

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Факультет міжнародної економіки
Кафедра іноземних мов

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції
(6–7 квітня 2012 року)

У трьох томах

Том 2. Методика викладання іноземних мов
у вищому навчальному закладі

Дніпропетровськ
Видавець Біла К.О.
2012

УДК 37+159.9

ББК 73

А 43

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції
СКЛАД ВИДАННЯ

Том 1. Лінгвістика та методика викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі.

Том 2. Методика викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі.

Том 3. Естралінгвістичні аспекти викладання іноземних мов:

- Психолінгвістичні проблеми викладання іноземних мов.
- Особливості викладання курсу теорії та практики перекладу.
- Крос-культурні аспекти навчання іноземним мовам.

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Голова організаційного комітету

Поляков М.В., ректор ДНУ ім. Олесь Гончара, д.ф.-м.н., професор, академік Академії наук вищої школи України.

Співголови організаційного комітету

Пономарьова Л.Ф., к.ф.н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

Сазонець І.Л., д.е.н., професор, ДНУ ім. Олесь Гончара.

Члени оргкомітету:

Знанецька О.М., к.психол.н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

Красильщик А.К., к.ф.н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

Потураєва Л.В., к.ф.н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

Цветаєва О.В., викл. каф. іноземних мов факультету міжнародної економіки, ДНУ ім. Олесь Гончара;

Кіракосян Г.А., викл. каф. іноземних мов факультету міжнародної економіки, ДНУ ім. Олесь Гончара.

Технічний секретар

Косьянова О.Г., викл. каф. іноземних мов факультету міжнародної економіки, ДНУ ім. Олесь Гончара.

Редакційна колегія:

Аршава І.Ф., д.психол.н., професор, ДНУ ім. Олесь Гончара;

Ваняркін В.М., к.ф.н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

Клочко О.О., к.ф.н., доцент, Митна академія України;

Колбіна Т.В., д.пед.н., професор, Харківський національний економічний університет;

Потураєва Л.В., к.ф.н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

Хітрова Т.В., к.ф.н., доцент, Запорізький класичний приватний університет;

Райлянова В.Е., к.ф.н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

Цветаєва О.В., викл. каф. іноземних мов факультету міжнародної економіки, ДНУ ім. Олесь Гончара.

А 43 Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 6–7 квіт. 2012 р. : У 3 т. – Д. : Біла К.О., 2012.

ISBN 978-617-645-046-7

Т. 2 : Методика викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі. – 2012. – 112 с.

ISBN 978-617-645-048-1

У збірнику надруковано матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, яка відбулася 6–7 квітня 2012 року у м.Дніпропетровськ.

Для студентів, аспірантів, викладачів ВНЗів та наукових закладів.

УДК 339

ББК 65

ISBN 978-617-645-046-7

ISBN 978-617-645-048-1 (Т.2)

© Авторський колектив, 2012

Олійник Л.Й., Денисова О.В.

Одеська державна академія холоду, Україна

ОПТИМІЗАЦІЯ УСНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВТНЗ

Розвиток навичок усного мовлення на заняттях з англійської, як і будь якої іншої іноземної мови, здійснюється за допомогою навчання монологічного та діалогічного мовлення, що в свою чергу, реалізується через методики презентації і проекту.

Монологічне мовлення, у сучасній лінгвістиці, розглядається як активна мовленнєва діяльність, що розрахована на пасивне та опосередковане сприйняття. Для монологічного мовлення характерні значні по розміру частини тексту, що містять структурно та за змістом пов'язані між собою висловлювання, які мають індивідуальний композиційний зміст та відносну смислову завершеність.

Монологічне мовлення оформлюється за допомогою лексичних та граматичних засобів, які його характеризують. У свою чергу, ступінь прояви цих характеристик залежить від жанрової та функціонально-комунікативної належності.

Кожний монолог, у тій чи іншій мірі, має елементи діалогу. Він містить звернення, риторичні питання тощо, тобто прагнення того, хто говорить підвищити активність адресату.

Монологічне мовлення можна розвивати за допомогою наступних вправ:

I З опорою на питання:

- 1) вправи на з'єднання чи роз'єднання речень;
- 2) запам'ятовування фраз та їх трансформацію;
- 3) розширення, звуження чи заміна речень;
- 4) повідомлення описового характеру;
- 5) оцінка матеріалу, який прочитано чи прослухано;

II Без опори на питання:

- 1) складання логічно-синтаксичної схеми послідовності фраз;
- 2) опора на ситуацію:
 - а) з планом;
 - б) без плану;
- 3) з опорою на текст;
- 4) з опорою на наочність.

