shift to their native language. They just have to understand and speak English by all means, because the teacher can't explain or translate into Russian.

Some teachers doubt that native speakers should be invited to A0 – A1 students (elementary level). They claim students would get demotivated. Well, I would argue and provide an example of Streamline language school where "Elementary club" was organized and has become quite popular among the students. Of course, working in such classrooms involves more patience, more attention to what and how you say. But at the same time elementary students get a surge of enthusiasm when they feel they can survive and communicate in a foreign language environment.

Native speakers do not have to be trained in teaching English as a foreign language in order to make their teaching comprehensible to English language learners. Simple techniques such as using visuals, slowing language down, and making frequent comprehension checks can have a positive impact on helping EFL students succeed.



Students of intermediate level (B1 – B2) are quite often interested in pronunciation. “What should I do to sound like a native speaker?” is a question you are most likely to be asked by students who can talk quite well. At this stage, the main task of a native speaker is to explain that they would have accent. The same as I have accent, and people from London have accent, and from Manchester, etc. If you are a professional linguist or a native speaker you would definitely tell a Dutch form an Irish. Even you would notice that someone comes not from Minsk, but from Polesye region. So, accent is ok, but students should work hard to obey all the rules they have learned – in grammar, in phonetics, in vocabulary and syntax.

Answering ‘phonological’ questions native speakers often use non-linguistic terminology to describe phonemic contrasts, such as ‘hard’ and ‘soft’ sounds. Native speakers are usually able to explain where the stress falls, how many syllables are there in a word, and what type of tone it is. Since the phonetic cues for stress and syllables vary a lot across languages, it is quite natural to go by the speaker’s intuition.

So, there are some ideas about how to make lessons with native speakers more effective. As has been mentioned, topics discussed should be necessarily linked to the course programme to ensure effective communication and learning. Attention should always be paid to cross-cultural variations in communication, behaviour, traditions and the like. A more sophisticated native speaker would not only help students elicit the differences but encourage them to reveal their reasons.

It is important to use visual aids, multimedia, and hands-on objects as well as gestures and body language to illustrate language. Obvious as it seems, it will help to make lessons concrete and more comprehensible. The native speaker can write key words and ideas on the board before or during the lesson. Writing words and phrases while teaching also serves to naturally slow the language delivery down.

Native speakers should be attentive to their language and try to speak clearly and pause often. It is important for native speakers teachers to focus on becoming aware of how they speak in terms of speed, clarity, diction, and the running together of words and phrases. As a rule, we try to avoid difficult words or structures and try to keep to the literary language.

Frequent comprehension checks motivate students and make them think on their feet. If students are not fluent in English, you can encourage them to explain what was just discussed in their own words.

A native speaker shouldn't behave like an actor on the stage, but try to be a teacher and give students frequent opportunities to interact with each other via pair-and-share sessions or small group collaborative experiences.

If such lessons are organized regularly, they bring more educational results and serve more educational functions compared to occasional lessons that can be considered as some entertainment.

So, the main goal of a native speaker in the classroom is to create a real life communication and ensure every student that he or she can become fluent in English. At the same time, a number of practical suggestions for helping make instruction comprehensible for English language learners mentioned in this report will definitely help to achieve better results and organize lessons on a high level.

*Н. Г. Слыхалова*

БГАТУ, г. Минск

## **ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ НА ОСНОВНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ**

Основная цель профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному – формирование у студентов коммуникативной компетенции, достаточной для адекватного профессионального общения в учебной и научной сфере. *Коммуникативные задачи* профессионально ориентированных модулей включают: обучение практическим умениям и навыкам свободного чтения оригинальной литературы соответствующей отрасли знаний на русском языке; оформления извлеченной из источников информации в виде реферата, аннотации, устного общения в монологической и диалогической форме по специальности; письменного общения на темы, связанные с учебной деятельностью; использования этикетных форм общения. *Когнитивные задачи* включают: приобретение знаний и навыков развития рациональных способов мышления; умение производить различные логические операции (анализ, синтез, установление причинно-следственных связей, аргументирование, обобщение, вывод); формулирование цели, планирование и достижение результатов учебной деятельности. *Развивающие задачи* включают: способность четко и ясно излагать свою точку зрения

по проблеме, понять и оценить чужую точку зрения, стремление к сотрудничеству, достижению согласия, выработке общей позиции в условиях различия взглядов и убеждений, готовность к различным формам и видам сотрудничества, а также освоению достижений науки в стране изучаемого языка.

К концу обучения учащийся должен:

- читать и понимать без словаря общенаучные тексты (в рамках программы) и специальные тексты в соответствии с профилем специальности. При чтении учащийся должен уметь: производить смысловой анализ текста на основе анализа его структуры (в рамках предложения, абзаца, фрагмента текста и текста в целом); извлекать основную и целевую информацию; оперировать полным и сжатым информативным содержанием текста в целях реальной коммуникации. Чтение предусматривает формирование умений вычленять опорные смысловые блоки в читаемом, определять структурно-семантическое ядро, выделять основные мысли и факты, находить логические связи, исключать избыточную информацию, группировать и объединять выделенные положения по принципу общности, формирование навыка обоснованной языковой догадки (на основе контекста, словообразования и др.) и навыка прогнозирования поступающей информации;
- записывать (кратко, полно или выборочно) прослушанную информацию, связанную со специальностью, с использованием навыков сжатия текстов, последовательного изложения содержания и самостоятельного построения предложений, описательно передающих смысл текста-источника; составлять план, конспект, аннотацию, реферат текста-источника по специальности, используя навыки определения проблематики текстов, сжатия и перераспределения информации; написать курсовую и дипломную работу в рамках программы по специальности;
- понимать на слух монологическую (лекция, доклад) и диалогическую речь (беседа, дискуссия), связанные со специальностью; понимать речь в рамках реальной коммуникации, связанной с обучением;
- воспроизводить материал, связанный со специальностью, с опорой на письменную фиксацию основных положений и использованием конструкций научного стиля речи; комментиро-

вать текст; составлять собственное монологическое высказывание в пределах знакомой тематики; вести беседу и участвовать в дискуссии.

Одним из основных источников получения студентом профессионально значимой информации является текст по специальности (учебник, словарь, статья). В связи с этим в ряду профессионально значимых умений особое значение приобретает чтение. Критериями отбора учебных текстов, обеспечивающих профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному, являются актуальность, соответствие профессиональным интересам и уровню учащихся, информационная насыщенность, новизна сообщаемых сведений, связь нового содержания с прошлым опытом учащихся, проблемный характер изложения материала, возможность трансформации содержательной стороны текста или отрывка из него.

Развитию у иностранного учащегося навыка обработки информации на русском языке наилучшим образом способствует процесс реферирования текста, включающий осмысление, анализ и оценку содержания, смысловую компрессию письменного текста, краткое и обобщенное изложение содержания материала. Реферирование развивает навыки письменной речи, является хорошей основой для быстрого и грамотного составления собственных текстов.

Многие обучаемые безосновательно убеждены в том, что реферирование – это легкий вид учебной деятельности. На практике оказывается, что учащиеся слабо владеют умениями и навыками реферирования текста, не знают его особенностей и игнорируют языковые трудности, возникающие в процессе работы над текстом.

Вторичные тексты представляют собой смысловую переработку содержания первичного текста не только с целью передать то, что изложено в первоисточнике, но и дать ответ на главный вопрос: в чем состоит основная идея и новизна материала, изложенного в первичном документе. Нахождение и передача именно этой информации определяет ценность вторичного документа. Поэтому вторичные тексты, хотя сами не содержат новой информации, играют важную роль в ее освоении. Недостаточно усвоить информацию оригинала в целом или по частям, необходимо выделить главное, кратко его сформулировать и представить в логической последовательности, создавая вторичный текст.

Подводят к реферированию следующие упражнения: найдите предложение, высказывание, которое может служить заголовком; определите количество фактов, излагаемых в тексте; обобщите 2–5 предло-

жений (или абзац) в одно; изложите основные положения текста в виде плана; опустите все вводные предложения в абзаце, вводные слова в предложении и описательные (придаточные) предложения; опустите все повторы и примеры, кроме фактов или данных, в которых заключена значимая информация; используйте лексическое и грамматическое перифразирование; выделите ключевые слова и фрагменты в каждом отмеченном по степени информативности абзаце; составьте логический план текста.

Процесс работы над рефератом можно представить следующим образом:

- просмотр первичного документа и ознакомление с ним;
- повторное чтение текста, позволяющее детально разобраться в сути освещаемого вопроса;
- определение основной темы текста, если она не обозначена в названии;
- смысловой анализ текста (отмечаются абзацы, содержащие важную информацию по теме, и абзацы, не несущие существенной информации);
- распределение материала по степени важности: а) наиболее важные высказывания, требующие точного и полного отражения в реферате; б) второстепенная информация, которую следует передать в сокращенном виде; в) информация, которую можно опустить;
- определение ключевой мысли каждого абзаца, содержащего существенную информацию;
- работа над структурой реферата (предмет и цель работы, конкретные результаты, выводы и заключения);
- оформление текста реферата.

Следует уделить внимание специальным клише, характерным для реферата (общая характеристика работы, задачи, поставленные автором, оценка полученных результатов исследования, подведение итогов, выводов).

Реферирование текстов позволяет систематизировать обучение, последовательно формировать навыки и умения работы с текстами, делает возможным перенос сформированных навыков и умений в новые условия, то есть способствует качественной подготовке студентов и творческому подходу в самостоятельной внеучебной и дальнейшей профессиональной деятельности.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛАБОРАТИВНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Задача подготовки будущего специалиста требует формирования у него умений междисциплинарного сотрудничества и диалога, структурирующих коллаборативный интеллект. Богатый потенциал в развитии коллаборативного интеллекта студента содержат языковые дисциплины, в том числе занятия по иностранному языку. Рассмотрим направления работы, обеспечивающие становление коллаборативного интеллекта будущего специалиста в условиях профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

С целью обучения студентов междисциплинарному сотрудничеству на занятиях по иностранному языку может использоваться метод междисциплинарной проекции. В рамках метода междисциплинарной проекции студенту предлагается сконструировать диалог с представителями других наук (например, экономики, социологии, политологии) по проблеме, которая широко встречается в его предстоящей профессиональной практике. При этом перед студентом не ставится задача детального понимания модели описания феномена, представленного в тексте, — его важно лишь научить выделять из лавины информации только те факторы, которые прямо или косвенно касаются решения проблемы из его профессиональной практики. Для этого студентам предлагаются тексты профессиональной направленности, касающиеся определенной профессиональной проблемы, но написанные от лица специалиста чужого профиля. Работа с такими текстами подчиняется следующим этапам.

*Поиск системы детерминаций.* Студенту предлагается устно охарактеризовать зависимость его будущей профессиональной практики (например, юридической) или ее отдельного аспекта от социальных, экономических, политических и других факторов, и сформулировать эту зависимость на языке, доступном для понимания всей группы (например, для студентов юридической специальности — «Any legal system isn't fixed and immutable, it is subject to change. Rules of law vary in different countries because... Moreover, rules of law are changing in the course of time due to the fact...»).

*Уточнение поля партнерства (выявление междисциплинарного интереса).* Погружение в перспективу видения феномена в другой дисциплине посредством чтения текста позволяет выявить потенциальных партнеров для сотрудничества из других областей, согласовать с ними свои действия, чтобы достичь желаемого результата воздействия на объект для их интересов. На данном этапе важно научить студентов формулировать общую цель, ценность, интерес, который бы создал основу для сотрудничества с представителями других наук (например, «Judging by the text they are equally interested in... as we do»).

*Формулировка проблемы на языке партнера.* Проблема, формулируемая в ключе концептуального аппарата профильной дисциплины, может встретить непонимание со стороны представителей других наук, поэтому погружение в тезаурус чужой дисциплины может помочь решению междисциплинарной проблемы. Работа на этом этапе состоит в том, чтобы помочь студенту сформулировать профессиональную проблему, так как бы сформулировал ее не представитель их специальности, а специалист совсем другого профиля. С этой целью студенты изучают лексическую сторону текста, ищут эквиваленты знакомых им терминов, обозначающих профессиональные явления, составляют синонимические списки, на основе которых формулируют проблему на языке потенциального партнера по сотрудничеству.

Новая формулировка означает, что студент раскрывает существенные стороны проблемы, видимые изнутри своей профессии, но не видимые для представителей других наук, т. е. используя принцип избыточности описания: детали и факты наблюдаемого феномена, которые с узкопрофессиональной точки зрения кажутся несущественными, должны присутствовать при его описании, поскольку могут оказаться важными для понимания феномена представителями других отраслей и внести вклад в общее понимание проблемы. Кроме того, данные детали могут сыграть решающую роль в снятии конфликта между дисциплинами в решении проблемы, так как одна сторона сможет принять меры по устранению проблемы, которые не требуют уступок со стороны другой. С целью обучения студентов формулировке проблемы на доступном языке для других специалистов использовались речевые тренинги и нарративы – конкретные истории-примеры с запечатленной цепью событий и причинно-следственных отношений.

Обучению умению находить консенсус при переговорах с представителями других областей способствует игра «Формула системного решения». Она ориентирована на формирование способности выделять главное в различных дисциплинарных ракурсах описания проблемы и

заключается том, что участникам предлагается проблема междисциплинарного характера, не имеющая однозначного решения рамками одной лишь дисциплины, и каждому из них необходимо разработать и обосновать проект решения данной проблемы, но в рамках только одной дисциплины (взятой по выбору). По итогам защиты каждого из проектов вся группа составляет проект такого решения, которое удовлетворило бы требованиям всех задействованных дисциплин.

Моделируемый опыт междисциплинарного сотрудничества на занятиях по иностранному языку с представляет ценность для студента не только как вынужденная необходимость для решения междисциплинарных проблем, но и как перспектива для обогащения своей профессиональной компетентности, возможность конкретизировать и корректировать свои профессиональные ценности в процессе рассмотрения проблемы через призму других дисциплин. Данный тезис позволяет доказать профессионально-развивающую направленность языковой подготовки студента, ее интеграцию с дисциплинами неязыкового профиля.

*О. Ю. Шиманская*

УО ФПБ МИТСО, г. Минск

## **ЭЛЕКТРОННЫЙ ДВУЯЗЫЧНЫЙ СЛОВАРЬ МЕТАФОР ВНУТРЕННЕГО МИРА ЧЕЛОВЕКА**

Метафорические обозначения различных феноменов психологии человека (психических процессов и состояний, свойств личности, психомоторики, поведения и общения) имеют много общего в обоих языках, а также характеризуются рядом специфических черт, обусловленных лингвистическими и этнокультурными факторами. Практическим результатом сопоставления метафор (одним из средств обработки данных) внутреннего мира человека в белорусском и английском языках стало создание электронного двуязычного словаря метафор внутреннего мира человека.

Созданный на основе современных словарей литературного языка и выборки из художественных и публицистических текстов, словарь полезен как для решения актуальных проблем современной лексикологии, типологии метафорических моделей, теоретической и практической лексикографии, так и в учебном процессе. Вне зависимости от того, используется он студентами-филологами или студентами неязыковых специальностей, словарь позволяет совершенствовать языковые компетенции пользователей.



В словаре приводится определение метафоры, примеры контекстного употребления из нормативной речи, публицистических и художественных текстов, а также перечень синонимов и эквивалентов на другом языке.

На основании сопоставления метафорических и мотивирующих значений полисемантов в базе данных словаря осуществляется определение синонимов и эквивалентов, а также сортировка метафор по семантическому критерию в соответствии с запросом пользователя.

При составлении электронного словаря был разработан и апробирован метод базовых определений. Данный метод опирается, с одной стороны, на категорию семантических оппозиций, а с другой – на дескрипторную теорию метафоры. Теория семантических оппозиций предполагает установление соотношений между значениями на основе наличия или отсутствия в значении определенной семы (частные оппозиции) и наличия семы ‘интенсивность признака’ в структуре значения парадигматически связанных метафор (градуальные оппозиции).

Дескрипторная теория метафоры, разработанная в исследованиях А. Н. Баранова, описывает один из подходов к «расшифровке» метафоры с выделением в структуре значения сигнификативных и денотативных дескрипторов, соотносимых с областью источника и областью цели. Дескрипторы, используемые в словаре А. Н. Баранова, подобно семантическим примитивам, теория которых обосновывается в труде А. Вежбицкой, не могут быть использованы для систематизации данных в электронном словаре в силу чрезмерного дробления значений. Так, результаты исследования метафор в белорусском и английском языках показывают, что выделение единиц сопоставления <внезапное неприятное чувство> и <внезапное неприятное воспоминание> более обосновано, чем оперирование «элементарными смыслами» <внезапный>, <не>, <приятный>, <чувство>.

Вышеприведенные единицы сопоставления и есть базовые определения, разработанные нами в процессе создания словаря. Базовые определения основываются на словарных толкованиях (семантический и коннотативный аспекты), контекстном употреблении метафор (структура метафорического высказывания, типичная сочетаемость метафор с определенной семантикой), а также определенном уровне обобщения («приравнивание» метафор, семантика и контекстное употребление которых не совпадает, но и не противоречит друг другу).

Одно базовое определение используется для описания от 4 до 47 отдельных метафорических значений, например: <сум> (47 значений),

<вялікая колькасць слоў, уражанняў> (41), <аффекты> (38), <супярэчлівыя пачуцці> (21). Что касается дескрипторов области источника, то в тематических группах обнаруживается от 4 (например, в группе <нябесныя целы>) до 60 слов (например, в группе <вада і плынь>) [4].

Для обработки материала была создана база данных в Microsoft Office Access; каждому базовому определению был присвоен определенный числовой код (номер), использовавшийся при дальнейшей систематизации метафор в базе данных, код языка («белорусский» или «английский»), а также набор числовых кодов-дескрипторов, соотносимых с базовыми определениями (сигнификативными и денотативными).

Подбор синонимов одного языка и эквивалентов другого осуществляется Запросами: при совпадении кода базового определения слова с совпадающим кодом языка определяются как синонимы, а несовпадающим – как эквиваленты. Сортировка данных осуществляется благодаря установлению связей между различными значениями (подчеркнем, что одно слово может иметь несколько различных метафорических значений).

Таким образом, первый в отечественной лексикографии электронный двуязычный словарь метафор психологической сферы человека, составленный с опорой на метод базовых определений и теорию семантических оппозиций, позволяет осуществлять поиск метафор относительно цели и источника метафоризации, подбирать синонимы и эквиваленты, а также дает возможность систематизации лексикографического материала в соответствии с запросом пользователя.

Электронный словарь внедрен в учебный процесс кафедры иностранных языков Международного института трудовых и социальных отношений (г. Минск) и используется для совершенствования навыков перевода, формирования лингвокультурных компетенций учащихся, повышения мотивации к изучению белорусского и английского языков.

# Секция 1

## СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

*И. Ю. Абедрковская*

БГМУ, г. Минск

### ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-СТОМАТОЛОГОВ НАВЫКАМ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В вузах Республики Беларусь произошел качественно новый скачок в разработке и внедрении мультимедийных обучающих программ, в том числе для обучения и контроля знаний по иностранному языку. Современные компьютерные средства, позволяющие комплексно представлять информацию в виде любого сочетания текстов, иллюстраций, звука, анимации, графической и видеоинформации, помогают студентам усваивать теоретический и практический материал, а обучающей системе – контролировать процесс обучения как на занятии, так и в автономном режиме благодаря диалоговому компоненту общения пользователя с компьютером.

*Преимущества* использования мультимедиа в обучении ИЯ заключаются в возможности:

- использовать в ходе занятия большой объем текстовой, графической аудио-, видеоинформации, которая содержится в памяти компьютера и которую студенты могут легко обработать с помощью клавиатуры, создав новый творческий подукт;
- более полной подачи информации, обеспечения ее лучшего запоминания и осмысления сложного материала обучаемыми;
- поиска и систематизации информации прямо на занятии с использованием *Internet*-технологий;

- использования мультимедийного курса обучения в самостоятельной деятельности студентов благодаря способности обучающих программ вступать в диалог с пользователем, объяснять причины ошибок, подсказывать варианты ответов;
- освобождения преподавателя от механической работы (например, проверки контрольных работ по грамматике) в пользу выполнения других видов работы (проверки сочинений, организации дискуссий, подготовки к ролевым играм и т. д.) за счет применения элементов компьютерного тестирования;
- дистанционного обучения, общения между ППС и обучаемыми, находящимися на большом расстоянии друг от друга, благодаря коммуникации в локальных, глобальных сетях;
- проведения видеоконференций практически в любой студенческой аудитории с использованием технологии *Skype*.

С переходом на 136-часовой учебный план работы на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах, следовательно, прохождением данной дисциплины, как правило, в рамках программы только I курса, мультимедийные средства стали неотъемлемым компонентом обучения студентов-стоматологов иностранному языку. При изучении профессионально-ориентированных текстов первокурсники стоматологического факультета сталкиваются не только с языковыми трудностями, но и с проблемой общего понимания стоматологического материала (например, словесного описания видов стоматологических инструментов, химических свойств пломбировочных материалов и т. д.). Восприятие специализированных текстов, даже при наличии точного перевода, часто является неполным без наглядного представления изучаемых явлений, поскольку студенты еще не изучают данные явления на занятиях по основным предметам их будущей специальности. Поэтому использование мультимедийных программ постепенно внедряется преподавателями БГМУ в процессе обучения иноязычной устной речи:

- во время организационно-вступительной части (для пояснения цели, задач работы, формулировки вопросов для обсуждения, описания проблемной ситуации);
- при введении языкового материала (для закрепления новых понятий и определений; создания зрительных опор для трениров-

ки и усвоения изучаемых фонетических/лексических/грамматических явлений);

- для введения лексических единиц с демонстрацией новых реалий, разъяснения содержания нового материала медицинского характера (демонстрации стоматологического инвентаря, технических особенностей зуботехнических установок; описания этапов препарирования полости зуба, эндодонтического лечения, процесса изготовления ортопедических моделей и т. д.);
- с целью актуализации имеющихся знаний (например, повторения названий органов ротовой полости на английском языке с использованием фотографических или рентгенологических компьютерных изображений перед просмотром специализированного видефрагмента);
- при отработке языковых и речевых навыков для моделирования условий иноязычного речевого общения на занятии, при проведении ролевых игр («Профосмотр в стоматологическом кабинете», «Медсестринская практика в американской клинике» и др.);
- для создания студентами мультимедийных презентаций на общемедицинскую и стоматологическую медицинскую тематику (например, «Профилактика кариеса и заболеваний периодонта в США и Республике Беларусь», «Взаимосвязь между плохой гигиеной полости рта и развитием системных заболеваний»);
- на завершающем этапе занятия (для повторения и систематизации материала; контроля усвоения темы; пояснения алгоритма выполнения заданий для самостоятельной работы).

Практическое применение мультимедийных средств в процессе обучения английскому языку на I–VI курсах БГМУ (в ходе обязательных и факультативных занятий) помогло студентам научиться успешно отбирать релевантную информацию на иностранном языке, обрабатывать ее, совершенствовать навыки устной презентации, использовать данные, полученные из иноязычных источников, в профессиональных целях для написания научных работ по клиническим предметам, для решения проблемных задач на изучаемом иностранном языке, создания творческих мультимедийных проектов и зарекомендовало себя как плодотворный стимул в изучении иностранного языка.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

В современных условиях информационного общества все большую значимость в образовательном процессе вуза приобретает самостоятельная работа студентов.

Одна из форм самостоятельной работы студентов – вовлечение их в проектную деятельность. Использование проектной технологии позволяет создать на занятии по иностранному языку такую атмосферу, где каждый обучающийся вовлечен в активный творческий процесс на основе методики сотрудничества. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную, групповую.

Проекты могут быть различной степени сложности и касаться какого-либо актуального вопроса, требующего не только привлечения знаний по разным профессиональным предметам, но и творческого мышления и исследовательских навыков. Тема и проблематика проектов должны быть связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов.

Цель проекта – помочь студентам не только получить определенные знания по иностранному языку, но и способствовать их применению в профессиональной деятельности как для общения, так и для извлечения определенной информации по специальности из иностранных источников.

Важнейшим моментом в проектной методике является создание проблемных ситуаций. С этой целью используются различные методические приемы:

- помочь обучающимся выявить противоречия и предложить найти способы их решения;
- изложить различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предложить обучающимся рассмотреть явления с различных позиций;
- побудить студентов делать сравнения, обобщения, выводы из ситуаций.

В практике работы кафедры иностранных языков Белорусского государственного медицинского университета (БГМУ) широко применяются ролевые игры проблемной направленности, профессиональные деловые игры, основная функция которых заключается в обеспечении коммуникативной направленности усвоения, познавательного интереса и моделирования ситуаций профессиональной деятельности.

В игровом процессе диалогическая структура межролевого общения расширяет спектр мотивов учения, стимулирует готовность к совместному поиску решений, выявляет позиционное преимущество того или иного участника коммуникации. Это позволяет каждому «открыть» для себя, что групповое межролевое взаимодействие – эффективный способ получения новых эмоционально окрашенных знаний, имеющих ценность как коллективный продукт творческих усилий каждого.

В коллективном поиске решений каждый осознает и роль других, и свою собственную роль. Если один из партнеров по общению не знает, какое принять решение, ему могут помочь другие, подсказывают решения. Творческая активность личности в ролевых и деловых играх обусловливается тем, что игра позволяет почувствовать значимость своего «я», особенно в тех случаях, когда обучаемый находит то или иное оригинальное решение. Происходит постепенное снятие демобилизующей напряженности, скованности, нерешительности и нарастание мобилизующей напряженности на основе усиления интереса к игровому процессу. Именно интерес оказывается наиболее сильным стимулом действий играющих, вызывает положительные эмоции, пробуждая эвристичность мышления.

В разнообразных формах игровой деятельности реализуется принцип единства знаний и опыта в формировании и развитии творческих личностей.

Наиболее полно и наглядно творческие способности личности обучаемого проявляются в неожиданных и нетипичных ситуациях. Опыт проведения игр показывает, что каждая группа обучаемых по-своему переосмысливает одну и ту же деловую ролевою игру, придает ей новые грани, находит такие оригинальные решения, которые помогают преподавателю совершенствовать игру, точнее замещать реальность условными игровыми ситуациями. Каждая группа «вживается» в игру в той мере, в какой реализуется творческий потенциал ее участников.

Таким образом, игровые технологии являются тем педагогическим инструментом, который способен, с одной стороны снять языковой барьер, а с другой – интенсифицировать процесс обучения, сделать его

активным, плодотворным, приближенным к естественному процессу коммуникации на иностранном языке.

Парная/групповая работа – ценный вид учебной деятельности на занятиях по иностранному языку, эффективный обучающий прием, способствующий активизации работы студентов, при этом полностью соответствующий современной методической стратегии обучения в сотрудничестве, а также образовательной философии “Learning by doing”. Существуют разные виды проектов, среди которых особое значение приобретают исследовательские, информационные, ролевые и игровые проекты, творческие и Интернет-проекты.

Полагаем, что используемые на кафедре иностранных языков БГМУ формы занятий через учебно-профессиональную деятельность с помощью имитационных моделей позволяют ввести в обучение будущих специалистов-медиков все формы общения: социально ориентированное (при введении и обобщении теоретического материала); групповое предметно ориентированное (при обсуждении проблем лечения конкретных заболеваний); лично ориентированное общение (при чтении иноязычной специальной литературы для извлечения информации, необходимой для их будущей профессиональной деятельности).

В имитационных обучающих моделях учебные задания предполагают выход обучаемых за рамки текстов как знаковых систем путем соотнесения полученной из них информации с ситуациями их профессиональной деятельности, где информация выступает в функции средства их регуляции.

В рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» большой интерес представляют мультимедийные проекты, поскольку они решают проблему создания языковой среды, следовательно, мотивированной потребности в практическом использовании иностранного языка.

Использование мультимедийных средств помогает реализовать лично ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию с учетом уровня знаний и склонностей. Обучение с помощью компьютера дает возможность организовать самостоятельную работу каждого студента. Работа с компьютером не только способствует повышению интереса к учебе, но и дает возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрять правильные решения.

Таким образом, внедрение современных информационных технологий в учебный процесс БГМУ будет способствовать повышению качества обучения иностранным языкам при условии правильного синтеза



традиционных и нетрадиционных форм учебной деятельности, а также пропорционального соотношения в учебном процессе обучающего и контролирующего компонентов.

*Т. П. Бируля*

БГУКИ, г. Минск

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ СТИМУЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Уровень владения студентами иностранным языком определяется прежде всего их способностью применять определенные навыки и умения в общении на этом языке. Общение как вид коммуникативной деятельности предполагает обмен информацией, идеями, фактами и т. д. Обучение общению всегда основано на определенной тематической базе, в качестве которой чаще всего выступает печатный текст или аудиозапись. Однако самым простым и доступным при обучении общению является использование визуальных стимулов (иллюстрации и фотографии).

Иллюстрации обладают рядом преимуществ по отношению к тексту. Одним из преимуществ иллюстраций является их низкая познавательная нагрузка, т. е. студенту не нужно обрабатывать множество слов, названий или определений, чтобы понять ситуацию. Иллюстрации являются довольно гибким средством для работы в группах с разным уровнем владения иностранным языком, так как отсутствие текста делает иллюстрации одинаково доступными для слабых и сильных студентов, при этом эффективно передают информацию и раскрывают новые значения. Визуальные стимулы помогают контекстуализировать новый для студента вокабуляр и связанные с ним концепты. Кроме того, иллюстрации выступают замечательным средством для запоминания и воспроизведения информации, особенно для тех студентов, которые лучше реагируют на визуальные стимулы.

Универсальность иллюстраций заключается в том, что они могут быть с успехом использованы на всех уровнях обучения языку, начиная с элементарного и заканчивая высшим, поскольку такие «визуальные тексты» могут быть довольно сложными и обеспечивать множество различных «информационных слоев» для декодирования и обсуждения

студентами с хорошим и отличным знанием языка. Тематическая составляющая такого вида работы практически не ограничена: любая сфера деятельности человека, в том числе профессиональная, может быть представлена в виде иллюстраций или фотографий.

Работа с иллюстрациями не просто эффективный и универсальный вид работы в языковом классе, но и необходимый элемент для подготовки к сдаче международных экзаменов по иностранному языку в формате аспекта «говорение». Сюжетные иллюстрации, изображающие место действия, людей, занятых определенным видом деятельности, обладают в этом отношении наибольшим потенциалом, так как позволяют студентам размышлять и делать предположения, кем являются люди на иллюстрации, чем они заняты, почему находятся в данном месте и т. д. Иллюстрации, содержащие множество деталей могут использоваться при изучении различных тем.

Использование визуальных образов может быть интегрировано в любую стадию урока и практически любой учебный материал. Иллюстрации могут быть не только предметом для обсуждения, но и применимы в таких более оригинальных видах учебной деятельности, как инсценировка или презентации. Студенты могут инсценировать и разыгрывать предполагаемые диалоги между людьми, изображенными на иллюстрации или дать развитие данной ситуации в ролевой игре или собственной небольшой презентации. Потенциал иллюстраций неограничен, в каждой иллюстрации или фотографии есть элемент загадки, который помогает удерживать внимание студентов к данной теме.

Визуальные стимулы могут быть применимы не только в обучении говорению, но и при совершенствовании грамматических навыков. Изображения людей, вовлеченных в определенную деятельность, являются прекрасной основой для работы над Present Continuous Tense, а предметы, расположенные на иллюстрации, помогут в изучении предлогов и структур There is, there are и have got/has got. Выдвигая предположения об изображенной на иллюстрации истории, студенты отрабатывают сослагательное наклонение и модальные глаголы.

Использование иллюстраций в обучении иностранному языку базируется на одном из основных методических принципов – принципе наглядности. Применение визуальных стимулов позволяет повысить мотивацию и стимулировать познавательную активность студентов, а разработанные сценарии обучения иностранному языку с использованием иллюстраций позволят повысить эффективность учебного процесса.

*Достоинства иллюстраций:*

- они открывают студентам прямой доступ к лексическим единицам и их значениям;
- предоставляют преподавателям гибкий способ обучения и совершенствования студентами лексических и семантических форм;
- способствуют запоминанию – образы тесно связаны с понятиями и остаются в памяти дольше, чем тексты или аудиозаписи;
- оживляют атмосферу в аудитории и способствуют открытому общению;
- вносят разнообразие в процесс обучения – при помощи одной иллюстрации можно обучить в временной форме, лексическим единицам по заданной теме, совершенствовать навыки монологической и диалогической речи.

Возможно, самым большим преимуществом использования иллюстраций в обучении является то, что они делают процесс обучения веселым. Они захватывают внимание студентов и вовлекают их в общение – именно это является ключом к успеху в обучении иноязычному общению.

*С. А. Бородич*

Минский филиал МЭСИ

## **О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ E-LEARNING В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Термин «e-Learning» впервые появился в 1995 г. и пришел к нам с Запада, поэтому до сих пор нет его четкого и полного определения. Существует определение, которое дали специалисты ЮНЕСКО: «e-Learning – обучение с помощью Интернет и мультимедиа». Существует также определение: «e-Learning (или электронное обучение) – это технология получения знаний посредством использования ИТ».

Одной из главных частей e-Learning считается LMS (Learning Management System), или система дистанционного обучения (СДО). Эта система представляет собой платформу, в которой организуется и происходит весь процесс обучения. СДО состоит из множества инструментов и технологий, предназначенных для той или иной работы в сети: форумы, чаты, система тестирования, система обмена файлами, элек-

тронная ведомость, виртуальные классные комнаты, блоги, виртуальные лаборатории и т. д. Большую роль в обучении играют интерактивные учебные курсы – своего рода электронные учебники, наполненные текстом, анимацией, видео, звуком.

Рассмотрим особенности использования некоторых технологий и инструментов e-Learning в процессе профессионально ориентированного обучения иностранным языкам.

**Обмен файлами** является одним из наиболее важных инструментов и используется при выполнении студентами индивидуальных работ для передачи преподавателю и при получении от преподавателя либо комментариев к индивидуальным работам либо дополнительных материалов, отсутствующих в библиотеке, например для выкладывания презентаций после проведенных занятий. В курсе «Иностранный язык» удобно использовать обмен файлами при отладке студентами контрольных и индивидуальных работ в случае возникновения ошибок, которые студенты не в состоянии обнаружить и исправить самостоятельно. Кроме того, студенты могут выслать уже отлаженную работу преподавателю перед очным зачетом или экзаменом. Использование инструментов Web 2.0 позволяет преподавателю создавать на странице отдельные web-части и папки называть их в соответствии с видом работы, например «Выполненные контрольные работы», «Рекомендуемая литература» и т. д.

**Объявления** используются преподавателем, чтобы передать студентам оперативную информацию, привлечь их внимание к каким-либо фактам, событиям или действиям. Например, сообщить, что в файлах появился новый материал, необходимый для изучения, или назначена дополнительная консультация или открыт новый форум.

**Форумы** также входят в число технологий e-Learning. Форумы обычно используются в двух режимах: консультационный и тематический.

На *консультационном форуме* студент имеет возможность задать вопрос преподавателю, не дожидаясь очередного занятия, например, возникший во время выполнения практического задания. Он действует в течение всего семестра и предназначен для общения преподаватель-студент по каким-либо вопросам и имеет особое значение для заочной формы обучения так как контакт преподавателя со студентом не является регулярным. Использование тематического форума в процессе изучения иностранного языка студентами дневного обучения может рассматриваться как дополнительный вид домашнего задания для прора-

ботки изученной на занятиях в аудитории лексики, либо для обсуждения прочитанного текста статьи или события. Для студентов заочной формы именно тематический форум стимулирует изучение материала конкретной лексической направленности, так как построение высказываний на форуме без проработки материала по заданной тематике затруднительно.

Преимущество использования *тематического форума* в процессе обучения иностранному языку заключается в том, что тематический форум сочетает несколько видов работы, направленных на развитие активного и пассивного словаря, совершенствование грамматических навыков в построении письменных высказываний. Студенты учатся возразить оппоненту, высказать свое мнение на иностранном языке. Важно то, что при написании текста в форуме вы можете его форматировать в зависимости от представленных инструментов: сделать разный размер шрифта; поменять стиль текста; изменить его цвет; сделать жирным, подчеркнутым или курсивом. Также можно вставить таблицу или ссылку (например, на необходимый для повтора материала), что предоставляет преподавателю возможность исправить ошибки студента с пояснениями, при этом видеть и анализировать ошибки могут все студенты группы.

Практика использования тематического форума-дискуссии в процессе изучения иностранного языка показала, что открытость ответов на форуме удобна, так как не провоцирует студентов копировать чужие ответы и выдавать их за свои, что возможно при выполнении письменных индивидуальных и контрольных работ.

Роль преподавателя сводится к подбадриванию студентов, поддержанию дискуссии с постановкой индивидуальных вопросов любому студенту и некоторым комментариям, а также исправлению допущенных неточностей и ошибок в ответах студентов.

Пробный форум по курсу «Иностранный язык» у студентов заочной формы обучения показал целесообразность такой организации при наличии ссылок на материал в интернете, библиотеке или прикрепленный файл, например текст “My future profession”. При этом студенты сами регулировали выбор вопросов для ответа в зависимости от уровня их компетенции и интереса, что стимулировало изучение ими нового профессионально-ориентированного материала по заданной теме. Преподаватель обязательно должен обратить внимание студентов на тот факт, что форум предполагает высказывание своей точки зрения и сортировать их на использование вводных фраз-клише: *I personally*

*think...*, *In my opinion...*, *To my mind...*, *You could be right, but...* и т. д. Материал с подобными фразами-клише можно также разместить либо в библиотеке обмена файлами, либо прикрепить файл вместе с обсуждаемым текстом, видео, статьей.

Использование технологий e-Learning при очном (дневном) обучении играет вспомогательную роль, помогающую в изучении дисциплины и дает возможность ознакомиться с теоретическим материалом в случае, если студент по каким-то причинам пропустил практическое занятие, это является одним из элементов смешанного обучения. При очно-заочной и заочной формах обучения СДО из предмета роскоши переходит в разряд необходимости, так как основной упор в изучении дисциплины переносится на самостоятельную работу студента. Такой вариант обучения особенно подойдет тем, у кого хорошие способности к самообразованию. При этом полный комплект учебных материалов становится доступен студенту, где бы он ни находился. Обмен файлами позволяет передать преподавателю все индивидуальные задания, получить от него рекомендации и рецензии на них, не дожидаясь сессии. Тестирование позволяет провести контроль усвоения материала, проверить степень готовности к экзамену или зачету. Кроме того, студенты этих форм обучения разобщены, не имеют ежедневного контакта в группе и СДО является для них средством коммуникации внутри группы.

Таким образом, использование технологий e-Learning, с одной стороны, позволяет наладить индивидуальное обучение, а с другой – организовать групповую работу, возможность разработки групповых проектов, работу в команде, независимо от местонахождения участников.

### **Литература**

1. Качество дистанционного образования. Концепции, проблемы, решения (EDQ-2005) : материалы междунар. науч.-практ. конф. – М. : МГИУ, 2005.
2. *Калмыкова, О.В.* Особенности поддержки учебной деятельности студентов разных форм обучения с использованием информационных технологий / О.В. Калмыкова // Сборник научных статей. – М. : НИТУ «МИСиС», 2010.
3. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования. Специализированный учебный курс / С.А. Щенников [и др.]. – М. : ГОУ «Институт развития дополнительного профессионального образования», 2005.

## **ИГРОВОЙ МЕТОД В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА**

Китайский язык относится к группе изолирующих языков, поэтому он не похож на западноевропейские и славянские языки. Из-за этого китайский весьма труден для европейцев, нам нелегко понять логику китайского языка, его строй и особенности. Для изучающих этот язык в европейских странах и Америке немалую сложность представляет и запоминание иероглифов. При изучении китайского особенностью является быстрое забывание изученного, у большинства изучающих задействована кратковременная память.

Перед учителями и преподавателями китайского языка стоит необычайно сложная задача – не только изложить материал, но и помочь запомнить его на длительный срок, а это не так просто. Существуют различные методики преподавания иностранных языков, однако по отношению к китайскому большинство из них невозможно применить. Даже давно работающие учителя не всегда имеют четкие программы и методики, которые позволили бы качественно организовать учебный процесс.

Одним из достаточно эффективных приемов преподавания является игровой метод (т. е. использование игр в качестве приема обучения). Такой метод приемлем не только в школьной практике, но и в университетах, поскольку позволяет в интересной форме преподать даже сложный материал.

### **对话**

Эффективным средством преподнесения и закрепления материала является составление диалогов на заданную тему или с использованием определенной лексики или грамматики. Составление диалогов в парах или в тройках полезно и с точки зрения методики преподавания и с точки зрения психологии. С одной стороны, учитель может контролировать, насколько учащимися усвоен материал, заметить их ошибки и исправить их, а с другой – составление диалогов помогает учащимся сблизиться, ведь задание они выполняют в паре или в группе. Кроме того, мысли, которые они высказывают, помогают им также лучше узнать друг друга.

Составление диалогов как прием закрепления изученного материала широко встречается в педагогической практике, но его можно немного модифицировать и наполнить игровыми элементами: вместо диалогов использовать сценки. Учащиеся не только используют диалог, но и представляют, играют то, о чем говорят. Таким образом стимулируется развитие актерских способностей, учащиеся становятся менее скованными, более заинтересованными на уроке. Составление диалогов имеет огромный минус: обычно аудитория не очень внимательно слушает чужие диалоги, сценки же намного интереснее, что позволяет концентрировать внимание учащихся на происходящем.

Описанный прием применим для преподавания всех иностранных языков. Но есть особые методы, которые можно использовать именно для преподавания китайского языка.

### 谜语

Для закрепления пройденного материала можно использовать загадки. Во-первых, так же, как, например, при проведении аудирований, проверяется восприятие текстов на слух, во-вторых, выясняется уровень владения языком, лексический запас учащегося. Так, кто-то может знать отгадку, но не знать, как это слово звучит на китайском языке. В таком случае слово запомнится легко, быстро и надолго.

Можно выделить два типа загадок. Первый – это обычные загадки, которые можно использовать при преподавании любого иностранного языка. Пример такой загадки:

一个人一个；全家几个；全国只有十二个；

请问，这是什么？ 属相

(У одного человека – одно, в семье – несколько, у всей страны всего двенадцать. Что это? Ответ: знак года рождения в животном (двенадцатеричном) цикле.)

Второй тип значительно отличается от первого и применим только к китайскому языку. Такие загадки позволяют привыкнуть к иероглифам, освоить их. Такие загадки тяжело понять на слух, при написании их наглядно проявляется механизм загадки.

1.十月十日

打一字 朝

(10 октября – наберите(сделайте) один иероглиф. Ответ: утро, день; к, на)



При переводе на русский язык такая загадка теряет смысл, потому что разгадка ее заключается во внешнем виде четырех иероглифов в тексте самой загадки и иероглифа-отгадки. Правильный перевод, позволяющий понять смысл загадки, примерно следующий: из иероглифов «十,月,十 и 日» составьте один иероглиф. Если рассмотреть левый элемент «朝», то мы заметим, что он состоит из «十, 日, 十», расположенных по вертикали. Справа находится «月»

2. 人没有它大 ; 天有它大 一 (横)

В этой загадке речь идет о горизонтальной черте в иероглифе. Она называется «横». Иероглиф大 отличается от 人 наличием этой черты; иероглиф天 отличается от大 опять-таки наличием этой черты.

### 游戏

Облегчить процесс запоминания иероглифов, а также помочь более долгосрочному запоминанию может следующая игра. На доске либо на бумаге пишется элемент «口». Листок пускается по кругу, либо участники игры по очереди выходят к доске. Задача следующая: каждый должен написать иероглиф, прибавив к элементу 口 2 черты. Тот, кто последним вспомнит иероглиф, выигрывает. Свой ход можно пропускать, но из игры в таком случае участник выбывает. Ниже приведены иероглифы, которые могут быть написаны участниками.

田 由 甲 申 可 句 右 叶

加 叮 囚 四 只 兄 目 白

旦 旧 石 史 古 电 占 号

叹 叨 另 叫 召 台 и т. д.

Можно использовать и другие элементы, с той разницей, что добавляется какое угодно количество черт. Например, при использовании элемента «寸» можно вспомнить следующие иероглифы:

寸 村 嚼 付 封 尊 付 蹲 过 对 厨 时 遵 守 寿 慰 и т. д.

Использование игр, загадок и творческих заданий в виде сенок и диалогов позволяет заинтересовать учащихся, качественно преподавать китайский язык, помогает усвоению материала. Игровые методы преподавания приемлемы не только для школьников, но и для студентов, так

как это творческий вид работы, что всегда способствует поднятию уровня активности на занятиях.

*О. В. Волынцева*

БГУ, г. Минск

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Проблема поиска эффективных методов и приемов обучения иноязычному общению по-прежнему актуальна. Обучение и личностное развитие современных учащихся возможно, если деятельность (учебная, прежде всего) эмоционально окрашена. Как известно, большое значение в организации образовательного процесса по иностранному языку играет мотивация учения. Она способствует активизации мышления, вызывает интерес к выполнению того или иного упражнения.

Наиболее сильным мотивирующим фактором являются приемы обучения, удовлетворяющие потребность учащихся в новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых упражнений. Использование разнообразных нестандартных приемов обучения способствует закреплению языковых явлений в памяти, созданию более стойких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности учащихся.

Традиционные упражнения, направленные на формирование устных речевых умений, уже не всегда устраивают преподавателя хотя бы потому, что они «безадресны». Именно поэтому все чаще на занятиях предпочтение отдается так называемым активным методам обучения – дискуссиям, ролевым, имитационным играм. Они позволяют «погрузить» обучаемых в активное контролируемое общение, где они проявляют свою сущность и могут взаимодействовать с другими людьми».

В настоящее время стала очевидной идея необходимости обучения иностранному языку как коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом личностно-межличностных связей: преподаватель – группа; преподаватель – ученик; ученик – группа; ученик – ученик и т. д. Образовательный процесс – это взаимодействие всех его участников, а успех в обучении – это результат коллективного использования всех возможностей. И обучаемые должны вносить значительный вклад в этот процесс. Широкие возможности для активизации учебного процесса по иностранному языку дает использование дидактических

игр. Как показывает опыт, дидактические игры помогают создать атмосферу речевого общения, стимулируют активную речемыслительную деятельность учащихся.

Игру следует рассматривать в качестве инициатора общения в коммуникативном иноязычном занятии. Она дает возможность применять язык в коммуникативном контексте и в тоже время ограничивать влияние преподавателя, не лишая его, все же, прав планировать и вносить изменения.

Принципиальное отличие дидактических игр от упражнений и заданий состоит в следующем: 1. в игре нет заданной схемы поведения, и участник сам выбирает возможный вариант речевого взаимодействия и оценивает результат его реализации. Единственный ограничитель содержания и формы игры – учебный материал (тема занятия, цель, планируемые результаты); 2. игра, как правило, носит состязательный, соревновательный характер. Учащийся, вступая во взаимоотношения с партнерами по игре, оценивает свои силы не только сравнительно с другими игроками. Игра позволяет ему объективно оценить свои возможности; 3. в игре существует отличная возможность научиться межличностному и групповому общению, выбирать оптимальные средства решения (языковые и неязыковые) конфликтных ситуаций. В игре формируются способности соотносить свои действия с действиями других игроков, т. е. сотрудничать, что также немаловажно.

Применяемые на занятиях по иностранному языку дидактические игры можно разделить на две большие группы: «игры с языковым материалом» и «игры на языке». Первые соответствуют занятиям, направленным на систематизацию языкового материала в несложной игровой схеме: бинго – лото, игры в парах, настольные игры, кроссворды и т. д. При этом большое внимание уделяется знанию грамматических правил. Такие игры хорошо подходят для занятий на начальном этапе обучения иностранному языку, а также для тренировки отдельных структур на продвинутом этапе.

Дидактические игры «на языке» применяются для закрепления навыков аудирования, чтения, говорения и письма. Дидактическая коммуникативная игра предполагает такую организацию совместной коммуникативной деятельности преподавателя и учащихся, в ходе которой одновременно проявляются особенности речевого поведения обучаемых и формируются иноязычные коммуникативные умения. Чаще всего они имеют форму таких вопросно-ответных игр, как: игры-загадки, вик-

торины, интервью, игры, в ходе которых должны быть составлены истории на основе предложенных картинок (история в картинках), разнообразные ролевые игры, дискуссии, круглые столы, презентации.

Дидактические игры положительно влияют на формирование познавательных интересов учащихся, способствуют осознанному освоению иностранного языка. Они содействуют развитию таких качеств, как самостоятельность, инициативность, умение работать в команде. Учащиеся активно, увлеченно работают, помогают друг другу, внимательно слушают своих товарищей, а преподаватель лишь управляет их учебной деятельностью.

### **Литература**

1. *Кавтрадзе, Д.Н.* Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д.Н. Кавтрадзе. – М., 1998.
2. *Комаров, А.С.* Игры и пьесы в обучении английскому языку / А.С. Комаров. – Ростов н/Д., 2009.
3. *Стронин, М.Ф.* Обучающие игры на уроках английского языка / М.Ф. Стронин. – М., 1981.
4. *Шмаков, С.А.* Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М., 1994.

*А. С. Герасимук*

УО РИПО, г. Минск

## **СОЗДАНИЕ ОПТИМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Стратегия обновления содержания образования ставит обучение иностранным языкам в ряд приоритетов профессионального образования. Задача учебного заведения – обеспечить такой уровень знаний и умений, который позволит будущему рабочему или специалисту решать производственные задачи средствами иностранного языка. С этой целью в учреждениях профессионально-технического образования необходимо последовательно реализовывать профессионально направленный подход к изучению иностранного языка.

*Цель* профессионально направленного обучения иностранному языку в учреждениях профессионально-технического образования – формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции квалифицированного рабочего. Это предполагает решение комплекса *задач*:

- углубление базовых языковых знаний, расширение их профессионально ориентированной составляющей, совершенствование базовых языковых навыков;
- овладение учащимися элементарными навыками и умениями чтения иностранных текстов профессиональной направленности, понимания и порождения иноязычного устного речевого и письменного высказывания в соответствии с ситуацией профессионального общения с учетом национально-культурных особенностей речевого поведения носителей языка;
- развитие умений использовать различные приемы, средства и возможности для самостоятельного изучения иностранных языков и их применения (аудио или видеоматериалы, средства массовой информации, компьютерные учебные программы и др.);
- развитие умений восполнить пробелы в знании языка (догадаться о значении незнакомого слов, опираясь на контекст, ситуацию, упростить фразу, опираясь на известные слова, образцы речи и т. п.);
- развитие учебно-познавательной компетенции: умений и навыков, связанных с самостоятельным использованием различных приемов познания, источников информации, в том числе справочной литературы;
- формирование мотивации к повышению уровня владения иностранным языком в соответствии с требованиями профессиональной деятельности.

Профессионально направленный подход осуществляется через практический показ роли иноязычных знаний и умений в будущей профессиональной деятельности учащегося. Методологической основой профессионально направленного обучения иностранному языку является коммуникативный подход в соответствии со следующими *принципами*:

- единство обучающей, развивающей, воспитательной и практической задач;
- сочетание практической направленности обучения с систематизацией языкового и речевого материала в сознании учащихся на

основе профессиональной направленности и прикладного характера содержания обучения;

- взаимосвязанное обучение по всем видам речевой деятельности;
- ситуативно-тематическая организация обучения, что предполагает такую организацию и проведение занятий, при которых введение и закрепление учебного материала проводятся с использованием тем и ситуаций общения, отражающих содержание сферы профессионального общения.

Реализация профессионально направленного обучения иностранному языку предусматривает совершенствование знаний, умений, навыков по четырем аспектам речевой деятельности: чтение; говорение; письмо; восприятие и понимание речи на слух.

В процессе обучения говорению обучающиеся овладевают тактикой построения диалогического и монологического высказывания в соответствии с коммуникативной задачей профессионального характера, с учетом конкретных условий профессионально ориентированного общения с соблюдением норм речевого этикета, принятых в странах изучаемого языка. Учащиеся учатся вести беседу на иностранном языке с использованием профессиональной лексики, моделировать беседы, типичные для таких ситуаций профессиональной деятельности, как консультирование клиентов, обмен мнениями с коллегами, сопровождение посетителей на предприятии, звонки на горячие линии фирм и т. п., использовать выражения, необходимые для поддержания контакта и ведения разговора по рабочим моментам, в случае возникновения коммуникативных трудностей попросить повторить или пояснить информацию и т. п.

Необходимо использовать следующие стратегии, содействующие ведению беседы:

- отказ от абсолютной грамматической правильности в пользу беглой речи (в тех случаях, когда это допускается этикетом профессионального общения);
- использование перефразирования, простых конструкций с целью восполнить пробелы в знании языка и речевом опыте профессионального общения.

В процессе обучения восприятию и пониманию речи на слух развиваются навыки и умения смыслового восприятия устной иноязычной речи в ситуациях профессионального общения: выделять основную информацию в воспринимаемом на слух тексте профессионального харак-

тера; относительно полно понимать речь собеседника в ситуациях профессионального общения.

Профессионально направленное обучение иностранному языку имеет целью также совершенствование всех видов чтения на основе текстов профессионального характера. В процессе обучения чтению учащиеся знакомятся со специализированными текстами и осваивают техники работы, которые облегчают практическое использование иноязычных текстовых материалов профессионального характера. Необходимо также совершенствовать умения пользоваться языковой и контекстуальной догадкой при чтении текстов профессионального характера; прогнозировать содержание текста по заголовку, началу; использовать текстовые опоры – подзаголовки, таблицы, графики, шрифтовые выделения, комментарии, сноски и т. п.

В процессе обучения письменной речи осуществляется развитие умений сообщать сведения о своей организации в форме, принятой в стране изучаемого языка, составлять и оформлять тексты рекламных объявлений, деловых писем профессионального характера, заполнять типовые формуляры (например: формуляры почтовой связи, бланки заказа, лицензионные договоры, протоколы), фиксировать необходимую информацию из прочитанного/ прослушанного в ситуациях профессионального иноязычного общения.

### **Литература**

1. *Гальскова, Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингвист. ун-тов и фак. иностр. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Изд. центр «Академия», 2004.
2. *Пассов, Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур : пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования / Е.И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003.
3. *Поляков, О.Г.* Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса / О.Г. Поляков // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 6–11.
4. Профессиональный иностранный язык. Технология разработки курса / под ред. О.С. Лядовой. – СПб. : Изд-во «СКИИФИЯ», 2001.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ И НОВЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РАБОТЕ С ФИЛЬМАМИ**

Значимость использования видеофильмов при обучении иностранному языку весьма велика. Будучи аутентичным источником изучаемого языка, они являются средством мотивации обучаемых благодаря наличию в них многообразных и богатых языковых ситуаций.

В процессе работы с художественными и образовательными фильмами происходит активизация информационной деятельности, формирование сознания и мышления посредством иностранного языка, развитие познавательной активности, обучение осмысленному восприятию иностранной речи на слух, формирование навыков аудирования и говорения.

Использование технических средств обучения (ТСО) и новых компьютерных технологий (НКТ) при работе как с художественными, так и с образовательными фильмами на иностранном языке позволяет на более качественном уровне организовать работу в аудитории и повысить заинтересованность обучаемых в активном участии в учебном процессе.

Преподаватель выбирает те методические приемы, которые способствуют достижению поставленных задач: активизировать процесс обучения, совместить индивидуальное и групповое обучение, сократить продолжительность выполнения заданий, сделать их более разнообразными, добиться погружения в информационную среду путем использования приема интерактивного обучения.

Использование оборудования аудиторий с мультимедийными техническими средствами обеспечивает комплексное использование компьютерных порталов для работы с видео- и аудиоинформацией, выполнение всевозможных тестов по проверке понимания и творческих заданий. Применение новых прогрессивных методов и технологий в обучении повышает эмоционально-чувственное воздействие и мобилизует творческий потенциал обучаемых. Студенты могут обмениваться информацией и получать необходимые сведения из поддерживающей программы как для самостоятельных заданий, так и для работы в аудитории.

При проведении учебных занятий с использованием информационных и коммуникационных технологий реализуется творческий потенци-



ал преподавателя и осуществляются на практике концепции и идеи обучения, соответствующие новым техническим условиям.

Работа с видеофильмами позволяет целенаправленно формировать познавательную, информационную, речевую, коммуникативную деятельность.

Технология использования видеосюжета позволяет обеспечить:

- повышенное эмоционально-чувственное воздействие как документального, так и художественного текста на слушателя;
- получение вербальной информации «легким путем», ввод в естественную языковую среду.

Просмотр видеосюжета при первом предъявлении – это охват общего содержания фрагмента видеофильма. Он осуществляется в узловой точке занятия для релаксации, чтобы облегчить смену вида работы, для «настройки» аудитории на другие виды деятельности, требующие точности и сосредоточенности.

Просмотр видеосюжета при вторичном предъявлении способствует формированию у студентов навыков осмысленного восприятия иноязычной речи на слух (аудирования), лучшему усвоению и закреплению полученной информации.

Обучение усвоению и пониманию содержания фильма осуществляется через чтение и письмо и служит основным приемом компрессии текста. Использование программы-презентации Power Point необходимо, чтобы студенты могли в ходе просмотрного чтения быстро выделить основную идею текста. Форма подачи материала в виде объекта (заполненные пустограммы) позволяет вести процесс работы с текстом так, чтобы ускорить выход на речевую деятельность. Применение компьютера и интерактивной доски на занятии способствует лучшему запоминанию материала посредством подключения зрительной памяти и элементов эмоционального восприятия. «Игровая» форма подачи материала способствует созданию творческого настроения, необходимого для дальнейшей творческой работы.

При работе с видеофильмом на иностранном языке надо учитывать большую нагрузку на рецептивный аппарат студентов, предполагается через каждые 20–30 минут активной работы в аудитории делать 5-минутный перерыв. Видеофильм продолжительностью 130 минут делится на четыре части по 30–40 минут каждая, и студенты работают с каждым отрывком на 2–5-м занятиях.

На 1-м занятии осуществляется просмотр сокращенной версии видеофильма с целью ознакомления с его целостным содержанием. От-

дельные второстепенные, по мнению преподавателя, эпизоды можно сокращать или просматривать в ускоренном режиме, так как продолжительность видеофильма превышает продолжительность одного аудиторного занятия. После просмотра видеофильма для контроля понимания студенты выполняют 10 тестов и участвуют в дискуссии, отвечая на вопрос «Как, по вашему мнению, закончился этот фильм?» и знакомятся с завершением фильма.

На 2–5-м занятиях проводится работа по обучению восприятию и пониманию аудиовизуальной информации. Студенты в течение 10 минут прослушивают аудиозапись текста (скрипта) и одновременно читают текст на мониторе компьютера. В процессе аудирования они подчеркивают незнакомые слова, которые встречаются в тексте и составляют словарь незнакомых слов, используя имеющийся в программе словарь.

Во время повторного прослушивания студенты подчеркивают и выписывают ключевые слова, по которым составляют схему отрывка и пишут его краткое содержание. После 1-го и 2-го прослушивания 10-минутного отрывка делается 5-минутный перерыв. Затем студенты просматривают фильм в течение 30–40 минут и выполняют тесты для контроля понимания и лексико-грамматические задания.

Заложенные в поддерживающей программе шаблоны используются для выполнения письменных работ по анализу содержания, тематики фильма, для описания характеров главных героев и понравившихся сцен.

На 5-м занятии после работы с последним 10-минутным отрывком студенты просматривают конец фильма и пишут сочинение-критический обзор с использованием соответствующего шаблона и словаря-схемы. По выбору преподавателя это сочинение может быть написано либо в аудитории, либо самостоятельно. Преподаватель направляет мыслительную деятельность студентов с учетом уровня владения и степени подготовленности обучаемых, их мотивации и фактора времени.

На каждом занятии предусматриваются коммуникативно-речевые упражнения и ролевые игры-сценки: «В ресторане» (2-е занятие); «На приеме у врача» (3-е занятие); общая дискуссия; написание критического обзора (5-е занятие).

Работа по методике структурирования текста с применением ИКТ обеспечивает понимание языкового материала как на раннем, так и на продвинутом этапах обучения, способствует усвоению содержания фильмов, что осуществляется через рецептивные виды речевой деятельности – чтение и письмо, и служит основным приемом схематизации понятого в условиях активной речевой деятельности.

Кроме того, речемыслительная деятельность активизируется при выполнении компрессии и развертывании содержания видеофильма. Работа с текстом (скриптом) обеспечивает понимание на ранних этапах обучения и способствует обучению продуктивным видам речевой деятельности – говорению и письму как формам контроля понятого и усвоенного через рецепцию.

Результаты овладения текстовой деятельностью зависят не только от особенностей текстового материала, но и от личностных и индивидуально-психологических характеристик субъекта учебной деятельности, его прошлого опыта, знаний, языковой и речевой компетенции.

### **Литература**

1. *Воробьев, Г.Г.* Школа будущего начинается сегодня / Г.Г. Воробьев. – М. : Просвещение, 1991.
2. *Комаров, Ю.А.* Использование видео в процессе обучения иностранному языку / Ю.А. Комаров // Методики обучения иностранным языкам в школе / отв. ред. М.К. Колкова. – СПб. : КАРО, 2006. – С. 188–203.
3. *Машбиц, Е.И.* Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы / Е.И. Машбиц. – М., 1986.
4. *Моисеев, Н.Н.* Компьютеризация, ее социальные последствия / Н.Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1987. – № 9.

*Л. С. Капитула*

БГМУ, г. Минск

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ**

Одним из приемов качественного профессионально ориентированного обучения иностранному языку может служить сравнительный этимологический анализ лексических единиц, основанный на их отражении в специальных словарях и справочной литературе. Возьмем в качестве примера медицинскую терминологическую подсистему французского языка, в частности, анатомическую стоматологическую лексику, важнейшими терминами которой являются названия зубов. Особый интерес, на наш взгляд, представляют наименования на французском языке больших и малых коренных зубов, или «моляров» и «премоляров».

Для начала обратимся к этимологическим данным, согласно которым термин *molaire* появился во французском языке в 1478 г. и происходит от латинского (*dens*) *molaris*, буквально, зуб в форме мельницы [5, p. 519]. В «Словаре анатомических терминов» П. И. Карузина указываются два варианта данного термина на латинском языке (в единственном и во множественном числе): 1) *molaris* – большой коренной зуб (от *mola* – мельница): молярами главным образом перетирается пища [2, с. 146]; 2) *dentes molares plur.* (от *mola* – мельница, *molaris* – жернов) – большие коренные зубы; syn. *dentes multicuspidati* (от *multus* – многий, *cuspis* – зубец) – большие коренные зубы или многобугорковые зубы [2, с. 81].

Относительно названия малого коренного зуба или «премоляра» в этимологическом словаре французского языка нет специального указания, имеется только приставка *pré-* (от лат. *prae-*) – перед [5, p. 657]. А в словаре П. И. Карузина находим два варианта данного термина (в единственном и во множественном числе, как и «моляра»): *praemolaris* (*prae* – впереди) – малый коренной зуб, расположен впереди большого коренного зуба [2, с. 178]; 2) *dentes praemolares* (syn. *dentes bicuspidati*) – передние, малые коренные зубы или двубугорковые [2, с. 81].

В современной международной латинской анатомической номенклатуре исследуемые термины представлены только во множественном числе: *dentes molares* – моляры, большие коренные зубы; *dentes premolares* – премоляры, малые коренные зубы [3, с. 112].

Французские медицинские словари фиксируют термины «моляр» и «премоляр» как в единственном, так и во множественном числе. Во «Французском медицинском словаре» (под ред. А. Н. Рубакина) термины *molaire f* – моляр, коренной зуб [4, с. 372], а также словосочетания *dent molaire* – моляр, большой коренной зуб и *dent prémolaire* – премоляр, малый коренной зуб [4, с. 146] встречаются только в единственном числе. Те же термины в «Русско-французском медицинском словаре» Г. И. Беженарь отражены только во множественном числе: большие коренные зубы, моляры – *dents molaires = molaires f pl.*; малые коренные зубы, премоляры – *dents prémolaires = prémolaires f pl.* Кроме того, данный словарь указывает анализируемые названия в *pluralis* и на латинском языке: *dentes molares et dentes premolares* (PNA), со ссылкой на Парижскую анатомическую номенклатуру (*Parisiensis Nomina Anatomica*), принятую в 1955 г. [1, с. 194].

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что целесообразнее применять французские термины *dents molaires (=molaires f) dents*

*prémolaires* (= *prémolaires f*) во множественном числе. Это подтверждается сравнительным этимологическим анализом, который выявил их употребление в *pluralis* в современной латинский анатомической терминологии, являющейся международным эталоном, а также основным источником образования французских медицинских терминов.

Таким образом, сравнительный этимологический анализ дает возможность выбрать нужный вариант лексической единицы из числа зафиксированных в словаре, способствует ее мотивированному запоминанию, что отражается на повышении уровня профессионально ориентированного обучения иностранным языкам.

### **Литература**

1. *Беженаль, Г.И.* Русско-французский медицинский словарь / Г.И. Беженаль, Е.О. Якушева. – М. : Рус. яз., 1988.
2. *Карузин, П.И.* Словарь анатомических терминов / П.И. Карузин. – М. : 1928.
3. *Фениш, Х.* Карманный атлас анатомии человека на основе Международной номенклатуры / Х. Фениш; пер. с англ. С.Л. Кабак, В.В. Руденок. – Минск : Высш. шк., 1996.
4. Французско-русский медицинский словарь / под ред. А.Н. Руакина. – М., 1974.
5. *Dubois, J.* Dictionnaire étymologique et historique du français / J. Dubois, H. Mitterand, A. Dauzat. – Paris : Larousse, 2007.

**Н. С. Касюк**

БГУ, г. Минск

## **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РКИ**

Работа с художественным текстом (ХТ) занимает значительное место в практике обучения РКИ как в нефилологической аудитории, так и в аудитории студентов-филологов. В первом случае ХТ используется, прежде всего, как материал для развития речи и знакомства с русской культурой, а также как иллюстрация актуальных лексико-грамматических явлений; во втором случае – ХТ выступает также и самостоятельным объектом изучения.

Преподаватели-практики иногда высказывают мнение, что классические образцы национальной литературы устарели, что газетно-пуб-

лицистические, деловые, научные тексты более актуальны в обучении иностранному языку. Однако в художественных текстах отражена вся история культуры, а само произведение, являясь артефактом культуры, не только не теряет со временем культурную информацию, но обнаруживает способность ее накапливать. Именно художественные тексты представляют тот материал, на основе которого формируется личность духовно и эстетически развитая, способная ориентироваться в ключевых проблемах искусства, истории, культуры и т. д. Здесь уместно говорить о том, что устаревает не сам текст, а методика его использования в учебном процессе. В данном контексте особенно важны методы и приемы работы с художественным текстом, используемым на занятиях по РКИ.

Как правило, ХТ выступает объектом эстетического интереса учащихся. (Прежде всего живой интерес и отклик вызывают произведения писателей и поэтов XX в., где художественно воссозданная действительность наиболее близка и понятна студентам в силу их возрастных, психологических и когнитивных особенностей. Кроме того, методически целесообразно предлагать тексты, содержащие актуальные в настоящее время образцы речи.) Обладая способностью оказывать сильное эмоциональное воздействие, литературное произведение способствует креативной активности студентов. В силу этого появляется возможность в большей степени использовать творческие типы заданий, нестандартные формы работы.

В нашей практике предлагаемые для работы на занятиях по практике речи тексты и система заданий к ним соотносятся с коммуникативными темами, перечисленными в Типовой учебной программе «Русский язык как иностранный» для иностранных студентов филологических специальностей высших учебных заведений (Минск, РИВШ, 2005; с. 65–66), в рамках которых инофоны должны осуществлять речевое общение в устной и письменной формах. Например, при работе с темой иноязычного общения «Семья» можно обратиться к следующим произведениям: рассказам А. Чехова «Злой мальчик»; А. Аверченко «День делового человека», «Дети»; И. Бунина «Дети»; стихотворениям Е. Евтушенко «Уходят матери», «Давайте, мальчики» и др.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> В качестве иллюстраций приводятся разработки из учебно-методического пособия Н.С. Касюк, Н.Н. Скворцовой «Писатели, художники, артисты, ученые о времени и о себе...», адресованного иностранным студентам, стажерам, магистрантам и аспирантам филологических специальностей вузов. Пособие находится в печати.

Работа с ХТ на занятии строится по схеме: восприятие → истолкование → оценка. Система предлагаемых заданий коммуникативного характера позволяет создать на занятии развивающую речевую среду. В качестве иллюстрации приведем фрагменты методической разработки обозначенной выше коммуникативной темы.

После знакомства с рассказом А. Аверченко «День делового человека» приводятся **вопросно-ответные задания**, представленные следующими рубриками:

### ***Первые впечатления о прочитанном***

- Понравился ли вам рассказ?
- Какие эпизоды показались вам наиболее интересными?
- Какие эмоции вызывает у вас главная героиня рассказа?

### ***Осмысление и анализ***

- Кто является главным героем рассказа?
- Охарактеризуйте главную героиню рассказа по следующим критериям: возраст, внешность, характер, поведение.
- Какими делами и поручениями насыщен день Ниночки? Перечислите их.
- С какой целью няня, сестра Лиза, папа, кухарка, тетя Вера дают Ниночке разные задания?
- Что думает уставшая Ниночка отходя ко сну?
- Заглавие произведения, как правило, несет в себе информацию о содержании и об авторской оценке текста, являясь одним из важнейших элементов смысловой и эстетической организации произведения. Соответствует ли заглавие «День делового человека» этим характеристикам? Сопоставьте заглавие «День делового человека» с возможным заглавием «Ниночка». Какое заглавие наиболее точно выражает авторскую идею? Какую функцию выполняет заголовок в этом рассказе?

### ***Обобщение, выводы***

- Как относится автор к своей героине? Какие языковые средства помогают нам выявить это отношение?
- Противопоставлен ли образ Ниночки другим персонажам? Почему Ниночку автор называет «деловым человеком»?

В ходе выполнения заданий данного типа учащимся предлагается: высказать первые впечатления о прочитанном, передать свои эмоции, рассказать об ассоциациях, дать первичные оценки; осмыслить свои на-

блюдения, поразмышлять над проблематикой прочитанного, очертить кругом важнейших вопросов, освещаемых (или намеченных) в художественном; обобщить свои наблюдения и сделать выводы и мн. др.

**Дискутивные задания.** Многие предлагаемые тексты (фрагменты) являются проблемными, т. е. содержат информацию, провоцирующую обсуждение. После знакомства с такими текстами у студентов появляется желание поделиться своими мыслями, выразить согласие или несогласие с представленной точкой зрения, мыслями, идеей, позицией – вступить в «диалог» с автором, аргументировать свой ответ, убедить собеседника в своей правоте либо опровергнуть его точку зрения, т.е. принять участие в дискуссии (диспуте). Хорошо, когда сама формулировка заданий задает необходимую коммуникативную установку, направляет работу читателя в нужное русло, ориентирует обучаемых на критическое осмысление прочитанного, на выражение собственного мнения и участие в дискуссиях по спорным вопросам (*Разделяете ли вы позицию автора?; Согласны ли вы с представленным мнением? Аргументируйте свой ответ* и т. п.). Дискутивные задания включены в рубрики:

### ***Давайте обсудим***

*«Вы говорите: дети меня утомляют. Вы правы. Вы поясняете: надо опускаться до их понятий. Опускаться, наклоняться, сгибаться, сжиматься. Ошибаетесь. Ни от того мы устаем, а от того, что надо подниматься до их чувств. Подниматься, становиться на цыпочки, тянуться. Чтобы не обидеть»* – замечает Януш Корчак.

Согласны ли вы с мнением польского педагога? Как соотносится этот афоризм с поведением главного героя рассказа А. Аверченко «Дети»?

### ***Давайте подумаем***

*«Смог бы мальчик, которым вы были, гордиться таким мужчиной, как вы?»* – спрашивает педагог Питер Лоуренс. Что вы ответите на этот вопрос?

### ***Спорное мнение***

*«Родительское сердце в детках, а детское – в камешках»* (русская пословица).

Такие проблемные задания предполагают обязательное осознание, понимание и индивидуально-творческое реагирование, результатом которых является продуцирование инофонами собственных монологических и диалогических высказываний.



**Композиционные задания** используются с целью активизировать формирование и совершенствование творческих речевых умений устной речи, письма, создать новые речевые продукты на основе прочитанного и выразить отношение к прочитанному. Они обозначены рубрикой *Творческое задание*.

Подготовьте сообщение о своем рабочем дне.

Поразмышляйте над вопросом: *«Стоит или не стоит счастье всего мира одной слезы на щеке ребенка?»* Оформите свой ответ в виде эссе.

Напишите сочинение на тему *«Самый счастливый момент моего детства»*.

Правильно организованная работа с художественным текстом способствует формированию навыков и умений для активного самовыражения в речевом общении. Литературные произведения, используемые в практическом курсе РКИ, служат не только опорой для изучения языковой информации, содержащейся в тексте, но и дают возможность с помощью различных видов работы, приемов и проблемных заданий проникнуть в глубинный смысл произведения, активизировать формирование и совершенствование творческих речевых умений чтения, устной речи, письма, создать новые речевые продукты на основе прочитанного, активизировать креативные возможности обучаемых.

*О. В. Клинцева, Е. А. Костюкович*

УО ФПБ МИТСО, г. Минск

## **ИГРОВЫЕ МЕТОДИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

В современном мире изучение иностранных языков является необходимостью, которая обусловлена глобализацией во всех сферах. В этой связи стала развиваться методика преподавания иностранного языка. Для полноценной реализации образовательно-развивающего потенциала иностранного языка как учебного предмета необходимо, чтобы процесс приобщения учащихся к иностранному языку не только расширял их кругозор, повышал их общеобразовательный уровень, открывал доступ к культурному общеевропейскому богатству, но и способствовал более глубокому пониманию собственной культуры и ее роли в духовном и материальном развитии человечества. Проблема быстрого овладения языком актуальна, сейчас разрабатываются новые способы, которые призваны не только научить грамматике, письму и чтению, но и по-

грузают обучающегося в магический мир разных культур, позволяют понять язык изнутри, увидеть его суть, что стимулирует развитие навыков говорения и приводит к достижению наилучших результатов.

Популярным в обучении иностранных языков является игровой метод, который подразделяется:

- на социальный (учащиеся используют различные социальные роли);
- деловой (моделирование профессиональных ситуаций);
- драматизирование (изучение литературных произведений в игровых ситуациях, где учащиеся выступают в роли персонажей);
- воображаемые путешествия (обучения речевым структурам, клише, специфическим терминам, диалогам, описаниям, рассуждениям) и др.