Граматичне оформлення: структура речення, структура запитань.

Діалогічне мовлення – це обмін висловлюваннями-репліками, на мовний склад яких впливає безпосереднє сприйняття, що активізує роль адресату у мовленнєвій діяльності адресанту.

Для діалогічного мовлення типовими є зв'язки: питання/відповідь, доповнення/пояснення; згода/заперечення; формули мовленнєвого етикету та інші.

Мовленнєва діяльність активізується наступним чином:

- 1) обмін враженнями/думками;
- 2) за допомогою дискусії;
- 3) розпитування про ситуацію чи випадок, що відбувся.

Створення мовленнєвої ситуації.

- 1) наведені питання, питання, що виявляють ситуацію та уточнюють її;
- 2) провокаційні питання, перепитування;
- 3) накази, вимоги, прохання, поради та інше;

Грамматичне оформлення: модальні дієслова, типи питань.

Методика навчання:

- 1) діалог-модель;
- 2) основи покрокового складання діалога;
- 3) ведення діалога шляхом штучно створеної ситуації (рольова гра).

Засобами навчання усної іншомовної комунікації можуть стати презентація і проект.

Презентація

Презентацію можна визначити як логічний чітко побудований виступ на задану тему. Презентація з іноземної мови відбувається у вигляді доповіді, повідомлення або матеріалу з позааудиторного читання, що представлено за допомогою мультимедійних засобів з опорою на ключові слова, малюнки, схеми, графіки та план.

Працюючи самостійно над підготовкою презентації-довіді, студенти опрацьовують матеріали підручників, читають статті, монографії, ведуть пошук в Інтернеті. Інформація, яку вони отримують, має бути цікавою, значною мірою відповідати їх інтересам. У процесі переробки отриманої інформації, знаходження нових зв'язків між фактами та явищами, встановлення їх взаємозумовленостей, у студентів формується понятійне мислення. Воно стає більш критичним, глибоким і гнучким. На його основі засвоюються знання, зростає відповідальність у ставленні до успішного дослідження. Пізнавальні інтереси стають більш широкими і багатограними, закріплюється інтерес до практичного оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування. Спостерігається розвиток навичок правильної організації тактики публічного мовлення, що сприятиме ефективності викладення матеріалу, який презентується.

Проект

Проект – це сукупність засобів мовленнєвої діяльності, що дозволяють розвинути пізнавальну діяльність студентів певної послідовності, що підлягає чіткій логіці дій.

Проект – це групова форма роботи з розподілом завдань між учасниками.

Прийоми, що застосовуються для технології проекту:

1) Монопроект включає теми країнознавчої, соціокультурної, історичної спрямованості тощо. Наприклад: «Культурні традиції англomовних країн».

2) Міжпредметний проект включає 2–3 предмета; тематика культурне спілкування, єдиний мовленнєвий простір, сфери спілкування, професійне спілкування. Наприклад: «Одиниці виміру маси, об'єму, довжини у Великій Британії та США», «Абревіатури у спеціальній англійській літературі».

3) Проект з відкритою координацією викладачем;

4) Проект з прихованою координацією.

На початку проекту необхідна чітка визначеність теми і кінцевої мети проекту, літератури або джерела інформації, плану роботи, часу виконання.

Під час роботи над проектом використовуються наступні дослідницькі методи: визначення проблеми та завдань її дослідження; висунення гіпотези та шляхів їх вирішення; обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів.

Список використаних джерел:

1. Зимняя И.Н. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.Н. Зимняя. – М., 1985.
2. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер. – М., 2000.
3. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М., 1971.
4. Мартыанова Т.М. Использование проектных заданий на уроках иностранного языка / Т.М. Мартыанова // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 4.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1.
6. Рахманина М.Б. Типология методов обучения иностранным языкам: Автореф. дисс... / М.Б. Рахманина. – М., 1998.
7. Драб І.М. Комплекс вправ для навчання іншомовного професійного мовлення студентів-економістів / І.М. Драб // Іноземні мови. – 2003. – № 2. – С. 17–23.
8. Іщенко І.Н. Дослідження типових ситуацій ділового англійського мовлення спеціалістів з економіки / І.Н. Іщенко // Іноземні мови. – 2000. – № 2. – С. 31–33.
9. Brenster E. Vocationally Oriented Language Learning: problems, possibilities, perspectives / E. Brenster. – Wien: Braumiller, 1995. – 285 p.