Данная методика позволяет не только создать условия для реальной языковой среды, но и развивает творческий потенциал учащихся. Подготовка для проведения подобного рода занятий является трудоемкой как со стороны преподавателя, так и студента. Но полученный результат стоит всех усилий, так как в процессе игры обучаемые получают приобретение обучаемыми конкретного опыта, который может быть использован ими в дальнейшем в конкретной реальной ситуации.

Например, тема «Careers» помогает студентам научиться составлять резюме, столкнуться с возможными трудностями, которые могут возникнуть при собеседовании, ощутить радость от получения заветной должности и горечь от отказа, учит владеть собой в критических ситуациях, вырабатывает правильную тактику поведения; с другой стороны, студенты могут попробовать свои силы с позиции работодателя, проявить где-то жесткость, где-то лояльность, почувствовать, кого они хотели бы видеть на вакантной должности, и ответить на вопрос, почему именно этого человека, а не другого, этот ответ поможет им стать более конкурентоспособными на рынке труда.

В этой теме можно совместить несколько игровых методик. Так, на *первом этапе* сначала студентам предлагается прослушать конкретные ситуации, составить диалоги с употреблением специфических терминов и клише, обсудить полученные результаты, проанализировать допущенные ошибки. *Вторым этапом* изучения данной темы является применение на себя различных социальных ролей, студенты могут выбрать роль соискателя с опытом работы, с определенными навыками или роль выпускника вуза, который хоть и не имеет опыта, однако очень амби-

циозен, исходя из выбранного персонажа учащиеся составляют свою резюме. *Третий этап* – непосредственно само собеседование, студентам предлагается разбиться на две команды: первая – соискатели; вторая – менеджеры по подбору персонала. Задача каждого соискателя – пройти собеседование у каждого менеджера по подбору персонала. Заметим, что студенты, выполняющие роль соискателей, меняют свою тактику поведения, становятся более уверенные в себе; в свою очередь студенты, выполняющие роль менеджеров, становятся более требовательными, задают большое количество вопросов и выбирают наиболее подходящую кандидатуру. В конце игры студентам предлагается проанализировать результаты, найти возможные ошибки и предложить другие варианты действия.

Игровая методика использует все виды памяти для усвоения нового материала. В процессе обучения человек производит различные действия, включаются и эмоции. Разговоры во время игры на иностранном языке – это одновременная работа памяти двигательной, слуховой и эмоциональной, но важно не переусердствовать – избыток информации ведет к тому, что новые знания не усваиваются.

Практика показывает, что на каждом занятии можно найти место игровым формам обучения, так как игровые методики весьма разнообразны и могут быть представлены в различных видах: игровые упражнения; ролевые игры; игровые ситуации и т. д. Главное, чтобы игровая методика была уместна и полезна для учащихся, а также соответствовала педагогическим целям и задачам. Игра только ради игры не имеет смысла.

В качестве средства обучения, реализующего содержание обучения по коммуникативно-игровому методу, рекомендуется использование на занятиях современных обучающих технологий с подключением различных компонентов аудиовизуальных комплексов, ПК и невербальных средств общения с учетом возраста и языковых возможностей учащихся, которые включаются в различные языковые игры.

Таким образом, использование игры в обучении иностранному языку имеет большое значение для приобретения новых представлений и знаний и формирования новых умений и навыков, а также для развития мотивации учащегося к овладению иностранным языком. Игровой метод обучения, предусматривает особую организацию и проведение занятий, рассчитанных на органическое включение игр и игровых упражнений в учебный процесс, что обеспечивает познание и усвоение

учащимися предметного содержания мира, запечатленного в новом для них языковом коде, а также эмоциональному и нравственному развитию личности учащегося.

### **Литература**

1. *Коньшьева, А.В.* Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Коньшьева. – СПб. : Каро; Минск : Изд-во «Четыре четверти», 2006.
2. *Панфилова, А.П.* Игровое моделирование в деятельности педагога / А.П. Панфилова. – М. : Академия, 2000.

**З. Ф. Корнева**

БГМУ, г. Минск

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Главная цель обучения иностранным языкам в вузе – владение иностранным языком, который служит для формирования и формулирования мыслей по своей специальности. Возросшие международные и культурные связи требуют от многих людей говорить на иностранном языке и понимать иноязычную устную речь.

Использование на занятиях по иностранному языку видеоматериалов позволяет раскрыть сущность языкового явления и определить содержание иноязычной речи. Динамическая наглядность выполняет информизирующую и семантизирующую функцию, помогает образованию речевых автоматизмов, стимулирует высказывание. Наглядность является организационной опорой высказывания. Учебная и самостоятельная работа проводится в тесной взаимосвязи и дополняют друг друга. Такая взаимосвязь мобилизует личностные возможности, снижает волевое усилие, необходимое для работы и приводит в действие творческие возможности учащихся. При выборе видеоматериала необходимо помнить, что он должен не только иметь непосредственное отношение к программе, но и быть положительно мотивирован.

Большое внимание необходимо уделять тем упражнениям, которые призваны развивать языковую догадку и умение прогнозировать на языковом уровне. Такие умения можно выработать путем использова-

ния креативных ситуаций, которые развивают интеллектуальные способности, коммуникативную и профессиональную компетенцию учащихся.

Учебная деятельность большинства учащихся определяется, как правило, внешними мотивами. Эту мотивацию необходимо развивать, начиная с первой стадии. Желательно привлекать интересные материалы, использовать такие элементы развивающей системы обучения, как проблемные ситуации, вопросы и т. д.

Психологический барьер при восприятии звучащей иноязычной речи желательно снимать путем поддержания ситуативного интереса, использовать связи изучаемого языка и будущей профессии, использовать как можно шире профессиональный и познавательный компонент мотивации.

Для успешного овладения иностранным языком и полноценного развития иноязычной речи представляется целесообразным использование предметно-зрительной динамической наглядности, развивающей ситуативную речь, что необходимо для становления речи в целом. Организация системы наглядности основывается на учете естественной динамики устной речи.

Преподаватель обязан учитывать принцип интеграции дисциплин в вузе, ему необходимо обращаться к оригинальной учебной литературе или видеоматериалам по специальности. Включаются те темы, которые наилучшим образом развивают профессиональные качества личности. Видеоматериал и аутентичный текстовый материал должны быть насыщены информацией, которая отражает специфику избранной профессии. При подготовке учебных материалов необходимо учитывать такие принципы как коммуникативность и профессионализм. Речепроизводство, в процессе учебного общения, может опираться на внешнюю предметно-слуховую наглядность, дополненную в сознании соответствующими зрительными представлениями. Использование такой наглядности расширяет возможности развития иноязычной речи, делает процесс овладения языком надежным из-за практически полного отсутствия адаптации в слуховых ощущениях. При работе с различными видами наглядности происходит становление и упрочение тех связей, которые лежат в основе полноценного владения языком.

Учащиеся, как правило, умеют пользоваться учебниками, словарями, техническими средствами. Им гораздо труднее излагать свои мысли и выбирать пути для достижения цели. Поэтому необходимо четко и

грамотно формулировать задания, которые изменяются и могут быть обусловленными индивидуальными особенностями учащихся.

Учебный аудио- и видеоматериал позволяет интенсифицировать процесс обучения, стимулирует познавательную деятельность студентов, имеет прагматическую направленность, способствует формированию профессиональной компетенции.

От того, насколько студенты подготовлены к предстоящей работе, от мотивации выполняемой ими работы, от психологически и методически обоснованной организации при использовании видеоматериалов в учебном процессе зависит главным образом их успех.

По сравнению с другими предметами, иностранный язык всегда был более лично ориентированным. В неязыковых вузах он является средством повышения уровня образованности, эрудиции будущих специалистов.

Предлагаемый для изучения материал должен иметь прямое отношение к избранной специальности и способствовать развитию умений и навыков иноязычной устной речи. Учебный процесс в вузе должен готовить студентов не только к профессиональному, но и к личному общению с людьми, у которых иные традиции и другая языковая культура.

Несмотря на напряженную работу сознания, работа с видеоматериалом является разгрузкой, поскольку видеofilm можно воспринимать как своеобразное путешествие в другую страну, как знакомство с другими людьми.

### **Литература**

1. *Блинкова, Л.М.* Межпредметные связи как один из резервов иноязычного профессионально-ориентированного обучения / Л.М. Блинкова // Иноязычное образование: формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции : сб. – Минск, 2003. – С. 70–71.
2. *Уланович, О.И.* Динамика понимания устноречевого сообщения : дис. канд. психол. наук / О.И. Уланович. – Минск, 2003.
3. *Гибсон, Дж.* Восприятие как функция стимуляции / Дж. Гибсон // Хрестоматия по ощущению и восприятию. – Л. : ЛГУ, 1975. – С. 152–171.

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСА YOU TUBE В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Преимущества использования аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку рассматривались многими исследователями. Доказанным фактом является то, что большинство людей запоминают 15 % услышанного и 25 % увиденного. Одновременное их сочетание повышает запоминаемость до 65 %. Это значит, что видеоресурсы весьма эффективны при изучении иностранного языка. Л. В. Михалева перечисляет следующие дидактические функции аутентичного видеоматериала:

- *обучающую*, поскольку с помощью видеоматериала вводится новый лингвистический и социокультурный материал;
- *коммуникативную*, обеспечивая требуемую необходимость речевой ситуации для организации обучения и являясь источником для выполнения различных видов упражнений на развитие коммуникативных навыков;
- *мотивационную*, что объясняется природными условиями видеоматериала, так как их применение поддерживает интерес учащихся;
- *контролирующую*, так как видеofilm является отличным средством проверки знаний и сформированности навыков учащихся;
- *информативную*, так как он служит источником информации, что оправдывает его использование при исследовании какой-либо проблемы в рамках выполнения проекта;
- *иллюстративную*, так как он создает зрительно-слуховую опору при объяснении нового фонетического, грамматического, лексического материала. Следует отметить, что применение на уроке видеоматериалов способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся, прежде всего внимания и памяти. Во время просмотра в аудитории возникает атмосфера познавательной совместной деятельности. В этих условиях даже невнимательный студент становится внимательным.

Для того чтобы понять содержание видеоролика, учащимся необходимо приложить определенные усилия.

Остановимся подробнее на отличительных чертах и характеристиках YouTube, которые представляют большие преимущества для его использования в качестве источника видеоматериалов и средства для организации проектной деятельности при обучении иностранному языку:

- доступ к данному сервису имеют представители всего мира, следовательно, видеозаписи представлены практически на всех языках мира, что позволяет использовать материалы данного сервиса в обучении любому языку;
- представленные видеоролики являются, как правило, короткометражными, их длина в среднем ранжируется от нескольких секунд до 15–20 минут. Таким образом, они являются коротким и законченным по смыслу и содержанию аутентичным материалом. Данная особенность позволяет снять проблему нехватки аудиторного времени для просмотра полноценного художественного или документального фильма. Таким образом, на каждом занятии есть возможность посвятить около 10 минут для просмотра и обсуждения аутентичного видеоролика. Это время может увеличиваться или уменьшаться в зависимости от продолжительности самого ролика и от того, насколько подробно и глубоко преподаватель хочет проработать содержащуюся в нем лексику, а также, сколько времени преподаватель отведет на обсуждение затронутой в нем проблемы;
- данный сервис позволяет подобрать видеоролик в рамках изучаемой на текущий момент темы. Например, чтобы найти видеоролик по теме «Еда», достаточно просто в поле поиска набрать слово «еда» на требуемом языке. Сайт предоставит подборку видеороликов, посвященных различным аспектам данной темы. Более того, сервис YouTube позволяет найти видеоматериалы для использования при обучении профессионально ориентированному иностранному языку;
- одной из наиболее значимых особенностей YouTube является то, что этот сервис позволяет вывести учащихся из учебной ситуации в ситуацию реального общения. Создается естественная языковая среда и формируется потребность в языковом общении. Кроме того, создаются реальные условия для межкультурного общения. Это осуществляется благодаря тому, что любой пользователь сайта YouTube может оставлять комментарии к видеоролику, эти комментарии прочитают многие другие пользователи всемирной сети Интернет и, таким образом, завяжется



беседа, спор или обсуждение какой-либо проблемы, затронутой в нем;

- после просмотра есть возможность снять свой «видеоответ» и разместить его на сайте, что также не останется без внимания заинтересованных пользователей со всего мира. Таким образом, YouTube предлагает возможность для самовыражения, для проявления творчества и креативности, для выражения собственной индивидуальности и взгляда на многие проблемы. Более того, способствует развитию автономности учащихся. И, как отмечалось, снятие учащимися видеоролика может быть использовано как результат проектной деятельности.

На начальном этапе введения в проектную деятельность, в качестве ознакомления учащихся с предстоящей исследуемой проблемой, можно использовать YouTube, организовав видеозанятие с его применением. При этом структура ознакомительного с предстоящей исследуемой проблемой видеозанятия может быть организована разными способами. Приведем наиболее обобщенный вариант структуры видеозанятия с применением YouTube.

1. *Вводный этап.* Включает предъявление преподавателем названия проблемы, которую учащимся предстоит исследовать. На данном этапе очень важно пояснить учащимся, почему и зачем они будут исследовать предлагаемую проблему. Это необходимо для того, чтобы сориентировать учащихся и стимулировать их дальнейшую активность.

2. *Допросмотровый этап.* Предусматривает подготовительные действия преподавателя, необходимые для более эффективного просмотра видеоролика YouTube. Как правило, этот этап служит снятию языковых и ситуативных трудностей. Вводится новая лексика, необходимая для понимания видеоролика и предназначенная для активного использования в речи. Основное внимание уделяется фразеологизмам. Для снятия ситуативных трудностей часто используется страноведческий и культуроведческий комментарий. На этом этапе проводятся упражнения психологической подготовки к восприятию видеоролика, предназначенные для приема информации речевого и зрительного каналов, для первичного запоминания лексики, для восстановления в памяти и обогащения знаний социокультурного характера. Иногда на этом этапе предлагаются упражнения на догадку, предсказание. Например, учащимся можно сообщить название фильма и предложить догадаться о его содержании. Допросмотровый этап является необходимой частью

видеозанятия. Он мотивирует учащихся на активную деятельность, снимает возможные языковые и лингвострановедческие трудности.

3. *Просмотровый этап.* Учащиеся воспринимают предлагаемую видеороликом информацию, делают пометки. Задания, которые учащиеся выполняют во время просмотра фильма, направляют внимание учащихся на особо важные для коммуникации и для реализации проекта моменты видео. Задания могут сопровождаться репликами преподавателя: «сравнить», «новое», «обратить внимание» и т.п. Реплики стоит произносить на иностранном языке, чтобы учащиеся могли не переключаться на родной язык. Просмотр видеоролика должен быть активным, именно для этого учащимся даются предварительные вопросы и задания, чтобы сконцентрировать внимание на персонажах, деталях обстановки, на ситуации в целом, прежде чем они приступят к пониманию текста.

4. *Послепросмотровый этап.* Учащиеся выполняют различные упражнения: задания, направленные на осмысление и толкование содержания просмотренного видеоролика; тренировочные упражнения, основанные на лингвистическом материале видеоролика; творческие упражнения, направленные на развитие у учащихся диалогической и монологической речи, обучающие интерпретировать усвоенную информацию. На этапе поиска информации для реализации целей проекта сервис YouTube может быть использован учащимися для поиска других видеороликов, которые могут дать дополнительную информацию по исследуемой проблеме. Преподаватель также может заранее составить список ссылок на те видеоролики, которые необходимо изучить в ходе поиска информации для реализации проекта. Более того, комментарии к каждому из просмотренных видеороликов, оставленные представителями различных стран (в основном, на английском языке), могут также дать кое-какие сведения, полезные для реализации проекта, например, отношение людей к проблеме, представленной в видеоролике.

5. *Завершающий этап.* Для окончания работы над проектом сервис YouTube может быть использован для подготовки видеоролика при условии, что окончательным продуктом исследовательской деятельности учащихся будет снятый ими видеоролик, содержащий результаты проведенной работы.

Таким образом, сервис YouTube может значительно обогатить процесс проектной деятельности учащихся, предлагая новые возможности: 1. для подробного ознакомления учащихся с той проблемой, которую

им предстоит исследовать, введения их в суть проблемы; 2. сбора информации по проблеме, где реализуется основной принцип – принцип наглядности и связи с реальной жизнью, так как все ролики, представленные на сервисе, сняты реальными людьми и повествуют о реально существующих проблемах и явлениях действительности; 3. оформления результатов исследования и их представление на обсуждение всему миру посредством глобальной сети Интернет.

### **Литература**

1. *Евдокимова, М.Г.* Проблемы теории и практики информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам : монография / М.Г. Евдокимова. – М. : МИЭТ, 2004.
2. *Михалева, Л.В.* Активизация учебной деятельности при обучении иноязычному общению / Л.В. Михалева // Формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов в условиях современного образовательного процесса / под ред. проф. С.К. Гураль. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2008.

**Ю. В. Крыжановская**

УО ФПБ МИТСО, г. Минск

## **ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЕМЫХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В педагогике проблема познавательного интереса обучаемых остается актуальной. Пробуждение и сохранение интереса у обучаемых к иностранному языку способствует гуманизации и продуктивности обучения в целом. Познавательный интерес – одна из самых значительных областей общего феномена интереса. Придерживаясь точки зрения Н. Г. Морозовой, можно определить познавательный интерес как «особое положительно-эмоциональное отношение, стремление к знанию, к самостоятельной творческой деятельности, которое соединяется с радостью познания и побуждает человека больше узнать нового, понять, проверить, выяснить, усвоить».

Познавательный интерес-стимул к развитию мышления – активизатор всех психических процессов человека, который на высоком уровне своего развития побуждает личность к постоянному поиску преобразо-

вания действительности. Задача состоит в том, чтобы познавательный интерес в ходе его формирования трансформировался в мотив деятельности учащегося. Необходимо на каждом этапе обучения раскрывать перед учащимися значимость знаний, умений, навыков, перспективы, пути и способы овладения учебно-практическим материалом.

*Условия* формирования познавательного интереса к иностранному языку:

- организация обучения, при которой учащийся действует, активно вовлекается в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, решает вопросы проблемного характера;
- учебный труд, как и всякий другой, интересен, когда он разнообразен. Однообразная информация и однообразные способы действия быстро вызывают скуку;
- чем больше новый материал связан с усвоенным ранее, тем он интереснее для учащихся;
- обучение должно быть трудным, но посильным;
- чем чаще проверяется и оценивается работа учащегося, тем интереснее ему работать;
- яркость, эмоциональность учебного материала способствуют поддержанию интереса.

Развивать познавательный интерес к процессу обучения возможно при применении на занятиях иностранного языка модульной технологии.

Технология модульного обучения – одна из технологий, которая является лично-ориентированной, позволяет одновременно оптимизировать учебный процесс, обеспечить его целостность в реализации целей обучения, развития познавательной и личностной сферы учащихся, совместить жесткое управление познавательной деятельностью учащихся с широкими возможностями для самоуправления.

Слово «модуль» имеет различные значения, но, в общем и целом, он означает единицу меры, величину или коэффициент. В педагогике и методике модуль рассматривается как важная часть всей системы, без знания которой дидактическая система «не срабатывает».

Модульное обучение предполагает жесткое структурирование учебной информации, содержания обучения и организацию работы учащихся с полными, логически завершенными учебными блоками (модулями). Модуль совпадает с темой учебного предмета. Однако, в отличие от темы, в модуле все измеряется, все оценивается: задание, работа,

посещение занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень знаний учащихся. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля. Названы навыки и умения. В модульном обучении все заранее запрограммировано: не только последовательность изучения учебного материала, но и уровень его усвоения и контроль качества усвоения.

Модульное обучение – это четко выстроенная технология обучения, базирующаяся на научно обоснованных данных, не допускающая экспромтов, как это возможно при других методах обучения. При разработке модуля учитывается то, что каждый модуль должен дать определенную порцию знаний, сформировать необходимые умения. Учащемуся дается инструкция, в которой должны быть определены:

- цель усвоения модуля;
- где найти учебный материал;
- как овладеть им (выучить, прочитать и сделать перевод, ответить на вопросы, написать сочинение и т. д.);
- как проверить правильность выполнения. Контроль (тесты, письменные работы, сообщения и т. д.) определяет степень усвоения учебного материала.

Таким образом, модуль выступает средством модульного обучения, так как в него входит: 1. целевой план действий; 2. банк информации; 3. методическое руководство по достижению фактических целей.

В сущностных характеристиках модульного обучения заложено его отличие от других систем обучения:

- содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках);
- меняется форма общения учащихся и преподавателя. Он осуществляется через модули и плюс личное индивидуальное общение. Именно модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу;
- учащийся работает максимум времени самостоятельно, учится целеполаганию, самопланированию, самоорганизации, самоконтролю, самооценке. Это дает возможность ему осознать себя в деятельности, самому определить уровень усвоения знаний, видеть проблемы в своих знаниях и умениях. Несомненно, что педагог тоже управляет учебно-познавательной деятельностью учащихся через модуль, но это более мягкое, а главное – сугубо целенаправленное управление.

Именно модуль может выступать как программа обучения, индивидуальная по содержанию, методам учения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности учащегося. Модули имеют разнообразные средства обучения, они обеспечивают активное участие учащихся, которые усваивают информацию в действии, в активной работе с учебным материалом, который представляет собой законченный блок, состоящий из непосредственно учебного материала, исполнительного блока и контроля на каждом этапе по уровням знаний. Модульные программы состоят из модулей, которые в свою очередь состоят из учебных единиц (элементов).

*Правила реализации* модульной технологии:

- крупноблочная организация учебного материала вместе с рекомендациями и заданиями по его изучению;
- преимущественно самостоятельная проработка учащимися учебного материала;
- управление учением учащихся посредством программы (последовательности заданий и этапов учебной работы) и алгоритмов познавательной деятельности (то есть посредством учебно-методического комплекса, называемого модулем);
- открытость методической системы педагога (программа изучения материала и планирования работы на занятии сообщается учащимся заранее);
- возможность выбора учащимися уровня усвоения (форм, места и темпа изучения материалов);
- создание условий для успешной познавательной деятельности для каждого ученика;
- перспективное нацеливание учащихся на критерии и содержание контроля;
- демонстрация доверия к учащемуся, уверенность в его возможностях;
- возможность реализовать себя в творческой деятельности;
- участие учащихся в эффективности учебного процесса.

После изучения каждого модуля учащиеся получают рекомендации преподавателя по их дальнейшей работе. По количеству баллов, набранных учащимися из возможных, учащийся сам может судить о степени своей «продвинутости».

При модульном обучении чаще всего используется рейтинговая оценка знаний и умений учащихся. Рейтинговая оценка обученное позволяет с большой степенью достоверности характеризовать качество его подготовки по данной дисциплине. В модульном обучении оценивается в баллах каждое задание, устанавливается его рейтинг и сроки выполнения. После окончания обучения на основе модульных оценок определяется общая оценка, которая учитывается при определении результатов итогового контроля по предмету. Учащиеся могут повысить модульные оценки только в период между сессиями, на экзамене они повышению не подлежат.

К *достоинствам* модульной системы обучения относят:

- четкую структуру курса, упорядоченность;
- возможность отслеживания связи между элементами;
- наглядность, осознание перспективы;
- индивидуальный подход к обучению слушателя;
- гибкость предоставления информации;
- развитие продуктивного мышления;
- многофункциональность;
- возможность самоконтроля обучения учащимися и собственной деятельности преподавателем;
- активизацию познавательной деятельности;
- комплексность, ориентацию на перспективу продвижения;
- накопительный принцип оценивания работы учащихся;
- возможность самоконтроля и самооценки;
- формирование самостоятельности;
- тренировку в выборе, то есть определенную свободу;
- ответственность за свой выбор;
- формирование субъектной позиции в учебной деятельности.

Модульное обучение приобретает особую значимость в условиях информационного бума. В последние годы в методике обучения иностранному языку наблюдается значительный интерес к модульному обучению. Однако структурирование учебного материала происходит по-разному, в зависимости от того, что подразумевается под понятием «модуль» – функциональный узел, пакет информации, информационный банк или блок.

Вопрос о наполнении модуля по иностранному языку пока только ставится, о серьезных исследованиях говорить рано. Большинство ме-

тодистов связывает построение модуля с тематическим принципом при отборе учебного материала, то есть фактически число модулей определяется количеством тем, которое предполагается «пройти».

Модульное обучение иностранному языку позволяет достичь дифференциации и индивидуализации обучения, то есть осознания самостоятельного достижения обучающимися необходимого уровня усвоения учебного материала с учетом их психологических особенностей, уровня знаний, умений и личностных качеств. Модульное обучение создает условия для активной познавательной и самостоятельной деятельности учащихся и базируется на личностно-деятельном подходе к процессу обучения, в соответствии с которым на деятельном уровне модуль может представлять собой узел учебно-воспитательного процесса, либо завершённый блок дидактически адаптированной информации.

В нашем понимании учебный модуль – это относительно самостоятельный, функционально-ориентированный фрагмент процесса обучения, имеющий собственное программно-целевое и методическое обеспечение.

Модули, по своему содержанию, на наш взгляд, могут быть: *лексическими*, предусматривающими работу над основными видами речевой деятельности в рамках изучения отдельной устной разговорной темы; *грамматическими*, охватывающими теоретические основы грамматических сторон языка – синтаксиса и морфологии с последующей отработкой правил в упражнениях. Основной формой контроля здесь может быть тест, а также выполнение различных вариантов итоговых устных и письменных заданий, позволяющих проверить качество усвоения учебного материала. К модулю может прилагаться комплект материалов для учащихся (набор информационных, маршрутных, рабочих листов и другого раздаточного материала).

Нами разработаны несколько модулей по английскому языку, охватывающих учебный материал, соответствующий программным требованиям преподавания иностранного языка для студентов неязыковых специальностей педагогического вуза, направленных на развитие познавательных интересов учащихся.

Однако поиск новых образовательных технологий, путей, оптимизирующих процесс становления и развития познавательных интересов учащихся на занятиях иностранного языка, не закончен и нуждается в дальнейшей исследовательской работе.



## **Литература**

1. *Ахметова, Н.А.* Сущность технологии модульного обучения / Н.А. Ахметова // Творческая педагогика. – 2001. – № 1.
2. *Есипович, К.Б.* Модульное обучение / К.Б. Есипович. – М., 1998.

*Н. Е. Лантева*

БГУ, г. Минск

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Организацию современного образовательного процесса, в том числе по иностранному языку, трудно представить без технологии мультимедиа. Данная технология позволяет наиболее эффективно осуществлять презентацию материала аудитории, например тематического доклада на изучаемом иностранном языке. Компьютер выступает высококачественным вспомогательным средством: его мультимедийные возможности позволяют создавать разнообразные презентации на основе использования текстовой, иллюстративной, аудиовизуальной и других форм представления информации.

Для создания компьютерных презентаций разработано большое количество программных продуктов: Microsoft PowerPoint, Corel Presentation, StarOffice Presentation, macromedia Director, DemoShield и Matchware Mediator. Как показывает опыт работы, наиболее активно в образовательном процессе для презентаций используются средства Microsoft PowerPoint.

Если с технической точки зрения вопрос создания презентаций можно считать решенным, то вопросы осмысления целей применения презентации во время выступления с докладом, содержательного наполнения слайдов, выявления преимуществ мультимедийного представления информации и другие требуют более детального рассмотрения.

Прежде всего необходимо понимание того, что презентация не является заменой текста выступления. Она должна способствовать динамизму и выразительности излагаемого материала, служить опорой для восприятия информации. Результаты исследований показывают, что эффективность слухового восприятия информации составляет 15 %,

зрительного – 25 %, а их одновременное включение повышает эффективность восприятия до 65 %.

Создание презентации тематического доклада, которым завершается изучение целого раздела, обуславливает потребность еще раз повторить пройденный лексический и грамматический материал, логически упорядочить и кратко представить информацию, использованную в докладе. Особого внимания требует представление новой информации, изученной самостоятельно. Иными словами, еще раз осуществляется рефлексия содержания как всего изученного в соответствующем разделе, так и непосредственно составленного доклада. Компьютерная презентация должна стать квинтэссенцией того, о чем будет идти речь в устном выступлении.

Основой успеха презентации является также оптимальный баланс между содержанием и средствами его представления. Существует мнение, что наглядный материал не просто некоторая информация в чувственной форме представления, а информационная модель, которая должна соответствовать требованиям эстетики, эргономики и дизайна.

Так, одним из основных компонентов дизайна презентации является учет физиологических особенностей восприятия цветов и форм. Сочетание двух цветов – цвета знака и цвета фона – существенно влияет на зрительный комфорт, причем некоторые пары цветов не только утомляют зрение, но и могут привести к стрессу (например, зеленые буквы на красном фоне). Наиболее хорошо воспринимаемые сочетания цветов шрифта и фона: белый на темно-синем, желтый на синем, черный на белом. Белое пространство признается одним из сильнейших средств выразительности, малогабаритный набор – признаком стиля. Любой фоновый рисунок повышает утомляемость глаз и снижает эффективность восприятия материала. Фон является элементом второго плана, должен выделять, оттенять, подчеркивать информацию, находящуюся на слайде, но не заслонять ее. Большое влияние на подсознание оказывает мультипликация. Следует принимать во внимание, что любой нерелевантный движущийся объект понижает восприятие материала, оказывает сильное отвлекающее воздействие, нарушает динамику восприятия.

Учет указанных особенностей оформления презентации позволит достичь более эффективного восприятия представленной в ней информации.

Для совершенствования навыков и развития умений публичного выступления с использованием презентации PowerPoint при организации образовательного процесса по иностранному языку необходимо создать условия для прочного усвоения стратегии как речевого, так и неречевого поведения. Первым шагом может стать ознакомление обучающихся с рекомендациями, которые помогут им управлять своим поведением.

Beachten Sie folgende Tipps:

möglichst frei sprechen;

den „roten Faden“ nicht verlieren;

langsam, laut und deutlich reden;

Pausen einbauen;

Stimmhöhe variieren;

auf Körperhaltung achten;

Blickkontakt zu den Zuhörern halten;

nicht gegen die Tafel sprechen;

die Medien an der richtigen Stelle einsetzen;

der Vortrag ist ein Sprechen zu den Hörern, nicht vor den Hörern!

Следующим шагом должно стать определение критериев оценивания выступления с использованием презентации PowerPoint. Опыт практической работы в данном направлении на занятиях по немецкому языку на юридическом факультете позволил выделить следующие критерии, сформулированные в форме вопросов:

War der Vortrag anschaulich und gut gegliedert?

Wie gut verständlich war er für Zuhörerinnen und Zuhörer?

Enthielt der Vortrag eine angemessene Menge an Informationen, oder war er zu kurz oder zu lang?

Gab es am Ende eine Zusammenfassung?

Wurde klar, laut und deutlich, frei und in angemessenem Tempo gesprochen?

Hat der Vortragende die Medien an der richtigen Stelle eingesetzt?

Wurde Blickkontakt zum Publikum hergestellt und gehalten?

Формулирование критериев в форме вопросов позволяет студентам, осуществляя рефлексию, легко строить собственные высказывания.

Компьютерные технологии презентации обладают привлекательностью для коммуникаций с участием человека (презентации с докладчиком). Основными факторами, свидетельствующими об интенсификации процесса обучения, в данном случае иностранным языкам, могут стать повышение целенаправленности обучения; усиление мотивации и повышение интереса к предмету; улучшение эмоционального состояния обучающихся и т. п.

*Н. Е. Лантева, А. Ф. Дрозд*

БГУ, г. Минск

## **ВНЕДРЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Внедрение технологий в процесс обучения способствует решению проблемы изменения качества образования выпускников вузов, в том числе качества их иноязычного образования.

Технология обучения представляет собой системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей. В результате использования технологий, как предметно-ориентированных, так и личностно-ориентированных, образовательный процесс приобретает принципиально иное качество: важнейший компонент в процессе – не предметные знания, а сам обучающийся как субъект собственной деятельности. Практика обучения направлена не на усвоение системы знаний, а на формирование опыта работы с информацией: поиска, анализа, сохранения и дальнейшего использования в целях решения коммуникативных задач, которые предлагаются обучающимся либо иницируются ими самими. Именно деятельность обучающихся является основным фактором получения образовательного результата.

Выделяют следующие признаки технологии обучения: процессуальный двусторонний характер взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, т. е. совместная деятельность преподавателя и учащихся; совокупность приемов, методов; проектирование и организация процесса обучения; наличие комфортных условий для раскрытия, реализации и развития личностного потенциала учащихся.

Целью технологии обучения в условиях перехода к гуманитарной парадигме образования являются личностные достижения учащегося:

степень прогресса личности по отношению к ее предшествующим проявлениям в образовательной деятельности; личностное продвижение обучающегося по лестнице достижений в процессе освоения знаний, умений, развития психических процессов, личностны качеств. Следует отметить, что эффективность образовательного процесса детерминируется не просто использованием технологий, а существенно определяется тем, насколько целесообразно выбрана технология преподавателем. Ведущим критерием для выбора является целевая направленность технологии. Иными словами, преподаватель первоначально продумывает когнитивную цель, диагностично формулирует цели и определяет задачи личностного развития обучающихся, а затем для ее достижения и решения задач подбирает соответствующую технологию.

Для создания условий развития коммуникативных способностей активно используется технология обучения в сотрудничестве. Основная идея технологии обучения в сотрудничестве – создать условия для активной совместной учебной деятельности обучающихся в разных учебных ситуациях.

Данная технология может применяться в работе различных по форме учебных групп: базовых, формальных и неформальных. *Базовыми* являются группы с постоянным составом, сформированные для решения долгосрочных учебных задач. При этом в каждой группе должен быть обучающийся с высоким, со средним и невысоким уровнем знаний (если группа состоит из трех обучающихся). *Формальные* группы формируются по специальным критериям для решения конкретной учебной задачи (например, по уровню учебных достижений для решения задач различного уровня сложности). *Неформальные* группы комплектуются по принципу симпатии, дружбы обучающихся или по «территориальному принципу» – сидят рядом.

На современном этапе в результате использования технологии обучения в сотрудничестве были разработаны ее варианты: учебный турнир, ажурная пила, групповое исследование.

*Учебные турниры* проводятся после изучения крупной учебной темы. В турнирном поединке встречаются обучающиеся из разных базовых групп, объединенные в три формальные группы на основе уровня их учебных достижений. После турнира в составе формальных групп обучающиеся возвращаются в свои базовые группы и суммируют полученные баллы. Следует отметить, что значимость баллов не зависит от уровня сложности вопросов. Обучающиеся с низким уровнем учебных

достижений, соревнуясь с равными им по силам, имеют равные шансы на успех для своей базовой команды. Команда, набравшая наибольшее количество баллов, признается победительницей.

При использовании варианта технологии обучения в сотрудничестве *ажурная пила* команды формируются на гетерогенной основе. Новый материал распределяется между членами команды и каждый самостоятельно изучает свою часть, выполняя предложенные задания. Члены разных команд, изучавшие одинаковую часть учебного материала, собираются вместе для 10-15-минутного обсуждения (встреча экспертов). После обсуждения эксперты возвращаются в свои команды и каждый из них поочередно (согласно логике учебного материала) объясняет содержание своей части остальным членам команды. Далее следует проверка понимания другими членами группы прослушанной информации. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На заключительном этапе, который проводится фронтально, учитель может попросить любого ученика команды ответить на любой вопрос по данной теме.

*Групповое исследование* предполагает, что команды, сформированные по неформальным признакам, исследуют какой-либо вопрос учебной темы с целью подготовки группового доклада и выступления перед учебной группой.

Вопросы по теме распределяются между командами так, чтобы в итоге выступлений охватить весь учебный материал новой темы. Внутри команды каждый студент исследует свою часть, собирая необходимый материал, предоставляет его в группу, и далее на основе собранных частей формируется общий доклад группы. За подготовленный доклад и выступление каждая команда получает групповую оценку.

Применение образовательных технологий позволяет успешно решать не только проблему качества иноязычного образования, но и проблему учебно-познавательной мотивации, поскольку практика, реализуемая в рамках многих технологий, иное взаимодействие преподавателя и обучаемого, иное понимание со обучаемые в большей степени вовлечены в образовательный процесс, который основывается среди прочего на их субъектном опыте, на рефлексии и самооценке, вовлечены в данных условиях.

## ПРИЕМЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ИНТЕРАКТИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Слово «интерактивный» происходит от слова «интеракция» (взаимодействие учителя и обучаемых, детей друг с другом и т. п.). В современной практике преподавания иностранного языка (ИЯ) эффективно применяется ряд лично-ориентированных технологий, которые обеспечивают самоопределение и самореализацию обучающегося как языковой личности в процессе овладения и использования ИЯ.

Технология интерактивного обучения (обучение во взаимодействии) основана на использовании различных методических стратегий и приемов моделирования ситуаций реального общения и организации взаимодействия обучающихся в группе (в парах, в малых группах) с целью совместного решения коммуникативных задач.

Для опытных преподавателей не новы такие формы обучения во взаимодействии, как: диалогическая; парная; полилогическая; групповая; игровая. Остановимся подробнее на технологии обучения в сотрудничестве и вариантах метода такого обучения.