Осадча О.В.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна
АКТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗі

Традиційні методи навчання у вищому навчальному закладі більше зорієнтовані на пізнавальний, інтелектуальний компонент діяльності, вони формують у майбутніх фахівців переважно формальні знання, що не завжди можуть перейти у поведінковий компонент. Ми ставимо за мету збагачення знань студентів, формування вмінь оптимально застосовувати отримані знання у взаємодії з оточуючими людьми, вмінь ефективного спілкування.

Викладачеві важливо виробити такі підходи, які є результативними для студентів. Вчені, що досліджували цю проблему, розробили «піраміду пізнання», яка показує, що чим більше ступінь участі студентів в процесі пізнання, тим більше інформації засвоюється ними. На піраміді представлені різні способи презентації матеріалу [1]. Різноманітність таких методів дозволяє ефективно працювати у різних режимах: «викладач – студент», «викладач – група», «студент – студент», «студент – група»:

- *лекція* (5% засвоєння): один із способів подачі необхідної інформації. Студенти знаходяться в положенні пасивних слухачів;
- *читання* (10% засвоєння): найбільш корисне для студентів у поєднанні з іншими способами навчання;

- *аудіовізуальні засоби* (20% засвоєння): повинні поєднуватися з подальшим обговоренням;

- *використання наочних посібників* (30% засвоєння): за допомогою наочності (діаграми, слайди, роздатковий матеріал) викладач може ефективно навчати студентів з будь-яким видом сприйняття;

- *обговорювання в групах* (50% засвоєння): дає можливість студентам висловлювати свої думки, ділитися враженнями та емоціями, міркувати, робити висновки;

- *навчання практикою дії* (70% засвоєння): студентам пропонується уявити себе у певній ролі при вирішенні життєвих ситуацій. Цей метод передбачає широке використання рольових ігор, наприклад «Перекладач», де один студент читає речення рідною мовою, а його партнер перекладає іноземною. Це змушує того, хто надає речення для перекладу, слідкувати не тільки за змістом, але й за правильною паузацією, інтонацією, доступністю сприйняття;

- *виступ у ролі того, хто навчає і дослідника* (90% засвоєння): консультування однокласників, навчання своїх однолітків, дослідження проблеми – один з найефективніших методів навчання.

Часто на практичних заняттях ми просимо більш підготовлених студентів пояснити окремий матеріал іншим студентам, або виступити у ролі викладача та провести фрагмент заняття. Мотивуючою є настанова: «Уявіть, що ваш сусід-школяр звернувся до вас за допомогою. Він не розуміє граматичне явище «Пасивний стан дієслів». Як ви можете йому пояснити? Які приклади наведе? Ви вважаєте, що школяр зрозумів?». Іншим прикладом виступу студента у ролі того, хто навчає, може бути робота у фронтальному режимі з групою, де студент просить перекласти лексичні одиниці, вживання яких активізується на занятті.

Активне навчання передбачає використання інтерактивних методів, ціль яких – зміна та покращення моделей поведінки учасників процесу. Інтерактивні методи поділяються на рольові ігри, ділові ігри, інтерактивні ігри, симуляцію, роботу у групах [2]. Ці методи мають багато спільного, але є між ними і суттєва різниця.

Рольова гра більш нагадує театр. Рішення проблеми при цьому не є основним завданням.

Ділова гра формує професійні навички на основі досвіду та особистісних якостей. Так «психологу» можна запропонувати проконсультувати «клієнта» з якоїсь проблеми, а «екологу» – підготувати план порятунку рідких біологічних видів.

Групова робота дозволяє вирішити проблему групою, скласти план дій, розподілити ланки роботи та відповідальність.

Симуляція націлена на вирішення проблеми. Метод симуляції спочатку застосовувався у військовій сфері, потім у менеджменті, стратегічному плануванні, а потім – в освіті. Під симуляцією можна розуміти такий метод навчання, у якому моделюються конкретні життєві ситуації. Їх розв'язка залежить від поведінки учасників процесу взаємодії. Це може бути і реальна ситуація, і вигадана, вірогідність якої у повсякденному житті велика. Симуляція схожа на

рольову гру, але в ній немає чітких ролей, а є початкові умови, які дозволяють учасникам будувати свій хід гри. Ціль симуляції – передача інформації, тренування навичок та вмінь учасників, нове бачення проблеми, виявлення недоліків у знаннях.

Інтерактивна гра – це аналіз, активізація особистісних здібностей, навчання на власному досвіді, де знання здобуваються не з зовнішніх джерел, а через досвід людини. В інтерактивній грі немає розділення на ролі. Важлива умова – участь кожного у грі. Задається ситуація та ставиться певна ціль, набирається якась кількість балів. За відсутності цілі гра буди сприйматися як штучна, що може знизити її ефективність. Такий від гри ближче до спортивного змагання. Це можуть бути вікторини, квізи, кросворди (так ми широко використовуємо пошук слова з тексту за його визначенням). Так можуть перевірятися фахові знання, знання реалій країни, мова якої вивчається. До розробки завдань можна залучати й студентів, це стимулює творчий підхід до навчання та дозволяє підтримувати інтерес.

Список використаних джерел:

1. Сізанов О.М. Концептуально-методологічні підходи до створення модульного курсу / О.М. Сізанов, М.М. Поплавський // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 12. – С. 45–47.
2. Кирилюк Л.Г. Активное обучение: инструментарий и методы / Л.Г. Кирилюк, В.В. Величко // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 12. – С. 30.

К.пед.н. Палка О.В.

*Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти
НАПН України*

МОБІЛЬНИЙ ТЕЛЕФОН ЯК НАВЧАЛЬНИЙ ЗАСІБ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

Без сумніву, присутність мобільних технологій стає усе більш відчутною у галузі освіти, про що можна судити з численних публікацій останніх років у вітчизняній та закордонній методичній літературі. Глобально ця проблема розглядається у роботах Бикова В.Ю., Гуревича Р.С., Кадемії М.Ю., Козяра М.М. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г., Сисоєвої С.О., Травнева В.А., М. Аллі, А. Кукульської-Галм, Дж. Трекслера та інших. Оскільки сучасний фахівець не мислиться без знання іноземної мови, її поглиблене вивчення стало одним з найважливіших завдань системи підготовки спеціаліста розвинутих країн. У наш час не можливо досягнути належних успіхів без використання мобільних технологій у цьому процесі. За кордоном вони завойовують усе впевненіші позиції у навчанні іноземних мов, тоді як в Україні ця тема недостатньо досліджена, а тому становить значний науковий інтерес для нас і визначила *мету та завдання* даної публікації, а саме: проаналізувати зарубіжний досвід використання мобільних телефонів при вивченні іноземної мови з подальшим впровадженням його у систему підготовки майбутнього фахівця у нашій країні.

Сьогодні існує кілька видів мобільних технологій, а саме: бездротові

ноутбуки, портативні MP3 плеєри, персональні цифрові помічники (PDA), електронні словники, а також мобільні телефони – технологія, яка притягує особливу увагу вчених і практиків у галузі освіти. Однією з причин зростання популярності мобільних телефонів є той факт, що при використанні мобільних телефонів не виникає потреби у створенні нового навчального приміщення, придбанні нового обладнання чи призначенні окремого вчителя для забезпечення впровадження компонента мобільного навчання у навчальний процес. Крім цього, мобільні телефони є значно дешевші, якщо порівняти їхню вартість з вартістю ноутбуків, хоча мають ті ж функції, що і ПК (наприклад: інтернетівські браузері). Більшість сучасних мобільних телефонів мають або електронну пошту, або послугу коротких повідомлень (Short Message Service (SMS)), а це означає, що вчителів й учнів можливо обмінюватися інформацією. Мобільні телефони, що під'єднані до Інтернету, дозволяють учням негайно з'єднатися зі сервером й обновити інформацію чи отримати нову, а вчителям – мати доступ до блогів учнів.

Коло досліджень щодо використання мобільних телефонів у навчанні іноземних мов постійно розширюється. Так, наприклад, П. Кернан і К. Айзава описують використання мобільних телефонів для обміну учнями електронними повідомленнями з метою навчання певних структур [4]; тоді як Р.П. Тейлор і С. Гіцакі вимагають від своїх учнів використання функцій браузера мобільних телефонів для пошуку у всесвітній мережі Інтернет [9]; М. Леві та С. Кеннеді рекомендують надсилати учням повідомлення з інформацією щодо нового матеріалу, вивченого на занятті, або деталі стосовно телевізійних програм для обов'язкового перегляду учнями з навчальною метою тощо [3]. Кожне з названих досліджень побудоване на використанні тої чи іншої характеристики мобільного телефону та ілюструє величезний потенціал останнього як засобу навчання.

Останнім часом усе частіше з'являються дослідження, у яких розглядається питання використання мобільних телефонів для збільшення словникового запасу учнів у процесі вивчення іноземної мови, при цьому наголошується на різних аспектах проблеми. Наприклад, С. Браун і Б. Куліган дають ретельний огляд середовища, у якому учні створюють словникові флеш-картки на комп'ютері, а потім використовують їх на своїх мобільних телефонах у процесі навчання. Ці автори вказують на переваги такого вивчення лексики, оскільки вона доступна у будь-який час та у будь-якому місці [1]. Інший приклад використання мобільних телефонів описують П. Торнтон і С. Гаузер: учням пропонується завантажити відео уроки на тему англійських ідіом, вивчити їх, а згодом, під час заняття у класі, виконати вправи, у яких ці ідіоми використовуються. Такі матеріали надзвичайно позитивно сприймаються учнями, їх вважають не лише корисними, а й цікавими [10].