Обучение в сотрудничестве (*cooperative learning*) использовалось в педагогике довольно давно. Идея обучения в группах относится к 20-м гг. XX в., но разработка технологии совместного обучения в малых группах началась лишь в 70-е гг.

Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто выполнять что-то вместе. На современном этапе существует несколько вариантов метода обучения в сотрудничестве.

***Student Team Learning (STL)***. Вариант разработан в Университете Джона Хопкинса. STL сводится к трем основным принципам:

- *награда (team rewards)*. Оценку получает вся группа за выполнение одного задания. Группы дифференцированы, между собой они не соревнуются;
- *индивидуальная ответственность (individual accountability)* каждого обучающегося. Успех или неуспех всей группы зависит от удач каждого ее члена. Обучающиеся следят друг за другом, помогают друг другу. Преподаватель может предложить тест любому обучающемуся;

- *равные возможности всех обучающихся в достижении успеха.* Каждый приносит своей группе очки, которые он зарабатывает путем улучшения своих предыдущих результатов.

***Jigsaw (азбурная пила, машинная ножовка).*** Вариант разработан профессором Эллиотом Арносоном в 1978 г.

Обучающиеся объединяются в группы по шесть человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические и смысловые блоки). Вся команда может работать над одним и тем же материалом. Но при этом каждый член группы получает тему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится в ней экспертом. Проводятся встречи экспертов из разных групп. Затем каждый докладывает в своей группе о проделанной работе. Всем необходимо внимательно слушать друг друга, делать записи. На заключительном этапе преподаватель может задать любому обучающемуся в группе вопрос по теме. Либо обучающиеся проходят индивидуальный контрольный срез, который и оценивается. Результаты суммируются. Команда, набравшая большее количество баллов, награждается.

***Learning Together (Учимся вместе).*** Данный подход к организации обучения в сотрудничестве разработан в университете Миннесота в 1987 г.

Обучающиеся разбиваются на разнородные (по уровню обученности) группы в 3–5 человек. Каждая группа получает одно задание, являющееся подзаданием какой-то большой темы, над которой работают все. В результате совместной работы отдельных групп достигается усвоение всего материала. Основные принципы – награда всей команде, индивидуальный подход, равные возможности – работают и здесь. Внутри группы обучающиеся самостоятельно определяют роли каждого в выполнении общего задания. Таким образом, с самого начала группа имеет как бы двойную задачу: *академическую* – достижение познавательной, творческой цели; *социальную*, или социально-психологическую – осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения. Роль преподавателя – контроль.

***Исследовательская работа обучающихся в группах*** (Шломо Шаран, Университет Тель-Авива, 1976 г.). Акцент делается на самостоятельную деятельность.



Обучающиеся могут работать индивидуально или в группах до шести человек. Они выбирают подтему общей темы, которая намечена для изучения всеми. В малых группах эта подтема разбивается на индивидуальные задания для отдельных обучающихся. Каждый вносит свою лепту в общую задачу. Совместно составляется единый доклад, который и подлежит презентации на занятии перед всеми. Чаще этот вариант работы используется в проектной технологии.

Разница между предложенными вариантами не столь существенна. Главное, что основные принципы – одно задание на группу, одно поощрение на группу, распределение ролей – соблюдаются во всех случаях.

Совокупность указанных вариантов решения конкретных дидактических задач позволяет наиболее полно реализовать личностно-ориентированный подход в различных педагогических ситуациях.

***Работа с новой лексикой.*** Группа обычно состоит из 12 человек, которых можно объединить в три подгруппы по четыре человека, т.е. по две пары.

Сначала новая лексика вводится фронтально. Затем начинается работа в малых группах. В каждой группе обучающиеся получают карточки с заданием перевести словосочетания. В карточке обязательно дается ключ для проверки правильности ответов. Работают студенты парами. Сначала один из партнеров дает задания и проверяет по ключу в своей карточке. Затем обучающиеся меняются ролями. После этого пары объединяются в четверки и тренируются в правописании новых слов. Сильный студент диктует слово или словосочетание, остальные пишут, затем сверяют. Если кто-то ошибся, то должен написать слово (словосочетание) несколько раз до запоминания.

Затем группе дается письменное упражнение, которым они отчитываются о проделанной работе. Это задание выполняется «по цепочке» (один начинает, остальные продолжают друг за другом).

***Работа над грамматическим материалом.*** При изучении грамматики я часто использую либо вариант “Learning Together”, либо “Jigsaw”.

Например, при изучении темы The Past Perfect Tense предлагается заполнить таблицу с графами: «Случаи употребления», «Указатели» и «Схемы». Студенты делятся на три группы. Каждая команда выполняет свою функцию.

Вариант *Learning Together*: каждой группе выдаются карточки с типовыми предложениями по изучаемой теме, подобранные так, чтобы первая группа выявляла основные случаи употребления времени – описала действия; вторая – нашла указатели, слова-помощники; третья – составила схемы утвердительного, отрицательного и вопросительного предложений. Таким образом, таблица заполняется, получается готовое правило для заучивания дома. На следующем занятии можно предложить различные упражнения, задания для проверки знаний каждого обучающегося по изученной тематике.

Вариант *Jigsaw*: все группы заполняют таблицу целиком. В каждой команде есть эксперты по «случаям употребления», «указателям», «схемам». Они встречаются, советуются, затем приносят информацию в свои группы. В результате взаимодействия студенты систематизируют знания по изучаемой теме. Обычно после такой работы даю тест каждому индивидуально. Результаты суммирую и выставляю оценку группе.

**Работа в группах на занятиях по чтению.** Для работы в группах обычно используются карточки-задания:

- True or false;
- Find in the text;
- Answer the questions;
- Put in the correct order. Etc.

Такие задания рекомендуются для использования на начальном этапе обучения (в группах для начинающих) и на заключительном этапе для закрепления любой темы.

### **Литература**

1. *Коряковцева, Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н.Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2000.
3. *Куклина, С.С.* Коллективная учебная деятельность в группе на завершающих этапах овладения иноязычным общением / С.С. Куклина // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6.

## **РАБОТА С ВИДЕОФРАГМЕНТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Формирование коммуникативной компетенции (языковой и социокультурной) – одна из основных задач методики преподавания иностранного языка.

Овладеть коммуникативной компетенцией, не находясь в стране изучаемого языка и не имея возможности ежедневно общаться с носителями языка, – нелегкая задача. Решить эту проблему преподаватель может с помощью использования различных аутентичных материалов (рисунков, текстов, аудио- и видеозаписей), которые позволяют моделировать на занятиях реальные и воображаемые ситуации общения.

Достоинством видеофрагмента является его интегративная функция: он объединяет учебный материал, содержащийся в различных пособиях, печатных текстах, а также отражает конкретные явления и процессы окружающей действительности. Кроме того, видеофрагмент из современного художественного, документального или научно-популярного фильма гораздо оперативнее, чем другие аутентичные источники, отражает изменения, произошедшие в языке в последнее время, следовательно, является надежным источником аутентичных образцов речи, иллюстрирующих норму изучаемого языка. Работа с видеофрагментом способствует непроизвольному запоминанию материала, обусловленному эмоциональным сопереживанием происходящему на экране; позволяет разнообразить приемы обучения, создавая зрительно-слуховую опору в процессе презентации нового лексического, фонетического и грамматического материала, решает сопутствующую задачу повышения мотивационного уровня студентов в процессе изучения иностранного языка, а также стимулирует их творческую деятельность, которая характеризуется переносом знаний и умений в новую ситуацию.

При выборе видеоматериала преподаватель должен руководствоваться актуальностью его тематики, качеством звукового и художественного оформления, информационной и страноведческой ценностью и соответствием языковой составляющей видеофрагмента уровню языковой подготовки студентов.

При работе с видео в методике обучения иностранным языкам принято выделять три основных этапа: преддемонстрационный этап (pre-viewing), демонстрационный этап (while viewing), последедемонстрационный этап (post/after-viewing).

Основная цель преддемонстрационного этапа – мотивировать студентов, настроить их на выполнение задания, а также снять возможные трудности восприятия текста. На этом этапе студентам можно предложить работу с заголовком, беглый просмотр фрагмента без звука с последующей его озвучкой (правильность догадки студенты смогут проверить на демонстрационном этапе); список новых слов с переводом, дефинициями либо иллюстрацией их использования, а также задания на тематическую и структурную группировку слов из видеофрагмента.

Цель демонстрационного этапа – формирование навыков аудирования, развитие механизмов аудирования, обеспечение дальнейшего развития социокультурной компетенции студентов с учетом их реальных возможностей иноязычного общения. На этом этапе студенты выполняют задания на подбор русских/иноязычных эквивалентов к предложенным словам и словосочетаниям, определяют верные/ложные утверждения, заполняют пропуски в тексте/диалоге, выстраивают части текста в логической последовательности, соотносят их с предлагаемыми заголовками, воспроизводят увиденное в форме рассказа, сообщения или диалога. Преподаватель может также использовать паузу, чтобы студенты могли высказать предположение о дальнейшем развитии событий. На этом этапе работы с видеоматериалом предлагается использовать и такой тип заданий, как установление межкультурных сходств и расхождений. Здесь преподавателю важно помнить о том, что до тех пор, пока умения сравнивать и сопоставлять информацию социокультурного характера не будут сформированы, необходимо продумывать систему опор, направляющих внимание учащихся на вычленение, фиксирование и интерпретацию нужной информации.

Цель последедемонстрационного этапа состоит в использовании исходного текста в качестве основы и опоры для развития языковых навыков и продуктивных умений в устной или письменной речи. Этап включает следующие виды работы: вопросно-ответную работу; составление плана пересказа с последующим кратким или развернутым пересказом содержания видеофрагмента, составление рассказа по аналогии, подго-

товка монологических высказываний и диалогов по теме текста, ролевые игры, в основу которых положен сюжет или ситуации видеофильма.

Таким образом, использование различных каналов поступления информации в процессе предъявления видеофрагмента (слуховой, зрительный, моторное восприятие) в сочетании с методически правильно организованной поэтапной работой с материалом обеспечивает прочность запечатления страноведческой и языковой информации.

### **Литература**

1. *Гальскова, Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005.
2. *Елухина, Н.В.* Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 2. – С. 8–14.
3. *Ильченко, Е.* Использование видеозаписи на уроках английского языка / Е. Ильченко // Первое сентября. Английский язык. – 2003. – № 9. – С. 7–9.
4. *Колкер, Я.М.* Обучение восприятию на слух английской речи / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова. – М., 2002.
5. *Мильруд, Р.П.* Курс методики преподавания английского языка / Р.П. Мильруд. – Тамбов, 2001.

**В. Ю. Майорова**  
РИВШ, г. Минск

## **ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Внедрение инновационных программ в процесс иноязычного образования является сегодня приоритетным направлением. Актуальность его определяется необходимостью решения следующих общегосударственных проблем:

- соответствие мировым тенденциям развития инновационного образования – увеличение доли самостоятельной работы обу-

чающихся, создание возможностей для их саморазвития, обеспечение свободного доступа к средствам обучения;

- модернизация экономики – массовая иноязычная подготовка специалистов различных профилей, необходимая для обмена опытом, разработки и продвижения отечественных конкурентоспособных продуктов на международных рынках;
- удовлетворение социального заказа общества – включение большого числа граждан в процесс межкультурной коммуникации, участие в процессах глобализации.

Языковая картина мира, как отмечает В. Н. Телия, – это неизбежный для мыслительно-языковой деятельности продукт сознания, который возникает в результате взаимодействия мышления, действительности и языка как средства выражения мыслей о мире в актах коммуникации. На занятиях по иностранному языку невозможно воссоздать действительность страны изучаемого языка и в полной мере воссоздать мышление народа, определяемое его культурными и ментальными особенностями.

Таким образом, для достижения цели обучения иностранным языкам одной из главных задач становится формирование у обучаемых лексической компетенции, под которой понимается способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнить объем его значения в двух языках, определять структуру значения слова, определять специфически национальное в значении слова.

Иноязычное образование играет важную роль в системе высшего профессионального образования. Иностранный язык (далее – ИЯ) как учебный предмет обладает большими возможностями для создания условий личностного становления и профессиональной подготовки подрастающего поколения. Социальный заказ общества в области обучения ИЯ выдвигает задачу развития личности обучающихся, формирования иноязычной коммуникативной компетентности, усиления гуманистического содержания обучения, более полной реализации воспитательного, образовательного и развивающего потенциала учебного предмета с учетом индивидуальных способностей каждого обучающегося. Поэтому не случайно, что основной целью обучения ИЯ на современном этапе развития образования является формирование поликультурной многоязычной личности, способной к межкультурному общению.

Формировать личность, владеющую межкультурным общением и профессиональной компетентностью на занятиях иностранным языком, помогает проектная технология. Проектная технология – это совокупность поисковых творческих методов, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств обучающихся в процессе создания конкретного продукта. Проектная технология ориентирована в большей степени не на простое использование фактических знаний по образцу, а на их творческое применение в нестандартных ситуациях и формирование новых знаний путем самообразования и количественных форм деятельности.

Данные, которыми располагает современная педагогическая наука, свидетельствуют об эффективности проектной технологии при обучении иностранным языкам как в вузе, так и в общеобразовательных школах (А. И. Агеева, А. В. Бычков, Н. Ю. Пахомова, Л. И. Лебедева, Е. В. Хмельницкая, С. Н. Яковлева). Ученые отмечают, что использование проектной технологии в вузе способствует повышению и поддержанию мотивации у студентов, расширению кругозора и ориентации на выбранную профессию.

При обучении ИЯ студентов инженерных специальностей тематика должна быть профессионально ориентированной и включать языковой материал, необходимый для использования в профессиональной деятельности и формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров.

Темы проектов, над которыми предлагается работа студентам инженерных специальностей Витебского государственного технологического университета на занятиях по практике устной и письменной речи иностранного языка, разнообразны:

- построение технологических линий, различные варианты машинно-аппаратурного оформления технологических стадий;
- сложное узкоспециализированное оборудование;
- национальный конкурс инженерных идей и научно-технических разработок;
- виртуальный офис по созданию программного обеспечения;
- использование разнообразного сырья растительного и животного происхождения;

- учебно-профессиональный дискурс будущего инженера;
- многообразие технологий производства обучной продукции.

Применение технологии проектного обучения ИЯ в вузе позволяет реализовать общедидактические и методические принципы: деятельности; проблемности; ориентированности на интересы обучающихся; самоорганизации равной с преподавателем ответственности; оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной форм обучения; коммуникативной направленности; ситуативности; новизны и сотрудничества.

### **Литература**

1. *Азимов, Э.Г.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999.
2. *Телия, В.Н.* Метафоризация и ее роль в сознании языковой картины мира / В.Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М., 1988.
3. *Олькерс, Ю.* История и польза метода проектов / Ю. Олькерс // Метод проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод. ст. – Минск : БГУ, 2008.
4. *Шамов, А.Н.* Когнитивный подход к обучению лексике. Моделирование и реализация : монография / А.Н. Шамов. – Н. Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006.

**О. В. Соколовская**

Академия управления  
при Президенте Республики Беларусь, г. Минск

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Анализ профессиональной деятельности управленцев всех звеньев показывает, что для государственного управления нужны специалисты с универсальной подготовкой. Для такой подготовки требуется не только качественное профессионально направленное содержание образования,



но и современные методы и приемы обучения профессионально ориентированному иноязычному общению. Практика доказывает важность использования метода проектов наряду с многочисленными инновационными приемами обучения иностранным языкам.

Большие возможности для проектного обучения студентов Академии управления при Президенте Республики Беларусь представляет дисциплина «Деловой иностранный язык», включающая «Государственное управление». Анализ проведенного нами исследования позволил выделить следующие причины эффективности и действенности метода проектов при использовании его в рамках указанной дисциплины.

*Первая причина* связана с тем, что преподавание иностранных языков, являясь составной частью общей системы образования, должно подчиняться основным тенденциям его развития. Используя метод проектов, мы следуем основной тенденции в образовании, активно формирующейся в последние десятилетия, а именно, проектности. Проектная культура позволяет будущим управленцам приучаться творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия и прогнозировать возможные варианты решения задач.

*Вторая причина* заключается в том, что метод проектов содействует обеспечению достижения ведущих целей обучения иностранным языкам в вузе – образованию, воспитанию и развитию студентов средствами иностранного языка в процессе практического овладения обучаемыми иноязычной речевой деятельностью. Так, образовательная составляющая в работе над проектом заключается в том, что студенты имеют возможность получать важную информацию и приобретать знания по ключевым вопросам теории и практики государственного управления; воспитательный компонент открывает возможности для формирования собственного жизненного опыта по взаимодействию с окружающим миром; развивающий компонент способствует созданию условий для раскрытия у студентов творческого потенциала, лидерских задатков и качеств личности, необходимых будущим управленцам.

*Третья причина* вытекает из самого определения проектного метода. Метод проектов – это «деятельность учащихся, направленная на решение исследовательской или социально значимой прагматической проблемы». При использовании этого метода происходит смещение акцента на самостоятельную учебно-познавательную деятельность, сорев-

новательность, творчество, на сближение учебной работы с исследовательской.

При использовании проектной методики в обучении профессионально ориентированному иноязычному общению мы руководствовались следующими ее характеристиками, отмеченными в отечественной и зарубежной литературе разных периодов:

- в основе метода проектов лежит коллективная работа над решением жизненных практических задач;
- эти задачи ведут к комплексной проработке всего необходимого для их решения материала, что влечет за собой объединение усилий всех предметников. В нашем случае речь идет о взаимодействии кафедры иностранных языков и профилирующих кафедр;
- значительная часть работы, а именно сбор и обработка материала, происходит вне учебных занятий, так как лабораторией в условиях проектного метода обучения является социальная среда;
- умения и навыки проектирования – планирование, исследование, оформление – приобретаются в процессе работы, а их прочность зависит от того, насколько учащиеся в них заинтересованы. Это означает, что работа над проектом способна вызвать высокую мотивацию, которая обеспечивает активность студентов на учебных занятиях и сохраняет действенную силу во внеучебное время.

Приведем некоторые примеры проектов, которые используются на практике при работе в рамках тематической сферы «Государственное управление». При изучении тем, посвященных таким ключевым вопросам, как теория государственного управления, роль государственного управления в современном обществе, ролевые обязанности работников органов государственного управления, работа отдела персонала, лидер и лидерство, используются различные проект-задания. Студентам предлагается провести исследование и предложить свой проект принятия решений по актуальным проблемам в сфере государственного управления; разработать проект программы повышения квалификации служащих; предложить свой проект на тему «Как добиться признания и авторитета в коллективе?». Нами также проводятся ежегодные групповые проекты «Vivat Akademia!».

### ***Этапы работы над проектом:***

Первый этап – подготовка к работе над проектом: определение темы, формата и целей проекта; формирование групп для работы над проектом.

Второй этап – работа над проектом в группах: планирование работы; распределение обязанностей участников; поиск источников информации; отбор и обработка информации (следует заметить, что нередко студенты находят информацию на родном языке и им приходится переводить ее на иностранный язык); оформление результатов, подготовка средств наглядности (таблиц, схем, рисунков и т. д.).

Третий этап – представление-защита проекта. Проектная работа завершается публичной презентацией с использованием средств наглядности, включая компьютерную презентацию.

Четвертый этап – оценка проектов (применяются самооценка, оценка других групп, оценка преподавателя или специально созданной группы экспертов). Для оценки проектов мы используем следующие критерии-показатели: умение работать в команде; умение вычленять главное, точно и лаконично излагать информацию на иностранном языке; умение обобщать и делать выводы; умение отвечать на вопросы аудитории.

Пятый этап – рефлексия-анализ меры своего участия в общем деле: что делали, как делали, каковы результаты и каков личный вклад в решение проблемы.

Любой прием или метод подчиняется определенным правилам, игнорирование которых значительно снижает обучающий потенциал. Важно обратить внимание преподавателей на типичные *нарушения правил* проектной методики:

- предоставление студентам готовой информации. Тем самым студенты лишаются возможности самостоятельного поиска и обработки информации, а также раскрытия творческого потенциала как источника новых идей, удачных находок, смелых решений;
- неудачный выбор тематики проектов или подготовка псевдопроектов. Часто наблюдается подмена проекта деловой или ролевой игрой;
- отсутствие специальной подготовки студентов к проведению презентаций. Вместо презентации часто можно наблюдать заученное изложение материала;

- неправильное использование проектной методики в ходе организации учебного процесса. Дело в том, что проектная методика наиболее эффективна при обобщении, закреплении, повторении учебного материала, и, самое главное, при отработке навыков и умений по практическому применению данного материала.

Таким образом, положительная роль проектного метода при обучении профессионально ориентированному иноязычному общению нам представляется в следующем:

- увеличивается количество видов самостоятельная работа студентов, что позволяет им приобретать навыки и умения самообразования и саморазвития;
- происходит вовлечение всех студентов в коллективную творческую мыслительную деятельность, что дает возможность самоутвердиться и раскрыть свои таланты, ресурсы, способности;
- активизируются познавательные интересы студентов, что позволяет достичь максимальных результатов;
- процесс учения становится самомотивируемым, так как возрастает интерес и вовлеченность студентов в работу по мере ее выполнения;
- практическая значимость большинства проектов позволяет готовить студентов к жизни в обществе и дальнейшей профессиональной деятельности.

### ***Литература***

*Копылова, В.В.* К вопросу об использовании метода проектов при обучении иностранным языкам в школе / В.В. Копылова // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее. – М., 2001. – С. 35.

*И. И. Холодинская*

УО ФПБ МИТСО, г. Минск

## **РОЛЬ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

Отличие иностранного языка от других дисциплин состоит в том, что объектом изучения в нем выступает речевая деятельность. Это определяет факт, что в обучении иностранным языкам все больше внима-

ния уделяется коммуникативному подходу, который выступает стратегией, моделирующей общение и направленной на создание психологической и языковой готовности к коммуникации. Обучаемые должны быть готовы свободно ориентироваться в иноязычной среде и уметь адекватно реагировать в различных ситуациях.

Коммуникативная направленность процесса обучения, стимулирование речемыслительной активности студентов – неотъемлемые черты активных методов обучения. Активными называют те методы обучения, которые побуждают обучаемых к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом. Они ориентированы на самостоятельное добывание студентами знаний, на активизацию их познавательной деятельности, развитие мышления, формирование практических умений и навыков.

По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в данном виде обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность преподавателя уступает место активности обучаемых, а задачей преподавателя становится создание условий для их инициативы. Преподаватель выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. В зависимости от направленности на формирование системы знаний или овладение умениями и навыками активные методы делятся на *имитационные* (игровые, неигровые), связанные с моделированием профессиональной деятельности (деловая игра, разнообразные упражнения, анализ ситуаций и т. д.); *неимитационные* (учебная дискуссия, эвристическая беседа, разные виды самостоятельных работ, «мозговой штурм» и т. д.).

Данные методы не заменяют традиционные, но способствуют лучшему усвоению материала и, что особенно важно, формируют мнения, отношения, навыки поведения. При выборе метода обучения следует прежде всего проанализировать содержание учебного материала и использовать активные методы там, где наиболее действенно могут проявиться творческое мышление студентов, их познавательные способности, жизненный опыт, умение адаптироваться в реальной деятельности.

Весьма актуальным представляется использование игры в процессе обучения иностранному языку. Игра активизирует процесс обучения, делает его более продуктивным, формирует и развивает мотивацию студентов. Учебная ролевая игра – это разыгрывание участниками группы сценки с заранее распределенными ролями в интересах овладения определенной поведенческой или эмоциональной стороной жизненных ситуаций.

Ролевая игра проводится в небольших группах (3-5 студентов). Участники получают задание на карточках (на доске, листах бумаги и т. д.), распределяют роли, обыгрывают ситуацию и представляют (показывают) всей группе. Преподаватель может сам распределить роли с учетом характеров студентов.

Преимущество этого метода в том, что каждый из участников может представить себя в предложенной ситуации, ощутить те или иные состояния более реально, почувствовать последствия тех или иных действий и принять решение.

Учебная ролевая игра выполняет следующие *функции*:

- *обучающую* (способствует приобретению знаний и формированию коммуникативных иноязычных навыков и умений в рамках одной или нескольких тем);
- *мотивационно-побудительную* (мотивирует и стимулирует учебную деятельность, оказывает положительное воздействие на обучающихся, расширяет их кругозор, развивает мышление и творческую активность);
- *ориентирующую* (учит ориентироваться в конкретной ситуации и правильно выбирать необходимые средства коммуникации);
- *компенсаторную* (компенсирует отсутствие или недостаток практики, приближает учебную деятельность к условиям владения иностранным языком в реальной жизни).

Данная форма работы применяется для моделирования поведения и эмоциональных реакций людей в тех или иных ситуациях путем конструирования игровой ситуации, где такое поведение предопределено заданными условиями.

Для формирования и развития профессионально значимых коммуникативных навыков и умений будущих специалистов целесообразно использовать деловые игры.

Деловая игра – метод обучения профессиональной деятельности, предполагающий решение учебно-производственных задач в игровой форме, когда студенты берут на себя роли и в соответствии с установленными правилами в условиях заданной игровой ситуации выполняют профессиональные функции, имитируя профессиональную деятельность и вступая в коллективные взаимоотношения. Обязательными элементами и условиями деловых игр являются:

- наличие дидактической (учебной) задачи (направленность на формирование определенного круга умений, уточнение и сис-

тематизацию определенного круга знаний, развитие определенных свойств мышления, выработку профессионально значимых качеств личности);

- наличие учебно-производственной игровой задачи, связанной с ролью, которую выполняет студент;
- наличие ролей, соответствующих уровню профессиональной подготовки;
- различие ролевых целей (каждая роль наделена определенными обязанностями, не совпадающими с обязанностями, свойственными другим ролям);
- наличие игровой (конфликтной) ситуации, на разрешение которой направлена игра;
- наличие правил (ограничений сферы действий, «мер наказания» за нарушение правил игры);
- коллективный характер игры, предполагающий взаимодействие играющих в соответствии с выбранными ролями;
- состязательность в игре, которая достигается системой индивидуальной или групповой оценки деятельности участников игры.

Деловая игра, моделируя различные стороны профессиональной деятельности в учебном процессе, обеспечивает условия комплексного использования профессиональных знаний студентов и совершенствование их иноязычной коммуникативной компетенции.

Много факторов влияет на успех проведения деловой игры и сложно вывести формулу хорошей деловой игры. Успешность деловой игры требует хорошей языковой подготовки и знаний предмета профессиональной деятельности студентов. Ролевые ситуации способствуют формированию более прочных умений и навыков устной речи. Участие самих студентов в разработке сценариев является необходимым условием их эффективности. При разработке деловой игры не следует все сводить к имитации типовых ситуаций. Ролевое поведение участников игры должно носить личностный характер и отражать их собственные суждения и образ мышления. А так как теоретический и практический опыт отражает их интересы и знания, то можно судить об уровне сформированности личностных и профессиональных качеств студентов.

## **К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

В настоящее время стратегической целью преподавания иностранных языков в вузе, определяемой социальным и государственным заказом, является развитие способности будущих специалистов к межкультурной коммуникации в условиях иноязычного профессионального общения. Это предполагает овладение студентами умениями устного иноязычного общения в ситуациях потенциальной профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность врача протекает, с одной стороны, во взаимодействии ее исполнителей (коллег по профессии), с другой – представителей смежных профессий, с третьей – с объектом деятельности. В профессиональной деятельности медиков таким объектом являются люди, обращающиеся за медицинской помощью. В деятельность врача, вне работы с конкретными больными, входят его самообразование, специализация его профессиональных знаний, навыков и умений, общение с коллегами, профессионально ориентированная социальная деятельность.

Анализ профессионального общения медиков, анкетирование большой группы врачей позволили выделить четыре основные сферы речевого общения, жизненно важного для выполнения врачом профессиональной деятельности: 1. общение в системе врач – пациент, 2. врач – вспомогательный медперсонал, 3. врач – врач, коллега, 4. врач – близкие больного [1, с. 32].

Как отмечалось, в последнее время экспорт медицинских услуг многократно возрос и продолжает расти. Сегодня на лечение в Беларусь приезжают пациенты из стран не только ближнего, но и дальнего зарубежья. Разумеется, что если есть спрос на медицинские услуги со стороны иностранных граждан и их готовность оплачивать лечение, то такое направление, как медицинский туризм, будет развиваться. В этой связи потребность медицинских специалистов в овладении умениями устного иноязычного общения становится очевидной. Очевиден и факт,



что учение общению возможно исключительно в условиях собственно общения, продукции речи в процессе изучения иностранного языка.

В настоящее время педагогическое сознание понимает архаичность восприятия обучаемых как неких приемников готовой информации, транслируемой педагогом, когда задачей обучаемых было как можно более полно и точно воспроизвести знания, созданные другими. На актуальном этапе развития методики преподавания выделяются технологии: *информационные* и *социальные* (по сущности, цели, характеру взаимодействия субъектов, способам организации) [2, с. 23]; *репродуктивные* и *продуктивные*, если критериями классификации технологий считать степень проявления студентами субъектности, активности, самостоятельности в деятельности [3, с. 13].

По мнению многих отечественных авторов (И. М. Андреасян, Ю. В. Маслов, С. С. Кашлев), именно социальные и продуктивные технологии приобретают особую значимость в настоящее время, поскольку они позволяют реализовать приоритетную задачу образования – развитие и воспитание личности субъекта образования. Развитие и внедрение в практику интерактивных образовательных технологий оправдывается их способностью максимального вовлечения всех участников педагогического взаимодействия в учебный процесс. Задача педагога – создавать ситуации, в которых обучающийся активен, спрашивает и действует. Итак, не вызывает сомнений необходимость внедрения инновационных социальных технологий в практику преподавания иностранного языка, в том числе в медицинском вузе.

В методической литературе приводятся убедительные доводы в пользу интерактивного педагогического взаимодействия в процессе учения и обучения. Однако можно прогнозировать некоторые затруднения при использовании таких технологий. Деятельность, основанная на групповом общении, часто вызывает трудности организационного и психологического характера как со стороны преподавателя, так и студента.

Трудности, связанные с деятельностью *преподавателя*:

- затруднительно преподнесение большого количества материала на занятии;
- аудитории, как правило, не приспособлены к работе в малых группах;
- особых усилий и внимания требует управление временем на занятии;

- невозможность контролировать и оценивать работу каждого студента;
- недостаток пособий и учебно-методических разработок для группового взаимодействия.

Трудности, связанные с деятельностью *студента*:

- сопротивление студентов новым приемам и способам учения, привычка пассивно потреблять транслируемую преподавателем информацию. Причем чем больше опыт учебной деятельности студентов, тем большее сопротивление можно встретить в учебной аудитории;
- непонимание студентами их гиперзадачи в процессе общения. Под гиперзадачей мы понимаем развитие умений и навыков общения на иностранном языке, реализуемое посредством выполнения на каждом уроке курса заданий речевого характера;
- боязнь студентов говорить на иностранном языке в присутствии других;
- языковая неподготовленность студентов к групповому общению на занятии, где иностранный язык является и объектом, и средством учения.

Данные затруднения преодолимы и должны быть учтены при планировании занятия по иностранному языку. В зарубежной методической литературе преподавателям предлагаются следующие приемы вовлечения обучаемых во взаимодействие:

- поощряйте дружескую атмосферу на занятии. Когда между студентами, студентами и преподавателем присутствуют доверие и поддержка, вероятность возникновения конструктивного взаимодействия повышается;
- если возможно, вместо объяснений задавайте наводящие вопросы;
- предоставляйте студентам достаточно времени на размышления, обсуждение, говорение и слушание;
- внимательно слушайте студентов. Обращайте внимание на высказываемые идеи, используемые языковые средства и речевые ошибки;
- дайте студентам время подумать, не перебивайте молчание;
- используйте жесты, если можно избежать необоснованного говорения;

- студенты должны иметь возможность высказать свою мысль до конца;
- используйте преимущества работы в парах и малых группах с целью увеличить время говорения студентов;
- если возможно, организуйте рабочие места студентов таким образом, чтобы они видели друг друга и могли разговаривать друг с другом;
- помните, вы можете присесть сбоку или рядом с группой, а не находиться перед классом;
- если вам не слышно, что говорит студент, отойдите подальше и попросите его говорить громче;
- поощряйте взаимодействие между студентами. Пусть они объясняют и задают вопросы друг другу, а не вам. Используйте жесты и мимику, напоминая им об этом;
- заранее продумайте группировку и рассадку студентов для различных видов деятельности. Перемена рабочих мест способна помочь студентам взаимодействовать с разными людьми в своей группе, отвлечь внимание от учителя, когда необходимо, и просто добавить разнообразия на уроке [4, с. 84].

Таким образом, трудности на пути внедрения интерактивных технологий педагогического взаимодействия рано или поздно будут преодолены и войдут в широкую практику при обучении иностранным языкам в неязыковых, в том числе медицинских вузах.

### **Литература**

1. *Бжоско, Е.Г.* Обучение устной речи на продвинутом этапе (на материале английского языка в мединституте) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Г. Бжоско; Минский государственный лингвистический университет. – Минск, 1988.
2. *Андреасян, И.М.* Учение в сотрудничестве как приоритетная технология обучения школьников иностранному языку / И.М. Андреасян, Ю.В. Маслов // *Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь.* – 2008. – № 3. – С. 23–29.
3. *Кашлев, С.С.* Технология интерактивного обучения / С.С. Кашлев. – Минск : Белорусский верасень, 2005.
4. *Scrivener, J.* *Learning Teaching* / J. Scrivener. – Macmillan Education UK, 2005.

## **К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ ОТРАСЛЕВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Известно, что для качественного перевода необходимо, с одной стороны, чтобы его выполнял носитель языка перевода (или человек, владеющий языком перевода на уровне носителя), а с другой – специалист в соответствующей отрасли знаний, хорошо понимающий то, что он переводит. Поэтому в условиях неязыкового вуза речь может идти только о подготовке переводчиков с иностранного на родной язык, ибо требования к знанию языка, с которого осуществляется перевод, значительно ниже, чем требования к знанию языка, на который переводят.

Целесообразность подготовки переводчиков отраслевой литературы именно в неязыковом вузе заключается в том, что студенту неязыкового вуза легче овладеть микроязыком специальности, чем, например, студенту-филологу, ибо он уже знаком с понятиями, обозначенными данными лексическими единицами.

Лексический фонд любого микроязыка делится, как известно, на общезыковую лексику и лексику, присущую только данному микроязыку. Причем, как показывают многократные лингвостатистические исследования, пласт общезыковой лексики в микроязыке очень ограничен, т. е. для перевода отраслевой литературы требуется знание прежде всего лексики, присущей данному микроязыку, чем и занимаются студенты неязыковых вузов. Кроме того, пласт специальной лексики содержит много слов, имеющих интернациональные корни, и они тоже будут понятны специалисту-неязыковеду.

Отметим, что овладением профессии отраслевого переводчика заинтересуются те студенты неязыковых специальностей, которые пришли в вуз с хорошей подготовкой по иностранному языку. Откорректировать и восполнить пласт общезыковой лексики, употребляемой в соответствующем микроязыке, не предоставит для них существенных трудностей.

Основная трудность, которую должен преодолеть студент неязыковой специальности в процессе обучения переводу отраслевой литературы – это усвоение грамматического строя данного иностранного языка.

Но, на наш взгляд, эта задача при качественном обучении вполне выполнима за непродолжительное время.

Важно, чтобы отраслевой переводчик владел стилем языка специальности, на который осуществляется перевод, а это доступно только профессионалу данной отрасли. Уровень знаний неспециалиста будет несоизмеримо уже, чем знания профессионала, следовательно, язык его перевода не может сравниться с языком специалиста в данной отрасли знаний.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

- организация подготовки отраслевых переводчиков из студентов, владеющих иностранным языком, – актуальная и выполнимая задача;
- подготовку отраслевых переводчиков целесообразно осуществлять в неязыковых вузах;
- введение в неязыковых вузах Республики Беларусь курса «Отраслевой переводчик» с выдачей соответствующего документа может значительно повысить мотивацию при изучении иностранного языка студентами и способствовать более широкой подготовке специалистов, владеющих умением переводить литературу по специальности.

## Секция 2

# МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

*Т. А. Воробьева*

УО ФПБ МИТСО, г. Минск

## РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ (*SMART BOARD*) В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Популярность интерактивной доски (*SMART BOARD*) в высших учебных заведениях Республики Беларусь вызвана не только стремлением максимально упростить доступ к информации посредством электронных систем, но и создать благоприятные условия для управления материалом, предоставляемым для студенческой аудитории. Интерактивная доска дает возможность преподавателю любой дисциплины ставить и выполнять любые задачи, наглядно и поэтапно демонстрируя необходимую информацию на большом экране. Таким образом, преподаватель может полностью управлять любой компьютерной демонстрацией, т. е. выводить на экран доски картинки, карты, схемы, создавать и перемещать объекты, запускать видео и интерактивные анимации, выделять важные моменты цветными пометками, работать с любыми компьютерными программами.

Главное отличие в использовании интерактивной доски по сравнению с простым проектором и экраном заключается в том, что в интерактивной доске объединяются проекционные технологии с сенсорным устройством, что способствует отображению мобильной информации, и является не только средством визуального сопровождения урока, но и дает возможность включить студентов в диалоговый режим обучения. Такая доска не просто отображает то, что происходит на компьютере, а позволяет преподавателю управлять процессом презентации (двустороннее движение): вносить поправки и коррективы, делать цветом пометки и комментарии, сохранять материалы занятия для дальнейшего использования и редактирования. Более того, к компьютеру, и, как следствие, к интерактивной доске может быть подключен микроскоп,

документ-камера, цифровой фотоаппарат или видеокамера, поэтому со всеми отображенными материалами можно продуктивно работать в течение всего занятия.