Питання використання мобільних телефонів досліджували, також, Н.С. Чен, С.В. Гсіег, А. Кіншук [2]. Вони запропонували своїм учням засобами СМС-повідомлення флеш-картки для вивчення лексики чотирьох видів: лише англійське слово, англійське слово з письмовою анотацією, англійське слово з картинкою, та англійське слово з письмовою анотацією і картинкою. Ці флеш-

картки переглядалися спочатку у класі, а потім учням надавали 50 хвилин, протягом яких вони повинні були вивчити 24 слова. Під час тесту, що проводився відразу після опрацювання, виявилось, що картинка особливо суттєво допомогла тим учням, у кого краща зорова пам'ять.

Проблему використання мобільних телефонів поза межами класної кімнати для надсилання повідомлень учням досліджували, також, П. Торнтон, С. Гаузер, М. Леві, С. Кеннеді [3; 10]. Усі вони вважають, що вчителі повинні контролювати частотність та час надсилання повідомлення учням. П. Торнтон і С. Гаузер надсилали електронною поштою на мобільні телефони учнів міні-уроки з метою засвоєння лексики тричі на день, використовуючи при цьому нові слова у різних контекстах, щоб учні могли зрозуміти їхнє значення. Так само учні М. Леві та С. Кеннеді приблизно 9–10 разів на тиждень отримували повідомлення, у яких відомі слова вживалися у нових контекстах, а нові слова – у відомих контекстах. Подальший аналіз показав, що ці повідомлення справді допомагали учням засвоїти нові слова, хоча окремі учні зазначали, що повідомлення надходили занадто часто. Для визначення ефективності такої діяльності П. Торнтон і С. Гаузер порівняли результати вивчення нової лексики учнями, що отримували нові слова у друкованому вигляді, і тими, які отримували повідомлення на свої мобільні телефони. Останні мали значно кращі результати під час поточного тестування.

Використовувати мобільні телефони поза межами класу можливо, також, для виконання вправ, що базуються на прослуханому у класі аудіо матеріалі. Як зазначає у своїх роботах Дж. Стоквел, для використання мобільних телефонів доцільно розробити програмне забезпечення за зразком програми VocabTutor, розробленої у PHP та MySQL, адаптованої для Moodle [7; 8]. Така програма дозволяє виконувати різні види вправ з опрацювання активної лексики на мобільному телефоні так само, як і на комп'ютері, а саме: вставити відповідне до контексту слово в англійське речення, замінити слово рідною мовою відповідним англійським еквівалентом, знайти одне слово для розширеного визначення англійською, написати це слово правильно, вписати слово англійською в англійське речення. При цьому вправи на написання слів англійською побудовані так, що вписувати можна лише одне слово, як цього вимагає спрощене активне вікно на мобільному телефоні.

Використання мобільних телефонів у навчанні іноземної мови знаходиться на етапі поступового виходу з навчального середовища та входження в реальний світ. З'явилася можливість за допомогою мобільних телефонів створити багатше навчальне середовище для учнів. Переваги використання мобільних телефонів для описаної вище навчальної діяльності очевидні: вони ще більше розв'язують руки учням у плані місця і часу виконання їхніх завдань з мови порівняно з персональними комп'ютерами [6].

Однак, використання мобільних телефонів має, також, і негативні сторони, а саме: доступ до Інтернету за допомогою мобільного зв'язку дорожчий, ніж через ПК, розмір екрана, клавіатура, умови навчання тощо. Так, М. Кул у роботі, присвяченій моделі FRAME (Framework for the Rational Analysis of Mobile Education – Рамки для Раціонального Аналізу Мобільного Навчання) вважає,

що мобільне навчання можливе, коли пересікаються соціальні аспекти, учень і телефон [5]. У цьому випадку телефон працює, як посередник між учнем та його діяльністю. Автор зазначає, що до уваги слід брати такі технічні характеристики телефону, як його розмір і вага, клавіатура й екран, аудіо функції, об'єм пам'яті, пошукові потужності, швидкість процесора, частота збоїв у роботі. Звичайно, не можна, також, нехтувати навиками учня щодо користування телефоном з ціллю навчання, його готовність до навчання за допомогою цього пристрою і пам'ятати про психологічні бар'єри як першочергові: якщо учні не відчують, що мобільне середовище сприяє навчанню, то це суттєво вплине на факт його використання.