Использование интерактивной доски на занятиях по иностранному языку помогает педагогу структурировать и обрабатывать любой материал в зависимости от целей и задач, поставленных перед преподавателем при подготовке к любому типу практического занятия. Электронная доска предоставляет преподавателю возможность работать без использования клавиатуры, «мыши» и монитора компьютера. Все необходимые действия можно совершать на экране посредством специального маркера. Педагог не отвлекается от урока для проведения необходимых манипуляций за компьютером, поэтому это положительно сказывается на качестве подачи учебного материала. Кроме того, программное обеспечение *SMART* позволяет не только сохранять слайды экранов, но и выстраивать их в нужной последовательности, в том числе и в виде альбомов.

Интерактивная доска *SMART BOARD* позволяет:

- подготовить и использовать аудио-, видео-, интернет- и электронные текстовые или оцифрованные материалы как для отдельных этапов занятий, так и для целого занятия или даже серии занятий;
- при объяснении нового материала использовать тезисы, таблицы, видео- и справочные материалы, при анализе текстов – схемы и данные электронных словарей. Заранее подготовленные тематические тексты на иностранном языке, обучающие и проверочные упражнения могут служить для введения или активизации материала урока, повторения или закрепления лексических единиц и грамматической структуры языка. Довольно часто использование функциональных возможностей интерактивной доски видится наиболее целесообразным в работе с грамматическими аспектами языка: студенты имеют возможность моделировать грамматические конструкции, составлять предложения, менять порядок слов в предложении;
- проводить полноценную работу по переводу текста и отдельных предложений с указанием связей и взаимоотношений между словами. С помощью специальных программ или баз данных преподаватель в процессе занятия может обратиться практически к любому оригинальному тексту на изучаемом языке;

- применять яркие иллюстрации (для студентов, начинающих учить иностранный язык), которые помогают понять незнакомое слово, сделать работу с материалом более яркой. В этом случае работа с доской в полной мере позволяет реализовать принцип наглядности: возможность вырезать и стирать объекты с экрана, копировать и вставлять их, отменять или возвращать действия придает студентам больше уверенности, так как они знают, что всегда могут вернуться на шаг назад, что-то изменить или исправить;
- интерактивные возможности доски позволяют снять трудности в процессе монологических и диалогических высказываний, а также развивать творческие способности студентов. В то же время доска позволяет в любой момент вернуться к повторению изученного материала;
- контролировать самостоятельно управляемую работу студентов, а именно проводить аудиторный контроль, что повысит качество усвоения иноязычного материала;
- предоставить студентам все необходимые материалы общелингвистической и специальной направленности, распечатка которых потребовала бы времени и средств; сохранить продемонстрированные материалы на сервер-файлообменник (например, [webfile.ru](http://webfile.ru)), откуда студенты смогут самостоятельно распечатать или просмотреть необходимые файлы.

Таким образом, с помощью интерактивной доски возможны разработка и визуализация текстов и упражнений в разных режимах, демонстрация и анализ аудио- и видеокomпонентов занятий, а также объектов, диаграмм, схем общелингвистической и специальной направленности, подключение к Интернету для показа и поиска информационных ресурсов, оригинальных источников в целях обучения разным видам чтения, письма, аудирования и говорения в соответствии с психологическими и педагогическими основами обучения иностранным языкам. Такой обширный функциональный набор системы позволяет значительно интенсифицировать педагогический процесс, сэкономить время на этапах введения, повторения, закрепления, контроля усвоения учебного материала и обеспечить студентов всеми, необходимыми для полноценной самостоятельной работы, информационными ресурсами в условиях обучения иностранному языку в высшем учебном заведении.



## **СТРУКТУРА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

Обучение иностранному языку можно рассматривать как развитие практических навыков владения языком в различных коммуникативных целях, в процессе которого одновременно усиливаются мотивация и интерес обучаемых к предмету. Практика показывает, что при наличии специально разработанных учебных материалов эта задача может последовательно и успешно осуществляться на всех этапах обучения языку. Отличительной чертой таких материалов должен стать дифференцированный подход к отбору языковых средств и страноведческой информации, подлежащей усвоению и продуцированию на конкретном этапе обучения. Современная учебная литература как основное средство обучения должна отвечать определенным потребностям. Необходимо, чтобы учебники и учебные пособия образовывали гибкую систему, отвечающую различным образовательным целям. В настоящее время подобную систему вузовские кафедры иностранных языков формируют достаточно самостоятельно, сообразуясь с целями и профилями обучения.

Однако среди множества учебников и учебных пособий по иностранному языку для студентов-заочников трудно выбрать учебник, отвечающий запросам времени, специфике вуза, тематической организации языкового материала, коммуникативным потребностям обучаемых. Следовательно, лучшим вариантом является создание своего учебно-методического пособия, отвечающего всем вышеперечисленным требованиям.

Таким образом, на кафедре иностранных языков Международного института трудовых и социальных отношений было создано учебно-методическое пособие по французскому языку для студентов юридических специальностей заочной формы обучения.

Изучение иностранного языка в системе заочного высшего образования в неязыковых вузах в значительной степени основано на самостоятельной работе студентов. Настоящее учебно-методическое пособие имеет целью помочь студентам юридических специальностей заоч-

ной формы обучения правильно организовать работу и подготовиться к успешной сдаче зачетов и экзаменов по французскому языку.

В соответствии с Типовой программой по иностранным языкам для неязыковых специальностей высших учебных заведений цель пособия – развитие навыков в области разных видов чтения, письма и устной речи. Помимо данной практической цели, задачей его является расширение знаний студентов о Франции как о стране изучаемого языка, повышение уровня их культуры и образованности, так как в настоящее время образование средствами иностранного языка предполагает приобретение знаний о культуре, истории, современных реалиях и традициях страны и включение обучающихся в «диалог культур».

В основе данного пособия лежит теоретическая концепция развития у студентов коммуникативной компетенции, позволяющей осуществлять практическое пользование французским языком. В соответствии с подобным функционально-коммуникативным подходом, а также исходя из современных принципов теории обучения иностранному языку в высшей школе (тематическая обусловленность отбора материалов, сочетание заданий, подготавливающих к общению на французском языке, с заданиями, обеспечивающими практику в общении, нарастание трудностей, систематичность и последовательность и др.) пособие включает следующие разделы:

- методические рекомендации по выполнению письменных контрольных работ;
- 4 контрольные работы, каждая из которых включает по 2 варианта и охватывает определенный грамматический и лексический материал, необходимый для овладения умениями и навыками понимания текстов по специальности;
- лексические темы и вопросы к ним. В пособии предусмотрены, с одной стороны, темы, связанные с жизненными ситуациями, а с другой – учтена профессиональная ориентация студентов;
- грамматические таблицы;
- тематические тексты с комплексом заданий к ним. Пособие содержит тексты страноведческого характера из оригинальных французских источников разных лет издания.

Грамматический материал пособия представлен в виде таблиц с комментариями. Таблицы помогают студентам представить конкретное грамматическое явление в языке в целом и определить, что им уже известно, а что необходимо изучить. Каждая грамматическая тема сопро-

вождается упражнениями, которые даются в контрольных работах. Упражнения построены по принципу нарастающей трудности.

Пособие включает 20 текстов с послетекстовыми заданиями, тематически связанных с будущей специальностью. Все тексты адаптированы. Послетекстовые задания контролируют понимание текста, готовят к воспроизведению текстового материала в виде различных типов монологических высказываний, к тематической беседе по тексту, к составлению диалогов, к обсуждению проблем по различной тематике, рассматриваемой в тексте.

Автору представляется целесообразным в некоторых случаях внести изменения в последовательность подачи речевых образцов, ввести новые речевые образцы, увеличить количество речевых упражнений, создать новые текстовые материалы, отвечающие современным реалиям и речевым потребностям нашего вуза.

Автор учебно-методического пособия по французскому языку для студентов юридических специальностей заочной формы обучения стремилась к тому, чтобы пособие отличалось последовательностью, терминологической преемственностью, постепенным наращиванием новизны и характеризовалось информативностью и доступностью.

Автором пособия была поставлена задача сделать самостоятельную работу студентов заочной формы обучения над французским языком интересной и содержательной.

*Л. Н. Лобач*

УО ФПБ МИТСО, г. Минск

## **УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОЛИЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ**

Условия для обучения студентов полилогическому высказыванию на занятиях по иностранному языку создать сложно. Но правильно организованный полилог оживляет самую неживую тему. В полилоге студенты учатся формулировать свое мнение, свободно излагать свои суждения и доводы. Их высказывания становятся ситуативно оправданными, проблемно опосредованными. Овладевая умениями полилогического высказывания, студенты убеждаются, что каждый участник несет ответственность за эффективность полилога, а любое утверждение имеет много сторон. Понимая, что каждый оппонент может быть по-своему прав и следует учитывать его точку зрения, студенты уже не настаивают

столь категорично на том, что лишь их позиция единственно верная и объективная. Студенты учатся иметь в виду не только мнение большинства, но и мнение меньшинства, проявляют терпение при столкновении противоположных взглядов.

Полилог как обмен мнениями по проблеме – одна из эффективных форм активизации речевой деятельности студентов. В практике преподавания иностранного языка можно успешно использовать различные упражнения для обучения полилогическому высказыванию, которые выполняются в малых (4–5 человек) или в больших группах (8–12 студентов) в зависимости от сложности обсуждаемой проблемы, уровня языковой подготовки и задач обучения. Наибольшей популярностью у студентов пользуются предложенные ниже групповые упражнения.

**Упражнение «Карусель».** Студенты садятся в круг. Перед группой выступает один из студентов – «оратор», который предлагает для обсуждения свою «принципиальную позицию» по обсуждаемой проблеме: небольшое подготовленное монологическое высказывание с элементами аргументации доводов (не более 2 мин). Преподаватель предлагает студентам выполнить какое-либо из приведенных ниже заданий: задать вопросы по теме выступления «оратора» и ответить на них; высказать ассоциации, возникшие в связи с предложенной «оратором» проблемой; закончить довод, предложенный оратором (студент завершает довод и предлагает следующему студенту другой довод, тот завершает приведенный довод и высказывает свой и т. д. по кругу. После выполнения упражнения студент-«оратор» выбирает лучшего из участников полилога и аргументирует свое решение.

**Упражнение «Пинг-понг».** Группа рассаживается так, чтобы участники полилога хорошо видели друг друга. На доске представлена тема, проблема, подтемы. Участникам полилога преподаватель раздает карточки, которые содержат инициативные реплики. Реплики каждого из участников неизвестны его оппонентам. Инициативные реплики содержат вопросы, переспросы, сомнения, предположения, аргументы, доводы по заданной теме. Участник полилога должен не просто вставить реплику в полилогическое высказывание, а реализовать ее, т. е. на его инициативную реплику должна быть проявлена реакция участников полилога и высказана контрреплика (развернутая или краткая).

Каждый из участников полилога набирает 2 очка за реализованную реплику, 3 очка за краткую контрреплику, 4 очка за развернутую контрреплику. Инициативные реплики разрешается повторять для того, чтобы добиться реакции участников полилога. Если в полилоге не были

реализованы какие-либо реплики, то участнику полилога насчитываются штрафные очки: 2 очка штрафа за одну нереализованную инициативную реплику. Первую инициативную реплику вводит преподаватель или ведущий. Далее слово в полилоге для высказывания контрреплики предоставляется тому, кто первый поднимает руку.

В процессе выполнения упражнения преподаватель в контрольной таблице отмечает реализованные реплики, тем самым вырисовывается структура полилога, формируемая этими репликами. После выполнения упражнения подсчитываются очки каждого участника и выявляется победитель.

**Упражнение «Судебный процесс».** Студенты делятся на две группы – группы «единомышленников». Каждой группе преподаватель выдает задание на карточке, в котором излагается позиция группы по обсуждаемой проблеме. Эту позицию студенты должны отстаивать в дискуссии. Позиции двух групп диаметрально противоположные или частично совпадают.

Каждую из групп единомышленников возглавляет ведущий. Как правило, это один из наиболее сильных студентов. У каждого из ведущих в руках символический микрофон, который он будет передавать от участника к участнику в своей группе по своему усмотрению. Каждый из участников полилога, получив в руки микрофон, обязан высказываться по предложенной проблеме.

Участвуя в полилогическом высказывании, студенты учатся тому, как вступать в полилог; слушать партнера; реагировать на реплики; избежать трудных моментов, связанных с столкновением мнений, интересов и пр.; выйти из полилога; дать возможность высказаться партнеру; помочь партнеру по полилогу; предоставить инициативу оппоненту; отобрать инициативу; «прощупать» оппонента, используя инициативные реплики; способствовать раскрытию позиции партнера; выявить скрытый интерес партнера; дополнить, аргументировать или опровергнуть оппонента; заполнить паузу; когда и как лучше закончить полилог; выполнять роль ведомого или ведущего в полилоге; как взять помощь в полилоге; уйти от ответа; спросить предыдущего оратора; вернуться к давно прозвучавшей информации; сменить направление темы; работать на партнера, на группу в 3–4 человека; участвовать в принятии – группового решения и др.

Преподаватель при выполнении упражнений не должен быть пассивным наблюдателем. Его роль в успешной организации обучения

очень велика. Именно от преподавателя как организатора зависит успех учебной деятельности, направленной на овладение умениями полилогу.

Именно полилогическое высказывание, как ни какой другой вид речевой деятельности, позволяет эффективно обучать речевому сотрудничеству студентов, без которого невозможна в принципе иноязычная коммуникация. Регулярное обращение к упражнениям для развития умений полилога способствует систематизации многих речевых умений, в том числе умений диалогической и монологической речи.

*В. Ф. Разводовский*

ГрГУ им. Янки Купалы, г. Гродно

## **ОПТИМИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Владение навыками профессиональной иноязычной коммуникации является неперенным условием подготовки высококвалифицированных специалистов в различных областях. Одно из перспективных и обязательных направлений современной методики обучения иностранным языкам в вузах на неязыковых специальностях – профессионально ориентированное обучение, предусматривающее интеграцию предмета «Иностранный язык» в общий курс профессиональной подготовки будущего специалиста. В ходе изучения специальных дисциплин будущий специалист накапливает профессиональный опыт, при этом иностранный язык можно рассматривать как ключ к получению важной информации о сходной профессиональной деятельности и передовом опыте коллег за рубежом.

В данной статье актуализируется вопрос стимулирования иноязычной коммуникативной активности у студентов строительных специальностей.

Изначальная ориентированность студентов на технические дисциплины предполагает слабую мотивацию к изучению предметов гуманитарного цикла. Для преподавателей лингвистических дисциплин, работающих со студентами неязыковых специальностей, не является секретом факт, что не все студенты в состоянии усвоить весь программный материал, не говоря о дополнительном материале. При обучении ино-

странному языку студентов неязыковых специальностей приоритет отдается чтению и переводу специальной литературы. Однако практическая цель обучения иностранному языку предполагает овладение общением на иностранном языке в единстве всех его компетенций: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной.

В целях достижения профессиональной направленности устной речи навыки говорения и аудирования должны развиваться во взаимодействии с навыками чтения. Для развития речевой компетенции на профессионально ориентированном уровне студенты в первую очередь должны овладеть базовой профессиональной лексикой и основными грамматическими структурами.

Для развития профессиональной иноязычной компетенции на кафедре иностранных языков издано пособие для студентов строительных специальностей. Реализуя социокультурную направленность, данное пособие знакомит будущих специалистов с организацией и работой строительной индустрии в Соединенных Штатах Америки. Подобранный автором аутентичный материал не только удовлетворяет профессиональные интересы студентов, но и помогает вырабатывать у них навыки и умения живого общения в области будущей профессии.

Пособие прошло апробацию на строительном факультете и имеет положительные отзывы преподавателей. Методическая организация пособия дает возможность обучать студентов профессиональному языку как при помощи лучших традиционных, так и современных технологий и методов.

Данное пособие способствует совершенствованию языковых навыков и развитию речевых умений. Оно включает упражнения для понимания иноязычной речи на слух, языковые упражнения, которые представлены системой грамматических, лексических и лексико-грамматических упражнений, а также речевые упражнения, которые развивают умения вести беседу, выступать с сообщением, участвовать в свободной дискуссии на иностранном языке. Разработанные речевые упражнения способствуют развитию творческого мышления.

Все упражнения, задания и ситуации, предлагаемые студентам, отвечают следующим требованиям: они основываются на примерах из текстов, имеющих прагматическую и коммуникативную направленность; соответствуют целям обучения и готовят студентов к реальным ситуациям иноязычной профессиональной коммуникации; вызывают желание высказаться; направлены на развитие как монологической, так

и диалогической речи. В имитационных обучающих моделях учебные задания предполагают выход обучаемых за рамки собственно текстов как знаковых систем путем соотношения полученной из них информации с ситуациями их профессиональной деятельности, где информация выступает в функции средства ее регуляции. Все учебно-творческие задания направлены на обеспечение глубокого понимания предлагаемого текстового материала, способствуют развитию профессионального мышления дипломированных специалистов, формированию соответствующих приемов умственной деятельности в процессе обучения чтению.

В дополнение к вышеописанной методике работы с материалом пособия, отличным стартом на занятии для развития коммуникативных способностей может послужить хорошо подобранный и разработанный комплекс аудиотекстов по специальности. Коммуникация в данном случае реализуется при помощи условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений и специально подобранных разговорных ситуаций, при которых обучающиеся могут самостоятельно формулировать новые обобщения на основе учебной деятельности в специфических, созданных преподавателем профессиональных ситуациях общения. Такую работу необходимо проделывать регулярно, так как научиться слушать, правильно реагировать, говорить, аргументированно вести дискуссию можно, если практиковаться в данном виде деятельности постоянно.

Овладение языком должно происходить на основе сотрудничества преподавателя и обучающихся. Большое внимание следует уделять использованию форм, методов и приемов организации занятий, которые делают учебный процесс более продуктивным, исследовательским, творческим. Студенты должны обеспечиваться таким учебно-методическим материалом, который способствует активизации когнитивных процессов, побуждает к сознательному усвоению специальных терминов, понятий, стимулирует рефлексивную деятельность.

Использование всего комплекса предложенных форм и методов работы позволяет преподавателю добиться высоких результатов при обучении профессионально ориентированному иностранному языку.

В программе преподавания иностранных языков в вузах на неязыковых специальностях назрели серьезные изменения. Количество часов, которое отводится на изучение дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых специальностях (примерно 150 часов в год) является недостаточным. Изучение иностранного языка в вузе один год и только на первом курсе не позволяет осуществить достаточную языковую подго-



товку будущего специалиста и сохранить полученные умения и навыки до начала профессиональной деятельности выпускника вуза.

Практика введения факультативного изучения иностранного языка на последующих курсах, но с минимальным количеством часов частично способствует решению вопроса о формировании профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста. Однако включение минимального количества студентов в группы факультатива и незначительное количество часов не позволяют рассматривать факультативные занятия как вариант полного решения вопроса об оптимизации языковой подготовки на неязыковых специальностях. Для создания положительного имиджа профессионального потенциала страны и выпуска достойных, по-настоящему конкурентно способных специалистов, целесообразным представляется продление сроков обязательного изучения иностранного языка в вузах на неязыковых специальностях.

*Я. В. Разводовская, И. В. Семенчук*

ГрГМУ, г. Гродно

## **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ И МАГИСТРАНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ПО ОВЛАДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИЕЙ**

Одним из основных методических положений обучения иностранному языку на второй ступени высшего образования (аспирантура, магистратура) в вузе является профессионально ориентированное обучение, при котором весь курс обучения иностранным языкам ориентируется на конечную цель овладения языком – использование его в практических целях для нужд своей специальности.

Основная цель обучения иностранным языкам на второй ступени высшего образования в медицинском вузе – формирование иноязычной коммуникативной компетенции специалиста-медика, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения.

Учебная программа по дисциплине «Иностранный язык» на второй ступени высшего образования предполагает 140 часов аудиторной нагрузки и 280 часов для самостоятельной подготовки для магистрантов и аспирантов. В целом, подготовка магистрантов и аспирантов по ино-

странному языку осуществляется примерно в одинаковом объеме по программе подготовки к сдаче кандидатского экзамена.

По окончании курса обучения по дисциплине «Иностранный язык» аспиранты и магистранты должны уметь читать и переводить специальную литературу научного стиля (монографии, научные статьи, тезисы); владеть всеми видами чтения научной литературы (изучающим, ознакомительным, просмотровым, поисковым), предполагающими разную степень понимания и смысловой компрессии прочитанного; вести общение бытового и профессионального характера; письменно выражать свои коммуникативные намерения; понимать аутентичную иноязычную речь на слух.

Коммуникативные задачи овладения профессиональной научной коммуникацией также включают умение вести устное общение по специальности и общественно-политическим вопросам; предполагает письменное научное общение на темы, связанные с научной работой аспиранта или магистранта (научная статья, тезисы, доклад, перевод, реферирование и аннотирование); использование этикетных форм научного общения и т. д.

Такое многообразие задач и требований по овладению профессиональной иноязычной коммуникацией аспирантами и магистрантами оправдывает отводимое программой количество часов по дисциплине «Иностранный язык».

Однако значительное количество часов, выделяемое на самостоятельную подготовку, требует от преподавателя соответствующей организации самостоятельной работы аспиранта и магистранта, планирования и методического обеспечения их деятельности, а также проведения контроля выполнения планируемой работы.

Одним из этапов проведения научного исследования является поиск литературы, в том числе иноязычной, по теме исследования. Большую помощь в поиске такого рода информации могут оказать рефераты и аннотации к научным статьям, публикуемые в ведущих медицинских изданиях на английском языке. Поэтому обучение реферированию медицинских текстов на английском языке – важная составляющая процесса обучения иностранному языку аспирантов и магистрантов в медицинском вузе.

С целью обучения реферированию медицинских текстов на английском языке на кафедре иностранных языков разработано учебное пособие, которое может использоваться как под руководством преподавателя, так и для самостоятельной работы.

Пособие состоит из 12 частей-занятий, каждое из которых включает лексический минимум, отобранный по частотному принципу из большой выборки оригинальных рефератов. Занятия 1–4 включают лексику, которая употребляется в реферате к научной статье любой области медицины и используется для передачи целей исследования, материалов и методов исследования, результатов и выводов и пр. Занятия 5–12 включают лексические единицы, встречающиеся в рефератах статей, посвященных отдельным системам органов и их заболеваниям. В конце каждого занятия содержатся упражнения и однотипные задания на закрепление полученных навыков. Тексты рефератов заимствованы из ведущих медицинских изданий США и Великобритании. Они не подвергались упрощению, лишь незначительно сокращены в учебных целях.

Использование данного пособия позволяет организовать самостоятельную работу аспирантов и магистрантов по работе с рефератами к научным статьям на английском языке, совершенствуя навыки изучающего и просмотрового чтения. Строгая организационная структура таких текстов облегчает и ускоряет обработку большого количества рефератов, что немаловажно для работы с иноязычным материалом. Кроме того, подготовка статьи по результатам собственного исследования предполагает составление аннотации или резюме на английском языке. Знакомство с организационной структурой, клише и языковыми структурами, используемыми носителями языка в научных статьях, а также формирование навыков свертывания текста научной статьи способствует формированию профессиональной иноязычной компетенции исследователя в области медицины.

Одной из целевых установок иноязычной подготовки аспирантов является обучение различным видам речевой деятельности в предполагаемых сферах профессионального и научного общения специалиста [3, с. 24]. В помощь аспирантам для самостоятельной подготовки устных сообщений по бытовой и научной тематике на кафедре иностранных языков было издано учебное пособие «Английский язык для аспирантов медицинских вузов», включающее такие разделы, как «О себе, моя семья», «Моя научная и профессиональная деятельность», «Докторские диссертации в США», «Как написать Curriculum Vitae» и др. [1]. Каждый раздел сопровождается тематическим словарем и большим количеством заданий и упражнений, направленных на формирование и закрепление навыков составления монологического и диалогического высказывания по заданной тематике, умений задавать вопросы и отвечать на них.

Особое значение для аспирантов имеет самостоятельная работа с иноязычным текстом по специальности. Типовая программа-минимум

кандидатского экзамена по иностранному языку предусматривает автономное внеаудиторное обязательное выполнение заданий преподавателя по чтению научной литературы на иностранном языке (400 000 печатных знаков) [3, с. 25].

Согласно данным анкетирования, проведенного в 2008 году, большинство аспирантов считают, что самостоятельная работа с аутентичным научным текстом по специальности играет решающую роль при подготовке к кандидатскому экзамену, так как она значительно способствует расширению словарного запаса по узкой научной тематике, знакомит с наиболее употребительными грамматическими конструкциями и речевыми клише [2, с. 311].

Преподаватель должен организовать своевременный и качественный контроль выполнения программного требования по чтению специальной научной литературы на иностранном языке, а также других видов самостоятельной работы по дисциплине «Иностранный язык». Как показывает практика, контроль со стороны преподавателя дисциплинирует обучающихся в плане регулярной работы с научной литературой, делая ее неотъемлемой частью научно-поисковой деятельности аспиранта и магистранта.

Для повышения эффективности самостоятельной работы аспирантов и магистрантов по формированию иноязычной профессиональной компетенции целесообразным представляется расширение информационных возможностей сайта кафедры путем пополнения раздела «Аспирантура и магистратура» дополнительными дидактическими материалами по видам речевой деятельности, включая аудио и видеоматериалы; адресами двуязычных специальных словарей, тематических глоссариев и другими полезными ссылками.

### **Литература**

1. Семенчук, И.В. Английский язык для аспирантов медицинских вузов : учеб.-метод. пособие для аспирантов / И.В. Семенчук. – Гродно : ГрГМУ, 2007.
2. Семенчук, И.В. Значение самостоятельной работы с аутентичным текстом при подготовке аспирантов к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку / И.В. Семенчук // Журн. Гродн. гос. мед. ун-та. – 2008. – № 2. – С. 311–312.
3. Типовая программа-минимум кандидатского экзамена по иностранному языку // Атэстацыя. – № 4. – 2004. – С. 23–31.

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ЯЗЫКОВОЙ КАФЕДРЫ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

В процессе систематизации организационно-структурных инноваций содержательной модели языковой кафедры разработана стратегическая программа (концепция) ее развития с результативной целью – усовершенствование качества образовательного процесса, качества профессионального уровня ППС и качества специфического продукта – специалиста современного уровня, способного к активным инновационным действиям, умеющего решать нестандартные задачи. В соответствии с программой (концепцией) развития кафедры определены этапы ее развития:

формирование инновационного образовательного пространства;

- высвобождение творческого потенциала и созидательное развитие;
- автономизация и самоуправляемость ППС и оргструктур кафедры: инновационные направления деятельности и тенденции преобразования кафедры в минитехнопарк вуза. В настоящий момент кафедру вуза следует рассматривать не только как специализированный инкубатор инноваций, полигон новых идей и механизмов их быстрого коммерческого внедрения, но и как основной источник, генератор и реализатор инноваций. Система организационно-структурных инноваций в гармоничном сочетании с творческим потенциалом педагогических инноваций является фактором развития кафедры вуза.

Исходя из разнообразия теоретических моделей управления образованием за рубежом и в связи с отсутствием разработанной содержательной модели кафедры высшей школы целесообразно спроектировать и реализовать на практике результативную уникальную и универсальную мобильную развивающе-технологичную матричную модель образовательного процесса кафедры нового типа. Следует определить основополагающие требования к ее развивающей и развивающейся модели, когда новое содержание функций управления кафедрой становится движущей силой, позволяющей преобразование кафедральной деятельности из функционирующей в развивающую, выбрать оптимальные для

каждого этапа развития стили управления, выделить факторы, способствующие переводу кафедры в режим развития, и адекватные инновационным направлениям развития кафедры формы, приемы, методы, технологии деятельности.

Творчество инновационного сектора, опорного «модуля» кафедры или ключевого элемента будущей кафедры-минитехнопарка вуза является критерием качества кафедральной деятельности в переходный период его развития. В условиях реструктуризации сектор развития является лидером инновационных изменений, источником распространения моделей рискованного мышления, а также зоной, способной снизить повышенный риск и неопределенность инновационных процессов и культивировать инновационную культуру, благоприятствующую рискованной деятельности.

Инновационный сектор оказывает консалтинговые услуги заведующему кафедрой по формированию инновационных проектных команд (многофункциональных команд, собранных для реализации новой идеи), разрешению напряженности и конфликтов в отношениях между сотрудниками и руководством и сотрудниками. Следуя формуле успеха [инновационное изменение = (видение проблемы + диагностика ситуации + действие)], в начале наблюдается естественное сопротивление коллектива кафедры. Преподаватели-энтузиасты разрабатывают инновационные проекты, основанные на творчестве и любознательности, ведут самую жесткую борьбу на инновационном фронте – борьбу за каждого творчески работающего преподавателя, способного и желающего формировать инновационное образовательное пространство кафедры путем реализации каждого инновационного цикла от генерирования и развития идеи до ее воплощения или коммерциализации по схеме: исследовать, открыть, развить, утвердить.

Причины, влияющие на эффективность инновационных проектов, многообразны, а поэтому универсальной методики их оценки нет. Следовательно, необходимо разработать механизм оценки результативности развивающе-технологичной модели языковой кафедры вуза, определить тенденции ее развития и разработать соответствующий пакет документов. Только особенное, специально организованное обучение, занятия, внеаудиторные мероприятия развивают студента и преподавателя, преподавателя и руководителя. Такое обучение может быть реализовано в процессе проектирования и реализации вариативной модели с инновационным ядром.

Симбиоз инновационных педагогических технологий в рамках инновационных проектов, эклектика в использовании новаторских методов и приемов становится сознательным принципом. Коллектив ППС и студентов постепенно и постоянно совершенствуются, приближаясь к реализации глобальной цели.

В соответствии с программой развития кафедры для осуществления на практике моделирования системы, помогающей саморазвитию личности разработан инновационный проект, представляющий собой ядро УВП кафедры; экспериментальное апробирование проекта доказало его эффективность. Для оптимизации системы самоуправления проводится самоаттестация ППС и творческие отчеты, апробируется система рейтинговой оценки деятельности ППС, создан творческий паспорт кафедры для промежуточного мониторинга деятельности ППС. С целью систематизации учебно-методической деятельности ППС сформирован УМК для студентов заочного отделения, УМК для студентов дневного отделения; создан методический портфель кафедры (МПК). Для формирования кафедры-инкубатора идей создан комплекс языковых лабораторий для активных форм работы и компьютерные классы с мультимедийным оборудованием. В соответствии с интересами и запросами студентов и ППС действуют кружки и клубы для интенсификации внеаудиторной работы (интернет-чарт клуб, бизнес-классы с носителями языка, чисто-английский клуб, кружки любителей английской поэзии и перевода, факультатив итальянского языка, лаборатория «Искусство презентации» и др.

Важным этапом в развитии кафедры является создание ЭУМК и ЭМП, на основе которых затем разрабатывается оптимальная содержательная модель СУРС, ЭСУРС, регулярно обновляемая веб-страница кафедры в интранет МИТСО и интернет с ежемесячным рейтингом ППС и руководителей, издание сборников научных статей ППС кафедры с электронным приложением компьютерных презентаций, формирование электронного банка компьютерных презентаций студентов и ППС, электронная систематизация открытых занятий и занятий нестандартного типа, электронная база кафедральной документации, издание электронных учебно-методических пособий и журналов и другие перспективные направления будущей кафедральной деятельности. Эффективность новой развивающей модели определяет динамику ее результативности. Динамика качественного развития кафедральной модели доказывает ее прочность и устойчивость.

## **ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ И АСПИРАНТОВ**

В соответствии с Программой комплексной информатизации системы образования Республики Беларусь на 2007–2010 годы, а также отраслевой программой «Электронный учебник», согласно постановлению Совета МИТСО об активизации деятельности профессорско-преподавательского состава по разработке и внедрению в учебный процесс электронных учебно-методических комплексов (далее – ЭУМК), нами был разработан ЭУМК по дисциплине «Иностранный язык (английский)» для магистрантов и аспирантов, готовящихся к сдаче кандидатского экзамена по английскому языку.

ЭУМК для магистрантов и аспирантов представляет собой программный комплекс, включающий систематизированные учебные, научные и методические материалы по английскому языку и обеспечивающий условия для осуществления различных видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение), а также качественную подготовку пользователей к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку.

В соответствии с Положением об ЭУМК по дисциплине для высших учебных заведений Республики Беларусь, утвержденном Министерством образования Республики Беларусь 29.12.2008 г., ЭУМК содержит титульный экран, карту ЭУМК, учебную программу учебной дисциплины, модули, объединяющие теоретический и практический разделы, а также контрольные задания. ЭУМК создан в виде презентации Power Point, навигация между слайдами которой осуществляется посредством гиперссылок. В комплекс входят документы в формате pdf, а также mp3 аудиофайлы.

Структура ЭУМК включает:

### **Требования к экзамену**

Кандидатский экзамен по английскому языку

Какими компетенциями должен обладать сдающий экзамен

Требования к реферату



Требования к переводу  
Рекомендуемая литература

### **Чтение и реферирование специальных текстов**

Методические рекомендации  
For Law Students (Text 1, Text 2, Text 3)  
For Economics Students (Text 1, Text 2, Text 3)

### **Чтение и реферирование неспециальных текстов**

Методические рекомендации  
Text 1, Text 2, Text 3

### **Восприятие речи на слух и устная речь**

Методические рекомендации  
Task 1. Planned Economy  
Task 2. News Report  
Task 3. Commercial Law

### **В помощь магистранту**

Useful expressions to organize your speech  
Topic “My Research Paper”  
Учебная программа по дисциплине  
Словарь-минимум

Модуль «Восприятие речи на слух и устная речь» построен по следующему принципу. *Первое задание* – пользователю предлагается несколько проблемных вопросов, на которые он может ответить устно в форме монологического высказывания. Данные вопросы вовлекают пользователя в контекст предстоящей речевой деятельности и стимулируют повторение основных терминов, имеющих отношение к их специальности. *Второе задание* – прослушивание аудиофрагмента, после которого могут приводиться вопросы на понимание. Заключительный этап – повторное обращение к монологическому высказыванию по проблеме, причем пользователю предлагается привести примеры из личного опыта или своего исследования.

Методические рекомендации перед каждым модулем ориентируют пользователя в последовательности и способах выполнения заданий, раскрывают специфику работы со специальными и неспециальными текстами, помогают правильно организовать различные виды речевой деятельности.

Рассматриваемый ЭУМК предназначен для использования в образовательном процессе при получении последиplomного образования на дневной и заочной форме обучения по специальностям 1-24 80 01 «Юриспруденция», 1-25 80 04 «Экономика и управление народным хозяйством», 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством». ЭУМК доступен для работы в локальной сети Института, а также предоставляется каждому студенту магистратуры и аспирантуры, изучающему дисциплину «Иностранный язык (английский)».

Внедрение ЭУМК для магистрантов и аспирантов в учебный процесс позволит повысить его качество, обеспечить регулярность и управляемость самостоятельной работы и повысить уровень мотивации и успеваемость обучающихся, предупредить возникновение несоответствий при оформлении перевода и реферата по дисциплине.

*В. И. Шиманский, Т. З. Плащинская*  
УО ФПБ МИТСО, г. Минск

## **МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВЕБ-КВЕСТА КАК НАИБОЛЕЕ ПЕРСПЕКТИВНОГО ВИДА УЧЕБНЫХ ИНТЕРНЕТ-МАТЕРИАЛОВ**

Под методом интернет-технологий, распространенном на современном этапе в методике обучения иностранным языкам, следует понимать совокупность форм, методов, способов, приемов обучения ИЯ с использованием сети Интернет. Иными словами, интернет-технологии – использование сети Интернет в обучении иностранному языку.

При применении новейших интернет-технологий возникает острая необходимость в разработке новых учебных интернет-материалов, направленных на обучение студентов работать с ресурсами сети Интернет и способствующих комплексному формированию и развитию:

- аспектов иноязычной коммуникативной компетенции студентов;
- коммуникативно-когнитивных умений осуществлять поиск и отбор, производить обобщение, классификацию, анализ и синтез полученной информации;
- коммуникативных умений представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами сети Интернет;

- умений использовать ресурсы сети Интернет для образования и самообразования с целью знакомства с культурно-историческим наследием различных стран и народов;
- умений использовать ресурсы сети Интернет для удовлетворения своих информационных интересов и потребностей.

Выделяются пять видов учебных интернет-материалов: хотлист (hotlist); трежа хант (treasure hunt); сабджект сэмпла (subject sampler); мультимедиа скрэпбук (multimedia scrapbook); веб-квест (webquest).

Учебные интернет-материалы позволяют:

- подобрать текстовый, графический, фото-, аудио- и видеоматериал по изучаемым темам;
- организовать в группах обсуждение насущных культурных и социально-острых проблем;
- организовать аудиторную и внеаудиторную проектную деятельность студентов;
- создать для студентов с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, общей культуры и серьезными намерениями благоприятные условия для реализации своего интеллектуального потенциала.

Веб-квест (webquest) переводится с английского языка как «Интернет-поиск». Он является наиболее перспективным видом учебных интернет-материалов, предусматривающих интерактивную учебную деятельность и обладает огромным методическим потенциалом. Веб-квест как сценарий организации проектной деятельности студентов по любой теме включает три основных элемента, которые отличают его от простого поиска информации в Интернете:

- наличие проблемы, которую нужно решить;
- поиск информации по проблеме осуществляется в Интернете группой студентов. Каждый из членов группы имеет четко определенную роль и вносит вклад в решение общей проблемы в соответствии со своей ролью;
- решение проблемы достигается путем ведения переговоров и достижения согласия всеми участниками проекта.

Различают два типа веб-квестов: для кратковременной и длительной работы. Цель веб-квестов для кратковременной работы – углубление знаний и их интеграция. Они рассчитаны на одно-три занятия. Цель

веб-квестов для длительной работы – углубление и преобразование знаний студентов. Они рассчитаны на более длительный срок – на семестр или учебный год.

- Веб-квест создается преподавателем в виде документа Word; он отбирает ресурсы сети Интернет и классифицирует их так, чтобы каждая группа ознакомилась лишь с одним проблемным аспектом темы. Образовательный веб-квест должен иметь четкую структуру и отвечать следующим требованиям:
- ясное вступление, где четко описаны главные роли участников или сценарий квеста, предварительный план работы, обзор всего веб-квеста;
- центральное задание, которое понятно, интересно и выполнимо. В этом пункте должен быть также четко определен итоговый результат самостоятельной работы. Это может быть серия вопросов, на которые нужно найти ответы, или прописана проблема, которую нужно решить;
- список информационных ресурсов в виде ссылок на ресурсы в Интернет, адреса веб-сайтов по теме, необходимых для выполнения задания;
- описание процедуры работы, которую необходимо выполнить каждому участнику квест-проекта при самостоятельном выполнении задания, т. е. этапы;
- описание критериев и параметров оценки веб-квеста. Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте;
- руководство к действиям (как организовать и представить собранную информацию), которое может быть представлено в виде направляющих вопросов, организующих учебную работу, связанных с определением временных рамок, общей концепцией, рекомендациями по использованию электронных источников и др.;
- заключение, в котором суммируется опыт, который будет получен участниками при выполнении самостоятельной работы над веб-квестом. Иногда полезно включить в заключение риторические вопросы, стимулирующие активность студентов продолжить свои опыты в дальнейшем.

Спектр коммуникативно-речевых умений студентов, развиваемых при использовании образовательных веб-квестов, весьма широк. Студенты могут:

- отделять основную информацию от второстепенной;
- определять временную и причинно-следственную взаимосвязь событий;
- прогнозировать развитие и результат излагаемых фактов, явлений;
- оценивать важность, новизну, достоверность информации;
- определять свое отношение к информации, содержащейся в текстах и т. п.

При продуктивных видах речевой деятельности веб-квесты дают обучающимся возможность участвовать в беседе, высказывать свою точку зрения, запрашивать и обмениваться информацией, излагать прочитанное, факты, давать характеристику фактам, составлять тезисы, план выступления, обобщать информацию, полученную из разных источников и др.

Использование модели обучения веб-квест позволяет преподавателю организовать самостоятельную работу студентов более эффективно и современно. Групповая работа с веб-квестами способствует воспитанию чувства ответственности у студентов, развивает умение работать в команде.

## Секция 3

# МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Н. Ю. Басуева*

ТюмГУ, г. Тюмень

## КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В современном образовании, в практической деятельности характеристиками подготовки специалиста все чаще выступают не знания, а компетентности, т. е. обладание специалистом определенных компетенций.

Для разграничения понятий компетенция и компетентность воспользуемся определениями А. В. Хуторского: «Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [1].

Единого подхода в выделении основных, ключевых компетенций, которыми должен обладать специалист, очевидно, не существует. Критерии их выделения разнообразны и зависят от страны, уровня развития экономики, потребностей общества на определенном этапе развития. Так, Дж. Равен в работе «Компетентность в современном обществе» выделяет 37 видов компетентностей. И. А. Зимняя в работе «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования» выделяет три группы ключевых компетенций.

На симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996 г.) по программе Совета Европе было дано определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть освещены молодые европейцы»:

- *политические и социальные компетенции* – способность участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- *компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе* – принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- *компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией* – владение более чем одним языком и др.;
- *компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества;*
- *способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения.*

Из перечисленных пяти ключевых компетенций, которыми должен обладать современный человек, две компетенции (связанные с жизнью в многокультурном обществе и относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией) напрямую связаны с процессом изучения иностранных языков. Это повышает престиж и важность дисциплины в современном образовании.

Результат обучения иностранному языку, в свете компетентностного подхода, должен складываться из приобретения обучаемыми ряда компетенций. Согласно исследованиям последних лет, основная задача иноязычной подготовки состоит в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, которая представляет собой многокомпонентное явление и включает ряд других суб-компетенций.

Ведущей компетенцией в составе иноязычной коммуникативной компетенции является собственно языковая, или лингвистическая, компетенция, приобретаемая при постижении строя языка, его словаря, грамматики, правил словообразования и др., без чего невозможна полноценная иноязычная коммуникация. Изучению языковой компетенции посвящены работы D. Hymes, J. A. Van Ek, M. Canale, R. T. Bell, L. F. Bachman, P. Doye, Д. И. Изаренкова, В. В. Сафоновой, Т. М. Дридзе, М. В. Китайгородской, Л. Н. Шабалиной, М. Н. Вятютнева, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Т. П. Попова, И. Л. Бим и др.

Компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции несколько отличается у разных исследователей, однако подавляющее большинство из них не ограничиваются лингвистической компетенцией. Этнолингвист Д. Хаймс одним из первых наглядно показал, что владение языком предполагает знание не только грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления. В иноязычную коммуникативную компетенцию он включает следующие компетенции: лингвистиче-

скую (правила языка); социально-лингвистическую (правила диалектной речи); дискурсивную (правила построения смыслового высказывания); стратегическую (правила поддержания контакта с собеседником) [4, с. 269–293].

Концепция коммуникативной компетенции М. Кэналя и М. Свейна также предусматривает компонентный состав коммуникативной компетенции, которая включает грамматическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую компетенции [3, с. 47–54].

Другая модель коммуникативной компетенции, Л.Бахмана, предполагает еще большее количество компонентов: 1. *языковая/лингвистическая*; 2. *дискурсивная* (связанность, логичность, организация речи); 3. *прагматическая* (умение передать коммуникативное содержание в соответствии с социальным контекстом); 4. *разговорная/флюенция* (умение говорить связно, в естественном темпе); 5. *социально-лингвистическая* (умение выбирать языковые формы); 6. *стратегическая* (умение компенсировать недостающие знания в условиях реального языкового общения); 7. *речемыслительная* (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности) [2].

В работе мы пользуемся структурой иноязычной компетенции, описанной ван Эком, которая включает:

- *лингвистическую компетенцию* (знание словарных единиц и владение определенными грамматическими правилами, с помощью которых возможно построение осмысленных высказываний);
- *социолингвистическую* (способность использовать и подбирать языковые формы в соответствии с ситуацией; контекст определяет выбор языковых форм);
- *дискурсивную* (способность понять и достичь связности отдельных высказываний при коммуникации);
- *социокультурную* (знание культуры страны, где используется язык);
- *социальную* (желание и способность взаимодействовать с другими людьми, способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений);
- *стратегическую* (умение отбирать и использовать наиболее эффективные способы и приемы решения коммуникативных задач; использование как вербальных, так и невербальных средств общения) [5].



В связи с широким применением искусственного интеллекта для обработки информации на иностранном языке, машинных переводов и т. д. дискурсивная компетенция, наряду с лингвистической, как нам представляется, приобретает все большую актуальность и востребованность.

### **Литература**

1. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декаб.
2. *Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle Bachman. – Oxford, 1990.*
3. *Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swaine // Applied Linguistics. – 1980. – No 1. – P. 47–54.*
4. *Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – New York, 1972.*
5. *Van Ek, J.A. Threshold level English / Jan Van Ek. – Strasbourg, 1975.*

*А. Л. Дорняк*

ГФ УО ФПБ МИТСО, г. Гомель

## **КОНЦЕПТ «ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

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 с государственной политикой в об-

ласти 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, то есть 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, то есть «способности индивида без возражений и противодействий воспринимать отличающиеся от его собственного мнения, образа жизни, характера поведения особенности других индивидов» [3].

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, вызывающим 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. Часто 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 пронозные совпадения, вызывающие смех и шутки у большинства обучающихся: «perdu» [пэр'дю] франц.– потерянный, «three» [Сри] англ.– три, «curva» [ˈкурва] 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, принять фразообразующую роль глагола. Проблема ошибок в некоторой степени может быть объяснена слабой сформированностью лингвистической толерантности у обучающегося.

Принимая лингвистическую толерантность 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, сопровождающиеся фактами из истории языка, положениями сравнительной лингвистики. В данном случае важно, чтобы преподаватель обладал достаточной квалификацией и мог научно и доступно подать материал.

Любое соприкосновение с иностранным языком неизбежно приводит к объяснению общелингвистических основ, категорий, усвоению лингвистической терминологии (понятие спряжения, падежа, частей речи, членов предложения). Таким образом, косвенно лингвистическая толерантность в рассматриваемом аспекте может отождествляться с понятиями знание/незнание. Думается, что дальнейшее разработка понятия толерантности позволит занять ей достойное место в теории преподавания иностранного языка.

### **Литература**

1. *Аболин, Б.И.* Слово «толерантность» в русской лексикографии: основные элементы значения / Б.И. Аболин, Л.Г. Бабенко // <http://www.fipf.org>.
2. *Вахрушев, А.А.* Вербальная агрессия и языковая толерантность в межкультурном деловом общении / А.А. Вахрушев // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2010. – № 4. – Вып. 40. – С. 53–58.
3. *Фурманова, В.П.* Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков / В.П. Фурманова : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 1994.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

Общение между людьми и различными культурами в современном мире постоянно расширяется и углубляется, так как социально-экономические реформы в нашей стране ведут к становлению открытого общества, основой которого является взаимодействие с другими культурами.

Значительный вес приобретают вопросы, касающиеся межкультурной коммуникации, в основе которой лежит уважение к представителям разных культур. Межкультурная коммуникация представляет собой процесс взаимодействия культур (диалога культур), который происходит в рамках, отличающихся от собственной культуры, национальных стереотипов мышления, коммуникативного поведения, в результате которых возникают проблемы, затрудняющие коммуникацию между представителями различных культурных традиций.

Межкультурная коммуникация включает не только знания языка и страноведения, необходимые для понимания людей иной культуры, но и определенные умения и опыт. Одна из проблем успешной коммуникации – низкий уровень межкультурной компетенции личности. В этом случае коммуникация между представителями различных культур носит ограниченный характер, вследствие чего взаимодействие между различными культурами, в результате которого происходит познание собственной и чужой культур, становится невозможным.

Формирование межкультурной компетенции студентов в современном образовании – приоритетное направление в обучении навыкам и умениям общения с представителями других культур. Появление новых культурных, международных и экономических условий, а также новых ценностных установок общения привело к изменениям в теории и практике преподавания иностранных языков в вузе, взяв за основу положение о том, что «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [2]. Важным средством формирования коммуникативной компетенции у студентов является усвоение элементов вербального поведения, фоновые знания, речевой этикет, стереотипы, являющиеся элементами этнокультурного фона.

Наряду с этнокультурным описанием страны и носителей языка необходимо обсуждение таких проблем, как этнические конфликты, проблемы расизма и национальных меньшинств. Надо отметить, что специфические особенности коммуникативного поведения представителей различных культур, которые наглядно демонстрируют, что культура, национальный характер, особенности менталитета проявляются и в невербальных формах языка. Поэтому одним из средств формирования коммуникативной компетенции студентов является усвоение ими особенностей неречевого поведения представителей страны изучаемого языка.

Таким образом, этнокультурная компетентность тесно связана с овладением иностранного языка как готовности понимать и учитывать ментальность не только представителей разных культур, но и свои национальные особенности.

Изучением иностранного языка и культуры страны изучаемого языка занимаются многие ученые. К. Кнапп в своей модели межкультурной компетенции устанавливает связь между мышлением и поведением, которая выражается в способности понимания собственной и изучаемой культуры. Дж. Летонен обращает особое внимание на знание языка и культуры этой страны, что ведет к более эффективной коммуникации и диалогу культур. Модель М. Бирмана ориентирована на способности, умения и качества личности устанавливать отношения между представителями различных культур на основе интерпретации явлений чужой страны и собственной культуры.

Таким образом, межкультурная компетенция включает такие компоненты, как особенности мышления, знания, умения, взаимоотношения. Данные компоненты должны гармонично сочетаться, и только в этом случае можно говорить о сформированности межкультурной компетенции личности.

### ***Литература***

1. *Верещагин, Е.М.* Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1990.
2. *Тер-Минасова, С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000.

## **РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Знание иностранного языка предполагает успех в профессиональной деятельности. Также это огромная возможность для расширения своего кругозора, путем изучения истории и культуры зарубежных стран, что необходимо современному поколению.

Концепция учебного предмета «Иностранный язык» предполагает «формирование у подрастающего поколения готовности к взаимопониманию, воспитание в духе толерантности; развитие способностей к пониманию культуры, образа жизни и мыслей других народов; умение передавать в процессе коммуникации собственные мысли и чувства» [4].

Процесс овладения иностранным языком в искусственных условиях имеет ряд особенностей и трудностей. Дело в том, что обучение студентов происходит в условиях, когда личность обучаемого во многом уже сформировалась, усвоен родной язык, на овладение иностранным языком отводится немного времени. Неодинаковое отношение к учебной деятельности обуславливается тем, что учение имеет для них различный «личностный смысл». В каждом конкретном случае учащихся побуждают к учению те или иные мотивы или система мотивов, разных по своей значимости.

Понятие «мотив» широко используется в философских, этических, психологических и педагогических публикациях, активно употребляется в научно-популярной и публицистической литературе. Разные авторы вкладывают в него различное содержание. Остановимся на более подробном рассмотрении понятий мотива и учебной мотивации.

Наиболее простое определение понятия «мотив» дано в российской педагогической энциклопедии: «мотивы – франц., ед. ч. motif, от лат. moveo – двигаю, побудители деятельности, складывающиеся под влиянием условий жизни субъекта и определяющие направленность его активности...» [3].

Понятие «учебная мотивация», представляя собой особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой

выступает структура внутренней (процесс и результат) и внешней (награда, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности. Учебная деятельность мотивируется внутренним мотивом. Наибольшее влияние на эффективность учебной деятельности оказывала потребность в достижении, под которым понимается «стремление человека к улучшению результатов своей деятельности». Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворенности этой потребностью. Эта потребность заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность [1].

Нами проведено исследование, направленное на изучение мотивации изучения студентами английского языка I курса двух факультетов – факультет международных экономических отношений и менеджмента (МЭОиМ) и юридический факультет МИТСО. Исследование проводилось по двум методикам.

Методика Т. Д. Дубовицкой направлена на выявление направленности учебной мотивации [2]. Студентам предлагалось ответить на высказывания и выразить свое отношение к изучаемому предмету. В анкету было включено 20 высказываний.

Подсчет показателей опросника производился в соответствии с ключом, где «Да» означало положительные ответы (верно; пожалуй, верно), а «Нет» – отрицательные (пожалуй, неверно; неверно).

За каждое совпадение с ключом начислялся один балл. Чем выше суммарный балл, тем выше показатель внутренней мотивации изучения предмета. При низких суммарных баллах преобладала внешняя мотивация изучения предмета.

Полученный в процессе обработки ответов испытуемого результат расшифровывался следующим образом:

0–10 баллов – внешняя мотивация (мотивация, не связанная с содержанием определенной деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами);

11–20 баллов – внутренняя мотивация (мотивация, связанная не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности).

Анализ полученных данных свидетельствует, что у 3 студентов юридического факультета из 11 развита внешняя мотивация, а у 8 – внутренняя. У 2 студентов факультета МЭОиМ из 15 развита внешняя мотивация, а у 13 – внутренняя.

После проведения среза по данной методике студентам была предложена анкета по выявлению отношения к иностранному языку. Им предлагалось оценить изучаемый предмет по 8 параметрам:

я знаю этот предмет;

- я люблю им заниматься;
- с удовольствием иду на занятие;
- не пропускаю занятие без уважительной причины;
- доволен отношением преподавателя ко мне;
- всегда понимаю объяснение нового материала;
- домашнее задание выполняю сам;
- занимаюсь дополнительно по предмету.

Анализ результатов по данной методике показал, что 1 студент факультета МЭОиМ относится отрицательно, 4 – безразлично, 10 – положительно; 1 студент юридического факультета относится отрицательно, 5 – безразлично, 6 – положительно.

Таким образом, данные опросника свидетельствуют, что большинство студентов I курса осознают важность данной дисциплины, хотя она не является профилирующей. Мотивация учебной деятельности у студентов выражена довольно сильно. Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что студенты осознают важность роли знаний в области иностранного языка для своей дальнейшей деятельности.

Для развития учебной мотивации необходимо формирование ее самим преподавателем благодаря правильно подобранному типу учения. От того, как и какой материал преподносится преподавателем, какая роль отводится студенту – пассивно впитывающей губки или активно работающего вместе с педагогом, – будет зависеть и тип учения и характер мотивации.

Наиболее продуктивным по всем параметрам является обучение, в котором соблюдаются следующие условия: студенту сообщаются базовые знания, в результате он в состоянии самостоятельно решить конкретную учебную задачу; студента знакомят с обобщенными способами работы с базовыми знаниями; усвоение знаний происходит в процессе их практического применения. Если все условия соблюдаются, то обучение приобретает творческий характер. Как правило, студент справился и у него возникает потребность в получении новых знаний.

Таким образом, в современном мире знание иностранного языка стало правилом, а не исключением. Каждый образованный человек должен владеть хотя бы одним иностранным языком, так как это важно



не только для его дальнейшего саморазвития, но и для профессиональной карьеры. Языковая личность развивается и совершенствуется в процессе усвоения языков по мере овладения навыками и умениями коммуникации на них. В целях ее формирования на занятиях иностранного языка должны создаваться оптимальные возможности для речевого поведения студентов в условиях искусственно создаваемой межъязыковой коммуникации.

### **Литература**

1. *Бобылева, Л.И.* Актуальные вопросы методической подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя иностранного языка / Л. И. Бобылева // *Вестник ВДУ*. – 2005. – № 1(35). – С. 51–53.
2. *Дубовицкая, Т.Д.* Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // *Психологическая наука и образование*. – 2002. – № 2. – С. 42–45.
3. *Российская педагогическая энциклопедия* : в 2 т. [Текст] / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая российская энциклопедия. – 1993. – Т. 1.
4. Национальный Интернет-портал Республики Беларусь: Профессиональное образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://master@ripo.unibel.by>. – Дата доступа : 28.02.2011.

**В. Ю. Костюченко**

БГАТУ, г. Минск

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

### **(на материале экономической лексики русского и английского языков)**

Интерес к изучению иностранных языков все более возрастает. Задачи обучения иностранному языку состоят в том, чтобы научить языку как средству межкультурного общения, как способу познания достижений отечественной и мировой культуры, подготовить студентов к толерантному восприятию иной культуры. Не случайно основополагающими принципами обновления содержания обучения иностранному языку являются усиление социокультурного компонента, повышение роли иностранного языка как источника знаний о своей стране и англоязычных странах. Термин «лингво-

вострановедение» подчеркивает, что это направление, с одной стороны, сочетает обучение языку, а с другой – дает определенные сведения о стране изучаемого языка [2, с. 12]. Из-за продолжающейся глобализации экономики в мире представляется интересным и целесообразным рассмотреть тему экономической лексики. Она необходима и для профессионально-го и для повседневного общения.

Национальная специфика может выражаться как в плане выражения, так и в плане содержания лексических единиц. Все-таки достаточно большое количество экономических лексических единиц имеют полные или частичные эквиваленты в других языках, что объясняется совпадением мысленного отображения реальной действительности у носителей разных языков и общих элементов культуры – так называемых «культурных универсалий» [1, с. 52].

Особую группу составляют выражения, являющиеся эквивалентами, но в силу того, что каждое из них сопряжено с определенной совокупностью знаний из области экономики и управления, они отличаются друг от друга. Такими словами, например, являются: *big banks* и *большие банки*. Оба они включают понятие: «крупный по размерам банк». Однако в российской действительности это означает: банк с большим по физическим размерам зданием, с сетью филиалов по стране (2 филиала – это уже сеть), с крупным уставным капиталом. В международной практике этим термином обозначаются только банки со сферой влияния в мировом масштабе. Доказывая правильность данной теории, сравним следующие единицы, относящиеся к экономической лексике: *estate tax* и русское *налог на имущество*. Понятно можно считать их эквивалентами, так как оба слова включают понятие «налог на какое-то имущество, принадлежащее определенному лицу», но данные лексические единицы различаются своими фоновыми знаниями. Если русское выражение *налог на имущество* означает «деньги, взимаемые с лица с его имущества», то английское *estate tax* представляет собой «деньги, взимаемые с лица не только как налог на его имущество, но и на имущество, которое ему еще не принадлежит», аналог нашего налога на наследство [3, с. 532].

Однако вследствие различия культурологических факторов, этнических особенностей, разных языковых картин мира и разных литературных источников многие экономические единицы содержат некий элемент значения, который понятен только носителям данной, обслуживаемой этим языком культуры. Например, *withholding tax*: «американо-канадский термин, обозначающий одну из форм авансированной уп-

латы налогов». *Balloon*: «англосаксонский термин, обозначающий кредит, подлежащий возврату полной суммой одновременно, а не частями, как при амортизации». *Goodwill*: «Активы, капитал предприятия, не поддающийся материальному измерению» [3, с. 701].

Интересно рассмотреть группу слов, относящихся к коннотативной лексике, часто имеющих определенную стиливую окрашенность. Например, английское *demand-side management*. Его новое значение связано с энергетическим кризисом в южных штатах США, в частности в Калифорнии, и обозначает потребление энергии по особой схеме в зависимости от потребности, необходимости. *Across the aisle* вообще, происходит от «прохода» между Республиканцами и Демократами в Конгрессе США, а сейчас применяется ко всем, у кого противоположная точка зрения. *Silver bullet* среди экономистов употребляется для обозначения гарантированного выхода из сложной ситуации (выражение берет начало в фантастических произведениях, в которых данное понятие использовалось для борьбы с оборотнями). Следует отметить, что порой обнаружение коннотации, присущей слову, представляет определенную сложность в связи с тем, что она не фиксируется в словарях, а соответствующий слову иноязычный компонент лишен подобной коннотации. Сравним, например, английское слово “manager” и его перевод на русский «управляющий». Только пронаблюдав употребление английского слова “manager” в возможных контекстах, а также с точки зрения частотности, можно обнаружить, что данное слово употребляется шире, чем русское «управляющий» и является менее стилистически окрашенной единицей, чем русский эквивалент.

Как упоминалось, национальная специфика может проявляться и в плане выражения: Например, *The Old Lady of Threadneedle Street* «название Банка Англии» [2, с. 283].

Несмотря на наличие сходных черт и структурно-семантических параллелей, экономические единицы разных языков обладают яркой национальной спецификой, обусловленной как интралингвистическими факторами, так и особенностями национально-культурной среды.

### **Литература**

1. Слепович, В.С. Настольная книга переводчика/ В.С. Слепович. – Минск : ТетраСистемс, 2005.
2. Телия, В.Н. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М., 1996.
3. Longman Dictionary of Contemporary English. – London, 1997.

## **ЧТО ТАКОЕ «ЯЗЫК ФЕМИДЫ»?**

Общеизвестно, что юрист – не просто знаток законодательных тонкостей, но и талантливый оратор, владеющий выразительными средствами языка и тайнами публичной речи, что составляет неотъемлемую часть его профессионального развития. Значимую роль в образовании современного юриста играет латинский язык. Знание латыни – необходимый элемент полноценного общего гуманитарного образования, классический элемент юридической учености.

Терминологический арсенал юриспруденции в значительной мере сформирован из латинских слов. Например, адвокат, юрист, юриспруденция, легист и др. За каждым таким термином, получившим распространение во всех странах мира, стоит определенное понятие, категория правопедения, которую трудно выразить иным словом так, чтобы оно точно и полно передавало содержание латинского термина. Изучение латинского языка студентами-юристами связано с изучением специальных дисциплин, в частности с изучением основ римского права, гражданского права, административного права, без чего невозможна фактическая подготовка будущих специалистов-правоведов.

Европейская юриспруденция вплоть до наших дней обязана римскому праву, которое изучают студенты-юристы в учебных заведениях всего мира. Сформирован почти двухтысячелетний опыт правовой культуры, юридической практики и науки на латинском языке. Известна целая плеяда римских юристов и деятелей права: Марк Туллий Цицерон, Гай Юлий Цезарь, Юний Брут, Сальвий Юлиан, Ювенций Цельс, Секст Помпоний, Массурий Сабин, Эмилий Папиниан, Юлий Павел, Геренний Модестин, Домиций Ульпиан, произведения которых сохранились во фрагментах на латинском языке. Читая исторические труды Ливия, Тацита, Плутарха или трактаты Цицерона об ораторском искусстве, убеждаешься, насколько силен в римском судопроизводстве театральный элемент (имея в виду всю амплитуду драматургии от мистерий до цирковых «зрелищ», от драмы до комедии). Речь адвоката-оратора должна была произвести на судей и на слушателей известное впечатление не простым упоминанием тех законов и постановлений, которые разъясняют данный случай в пользу или в ущерб какой-либо из сторон,

но некой пластической силой довода, ярким сравнением, остроумной репликой. Это не могло не оставить отпечатка и на самих определениях юристов, которые тяготели к лаконичной виртуозности – если только включать в этот термин все богатство латинского слова «virtus» (сила, мужество, доблесть, добродетель и др.).

Не обошел стороной латинский язык и право Беларуси. Латинский язык, будучи в Средние века языком права на территории практически всей Западной Европы, оказал колоссальное влияние на формирование юридической терминологии в абсолютном большинстве европейских языков. Не был исключением и старобелорусский – государственный язык Великого Княжества Литовского. Однако специальные исследования, посвященные латинизмам в старобелорусской юридической терминологии, остаются нам неизвестными.

При рассмотрении материала можно отметить, что все латинизмы перешли в старобелорусский язык без сколько-нибудь существенных изменений звучания и значения: апелляция (лат. appellatio) – «обращение в высшую судебную инстанцию», артикул (лат. articulus) – «статья, параграф, раздел», куратар (лат. curator) – «опекун», магистрат (лат. magistratus) – «руководство, власти», магнат (лат. magnatus) – «богатый, знатный человек, владелец больших земельных угодий», статут (лат. statutum) – «постановление, собрание законодательных актов» и мн. др.

Таким образом, знакомство с римским правом, основанное на чтении первоисточников в оригинале, не только учит юриста выражать свои идеи, но и дает ему множество таких понятий и навыков, которые обогатят культуру его профессионального мышления и придадут его образованию классический «лоск».

Латынь – универсальный правовой язык прошлого, свод юридических принципов. Это можно увидеть на примере многих латинских изречений, ставших крылатыми. Эти изречения свидетельствуют о высокой речевой культуре классиков-правоведов.

### **Литература**

1. *Нисенбаум, М.Е.* Латинский язык. Via Latina ad jus / М.Е. Нисенбаум. – М. : ООО «Проспект», 2000.
2. *Тронский, И.М.* Очерки из истории латинского языка / И.М. Тронский. – М. : Молодая гвардия, 1953.

## ПЕРЕВОД БРИТАНСКИХ РЕАЛИЙ

Переводоведение как наука по мере своего развития охватывает все большее количество проблем и спорных положений. Пытаясь ответить на вопрос *как переводить?*, исследователи фокусируют внимание на различных объектах перевода, которые часто являются источниками противоречивых мнений.

Актуальность данной темы заключается в том, что переводчик постоянно сталкивается с проблемой перевода реалий самого разного рода, включая новые реалии постоянно развивающегося мира. Реалии, относясь к несовпадающим элементам языка, обозначая понятия, чуждые для других культур, всегда представляют в процессе перевода особую сложность. Эти сложности, с другой стороны, обеспечивают интерес к данной проблеме.

Реалия – предмет, вещь, материально существующая или существовавшая. В лингвистике и переводоведении реалиями называют слова и выражения, обозначающие предметы материальной культуры, а также устойчивые выражения, содержащие такие слова. Основной чертой реалии является ее колорит. Именно передача колорита при переводе текста с одного языка на другой составляет главную проблему переводчика при работе с реалиями.

Выделяют следующие принципы классификации реалий: предметная (географ., этнограф., общественно-полит.); временная (современные реалии, исторические) местная (нац., локальные, микролокальные, регион., интернац.)

При переводе, выделяются следующие приемы передачи реалий:

1. Транскрипция (чаще всего транскрипция используется при переводе имен собственных (Джон Фаулз, Уильям Голдинг, Грэм Грин, Джордж Оруэлл, Сомерсет Моэм, Уильям Теккерей, Вирджиния Вульф), также при переводе топонимов (р. Эйвон, г. Бен Дэвис, оз. Лох-Ней, оз. Уиндермер). Желательность применения транскрипции при передаче реалий обусловлена тем, что при удачном транскрибировании переводчик может добиться преодоления обеих упомянутых выше трудностей – передачи и смыслового содержания, и колорита. При отсутствии в языке перевода буквы, обозначающей звук, по своему звучанию схожий со звуком в исходном тексте, применяются сочетания букв,

дающие соответствующее звучание. Так, английское «g» передается в русском языке в определенных положениях через сочетание «дж», «х» через «кс», сочетание букв «sh» через «ш», «Ch» через «ч» и т. д.

Транскрипция широко применяется в публицистике и довольно часто в художественной литературе в зависимости от характера текста (так, в приключенческом романе затранскрибированная реалия может являться элементом экзотики). В авторской речи или тексте с подробными описаниями транскрипция может быть наиболее удачным решением, так как в таких текстах шире возможность для раскрытия содержания реалии. Выбор транскрипции при переводе зависит и от читателя, на которого ориентирован текст, то есть необходимо учитывать степень знакомости реалии, поскольку она не должна остаться за пределами его восприятия. Так, в переведенной статье о футболе, опубликованной в молодежном журнале, понятие «фэн» (от англ. fan) не вызовет недоразумений. Но в случае, если перевод этой статьи предназначен для публикации в журнале, читателями которого могут являться, в том числе люди пенсионного возраста, то переводчику следует задуматься об уместности транскрипции и рассмотреть иные приемы перевода (например, замену на более нейтральное понятие «болельщик»).

Одно из основных достоинств транскрипции как приема является максимальная краткость, что в ряде случаев является основной причиной транскрибирования. Транскрипцию, как и любой другой прием, следует применять с осторожностью, поскольку в некоторых случаях передача колорита, не являясь определяющим фактором, может оттеснить на второй план передачу смыслового содержания реалии, не выполнив тем самым коммуникативную задачу перевода. Обилие транскрибированных слов может привести к перегрузке текста реалиями, которая не сближает читателя с подлинником, а отдаляет от него.

Данный способ широко используется при переводе названий различных компаний (Бентли, Бритиш Эрэйз, Кэдбери Швэпс, Хаш Папис, Тагмас – Тамек (данный вариант является моим собственным), также названий газет и журналов (Космополитен, Дэйли мэйл, Дэйли Телеграф, Ивнинг Стэндард, Файнэншл таймс, Мэри Клер, Нейчер, Трибьюн)).

2. Транслитерация (применение транслитерации при передаче реалий весьма ограничено, о ней можно говорить при переводе понятий, касающихся, в основном, имен собственных (Джозеф Аддисон, Даниэль Дефо, Чарльз Диккенс, Ян Флеминг), а также топонимов (горы Котсуолд, канал Гранд Юнион, оз. Лох-Несс, р. Северн). Также как и транс-

крипция, транслитерация получила широкое применение при переводе названий компаний (Бритиш Петролеум, Барберри, Маркони).

3. Создание нового/сложного слова (калька, полукалька, освоение, создание семантического неологизма). Данный способ является наиболее частым, так как позволяет перенести в язык перевода реалию при максимально полном сохранении семантики. (the Br. Isles – «Брит. Острова», the Caledonian canal – «Каледонский канал», the Isle of Man – «о. Мэн», The Lake district – «Озерный край», the conservative party – «Консервативная партия», the Labour party – «Лейбористская партия», the liberal democratic party – «либерально-демократическая партия», the 1922 committee – «комитет 1922», the shadow cabinet – «теневого кабинета», The Act of Union – «Акт об Унии», By-law – «постановление», County court – «суд графства», Crown Court – «суд короны», The Law Lords – «судебные лорды», The Queen's Bench – «суд королевской скамьи», British United Provident Association – «Британская Единая Ассоциация Медицинского Обеспечения» (данный вариант является моим собственным), Imperial Chemical Industries – «Имперский Химический Трест», Jaguar – «Ягуар», British United Provident Association – «Британская Единая Ассоциация Медицинского Обеспечения» (данный вариант является моим собственным), Admiralty Arch – «Адмиралтейская арка», The Ashmolean Museum – «музей Ашмола», The Bodleian Library – «Бодлианская библиотека», The Victoria and Albert Museum – «Музей Виктории и Альберта»).

4. Уподобляющий перевод (Приемами уподобляющего перевода можно назвать объяснение или описание). (Borough – «город с самоуправлением», Bailiff – «судебный пристав-исполнитель», General National Vocational Qualification – «Всеобщий Национальный Сертификат о Получении Профессиональной Квалификации», National Curriculum Test – «Тестирование на знание Национальной Учебной Программы»).

5. Контекстуальный перевод (В данном случае переводчик ориентируется на контекст, т. е. происходит замена словарного соответствия на контекстуальное, логически связанное соответствие). Для иллюстрации данного приема можно привести перевод высказывания одного из персонажей романа «Айвенго» на русский язык: «I must see how Staffordshire and Leicestershire can draw their bows» – «Хочу посмотреть, хорошо ли стаффордширские и лестерские ребята стреляют из лука». В соответствии с выбранным приемом переводчик заменяет названия английских городов, производя конкретизацию (не все жители города, а его



защитники – «ребята») на словосочетания, которые в рамках данного контекста более точно передадут смысл фразы, взятой из оригинала.

6. Гипонимический перевод (замена видового понятие на родовое, то есть передачу реалии некоторой языковой единицей, имеющей более широкое значение, чем переводимая). Например, в повести Уэллса «Человек-невидимка» главный герой останавливается в деревенской гостинице: «...he took up his quarters in the inn», – что переведено на русский язык как «...незнакомец поселился в трактире» (генерализация).

7. Замена реалии исходного языка на реалию языка перевода. Различные способы перевода фразеологизмов: использование абсолютного эквивалента: «Все дороги ведут в Рим» – All roads lead to Rome; максимально близкий смысл: As sure as eggs is eggs русским эквивалентом «Как дважды два – четыре»; нейтрального по колориту: when Queen Anne was alive (дословно «когда была жива королева Анна») нейтральной русской фразой «в незапамятные времена»; использование полукальки с заменой национального компонента: «Москва не сразу строилась» (англ. Rome was not built in a day).

8. Опускание реалии. Практически все способы перевода реалий (за исключением опущения и замены реалии исходного языка на реалию языка перевода) можно назвать общеупотребительными, однако, несмотря на положительные стороны вышеуказанных способов, при переводе всегда необходимо учитывать и связанные с ними ограничения. Вопрос о переводе реалий вследствие своей спорности представляет собой большое поле для проведения разнообразных исследований, поскольку дать полный и абсолютный перечень приемов перевода реалий, указаний и пояснений к ним невозможно.

Анализ примеров показывает, что необходимо прибегать к разнообразным способам работы с реалиями, что указывает на наличие субъективного фактора в решении данной проблемы. Следует опираться не только на существующие варианты перевода, но и прибегать к своей собственной смекалке и переводить, основываясь на контексте.

Переводчик выбирает тот или иной прием, полагаясь на свой переводческий инстинкт, опираясь на полученные знания и накопленный в процессе работы опыт, поэтому окончательное слово, независимо от теоретических исследований, в большинстве случаев остается за переводчиком.

## **КУЛЬТУРНЫЙ АССИМИЛЯТОР КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ К НОВОЙ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ**

В условиях глобализации общественной жизни происходит рост межкультурных контактов, увеличивается взаимозависимость и взаимовлияние различных культур, появляются новые субъекты транснациональных связей, происходит расширение (релятивизация) идентичности участников культурных обменов.

Поэтому большое значение приобретает изучение межкультурной адаптации, в широком смысле понимаемой как процесс, благодаря которому человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой, а также результат этого процесса.

Межкультурная адаптация представляет собой процесс вхождения в новую культуру, постепенное освоение ее норм, ценностей, образцов поведения. При этом подлинная адаптация предполагает достижение социальной и психологической интеграции с еще одной культурой без потери богатств собственной.

Неудачи и проблемы при адаптации в новой культуре необходимо рассматривать не как патологические симптомы, а как отсутствие определенных знаний и навыков. Поэтому должно быть организовано не приспособление человека к новой культуре, а приобретение знаний об обычаях, нормах, ценностях, стереотипах поведения другого народа без разрыва с собственной культурой.