Мобільні телефони у ролі навчального технічного засобу сьогодні ще не такі поширені, як, наприклад, комп'ютери, проте і до останніх ставилися колись упереджено, надаючи перевагу традиційним формам навчання, а сьогодні ними користуються учні різного віку. Наше завдання – заохочувати учнів використовувати мобільні телефони з навчальною метою, адаптувавши навчальні матеріали до наявних у користуванні учнів засобів мобільного спілкування, оскільки мобільні телефони є надзвичайно перспективні в умовах України з огляду на значно нижчу вартість та можливість, що дорівнюють можливостям ПК.

Список використаних джерел:

1. *Brown C.* Combining technology and IRT testing to build student knowledge of high frequency vocabulary / *C. Brown, B. Culligan* // *The JALT CALL Journal*. – 2008. – V. 4. – № 2. – P. 3–16.
2. *Chen N.-S.* Effects of short-term memory and content representation type on mobile language learning / *N.-S. Chen, S.-W. Hsieh, A. Kinshuk* // *Language Learning & Technology*. – 2008. – V. 12. – № 3. – P. 93–113 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://llt.msu.edu/vol12num3/chenetal.pdf>
3. *Levy M.* Learning Italian via mobile SMS / *M. Levy, C. Kennedy* // *Mobile learning : a handbook [for educators and trainers]* / [eds A. Kukulska-Hulme, J. Traxler]. – London : Routledge, 2005. – P. 76–83.
4. *Kiernan P.* Cell phones in task based learning. Are cell phones useful language learning tools? / *P. Kiernan, K. Aizawa* // *ReCALL*. – 2004. – V. 16. — № 1. – P. 71–84.
5. *Koole M.* A model for framing mobile learning / *M. Koole* // *Mobile learning : Transforming the delivery of education & training* / [ed. M. Ally]. – Athabasca : AU Press, 2009. – P. 25–47.
6. *Kukulska-Hulme A.* Mobile usability and user experience / *A. Kukulska-Hulme* // *Mobile learning : a handbook [for educators and trainers]* / [eds. A. Kukulska-Hulme J. Traxler]. – London : Routledge, 2005. – P. 45–56.
7. *Stockwell G.* Investigating learner preparedness for and usage patterns of mobile learning / *G. Stockwell* // *ReCALL*. – 2008. – V. 20. – № 3. – P. 253–270.
8. *Stockwell G.* Vocabulary on the move : Investigating an intelligent mobile phone-based vocabulary tutor / *G. Stockwell* // *Computer Assisted Language Learning*. – 2007. – V. 20. – № 4. – P. 365–383.
9. *Taylor R. P.* Teaching WELL in a computerless classroom / *P. R. Taylor, C. Gitsaki* // *Computer Assisted Language Learning*. – 2003. – V. 16. – № 4. – P. 275–294.
10. *Thornton P.* Using mobile phones in English education in Japan / *P. Thornton, C. Houser* // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2005. – V. 21. – № 3. – P. 217–228.

Панасюк І.М.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна **ВПРАВИ ДЛЯ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЮ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ**

Робота з аудіотекстом складається з системи вправ, яка на думку Н.І. Гез, повинна забезпечити:

- 1) управління процесом становлення вмінь та навиків аудіювання;
- 2) відповідність вправ технологічним і лінгвістичним труднощам, які виникають під час слухання;
- 3) можливість взаємодії аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності і, в першу чергу, з говорінням.

Для того щоб перейти до класифікації вправ, потрібно розкрити суть поняття „вправи”. С.Ю. Ніколаєва пропонує таке визначення „вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення.

Виділяють також трифазову або чотирифазову структуру вправи:

- 1) фаза-завдання містить мотив до виконання певної дії та пояснення, як і що слід робити;
- 2) фаза-зразок виконання (факультативна);
- 3) фаза-виконання завдання;
- 4) фаза-контроль.