Существует несколько способов подготовки индивидов к межкультурному взаимодействию. Во многих странах мира широкое распространение получили так называемые культурные ассимиляторы. Цель при использовании данного метода – научить человека видеть ситуации с точки зрения членов чужой группы, понимать их видение мира. Поэтому культурный ассимилятор называют также техникой повышения межкультурной сензитивности.

Первые культурные ассимиляторы были разработаны психологами университета штата Иллинойс в начале 60-х гг. под руководством Г.Триандиса. Они предназначались для американских граждан, взаимодействующих с арабами, иранцами, греками, тайцами. Создатели модели ставили своей целью за короткое время дать обучаемым как можно больше информации о различиях между двумя культурами и остано-

лись на программированном пособии с обратной связью, позволяющем сделать читателя активным участником процесса обучения. Позднее стали использовать и компьютерные варианты пособий.

Культурные ассимиляторы состоят из описаний ситуаций (от 35 до 200), в которых взаимодействуют персонажи из двух культур, и четырех интерпретаций их поведения – каузальных атрибуций о наблюдаемом поведении. Информация подбирается так, чтобы представить ситуации, где проявляются либо значительные, либо наиболее значимые ключевые различия между культурами. Идеальной можно считать ситуацию, во-первых, описывающую часто встречающийся случай взаимодействия членов двух культур, во-вторых, такую, которую представитель группы «гостей» находит конфликтной или которую он чаще всего неправильно интерпретирует, в-третьих, позволяющую получить важные сведения о чужой культуре.

При подборе ситуаций учитываются взаимные стереотипы, различия в ролевых ожиданиях, обычаи, особенности невербального поведения и мн. др. Особое внимание уделяется ориентированности культуры на коллективизм или индивидуализм. Например, представитель европейской индивидуалистической культуры в процессе работы с ситуациями ассимилятора должен осознать, что:

- поведение членов восточных коллективистических культур в большей степени отражает групповые нормы, чем индивидуальные установки;
- отношения между родителями и детьми на Востоке почти священные;
- во многих странах Востока принято проявлять скромность при публичной оценке собственных достижений;
- там принято дарить подарки в тех случаях, когда в Европе платят деньги.

Примеры потенциально конфликтных ситуаций могут быть взяты из этнографической и исторической литературы, прессы, наблюдений самих разработчиков. Проводятся также интервью с использованием методики «критического инцидента»: респондентов просят вспомнить события, в которых произошло что-то, что резко – позитивно или негативно – изменило их мнение о представителях другой культуры.

Наиболее сложные задачи встают перед создателями культурного ассимилятора на этапе комплектации набора альтернативных объяснений – атрибуций. Если ассимилятор предназначен для подготовки представителей культуры А к взаимодействию с представителями культуры

Б, то необходимо подобрать – с помощью экспертов из двух культур – три интерпретации поведения персонажей, наиболее вероятные с точки зрения членов культуры А, и одну интерпретацию, которую чаще всего используют при объяснении ситуации представители культуры Б. Лишь ответы, характерные для членов культуры Б, считаются правильными. Если обучаемый выбирает неправильный ответ, его просят вернуться к ситуации еще раз и выбрать другое объяснение поведения персонажей. А при выборе правильного ответа подробно описываются особенности культуры, в соответствии с которыми они действовали.

Сам по себе культурный ассимилятор является методом когнитивного ориентирования, но его часто применяют в тренинговых программах – в группе обсуждаются и сравниваются результаты участников, проводятся ролевые игры с использованием ситуаций культурного ассимилятора. В этом случае он является основой программы атрибутивного тренинга, так как задача обучаемых – выбрать ту интерпретацию каждой ситуации взаимодействия представителей двух культур, которая соответствует точке зрения чужой для него группы, т. е. подобрать изоморфную атрибуцию.

Хотя к настоящему времени в мире создано большое количество культурных ассимиляторов, они не могут получить широкого распространения, поскольку предназначены узкому кругу лиц – студентам-арабам в США, учителям, работающим с испаноязычными школьниками и т. п. Но во многих случаях готовить к межкультурному взаимодействию приходится не столь однородные группы: специалистов, взаимодействующих с многонациональной клиентурой, студентов, приехавших из разных стран и т. п.

Группа исследователей во главе с Р. Брислином задалась вопросом, возможно ли создание универсального культурного ассимилятора, способного помочь людям адаптироваться в любой чужой культуре. На основе опыта создания узко ориентированных культурных ассимиляторов и работы с различными тренинговыми группами они пришли к выводу, что такая задача разрешима, так как люди, попадающие в инокультурное окружение, проходят через сходные этапы адаптации и налаживания межличностных контактов с местными жителями. Поэтому можно выделить круг прототипных ситуаций взаимодействия представителей двух разных культур, а также задач, выполняемых визитерами в стране пребывания. Хотя созданное ими пособие универсальным является прежде всего для американцев, в настоящее время оно применяется и в других англоязычных странах.

Многолетнее использование культурных ассимиляторов – культурно-специфичных и универсального – подтвердило, что они являются эффективным средством формирования изоморфных атрибуций, передачи информации о различиях между культурами, облегчения межличностных контактов в инокультурном окружении и решения стоящих перед человеком задач.

### **Литература**

1. *Лебедева, Н.М.* Социально-психологические закономерности аккультурации этнических групп / Н.М. Лебедева // Этническая психология и общество / под ред. Н.М. Лебедевой. – М. : Старый сад, 1997. – С. 271–289.
2. *Стефаненко, Т.Г.* Методы подготовки к межкультурному взаимодействию / Т.Г. Стефаненко, Е.И. Шлягина, С.Н. Ениколопов // Методы этнопсихологического исследования. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1993. – С. 55–78.
3. *Тангалычева, Р.К.* Культурный ассимилятор как средство адаптации иностранных граждан к жизни в российском мегаполисе (на примере Санкт-Петербурга) / Р.К. Тангалычева // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2009. – Т. 12. – № 1.
4. *Триандис, Г.К.* Культура и социальное поведение / Г.К. Триандис. – М. : Инфра. – М., 2007.
5. *Brislin, R.W., Cushner K., Cherrie C., Yong M.* Intercultural interactions: A practical guide (1st ed.). – Beverly Hills, CA : Sage, 1986.

**Н. К. Молош**

БГМУ, г. Минск

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

В эпоху глобализации модернизируется система высшего образования, повышаются требования к подготовке молодых специалистов. Высшее образование ставит перед собой задачу формирования у них профессионально ориентированной, межкультурной и коммуникативной компетенции.

В настоящее время является аксиомой, что современный специалист должен владеть как минимум одним иностранным языком, однако изучение иностранного языка не ограничивается изучением языковых норм, овладение ими вне связи с культурой не приносит эффективных результатов. Особенности культуры могут влиять на значение лексических единиц, слова и термины приобретают свое окончательное значение в употреблении, причем время и страна использования также играют определенную роль.

Например, под «стипендией» студент-бюджетник БГМУ понимает сегодня сумму денег, выплачиваемую ему ежемесячно, если средний балл экзаменационных оценок в предыдущей сессии не ниже «5». Для немецкого студента «Stipendium» может означать материальную помощь для получения образования лишь некоторым категориям студентов с определенным материальным положением, в том числе иностранным, или денежную сумму, выделяемую инстанцией на участие в образовательных программах, включающую расходы на проезд, питание и проживание. Во втором примере стипендия может выделяться на конкурсной основе.

Глагол «einladen» («приглашать») несет в немецком языке дополнительное значение обязательства оплаты расходов приглашенного лица.

Приобщение обучаемых к иноязычной культуре поможет ознакомиться с подобными различиями и нюансами, научит распознавать социокультурные значения слов и терминов, а также коммуникативные функции высказываний и языковых действий.

Подготовка современного специалиста требует развития у него межкультурной компетенции, навыков коммуникации в различных сферах профессиональной деятельности, межличностного и профессионального общения.

Интересными в этом плане представляются задания на сравнение поведенческих стереотипов и некоторых реалий в различных культурах. Предлагается оценить как норму или отклонение от нормы (опоздание или своевременное действие):

- приход в гости к знакомым на 30 минут позже назначенного срока;
- прибытие поезда дальнего следования на 15 минут позже указанного в расписании времени;
- приглашение на обед в 16.00;
- звонок сотруднику в 22.30 и т. д.

Результаты обсуждения показывают, что оценки не идентичны: то, что в одной стране рассматривается как норма, в другой является нарушением нормы или этикета.

Целью таких заданий является не просто углубление навыков естественной коммуникации (обсуждение примеров ведется на изучаемом языке), а прежде всего развитие умения дистанцироваться от правил и традиций своей страны, относиться толерантно к сложившимся нормам и обычаям других культур и воспринимать имеющиеся различия как данное.

Для формирования межкультурной профессиональной компетенции студентов целесообразно и эффективно пребывание в стране изучаемого языка в рамках академических обменов. Однако, поскольку возможности организации подобных поездок ограничены, кафедра иностранных языков БГМУ активно использует другие способы: иноязычную прессу, оригинальные пособия, аудио- и видеоматериалы, Интернет, встречи с представителями международных организаций в г. Минске, участие в рамках ежегодно проводимых в стране «Неделях культуры» немецкого, французского и других языков.

Так, при подготовке аспирантов используется новое издание немецкого учебного пособия «Deutsch im Krankenhaus». Данный учебник предлагает лично ориентированный подход и соответствует основным требованиям, предъявляемым сегодня к современным учебным пособиям:

- аутентичность;
- информативность;
- профессиональная направленность;
- интерактивность и т. д.

Авторы пособия ставят задачей повышение у обучаемых автономности, развитие критического мышления, умения вести сравнительный анализ, решать проблемные задачи, т. е. качеств, необходимых современному специалисту любого профиля.

Профессиональная ориентация обучения обеспечивается погружением в атмосферу делового немецкого языка в больнице Германии, учебник готовит врачей и медсестер к коммуникации в сфере медицинской профессиональной деятельности. Методически целесообразным представляется акцент на речевом поведении медицинского персонала в различных ситуациях (сбор анамнеза при поступлении больного в больницу, уход за пациентом, встреча с родственниками, обход, назначения и т. д.), а также ведении медицинской документации. Большое внимание

уделяется развитию навыков понимания немецкой речи на слух (к учебнику прилагаются аудиодиски) и изучению медицинской терминологии, причем наиболее употребительные термины даются как на немецком, так и на латинском языках, что соответствует нормам международной медицинской практики.

В заключение отметим, что в эпоху информатизации и компьютеризации одной из последующих задач, которую ставит перед собой образование, выступает активное использование современных информационно-компьютерных технологий, интернета, википедии, блогов, социальных сетей и т. д. Они позволяют использовать аутентичные материалы, которые просты в обращении, развивают креативность обучающихся, академическую и творческую активность, ответственность и умение работать в команде. Кроме того, использование мультимедийных средств обучения дает возможность преподавателям учитывать при разработке плана занятия различные учебные стили студентов (аудитивный, когнитивный, коммуникативный и пр.).

В связи с этим актуальным представляется образовательный проект «Studentage Deutsch 2011», организованный в марте 2011 г. институтом имени Гете в Минске и посвященный информационно-компьютерным технологиям при обучении иностранным языкам.

В докладах отмечалась острая необходимость повышения квалификации педагогов в этой области. Так, профессор С. В. Титова отметила, что роль технологий второго веба в образовательных проектах сегодня очень велика. Они предлагают широчайший спектр возможностей, способствующих оптимизации учебного процесса:

- дистанционное обучение;
- использование интернета как информационного источника;
- хранение и классификация учебной информации, учебных программ, веб-библиографии;
- проведение online-тестов, дискуссий и рецензий;
- использование веб-блогов для коммуникации и учебного взаимодействия;
- размещение коллективных закладок;
- создание коллективного продукта;
- мультимедийные презентации;
- использование аудиозаписей в цифровом формате и дидактизированных материалов;
- интерактивные доски и классные комнаты и т. д.



## **ВУСНАЕ МАЎЛЕННЕ ЯК МЕТАДЫЧНАЯ КАТЭГОРЫЯ**

Развіцце звязнага маўлення магчыма пры ўмове, калі гэта ідэя будзе дакладна сфармулявана ў праграме, асэнсавана выкладчыкамі, забяспечана адэкватнымі метадычнымі падыходамі, зместам, метадамі і прыёмамі навучання. Але яна не ахоплівае ўвесь комплекс задач, якія неабходна вырашаць пры навучанні роднай мове.

Патрэбнасці асобы ў мове пры навучанні выначаюцца наступнымі паказчыкамі:

- уяўленнем назыўной функцыі слова, яго семантычнага аспекту, які ўзнікае ці выкарыстоўваецца ў пэўнай моўнай сітуацыі або ў кантэксце (намінатыўныя паказчыкі);
- падрыхтаванасцю студэнтаў да бесперапыннай адукацыі (навучальна-пазнавальныя паказчыкі);
- авалоданнем мовай як інфармацыйным і нацыянальна-культурным сродкам, які дазваляе камфортна адчуваць сябе ў нацыянальна-культурным асяроддзі людзей, што карыстаюцца беларускай мовай.

Рэалізацыя ідэі камунікатыўнасці прапануе такую арганізацыю навучальнага працэсу, якая стымулюе ўнутраныя сілы навучэнца, патрабуе ад яго пастаяннай практыкі карыстання жывой мовай як сродкам маўлення і абмену думкамі. Важна, каб студэнт адчуваў практычную карысць ад кожных семінарскіх і лабараторных заняткаў, ад знаёмства з вывучанай моўнай з'явай – сказам, словазлучэннем, новымі кампанентамі сказа (зваротак, пабочныя словы і г. д.).

Усё, што вывучаецца на занятках, можна выкарыстаць у ходзе гутаркі, паведамлення, напісання ліста, даведкі, заявы і інш. Трэба памятаць, што навучаць роднай мове – значыць:

- сістэматычна і паслядоўна дапамагаць навучэнцам авалодваць асноўнымі законамі фанетыкі і арфаэпіі, лексікі і граматыкі, літаратурным вымаўленнем і правапісам, знаёміць іх з выяўленчымі сродкамі мовы і яе стылістычнай шматграннасцю;
- на аснове атрыманых ведаў пастаянна развіваць пазнавальныя магчымасці студэнтаў, іх аналітыка-сінтэтычныя здольнасці: уменне знаходзіць моўныя з'явы ў тэкстах, рабіць абагульненні і вывады, выконваць класіфікацыйныя практыкаванні,

параўноўваць моўныя адзінкі па форме, значэнні і функцыі, уключаць іх у кантэкст звязнага маўлення;

- удасканальваць маўленчыя ўменні навучэнцаў: навыкі чытання, успрымання зместу прачытанага і пачутага, вучыць іх выказвацца вусна і пісьмова на тэмы прафесійнага і грамадскага жыцця.

Важна дабіцца, каб студэнты не толькі правільна афармлялі вусныя і пісьмовыя паведамленні, але і кіраваліся агульнапрынятымі этычнымі нормамі, умелі выбіраць з багатага набору выяўленчых моўных сродкаў самыя трапныя, дакладныя і пераканаўчыя, якія найбольш падыходзяць у канкрэтнай маўленчай сітуацыі.

У сучаснай метадыцы навучання роднай мове гэта трактуецца як неабходнасць дапамагчы навучэнцам авалодаць трыма відамі кампетэнцыі: моўнай, маўленчай і этнакультурнай. У гэтай сувязі асноўная задача выкладчыка – навучыць маладых людзей добра ведаць мову, валодаць і карыстацца ёю як інструментам пазнання і элементам культуры.

У сістэме моўнай падрыхтоўкі важнае месца адводзіцца звязнаму маўленьню (вуснаму і пісьмоваму). Пад звязным маецца на ўвазе маўленне, якое ўяўляе сабою арганізаванае па законах логікі і граматыкі адзінае цэлае, суднесенае з тэмай і ўмовамі паведамлення. Адметнымі прыкметамі такога цэлага з’яўляецца здольнасць задавальняць патрэбу ў выказванні, адноснае самастойнасць і закончанасць, магчымасць падзяляцца на больш ці менш значныя, звязаныя паміж сабою сэнсавыя часткі.

Такім чынам, вучыць звязнай мове – гэта фарміраваць у студэнтаў такія веды, уменні і навыкі, якія неабходны для таго, каб хутка і адэкватна ўспрымыць і спантанна ствараць тэксты разнастайнай моўнай структуры, мэтанакіраванасці, паўнаты і дакладнасці выражэння думкі, прымяняць у працэсе працы над імі веды па фанетыцы, граматыцы, лексіцы, стылістыцы, уменні сінтэзаваць у тэкстах вусных выказванняў жыццёвы вопыт і набытыя мовазнаўчыя веды.

Практыка паказвае, што рэалізаваць гэту ідэю можна толькі тады, калі ў аснову навучання будуць пакладзены адпаведныя падыходы да вывучэння моўных з’яў, калі ў цэнтры ўвагі будзе асоба навучэнца як носьбіта мовы і яе творцы, яго патрэбы ў лінгвістычных ведах і моўнай практыцы.

## **Літаратура**

1. *Протчанка, В.У.* Агульнаадукацыйныя ўменні ў сістэме навучання / В.У. Протчанка // Фарміраванне ў школьнікаў агульнаадукацыйных уменняў пры навучанні беларускай мове. – Мінск, 1994.
2. *Львов, М.Р.* Основы теории речи / М.Р. Львов. – М., 2000.

*М. Н. Николаева*

НГИ, г. Электросталь

## **СЕМАНТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ КОНЦЕПТА «ДРУЖБА» В РУССКОЯЗЫЧНЫХ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПАРЕМИЯХ**

Обобщенный прототип, семантическая модель дружбы, может выглядеть следующим образом. Дружба – это устойчивые взаимоотношения двух людей, характеризующиеся переживанием центрального места значимости объекта в системе его личностных ценностей при условии мотивированности и осознанности выбора. При этом субъектам дружбы свойственны уважительное отношение к другому субъекту, готовность прийти ему на помощь как в эмоциональном, так и в материальном плане, готовность идти ради него на жертвы. При этом дружеские отношения предполагают зрелость чувственной сферы субъекта, то есть понимание дружбы как свободных отношений, в которых каждый из субъектов имеет право на «личную сферу».

Семантическое ядро лексического концепта дружбы образуют дефиниционные признаки, связанные со значимостью одного субъекта в системе ценностей другого. Признак значимости ценности соотносит дружбу со сферой аксиологически-оценочных эмоций. Признак положительности этой ценности противопоставляет дружбу вражде. Такие признаки, как значимость ценности в системе личностных ценностей субъекта, мотивированность выбора объекта, взаимовыручка, близость интересов и похожесть партнеров отличают дружбу от других видов положительного эмоционального отношения – любви, симпатии и т. д. Ближайшие семантические признаки дружбы связаны с ядерными имплицитно и в большинстве случаев представляют собой своего рода реакцию субъекта на значимость ценности объекта дружбы. Среди ближайших семантических признаков выделяют: желание и внутреннюю необходимость возвращать долг за оказанные услуги; защищать друга в его отсутствие; уважать внутренний мир и автономию другого.

Количественный анализ русских и английских паремий о дружбе показал, что общий корпус русских пословиц значительно превосходит английский. Наиболее полно корпус пословиц выделяется в отношении следующих сем: «общность интересов, похожесть», «избирательность», «взаимовыручка», «ложные друзья». Это наблюдение справедливо как для русских, так и для английских единиц.

Набор дефиниционных сем лексического концепта дружбы практически полностью присутствует как в русских, так и в английских пословицах и поговорках. Центральность значимости дружбы отражена в таких пословицах, как «One man no man», «Без друга – сирота; с другом – семьянин», «They are rich that have friends», «Не имей (не держи) сто рублей, а имей сто друзей». Две последние пословицы обладают такой чертой, как синкретичность передаваемых признаков, так как выражают не только ценность взаимоотношений, но и превалирующую роль дружбы над материальной выгодой. Мотивированность выбора, избирательный характер дружбы совместно с тенденцией к испытанию и проверке друга наблюдаются в следующих примерах: «Be slow in choosing a friend but slower in changing him», «Before you make a friend eat a bushel of salt with him», «A friend to all is a friend to none», «Нет друга – ищи, а нашел – береги», «Неиспытанный друг ненадежен», «Не узнавай друга в три дня, узнай в три года». При этом одни паремии подчеркивают узко ограниченный характер дружеских взаимоотношений, другие – необходимость тщательного, осознанного подхода при выборе объекта дружбы.

Импликативная семантика в составе лексического концепта дружбы связана с центральностью положения друга в системе личностных ценностей субъекта. Здесь выделяется блок семантических признаков, включающий эмоциональную поддержку, взаимопомощь, взаимовыручку, готовность самопожертвования. Например: «Friendship multiplies joys and divides grieves», «С другом радости и беды пополам», «When a friend asks there is no tomorrow», «At need one sees who his friend is», «Для друга семь верст не околица», «Коня в рати узнаешь, а друга в беде», «Для друга не жаль ни хлеба, ни досуга».

Неотъемлемым условием возникновения дружеских взаимоотношений является общность интересов, «похожесть» субъектов, их принадлежность к одному кругу. Блок этих пословиц включает следующие единицы: «A man is known by the company he keeps», «Скажи мне кто твой друг, и я скажу тебе, кто ты», «С кем хлеб-соль водишь, на того иходишь». Однако семантический признак общности обладает гораздо более широким набором оттенков, которые находят выражение

в пословицах. В русском и английском языках выделяются «парадоксальные» пословицы, опровергающие утверждения предыдущих паремий. Здесь можно выделить пословицы, семантическая модель которых выглядит следующим образом: «Похожесть не способствует дружбе» («Dog eats dog», «Two dogs over one bone seldom agree», «Два медведя в одной берлоге не уживутся (не улягутся)») и «Различия способствуют дружбе» («Too far east is West», «Extremes meet», «Крайности встречаются»). Подобная парадоксальность в семантике пословиц и поговорок, как показали исследования, является распространенным явлением, возникающим вследствие ситуативной изменчивости, находящей свое отношение в многообразии пословиц.

К семантически близким признакам концепта можно отнести также избирательность – факт осознанного выбора партнера для дружеских отношений. В этом блоке можно выделить несколько подтем – условий успешного протекания процесса:

- *ограниченность количества субъектов*: «A friend to all is a friend to none», «И много друзей, да нет дружка»;
- *целенаправленный поиск*: «A friend is easier lost than found», «Потерять друга легче, чем найти»;
- *выбор друга* (встречается в английских пословицах): «Be slow in choosing a friend but slower in changing him»;
- *необходимость проверки, испытания*: «Before you make a friend eat a bushel of salt with him», «Неиспытанный друг ненадежен», «Друг не испытанный, что орех не расколотый».

Пословицы, относящиеся к дружбе со знаком «минус», отражают амбивалентность концепта: близость дружбы ее оппозиции – концепту «вражда» – «With such friends who needs enemies?», «Save us from our friends», «Friends are thieves of time», «С такими друзьями не надо врагов», «Не всякому другу верь», «Бойся друга как врага», «С другом дружись, а как недруга берегись». Последние пословицы содержат также сему недоверия, опасения, осмотрительности.

Необходимость возвращать долг отражена в пословицах в обоих сравниваемых языках. При этом подчеркивается, с одной стороны, обязательность возврата долга, которая является залогом успешного осуществления отношений («Short debts (accounts) make long friends», «Even reckoning makes long friends», «Чаще счет – крепче дружба», «Счет дружбе не помеха»); с другой стороны, выделяются пословицы, отражающие опасность давать деньги взаймы, в долг, которая может при-

вести к разрыву отношений («Lend your money and lose a friend», «В долг давать – дружбу потерять», «Не давай деньги – не теряй дружбы»).

Английским пословицам и поговоркам свойствен такой признак концепта дружбы, как уважение к внутреннему миру другого человека и признание его права на автономию. В этом блоке выделяют следующие пословицы: «Friends are like fiddle strings, they must not be screwed too tight», «Love your neighbour yet pull not down your hedge», «A hedge between keeps friendship green». При этом понятие «изгородь» в двух последних пословицах отождествляется с дистанцией, которую необходимо держать для сохранения дружеских отношений. Все пословицы этого блока отражают характерную черту британского национального характера, а именно: *privacy* и *personal space* (личное пространство) – право на личную жизнь и невмешательство в жизнь и дела других людей. Подобная черта согласуется со свойственной западному миру теорией индивидуализма. В русском языке подобные пословицы не выявлены.

Среди специфических для народных изречений признаков, не входящих в парадигму научного знания, но имеющих близкое отношение к концепту дружбы, выделяют следующие: указание на зависимость дружбы от денег и связь дружбы с правдой. В обоих языках наблюдается наличие пословиц и поговорок, связанных с таким неотъемлемым компонентом жизни, как деньги. При этом в одних паремиях подчеркивается превалирующая роль дружбы над деньгами: «Friendship is not to be bought at a fair», «Друга на деньги не купишь», «Друг денег дороже», «Жив друг – не убыток». В других наблюдается зависимость дружбы от денег. При этом можно выделить несколько направлений подобной зависимости:

- *наличие денег обеспечивает наличие друзей*: «In times of prosperity friends will be plenty, in times of adversity no one in twenty», «He that has a full purse never wanted a friend», «Деньги найдут друга; денежка найдет дружка», «У кого кошелек полон, у того и друзей хватает»;
- *бедность сближает людей*: «Misery loves company», «Adversity makes strange bedfellows», «В нужде с кем не поведешься», «Пока дружба, пока нужда», «Нужда сдружает», «Нужда сдружила, приволье раздружило».

Следующий блок пословиц встречается только в русском языке. Для него характерно наличие паремий, отражающих следующие зависимости:

- *деньги убивают дружбу*: «Богач друга не узнает», «Залез в богатство – забыл и братство», «Изжил нужду – забыл и дружбу»;
- *богатство и дружба несовместимы*: «Богатому ни правды, ни дружбы не знать», «Бедный знает и друга, и недруга».

В пословицах и поговорках, темой которых является связь дружбы с правдой, отмечается такая же двойственность, парадоксальность и взаимоисключаемость значений, как и в паремиях, посвященных «общности интересов». С одной стороны, пословицы «A friend's frown is better than a foe's smile», «Лучше горькая правда друга, чем лесть врага», «Не тот друг, кто медом мажет, а тот, кто правду в глаза скажет», «Недруг поддакивает, а друг спорит» оценивают связь концептов дружбы и правды как положительную. С другой стороны, выделяется небольшой ряд пословиц, придерживающихся полярной точки зрения: «All are not friends that speak us fair», «Говорить правду – потерять дружбу», «Правду говорить – друга не нажить», где значение концепта правды рассматривается как отрицательное.

Сопоставительное изучение паремий в русском и английском языках представляет несомненный интерес для практики преподавания английского языка, переводческой деятельности, а также для улучшения условий межкультурного диалога и коммуникации.

*А. Е. Перевалова*

УО ФПБ МИТСО, г. Минск

## **СЛОВОСЛОЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ**

Французский язык обладает сложной и многообразной системой словообразовательных средств. Новые лексические единицы создаются при помощи всех уровней языка – фонетического, морфемного, лексико-семантического и синтаксического. Иногда используется несколько различных способов одновременно.

В зависимости от языкового уровня, к которому относятся словообразовательные средства, различают три основных типа словообразования: фонетическое, морфологическое и семантическое.

Одним из наиболее древних и универсальных способов словообразования является словосложение, которое не утратило своей активности

в настоящее время. Исследование проблем словосложения, среди которых взаимодействие различных способов словообразования и продуктивности в области словосложения, идентификация сложного слова и его границ, разноречивой в системах классификации сложных слов у разных авторов, относится к числу актуальных проблем современной лингвистики.

Ранее в литературе можно было встретить утверждения о том, что во французском языке не существует словосложения. А. Доза также считал, что из 3 видов словообразования (он выделяет деривацию, префиксацию и словосложение) наименьшее значение во французском языке имеет словосложение. Противоположная точка зрения была представлена в работах Брюно, Дарместетера, Ульмана, которые специально занимались изучением сложных слов и утверждали, что не следует умалять роль словообразования в романских языках.

В настоящее время данный способ словообразования ставится на первое место, тем самым опровергая представление о французском языке, как о языке, который утратил свою производительность и развивается только за счет заимствований из английского языка. На самом деле существует множество подтверждений тому, что французский язык не прекращает обогащаться новыми словами, к тому же они образуются по новым моделям.

При определении понятия сложного слова как единицы языка также возникает множество вопросов. С. Ульман, например, считает, что сложное слово может быть либо словом, либо словосочетанием, в зависимости от каждого отдельного случая. Е. Курилович рассматривает сложные слова как особый тип слов с двойным семантическим ядром. Дарместетер, Нироп, Брюно к сложным образованиям относят всякую группу слов, выражающую единое понятие. А. Миттеран полагает, что семантического критерия в определении места сложных слов среди других единиц языка недостаточно, так как стирается граница между словом и синтагмой.

О. И. Богомоллова относит к сложным словам такие сочетания, как *chemin de fer*, *salle à manger*, определяя сложное слово как «всякое выражение, состоящее из нескольких лексических элементов, представляющее собой постоянное, т. е. привычное сочетание и вызывающее представление об одном понятии». В. В. Виноградов относит вышеназванные лексические единицы к фразеологическим единицам или эквивалентам слова.



Наиболее близким к адекватному определению сложного слова, по нашему мнению, можно отнести следующее: сложное слово – это лексико-грамматическое единство, полученное в результате слияния двух или более слов, которые могут употребляться самостоятельно в языке, и выражающее единое понятие. В качестве рабочего определения мы будем использовать следующее: сложное слово – это составная лексическая единица, состоящая не менее чем из двух полнозначных лексических компонентов (основ или слов), соединенных между собой прямым соположением, т. е. недифференцированной, не имеющей внешних средств выражения связью, и представляющая определенное семантическое единство.

Одной из вечных проблем теории словосложения является вопрос о границах сложного слова и его отграничения от словосочетания (А. Дарместетер, Ф. Брюно, Л. В. Щерба, В. В. Виноградов, А. И. Смирницкий, А. Миттеран, Л. Гильбер). Основными признаками сложного слова можно считать семантическую цельность и синтаксическую обособленность. Под первым критерием понимается номинативное смысловое единство сложного слова, основанное на постоянной предметной отнесенности. Компоненты сложного слова невозможно заменить любыми другими единицами языка без разрушения их семантики. Хотя, с другой стороны, эти компоненты сохраняют свою лексическую автономность, т. е. способность создавать новые сочетания с другими словами вне данного сложного образования, сохраняя при этом свое самостоятельное лексическое значение.

Важно также отметить, что значение сложного слова не всегда равно сумме значений каждого из составляющих компонентов. Поэтому выделяют два вида мотивированности значений сложных слов:

- прямая, непосредственная мотивированность, где раскрытие компонентами сложного слова одной из сторон предмета происходит путем непосредственного сложения значений компонентов, например:

*plein-emploi* (m) – «полная занятость», *entre-deux-guerres* (m ou f) – «межвоенный период»;

- переносная, метафорическая мотивированность, где раскрытие компонентами сложного слова одной из сторон предмета осуществляется путем метафорического образа, полученного в результате сложения значений компонентов, например:

*roman-fleuve* (m) – «многотомный роман; длинное повествование», *homme-grenouille* (m) – «аквалангист».

Синтаксическая обособленность трактуется как свойственная примыканию невыраженность синтаксических связей между компонентами, которая становится очевидной при сопоставлении сложных слов с коррелирующими свободными словосочетаниями.

Во французской лексикологии среди критериев, используемых для определения границ сложных слов и словосочетаний, наиболее широкое распространение получил орфографический, суть которого заключается в рассмотрении всякого комплекса, написанного слитно или через дефис, как сложного. Таким образом, дефис рассматривается как графический показатель семантической цельности и синтаксической обособленности сложного слова (В. Г. Гак, В. М. Павлов). Колебания же в орфографии рассматриваются не как факт произвольности, но как свидетельство нестрогости, относительности границ между классом сложных слов и классом словосочетаний.

Имеется и точка зрения, согласно которой универсальных признаков сложных слов не существует, если не считать обязательного для всех сложений наличия в одном цельноформленном образовании не менее 2 непосредственно составляющих, представленных корнями самостоятельных полнозначных слов.

По нашему мнению, классификацией, наиболее полно описывающей всю систему сложных лексических образований французского языка, является классификация, предложенная А. Миттераном, который выделял 2 группы сложных слов:

- собственно сложные слова, или композиты: *lave-glace, portemanteau, hors-la-loi*;
- рекомпозиции, в состав которых входит элемент латинского или греческого происхождения: *carnivore, lexicologie*.

З. Н. Левит соответственно выделяет народное словосложение, когда в качестве основы выступают народные основы общеупотребительной лексики, например: *perce-neige, porte-avions, avant-poste, sans-abri*, и книжное, когда используются книжные основы греко-латинского происхождения, например: *multiforme, agriculture, lexicologie, radiographie*.

Таким образом, словообразовательная система французского языка отличается богатством и разнообразием средств и способов. Различные способы словообразования имеют различное функционально-грамматическое и социально-стилистическое назначение. Словосложение французского языка представляет собой широкое поле для дальнейших исследований, в которых одной из современных тенденций выступает исследование сложных лексических единиц с позиций синтаксиса.

*Э. Е. Платонова*

БГУКИ, г. Минск

*Н. В. Банщикова*

Филиал РГСУ, г. Минск

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Язык является важнейшим средством человеческого общения, без которого невозможно существование и развитие общества. Расширение и качественные изменения характера международных связей нашего государства, интернационализация всех сфер общественной жизни делают иностранные языки реально востребованными в практической и интеллектуальной деятельности современного специалиста.

Знание иностранного языка в настоящее время становится действенным фактором социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса общества. Все это не только существенно повышает статус предмета « Иностранный язык », но и заставляет по-новому взглянуть на цели обучения иностранным языкам в вузе. Основное назначение данного предмета в вузовской подготовке в наше время состоит не просто в овладении студентами умением общаться на изучаемом языке, но и в формировании поликультурной личности специалиста, способного участвовать в профессионально ориентированном и культурном иноязычном обучении и общении. В новых социально-экономических условиях в связи с ростом экономических связей и установлением прямых контактов с зарубежными партнерами стала очевидной необходимость подготовки высокого уровня специалистов, не просто владеющих иностранным языком, но и обладающих колоссальной неязыковой информацией о стране изучаемого языка, необходимой для адекватного взаимопонимания.

Положение об актуальности усвоения иностранного языка в тесной связи с культурой и историей народа-носителя данного языка не вызывает сомнения и воспринимается в современной методике преподавания иностранных языков как аксиома.

Прогрессирующее развитие международных контактов и связи в политике, экономике, культуре и других областях обуславливает последовательную ориентацию современной методике обучения иностранным языкам на реальное условие коммуникации. Расширение понятий

«языковая компетенция», «лингвистическая компетенция», «коммуникативная компетенция», осуществляющееся с учетом лингвострановедческого принципа при обучении иностранному языку, приводит к формированию у студентов «лингвострановедческой компетенции». Она предполагает не только владение соответствующей иноязычной техникой (т. е. языковую компетенцию), но и усвоение большого объема языковой информации, необходимой для успешного и всестороннего обучения иностранному языку и дальнейшего его использования во всех сферах деятельности, в том числе профессиональной.

Соотношение «язык – национальная история и культура» важно как в языковедческом плане, так и в страноведческом. Сложная многоплановая картина жизни слова отражает жизнь общества, жизнь народа, постижение которой начинается с постижения языка. Можно сказать, что экстралингвистический аспект изучения языка позволяет рассматривать слово и явление, слово и вещь воедино, помогает выделить в семантике той или иной лексической единицы ее национальную особенность. Объяснение образности и значения многих языковых единиц современных языков можно найти в обычаях, быту, истории, национально-специфических реалиях. Изучение языка на фоне истории и культуры страны представляет большой интерес в плане знакомства со страноведческой информацией, с культурой носителей языка, так как во многих языковых единицах находят отражение своеобразие национального характера, образа жизни народа, культуры, экономики, истории, географических особенностей.

Наряду с профессиональной направленностью лингвострановедческий аспект является сильным рычагом для создания и поддержания интереса к изучению иностранного языка в вузе. Языковые единицы, представленные в лингвострановедческом аспекте, могут дать необходимый объем фоновых знаний, то есть культурологические сведения, которые необходимы для правильного и эффективного изучения иностранного языка. Чем выше уровень сформированности активной речевой деятельности, тем сильнее и устойчивее внутренние мотивы, которые в единстве с существующими социальными мотивами обеспечивают положительное отношение к экономической, культурной и политической жизни страны изучаемого языка.

Таким образом, лингвострановедческий подход к рассмотрению языковых единиц повышает мотивацию изучения языка, обеспечивает превращение процесса овладения иностранным языком в процесс «открытия» для себя страны изучаемого языка и людей, говорящих на нем.

Логично предположить, что знание иностранного языка в таком объеме, который включает не только знание системы языка, общепотребительной и профессионально ориентированной лексики, но и лингвострановедческой информации, фоновых знаний, позволит формирование поликультурной личности будущего выпускника неязыкового вуза. Это поможет ему в дальнейшем практически владеть иностранным языком как неотъемлемым компонентом высшего профессионального образования и станет одной из важнейших предпосылок его успешной карьеры.

Иностранный язык является существенным элементом культуры народа-носителя языка и средством передачи ее другим народам. Он открывает будущим специалистам непосредственный доступ к огромному духовному богатству другого народа, повышает уровень их гуманитарного образования. Поэтому ему отводится существенная роль в решении важнейших задач, стоящих перед высшей школой в плане формирования поликультурной личности и ее вхождения в мировое сообщество.