Існує велика кількість класифікацій вправ для навчання аудіюванню, вважають, що основою будь-якої з них має бути ідея про поступове формування вмінь та навиків аудіювання, хоча в розумінні способів її реалізації існують серйозні протиріччя. У статті „Типологія вправ і організація навчання аудіюванню у школах з викладанням ряду предметів іноземною мовою” Н.І. Гез пропонує різні підходи науковців щодо класифікації вправ для навчання аудіюванню, одні автори (Р. Ладо, Г. Пальмер) вважають, що суттю класифікації таких вправ має бути перехід від технічних дій до усвідомлених, інші (Л.І. Апатов, Б.П. Следніков) наполягають на тому, щоб вправи були розміщені в такій послідовності, в якій вони допомагали б здійснювати перехід від елементарних операцій до складних розумових дій, а дехто (Д.М. Шпрингфельд) пропонує розділити всі вправи на аналітичні та синтетичні. Далі буде розглянуто дві класифікації вправ для навчання аудіюванню Н.І. Гез та С.Ю. Ніколаєвої, щоб наочно продемонструвати різні підходи до вирішення даного питання. Н.І. Гез поділяє всі вправи на два великих підрозділи: підготовчі та мовленнєві/комунікативні. Перша група – вправи, що спрямовані на формування фонетичних, лексичних та граматичних навичок аудіювання:

- 1) вправи на диференціацію звукової форми слова та його розуміння (навчають учнів точності слухання);
- 2) вправи на симантизацію похідних і складних слів (допомагають учням в симантизації незнайомих і похідних слів);
- 3) вправи на симантизацію елементів у синтагмі. (синтагматичний зв'язок між симантично сумісними частинами визначається дієсловом);
- 4) вправи на розуміння фраз з незнайомими лексичними одиницями і бага-

тофункціональними граматичними структурами (навчають розуміти актуальне значення лексичних одиниць і окремих граматичних функцій).

Друга група: вправи на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання:

- 1) вправи на розвиток ймовірного прогнозування;
- 2) вправи на розвиток уваги та аудитивної пам'яті;
- 3) вправи на розвиток механізму осмислення (розуміння різних категорій змістової інформації).

Підготовчі вправи характеризуються контрольованістю, тоді як мовленнєві – імітують природне спілкування, вільне і неконтрольоване.

Класифікація С.Ю.Ніколаєвої загалом більш детальна, але основний поділ на два етапи навчання аудіюванню (дві підсистеми вправ) поріднює її з класифікацією попереднього автора. В першій підсистемі вправ виділяються:

а) вправи, що спрямовані на формування фонетичних, лексичних та граматичних навичок аудіювання;

б) вправи на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання: прогнозування, уваги, аудитивної пам'яті, механізмів осмислення інформації.

Тобто ця підсистема вправ націлена на формування аудитивних навичок.

Друга підсистема вправ, за С.Ю. Ніколаєвою, має на меті розвивати в учнів уміння аудіювати. Вправи цієї підсистеми готують учнів до сприйняття усного мовлення та аудіювання текстів.

Таким чином, можна зробити висновок, що робота з аудіоматеріалом має бути продуманою системою етапів: перший – підготовчий, перед текстовий, етап; другий – прослуховування; третій – після текстовий етап; які складаються з відповідних вправ, що дозволяють зробити роботу з аудіотекстом цікавою, насиченою і корисною.

Подпорина Н.М.

Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

ZU DEN PROBLEMEN DES FACHBEZOGENEN DEUTSCHUNTERRICHTES

Was den Unterricht im Fach «Deutsch im technischen Bereich» anbetrifft, so muss es sicherlich folgende Aspekte der Lerntätigkeit haben: den Aspekt der Produktion und Gestaltung (d. h. Sprechen und Schreiben), den Aspekt der Rezeption (d.h. Verstehen), den Aspekt der Reflexion. Kommunikative Handlung beim Unterricht soll auch sein. Darüber hinaus müssen hier themen-, lernziel- und studentenspezifische Schwerpunkte gesetzt werden. Wir haben die Aufgabe, die Studenten des dritten und vierten Studienjahres in Abstimmung mit der betrieblichen Berufsausbildung oder der beruflichen Tätigkeit beruflich zu bilden und zu erziehen und die allgemeine Bildung zu vervollkommen. Traditionell ist der Sprachunterricht inhaltlich deutlich von den Anforderungen des künftigen Berufslebens geprägt. Dazu gehören auch Kompetenzen im Bereich Sprechen, Schreiben, Geschäftskorrespon-

denz. Aber der Sprachunterricht kann und soll sich der Berufsorientierung natürlich nicht grundsätzlich verweigern.

Wesentlich für zukünftige Ausbildungsgänge erscheint nicht die Kombination eines beliebigen Sachfachs mit einem Fremdsprachenstudium in Hinblick auf eine auch fachliche Lehrkompetenz, sondern die Vermittlung der Fähigkeit zum schnellen und gezielten Zugriff auf Informationen im richtigen Bereich, um in einem bestimmten Fach nötige Kenntnisse zu erwerben.

Nach dem Abschluss des Programms soll der Lernende mit und ohne Wörterbuch technische Texte verstehen und übersetzen: d.h. Bedingungseinweisung, Spezifikation, Beschreibung des Werkzeuges, Kataloge u.a.m., also das, womit er sich bei der künftigen Arbeit befassen wird.