### ***Литература***

1. *Кузьменкова, Ю.Б.* От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М. : ГУ ВШЭ, 2005.
2. *Маслова, В.А.* Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М. : Изд. центр «Академия», 2001.
3. Культурное и языковое разнообразие в информационном обществе. – СПб., 2004.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Яцева. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002.

***T. Plaschtschinskaja, W. Schimanskij***

ИHfASB (Minsk)

## **ZUM GEBRAUCH VON WITZEN IM FREMDSPRACHEN- UNTERRICHT**

Es versteht sich von selbst, dass im Fremdsprachenunterricht unbedingt verschiedene Texte gelesen und je nach den kommunikativen Zielsetzungen verwendet werden können. Gerade allerlei Textsorten bieten eine gute Möglichkeit die vier Sprachfertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – als gleichrangige Lernziele zu trainieren. Aber welche Textsorten das sein könnten, ist eine der wichtigsten Fragen, die vor allem beantwortet werden

soll, bevor man sie den Lernenden präsentiert, um dadurch zum bestmöglichen Ergebnis zu gelangen. Die Wahl des geeigneten Textmaterials hängt bekanntlich von vielen Faktoren ab, die unbedingt berücksichtigt werden sollten. Je nach den konkreten Umständen und Zielsetzungen können ganz unterschiedliche Texte erfolgreich ausgenutzt werden. Hauptsache, dass sie uns es ermöglichen, auf dem kürzesten und effizienten Wege verschiedene kommunikative Aufgaben lösen zu können.

Im Folgenden möchten wir gerne auf eine ganz spezifische Textsorte eingehen, die unseres Erachtens ziemlich produktiv und in mancher Hinsicht mit Erfolg in Deutschunterricht eingebracht werden kann. Es handelt sich um Witze, die unter anderem als die kürzeste erzählerische Textform für unterschiedliche kommunikative Zwecke im Deutschunterricht Verwendung finden können. Die Witze sagen sehr viel über Land und Leute deren Mentalität sowie existierende Stereotypen in Bezug auf verschiedene Länder und Nationen. In diesem Zusammenhang sei es darauf hingewiesen, dass die Witze ein gewisses Interesse für den Landeskundeunterricht sind, wo man besonders gut viele landesgebundene Realien im gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang thematisieren kann.

Der Witz ist ein sehr kurzer Text, oft in Dialogform, der in einer Schlusspointe gipfelt und ist für den Einsatz im Unterricht attraktiv, denn wie andere Kurztexte besitzt er viele Vorteile: in sehr kurzer Zeit les- und interpretierbar sowie als Hausaufgabe zumutbar. Mit einem Witz kann man:

- in ein neues Thema einsteigen;
- grammatischen oder orthographischen Bereich üben;
- den Wortschatz trainieren, indem Witze anhand von Stichwörtern rekonstruiert werden;
- Diktate schreiben lassen;
- am Ende des Unterrichts das Thema zusammenfassen.

Mit Witzen kann man prima alle Sprachfertigkeiten trainieren. Hierfür ein paar Ideen:

#### 1. Fertigkeit Lesen:

vorlesen, lesen lassen, mit verteilten Rollen lesen

Witze auf Zettel schreiben – Pointen extra: passende Pointen zuordnen (Partnerarbeit)

Sketche spielen

#### 2. Fertigkeit Schreiben:

Witze an die Tafel schreiben, Lücken ausfüllen (Modalverben, Präpositionen, Artikel, Endungen...)

Witze als Kurztexte eignen sich auch gut für textproduktives Arbeiten. Sie können zu Texten, Gedichten erweitert werden. Man kann Bilder, Collagen anfertigen, ein Rollenspiel schreiben und aufführen. Spielerische Elemente ermöglichen bessere Vorentlastung bzw. Einübung von Lernstoffen. Sie können somit konstruktives Hilfsmittel für viele Bereiche der Aneignung der Sprache sein und durch Freude am Spiel Barrieren im Lernprozess überwinden helfen.

Außerdem ist der Witz eines der Anlässe zum Lachen, was viele positive Wirkungen hat. Humor und Lachen erhöhen bei der Fremdsprachenvermittlung die Lernmotivation, fördern Kreativität und Aktivität der Lernenden, dienen der Entspannung, wirken anregend, machen Spaß.

Im Unterricht ist allerdings bei der Auswahl der Witze Vorsicht geboten. Entscheidend für die Auswahl eines Witzes ist, dass er niemanden herabsetzt oder beleidigt.

Fertigkeit Hörverstehen:

Einen Witz kann man einfach erzählen, weil er Ihnen gerade gefallen hat und weil er für die Situation gut passt.

Mit den Speichermedien kann man für mündliche Aufnahme Witze erzählen und auf Kassette aufnehmen. Die Aufnahme spielen Sie im Unterricht ab. Bei Witzen ohne Angaben zum situativen Kontext kann man die Teilnehmer fragen: Wer spricht? Wo spielt die Handlung? usw.

Fertigkeit Sprechen:

Man kann einen Witzerzählwettbewerb veranstalten, denn die Wirkung beruht zu 80 % auf dem möglichst kunstvollen Vortrag.

Witze in Form von Dialogen und Anekdoten lassen sich auch szenisch umsetzen.

Die Erzählperspektive kann geändert werden.

Man kann Witze zerschneiden und von den Teilnehmern zusammensetzen lassen.

Nicht alle Witze bzw. Anekdoten sind für Unterrichtszwecke geeignet, weil sie Themen und Kategorien enthalten können, die vermieden werden sollen oder überhaupt nicht behandelt werden dürfen. Dazu gehören Witze mit sexuellen Anzüglichkeiten oder Zoten, die man im Internet zuhauf lesen kann. Man soll die Witze ausschließen, die sich über Nationalität, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Suchtverhalten, Familienmitglieder, Alter,

Behinderungen, politische und religiöse Überzeugungen und andere ähnliche Themen lustig machen. Außerdem wäre es fehl am Platze, die Witze zu verwenden, die in einem speziellen beruflichen Milieu spielen und bestimmtes Fachwissen erfordern. Es wäre nicht korrekt Witze über hervorragende Menschen sowie negative Stereotypen in Bezug auf eine bestimmte Nation und deren Mentalität im Fremdsprachenunterricht zu verwenden.

Ferner muss man hervorheben, dass man einen gesunden Sinn für Humor im Fremdsprachenunterricht ganz abgesehen von der Vorbereitungsstufe bestens gebrauchen kann. In Anbetracht dieser Umstände ist es umso wichtiger, dass sowohl Lernende als auch Lehrer am Unterrichten Spaß haben. Natürlich gibt es beim Fremdsprachenlernen viele Gelegenheiten zum Schmunzeln und Lachen. Witze sind vielleicht nur ein kleiner Teil der Anlässe zum Lachen. In vielen der gängigen Lehrbücher kommen Witze und überhaupt Humor leider viel zu kurz oder sie geben nur wenige Anlässe zum Lachen. Sie haben aber im Unterricht viele positive Wirkungen. Zum ersten machen das Lehren und das Lernen Spaß, zweitens wird Stress und Anspannung abgebaut, drittens wird die Atmosphäre lockerer, was in großem Maße die Interaktion fördert. Intensiviert werden überdies die Aufmerksamkeit und Motivation der Studierenden, es wird etwaige Langeweile vertrieben und Kreativität angeregt. Dies seien nur einige wesentliche Vorteile, die uns der Gebrauch von Witzen bei Fremdsprachenunterricht gibt.

Zum Schluss muss man betonen, dass das Lachen im Fremdsprachenunterricht zur Entspannung beiträgt sowie, und das ist besonders nennenswert, die Aufnahmefähigkeit der Lernenden in wesentlichem Maße fördern kann.

### **Literatur**

1. *Spier, A.*: Mit Witzen Deutsch lernen. Eine Sammlung von 520 Witzen für den Sprachunterricht Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache. – Berlin : Cornelsen Verlag, 2005.
2. *Westhoff, G.*: Fertigkeit Lesen. – Langenscheidt, 2005.
3. Kulturgeschichte des Humors. Von der Antike bis heute. Übers. a. d. Englischen, hrsg.von Jan Bremer und Herman Roodenburg. – Darmstadt : Primus Verlag, 1999.
4. *Röhrich, L.*: Der Witz, Figuren, Formen, Funktionen. – Stuttgart : Metzler Verlag, 1977.



## УЧЕТ ДОМИНИРУЮЩЕГО ВИДА ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Необходимость учета психологических особенностей учащихся в обучении, в частности ведущего вида восприятия, была методологически обоснована и доказана рядом исследователей в начале XX в. Однако в современной педагогической науке вопрос о преподавании иностранных языков с учетом ведущей репрезентативной системы практически не разработан. Более того, сами особенности овладения иностранным языком студентами с различными видами восприятия недостаточно изучены.

Обучение иностранному языку в вузе предполагает активное использование всех репрезентативных систем студентов (зрительной, слуховой, двигательной), поскольку овладение иноязычной речью подразумевает овладение говорением, аудированием, грамматикой и чтением на иностранном языке. Следовательно, обучение иностранному языку должно быть полимодальным, то есть использующим все репрезентативные системы студентов. Опора на ведущий вид восприятия и знание особенностей изучения иностранного языка студентами с различными доминирующими модальностями может существенно повысить эффективность обучения иностранным языкам в вузе.

При обучении иностранному языку учащихся с различными типами восприятия можно выделить следующие особенности учебной деятельности:

1. **Визуалы.** Ведущая репрезентативная система – зрительная. Визуалы хорошо помнят то, что видят, с трудом запоминают словесные конструкции, организованы, наблюдательны, спокойны, хорошие рассказчики. Визуалы воспринимают учебную информацию в зависимости от наличия графиков, опорных конспектов, наглядных пособий и другой визуализации. Они легко удерживают в памяти любые классификации на основе таблиц и диаграмм (А. А. Плигин, А. В. Герасимова). На занятиях для студентов с визуальным типом восприятия эффективнее всего использовать цветные иллюстрации, готовые схемы, графики, диаграммы и классную доску для подкрепления нового материала зрительными образами. Для этой категории студентов при изучении технических уст-

ройств также важен показ видеofilьмов и их фрагментов, проецирование на экран чертежей, таблиц, документов. Визуалу для выполнения учебного задания необходимы ясные инструкции (А. Н. Хуторской).

Выделим некоторые особенности учебной деятельности визуалов. Запоминая и вспоминая, они видят конкретные образы, стараются буквально увидеть то, о чем читают. Тогда знания, абстрактные для других, становятся для них образными и конкретными. При восприятии заданий выделяют то, что важно для них, при этом записи четкие, каждая часть выделена, поскольку им важно, чтобы записанное или нарисованное воспринималось зрительно (В. Г. Лаврентьев).

При обучении визуалов иностранному языку целесообразно использовать учебники, видеofilьмы, презентации (в том числе ими подготовленные), письменные задания, распечатанный учебный материал с выделением опорных слов цветом. Инструкции к выполнению заданий должны быть ясными, четкими, представленными преимущественно в письменном виде.

**2. Аудиалы.** Ведущая перцептивная модальность – слух. Аудиалы легко повторяют услышанное, чувствительны к интонации, шевелят губами при чтении, легко отвлекаются, любят дискуссии. Аудиалы легко усваивают на слух причинно-следственные связи, тяготеют к логическим рассуждениям, а также легко запоминают большое количество элементов или объектов на основе анализа и синтеза. Студенты этого типа хорошо работают с теоретическими понятиями и формулами, если понимают логическую связь между ними (А. А. Плигин, А. В. Герасимова).

В результате проведенных исследований А. Н. Хуторской делает вывод о том, что при обучении иностранному языку «аудиалов» особое внимание следует уделять восприятию учениками англоязычной речи на слух (интонации, мелодичности, тембру голоса и т. д.). Студентам следует предлагать задания по прослушиванию записи на определенную тему, определение по тексту верных и неверных утверждений во время прослушивания.

Аудиалы, запоминая и вспоминая, слышат слова, лучше усваивают устное объяснение, подробное, с причинно-следственными связями. Таким учащимся при ответе иногда надо вспомнить начало. Сложности они обычно испытывают при предъявлении незавершенных творческих инструкций. Они обладают хорошей грамотной речью, легко и правильно выполняют задания по аналогии (В. Г. Лаврентьев).

При обучении студентов-аудиалов иностранному языку целесообразно применять аудиозаписи, звуковое сопровождение учебной информации (в том числе пересказы текстов и устные ответы одноклассников). Занятия должны быть диалогизированы: можно использовать дискуссии, создание диалогов, общение на иностранном языке. Инструкции к выполнению заданий лучше давать в устной форме.

**3. Кинестеты.** Ведущий вид восприятия – ощущения. Кинестеты лучше обучаются при выполнении конкретных заданий, хорошо помнят события, много жестикулируют, отвечают на физическое поощрение. Кинестеты легко усваивают учебно-практические умения и навыки, предпочитают самостоятельный выбор видов деятельности, избегают контроля и самоконтроля. Эти студенты легко решают задачи, выраженные в конкретно-наглядной форме, испытывают трудности с индуктивными операциями (классификациями, группировками, системами понятий) (А. А. Плигин, А. В. Герасимова).

Для работы со студентами-кинестетами на первое место выводится двигательная активность, т. е. создание условий для свободного перемещения по кабинету, тактильная деятельность. В работе с данной категорией учащихся применимы задания по типу «модель – конструктор», что предполагает сборку и разборку деталей, из которых состоит устройство. В обучении им легче сделать, чем объяснить. Кинестеты запоминают то, что было сделано, а не то, что было сказано или увидено (А. Н. Хуторской).

Кинестеты отличаются постоянной отвлекаемостью от процесса обучения, повышенной саморазвлекаемостью. При этом они быстрее других делают лабораторные работы и работы на компьютере, лучше усваивают материал, если им дают возможность проявить самостоятельность (В. Г. Лаврентьев).

При обучении студентов-кинестетов иностранному языку необходимо предоставлять им возможность проявлять двигательную активность (перемещение по аудитории, выход к доске). Следует активно использовать спонтанно созданные ситуации на иностранном языке, давать студентам возможность формирования самостоятельных выводов и ответов на поставленные перед ними вопросы на основании услышанных ответов визуалов и аудиалов или помощи преподавателя. Инструкции для студентов-кинестетов не следует давать в готовом виде, а лучше поставить в виде проблемной ситуации.

Таким образом, доминирующий вид восприятия оказывает влияние на особенности обучения студентов. То есть аудиалы лучше всего ус-

ваивают информацию на слух (лекции, объяснения преподавателя, дискуссии). Визуалы наибольших успехов в учебной деятельности достигают при восприятии визуализированной информации (графики, схемы, таблицы, презентации). Кинестеты наиболее успешны в выполнении практических заданий, самостоятельном поиске информации, подвижных играх. Обучение иностранному языку должно быть основано на полимодальности – развитии всех репрезентативных каналов. Вместе с тем учет доминирующего вида восприятия студента при обучении иностранному языку позволяет добиться более глубокого усвоения учебного материала и его запоминания, а также повысить уверенность учащегося в себе, что повышает мотивацию овладения иностранным языком.

### **Литература**

1. *Гриндер, М.* НЛП в педагогике / М. Гриндер, Л. Ллойд. – М. : Ин-т общегуманит. исслед., 2001.
2. *Лаврентьев, Г.В.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2004. – Ч. 2.
3. *Плигин, А.А.* Руководство к курсу НЛП–Практик / А.А. Плигин, А.В. Герасимов. – М. : КСП, 2000.
4. *Хуторской, А.В.* Практикум по дидактике и методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004.
5. *Проблемы психологии восприятия: традиции и современность / РАН, Ин-т психологии.* – М. : ИПРАН, 1995.

**Т. В. Хромова**

УО ФПБ МИТСО, г. Минск

## **МОДЕЛЬ ЯЗЫКОВОЙ КАФЕДРЫ НОВОГО ТИПА: УТОПИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ**

В результате пятилетнего исследования языковой кафедры МИТСО впервые были выявлены особенности развивающего и развивающегося структурного подразделения вуза, разработана и реализована теоретическая модель результативного образовательного процесса кафедры нового типа, обоснована эффективность системного внедрения инновационных образовательных технологий в УВП кафедры, реализована адекватная система методов, приемов и технологий организации УВП.

Содержательная адаптивно-генеративная модель кафедры нового типа была апробирована, разработана стратегическая программа (концепция) развития кафедры вуза, усовершенствована организация образовательного процесса кафедры вуза, выявлена результативность развития кафедры нового качества, разработан пакет документов для мониторинга промежуточной результативности деятельности преподавателей. В процессе реализации инновационного проекта впервые выявлен симбиоз оптимальных инновационных педагогических технологий, реализован на практике творческий полилог «студент – преподаватель – руководитель». Результаты исследования явились основой для корректировки программы стратегического развития кафедры вуза. Результатом исследования стала разработка оригинальных учебных программ, учебно-методических пособий, учебно-методических комплексов, электронного модульного учебно-методического комплекса и методического портфеля кафедры, серии компьютерных презентаций ППС и студентов, что может использоваться в УВП и в качестве коммерческого продукта.

Следовательно, систематизированные организационно-структурные и педагогические инновации, совершенствующие содержательную модель кафедры, являются движущей силой, причиной, существенным обстоятельством развития кафедры вуза.

Результаты исследования апробировались и использовались в процессе реализации экспериментального учебно-воспитательного проекта, отдельных модулей специальных профессионально ориентированных курсов на английском языке в рамках дисциплины «Английский язык».

Результаты проведенного теоретико-аналитического и экспериментального исследования, в ходе которых была достигнута цель и решены соответствующие задачи, подтвердили выдвинутые гипотезы и позволили сделать следующие выводы:

1. Научно обоснованная, методически грамотно отобранная инноватика является фактором развития, когда все образовательное пространство способствует свободному развитию личности. Системная, комплексная цепочка организационно-структурных инноваций, когда каждая инновация является основой следующего новшества, многократно усиливает развивающий эффект.

Инновационная деятельность немыслима без прозрачности стратегической цели вуза и стыковки деятельности высших управленческих структур и средних звеньев управления образовательным процессом. В эпоху перемен заведующему кафедрой целесообразно сконструировать новую содержательную модель управленческого воздействия на обуче-

ние и воспитание студентов – адаптивно-генеративную матричную модель, способную гибко и эффективно приспосабливаться к быстрым изменениям во всех сферах общества. Ядром новой модели является инновационный проект (серия проектов), когда многофункциональная команда единомышленников движется к результативной цели, решая целостную задачу стратегической программы ( концепции) развития кафедры.

2. Организационно-структурные и педагогические инновации являются фактором развития кафедры вуза и требуют от заведующего кафедрой максимального использования и развития личностных качеств и резервов теории педагогического менеджмента, но для проектирования содержательной гибкой развивающей модели образовательного процесса кафедры необходима адекватная система современных педагогических технологий. Управление инновационным проектом требует логичности соотношения уровней управления, по возможности свободного, но максимально четкого разделения полномочий. Заведующему кафедрой, новатору, целесообразно определить новое содержание, новые технологии, способы и методы обучения, при которых происходит овладение не только знаниями, но и навыками самостоятельного поиска и конструирования знаний, стремление к постоянному совершенствованию и саморазвитию. Заведующему кафедрой нужно суметь не только руководить, но и лидировать, мотивировать и вдохновлять коллег на основе уважения и партнерского сотрудничества путем создания эффективной инновационной инфраструктуры лидерства на кафедре.

Особое внимание следует уделить разработке механизма стимулирования педагогов-новаторов, по возможности избегать механического обновления штата сотрудников, а суметь управлять гармоничным сочетанием опыта и мудрости профессиональных педагогов и энтузиазмом и инициативой молодых специалистов, вести самую жесткую борьбу за каждого творчески работающего преподавателя, так как творческий потенциал является основным источником развития.

3. В переходный период развития кафедры творчество инновационных секторов является критерием качества деятельности кафедрального коллектива и положительно влияет на динамику ее развития, но для определения эффективности промежуточных результатов развития необходимо разработать пакет документов, сопровождающих инновационную деятельность, а не ждать инструкций управления вышестоящего уровня. Для реализации содержательной адаптивно-генеративной, развивающей и развивающейся модели кафедры вуза на практике необ-

ходима умеренная технологизация УВП. Комплекс языковых лабораторий для использования активных форм обучения и серия компьютерных языковых лабораторий для организации СУРС оптимизируют качество партнерского диалога «студент – преподаватель – руководитель». Для дальнейшего перспективного развития кафедры-минитехнопарка вуза необходимо создание электронного модульного методического портфеля ППС, электронной модели СУРС, совершенствование и обновление электронного учебно-методического комплекса, разработка электронных учебников и учебно-методических пособий, элективных модульных курсов по дисциплинам специализаций вуза, интегрированных метакурсов, действующая веб-страница кафедры в интранет и интернет с рейтингом преподавателей и руководителей вуза и другие инновационные направления деятельности автономной кафедры.

Развивающая и развивающаяся, адаптивно-генеративная, содержательная, технологичная, матричная модель, сочетающая положительные подходы сторонников гуманистического воспитания и приверженцев технологичного подхода, реализована на практике отдельно взятого вуза и носит универсальный характер.

*Е. С. Швайко*

БГМУ, г. Минск

## **ЛАТИНСКИЕ И ГРЕЧЕСКИЕ СЛОВООБРАЗУЮЩИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В НАЗВАНИЯХ ЛЕКАРСТВ**

Существует немало препаратов, о действии которых легко догадаться по их названиям. Например, астматол, астматин – средства, применяемые при бронхиальной астме, клеол – клей для фиксации повязок и т. д.

Названия многих лекарств образованы из часто встречающихся в медицинской терминологии латинских и древнегреческих слов, корней и частиц. К таким названиям можно отнести энтеросептол (enter- – кишечник, sepsis – гниение), ангиотрофин (angi – сосуд, trophe – питание), седалгин, седуксен (sedativus – успокаивающий) и т. д.

Сердце по-древнегречески – cardi-, по латыни – cor. Эти слова входят в названия многих сердечных препаратов, например кордигит, коргликон, корвалол, валокордин, кардиовален. Cor звучит и в названиях импортных препаратов коронтин и фаликор. Соответствующее диагностическое контрастное средство называется кардиограф. Так же обра-

зуются названия других диагностических средств: уротраст, билитраст (bilis – желчь). С корнем гност (от gnosis – знание) формируется название препарата билигност.

В названиях теofilлин и теобромин первые два слога, хотя пишутся и произносятся одинаково, происходят от разных греческих слов, означающих в первом случае чай, а во втором – бог. Теофиллин, буквально чайный лист (алкалоид находится в небольшом количестве в листьях чая), теобромин (извлекается из бобов дерева какао) означает пища богов.

От греческого chole- (желчь) образуются названия желчегонных препаратов холагол, холагон, холензим, аллохол. В названии последнего входит латинский корень all – от слова, обозначающего лук, чеснок. Известно, что в состав таблеток аллохол, помимо животной желчи, входит экстракт сухого чеснока. Корень слова глицерин (как и слова глюкоза) происходит от греческого glyc- – сладкий.

Инсулин – продукт внутренней секреции островкового аппарата поджелудочной железы – получил название от латинского insula – островок.

Наема по-гречески кровь, отсюда названия гематоген, гемостимулин, гемофобин, гемодез. От hepаr (печень) образованы названия гепарин, витогепат. От греческого слова derma (кожа) образованы названия медикаментов дерматол, дермазолон. Ихтиол берет название от греческого ichthý – рыба и латинского существительного oleum – масло.

От латинизированного греческого слова phthisi- (туберкулез) возникло название отечественного гидразида изоникотиновой кислоты фтивазид.

Корень rug- (в пер. с греч. – жар, огонь) имеется в названиях жаропонижающих и болеутоляющих препаратов (амидопирин, антипирин, реопирин, пирабутол, пиранал, пирафен, пиркофен и т. д.). Противоположным действием, т. е. повышающим температуру, обладает пирогенал.

Корень cid- (от лат. occidere – убивать) указывает на действие, уничтожающее возбудитель заболевания. Он встречается в многочисленных названиях препаратов – плазмоцид, стрептоцид, диоцид, грамицидин. Близкое по звучанию слово acidum обозначает кислоту: бетацид, ацидопепс – это препараты, сходные по действию с желудочным соком, содержащим соляную кислоту.

Венгерский препарат сомбревин при парентеральном введении вызывает кратковременный наркоз. Его название состоит из латинских слов somnum – сон и brevis – короткий.



Говоря о снотворных, можно вспомнить древнегреческое мифическое божество, олицетворяющее сон – Гипноса (снотворные средства называют и гипнотическими). По преданию, в человеческом облике являлся людям во сне другой бог сна – Морфей, а вокруг его жилища рос мак. Добытое из семян снотворного мака наркотическое обезболивающее средство было названо морфином. Синтезированный отечественными фармакологами менее токсичный аналог морфина промедол в своем названии повторяет в сокращенном виде латинское выражение «*pro medicatio doloris*» («для лечения болей»). *Nox* по-латыни означает ночь, отсюда название снотворных таблеток ноксирон.

Несколько слов о частице *phen-*. Это измененный корень греческого глагола *φαινο*, корня глагола, обозначающего светить, являть. В значении светить он был применен в названии фенол, который выделяют из отходов светильного газа. Корень *phen-* используется в названии препаратов, содержащих фенил: фенobarбитал, фенатин, фенацетин, фенолфталеин и т. д. Синоним фенола (карболовая кислота) в своем названии содержит слово карбо – уголь и корень слова олеум.

Химическим названиям препаратов соответствуют такие названия, как кальция хлорид, калия иодид, гексаметилентетрамин и др. Порой называют лишь сокращения химических названий: ГИНК (гидразид изоникотиновой кислоты), бийохинол (хинина йод висмутат). Кстати, существительное йод происходит от греческого прилагательного *iodes* – фиолетовый.

Любопытно применение греческого *eu-*, означающего «хорошо», «очень». Левомецетин, например, имеет горький вкус. Идентичный препарат, лишенный горечи, носит название эулевомицетин. Эуспириин буквально означает «для лучшего дыхания». Он применяется при бронхиальной астме, бронхите.

К лекарствам, названия которых восходят к растительному сырью, можно отнести папаверин, конваллотоксин, ликвиритон. Они заимствуют части ботанических наименований растений (*Paraver* – мак, *Convallaria* – ландыш, *Liquiritia* – лакричник, солодка). Из пчелиного яда (пчела по-латыни *apis*) готовят випарин, вирапиолин, апизартрон. Медикаменты из змеиного яда (змея – *vipera*) носят название випратекс, виперальгин, випрасол.

Название лекарства может быть связано с именем изобретателя: ФиБС (Филатова биостимулятор), бальзам Шостаковского, капли Зеленина и др.

При образовании названий лекарств могут быть использованы неожиданные ассоциации. Например, мышьяк назван так потому, что употреблялся для истребления грызунов. Нафталановая мазь названа по поселку Нафталан в Азербайджане, где добывается лечебная нефть.

Название аскорбиновой кислоты связывают со словом *scorbutus* – цинга. Отметим, что связь названия этого вещества с витамином С не оправдана. Термин «витамины» («амины жизни») правомерен лишь в отношении двух витаминов:  $V_1$  – тиамин и  $V_{12}$  – цианокобаламин. Остальные так называемые витамины в химическом отношении аминами не являются. Тем не менее название витамин укоренилось. Оно сохраняется и для комбинированных препаратов (поливитаминов). Иногда они выпускаются под условным названием по числу ингредиентов – витаминов и витаминоподобных веществ, входящих в их состав (пентавит – 5, пангексавит – 6, ундевит – 11).

Следует отметить, что ГФ вообще приблизила номенклатуру лекарств к общепринятой международной номенклатуре, приводя в большинстве случаев наименования, рекомендованные ВОЗ. Первым в родительном падеже ставится наименование катиона, вторым, в именительном, – аниона (калия бромид, натрия сульфат). Новые издания фармакопеи постепенно освобождаются от таких названий, как ляпис (серебра нитрат), медный купорос (меди сульфат), английская или горькая соль (магния сульфат) и др.

В настоящее время все шире стали применяться готовые лекарственные препараты взамен лекарств, изготавливаемых в аптеке. Специалисты устанавливают, какие прописи чаще всего встречаются во врачебной практике, изучают самые действенные сочетания медикаментов и затем рекомендуют их для изготовления в заводское производство. Этим новым сочетаниям лекарств присваиваются условные наименования. Обычно они образуются путем сокращения названий ингредиентов. Папазол – таблетки, состоящие из равных частей дибазола и папаверина гидрохлорида; андипал содержит анальгин, дибазол, папаверин и фенобарбитал, аскорутин – аскорбиновую кислоту с рутинном, витациклин – тетрациклин с витаминами, кофальгин – кофеина бензоат натрия с анальгином и др.

Таким образом, во многих случаях название лекарства может рассказать немало интересного. Однако даже из столь краткого обзора истории названий лекарств явствует, что специалист, работающий с лекарствами, прежде всего фармацевт, должен знать основы латыни и

древнегреческого, чтобы грамотно ориентироваться в огромном количестве фармацевтических названий.

### ***Литература***

1. Государственный реестр лекарственных средств. Государственный реестр медицинской техники и изделий медицинского назначения / Мин-во здравоохранения РБ; сост. Г.В. Годовальников [и др.]. – Минск, 2002.
2. *Машковский, М.Д.* Лекарственные средства : в 2 т. / М.Д. Машковский. – М. : ООО «Издательство «Новая Волна», 2000.
3. Общая рецептура: современные лекарственные формы и написание латинской части рецепта / А.И. Хоменко [и др.]. – Минск : БГУ, 2004.
4. *Харкевич, Д.А.* Фармакология / Д.А. Харкевич. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999.

# СОДЕРЖАНИЕ

Вступление .....	3
------------------	---

## Пленарное заседание

<i>Бессерт О. Б.</i> Обучение профессионально ориентированному чтению на иностранном языке .....	4
<i>John Rutter.</i> Some aspects of teaching english by native speakers .....	7
<i>Слыхалова Н. Г.</i> Обучение реферированию на основном этапе обучения русскому языку как иностранному в вузе .....	10
<i>Титовец Т. Е.</i> Формирование коллаборативного интеллекта студента в условиях профессионально ориентированного обучения иностранным языкам.....	14
<i>Шиманская О. Ю.</i> Электронный двуязычный словарь метафор внутреннего мира человека .....	16

## Секция 1. Современные методы и приемы обучения профессионально ориентированному иноязычному общению

<i>Абедковская И. Ю.</i> Обучение студентов-стоматологов навыкам иноязычной речи на современном этапе .....	19
<i>Бжоско Е. Г., Петрова М. Н.</i> Актуальные проблемы внедрения инновационных технологий преподавания иностранных языков в медицинском университете .....	22
<i>Бируля Т. П.</i> Использование визуальных стимулов в процессе обучения иноязычному профессиональному общению.....	25
<i>Бородич С. А.</i> О некоторых особенностях использования технологий e-Learning в процессе обучения иностранному языку .....	27
<i>Бушуева А. Г.</i> Игровой метод в преподавании китайского языка .....	31
<i>Вольнцева О. В.</i> Дидактические игры в обучении иностранному языку.....	34
<i>Герасимук А. С.</i> Создание оптимальных условий обучения иностранному языку в системе современного профессионально-технического образования .....	36
<i>Забавская Т. И.</i> Использование технических средств обучения и новых компьютерных технологий при работе с фильмами .....	40
<i>Капитула Л. С.</i> Сравнительный этимологический анализ как метод обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике.....	43

<i>Касюк Н. С.</i> Художественный текст как материал для развития речи в практическом курсе РКИ .....	45
<i>Клинцова О. В., Костюкович Е. А.</i> Игровые методики в обучении иностранным языкам.....	49
<i>Корнева З. Ф.</i> Психологические основы интенсификации процесса обучения профессионально ориентированному иноязычному общению.....	52
<i>Космач О. И.</i> Возможности применения интернет-сервиса You Tube в организации проектной деятельности при обучении иностранным языкам.....	55
<i>Крыжановская Ю. В.</i> Применение модульной технологии для развития познавательного интереса обучаемых на занятиях по иностранному языку .....	59
<i>Лаптева Н. Е.</i> Использование мультимедийных презентационных технологий на занятиях по иностранному языку .....	65
<i>Лаптева Н. Е., Дрозд А. Ф.</i> Внедрение образовательных технологий в процесс обучения студентов неязыковых вузов иноязычному общению.....	68
<i>Лобач Л. Н.</i> Приемы вовлечения в интерактивную деятельность на занятиях английского языка .....	71
<i>Лысакова Н. В.</i> Работа с видеофрагментом на занятиях по иностранному языку .....	75
<i>Майорова В. Ю.</i> Проектная технология как технология обучения профессионально ориентированному иноязычному общению .....	77
<i>Соколовская О. В.</i> Использование проектной методики при обучении профессионально ориентированному иноязычному общению.....	80
<i>Холодинская И. И.</i> Роль игры в обучении профессионально ориентированному иноязычному общению.....	84
<i>Царикова А. А.</i> К проблеме использования интерактивных технологий в обучении устному профессиональному общению студентов медицинского вуза.....	88
<i>Шаранда Г. И., Евкина Л. П.</i> К вопросу о подготовке переводчиков отраслевой литературы в условиях неязыкового вуза .....	92

## **Секция 2. Методическое обеспечение процесса преподавания иностранных языков в вузе**

<i>Воробьева Т. А.</i> Роль интерактивной доски (SMART BOARD) в обучении иностранным языкам.....	94
<i>Коротюк Т. С.</i> Структура учебно-методического пособия по французскому языку для студентов юридических специальностей заочной формы обучения.....	97

<i>Лобач Л. Н.</i> Упражнения для обучения студентов полилогическому высказыванию.....	99
<i>Разводовский В. Ф.</i> Оптимизация коммуникативной активности студентов неязыковых специальностей в сфере профессиональной иноязычной коммуникации .....	102
<i>Разводовская Я. В., Семенчук И. В.</i> Организация самостоятельной работы аспирантов и магистрантов медицинского вуза по овладению профессиональной иноязычной коммуникацией .....	105
<i>Хромова Т. В.</i> Совершенствование образовательного процесса языковой кафедры неязыкового вуза (из опыта работы).....	109
<i>Шиманская О. Ю.</i> Электронный учебно-методический комплекс по английскому языку для магистрантов и аспирантов.....	112
<i>Шиманский В. И., Плащинская Т. З.</i> Методический потенциал веб-квеста как наиболее перспективного вида учебных интернет-материалов .....	114

### **Секция 3. Межкультурные аспекты обучения иностранным языкам**

<i>Басуева Н. Ю.</i> Компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции .....	118
<i>Дорняк А. Л.</i> Концепт «лингвистическая толерантность» в обучении иностранным языкам.....	121
<i>Колода И. В., Рябцева А. В.</i> Формирование межкультурной компетенции личности студента.....	124
<i>Кореневская Л. Б.</i> Развитие учебной мотивации изучения иностранного языка студентами неязыковых специальностей.....	126
<i>Костюченко В. Ю.</i> Лингвострановедческий подход в изучении иностранного языка (на материале экономической лексики русского и английского языков) .....	129
<i>Круглик Н. А.</i> Что такое «язык фемиды»? .....	132
<i>Лозовский А. В.</i> Перевод британских реалий .....	134
<i>Лебедева Д. В.</i> Культурный ассимилятор как средство адаптации к новой культурной среде .....	138
<i>Молош Н. К.</i> Формирование межкультурной профессиональной компетенции у студентов-медиков .....	141
<i>Мытник Т. А.</i> Вуснае маўленне як метадычная катэгорыя .....	145
<i>Николаева М. Н.</i> Семантические модели концепта «дружба» в русскоязычных и англоязычных паремиях .....	147
<i>Перевалова А. Е.</i> Словосложение в современном французском языке и его основные проблемы.....	151

<i>Платонова Э. Е., Банищикова Н. В.</i> Формирование поликультурной личности в процессе обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов .....	155
<i>Plaschtschinskaja T., Schimanskij W.</i> Zum gebrauch von witzten im fremdsprachenunterricht .....	157
<i>Сытая К. С.</i> Учет доминирующего вида восприятия студентов при обучении иностранному языку .....	161
<i>Хромова Т. В.</i> Модель языковой кафедры нового типа: утопия или реальность .....	164
<i>Швайко Е. С.</i> Латинские и греческие словообразующие элементы в названиях лекарств .....	167

Научное издание

## **Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам**

**Материалы IV международной научно-практической конференции  
Минск, 12–14 мая 2011 г.**

Авторы сборника несут ответственность за достоверность приведенных сведений и литературную обработку материала

Ответственный за выпуск *Н.И. Копысова*  
Компьютерная верстка *В.И. Дробудько*  
Обложка *Т.И. Щербаковой*

Подписано в печать 24.05.2011. Формат 60 x 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Гарнитура *Times*. Усл. печ. л. 11,0. Уч.-изд. л. 8,9.  
Тираж 70 экз. Заказ

Учреждение образования Федерации профсоюзов Беларуси  
«Международный институт трудовых и социальных отношений»  
220009, г. Минск, ул. Казинца, 21-3.  
ЛИ № 02330/0552605 от 01.10.2009 г.

---

Отпечатано в типографии ЧП ТУП «ВЮА»  
220014, г. Минск, ул. Минина, д. 14, ком. 45 (каб. 7).  
ЛП № 02330/0552783 от 25.04.2009 г.