In der Praxis müsste der Deutschunterricht als Fachsprache für sehr unterschiedliche Zielgruppen konzipiert werden, entsprechend den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und angestrebten Zielqualifikationen.

Eine der Aufgaben des Lehrers dazu ist es, Kursmaterialien weitgehend selbst zu entwickeln und Sprachkurse auf ganz konkrete Anforderungen und ganz spezifische Bedürfnisse der Lernenden zu planen und durchzuführen.

Also wir sollen in der Lage sein, das zum Kurse gehörige Material zu entwickeln oder vorhandene Materialien (Übungsstoff und authentische Texte) zu adaptieren, darüber hinaus die Sprachkenntnisse ständig dem jeweiligen Stand von Technik und Wissenschaft durch Fortbildungsmaßnahmen anzupassen.

Entsprechend diesen Anforderungen haben wir die Aufgabe, den Lernstoff so vorzubereiten, damit die Lernenden schon nach dem Studium bei der Arbeit bereit sind, fachspezifische Literatur lesen und verstehen können.

Im Vordergrund stehen folgende Ansätze: sprachorientierte, fertigkeitorientierte, textorientierte Konzepte.

Beim Lesen der technischen Texte muss man die Bedeutung der Termini beachten. Es entsteht bei der Übersetzung eine Schwierigkeit in der Vieldeutigkeit des Wortes. Man kann ein und dasselbe Wort in verschiedenen Gebieten der Wissenschaft und Technik verwenden. Zum Beispiel, das Wort «Freilauf» bedeutet im Maschinenbau «свободный ход», «холостой ход», aber im Wasserbau ist es: «холостой спуск», «холостой водосброс». Als Spezielle Termini gebraucht man gängige Wörter, z. B.: das Bett 1. кровать, 2. станина; die Luft 1. воздух, 2. зазор; die Mutter 1. мать, 2. гайка, usw. In der technischen Literatur gibt es Redewendungen, die beim Lesen und bei der Übersetzung fachspezifischer Texte bestimmte Schwierigkeiten machen, so z.B.: «in Betracht ziehen», «zum Schmelzen bringen», «Ersatz leisten», u.a.m. Es ist bekannt, dass die Sprache sich dynamisch entwickelt, hat aber eine bestimmte Struktur. Was den Bereich des Wortschatzes angeht, so sehen wir hier die Vielfältigkeit in der Semantik und in den Grammatischen Strukturen. Davon ausgehend können die Lernenden mehrere Probleme beim Lernen treffen. Es geht um die Mehrdeutigkeit der Wörter, die Wortbildungsregeln, die Deklination der Substantive und die der Adjektive, Konjugation der Verben. Also, der Wortschatz hängt von dem Sprachsystem ab, und es bleibt uns nichts übrig, als die Vokabeln zu lernen. Unsere Aufgabe ist es, die Übungen für die Lernenden zu erstellen, damit sie möglichst weniger

Schwierigkeiten beim Verstehen der Texte haben. Den Wortschatz soll man selbstverständlich für bestimmte Lernzwecke auswählen und in Blocken anbieten. Und die schwierigste Arbeit dabei ist, die Vokabeln und deren Anzahl zum Lernen zu bestimmen. Man muss auch nicht vergessen, dass je höher das Sprachniveau der Lernenden ist, desto mehr arbeitet man am Wortschatz, an den Wortbildungsregeln.

Es wird sowohl mit fachspezifischer Lexik behandelt, als auch mit Grammatikstrukturen, die für technisch-spezifische Texte üblich sind (Modalverben, modale Infinitivstrukturen, Infinitivgruppen, Passivsätze, Partizipien, Konjunktiv). Solche Besonderheiten der deutschen Syntax haben die meisten Differenzen im Vergleich zu den russischen Satz. Diese Themen werden nicht zufällig erwähnt, weil diese grammatischen Erscheinungen im deutschen wissenschaftlichen technischen Text sehr verbreitet sind, und es gibt dabei Schwierigkeiten bei der Übersetzung ins Russische.

Um richtig den Satz zu übersetzen, muss man seine Struktur als Ganzes verstehen. Wichtig ist dabei das Können, Nebensatz und Hauptsatz zu differenzieren und Hauptglieder im Satz zu finden, wie das Subjekt und Prädikat.

Eine der Besonderheiten des deutschen Satzbaus ist die Inversion (invertierte Wortfolge). Bei der Übersetzung ins Russische ist es nicht unbedingt, diese Inversion zu behalten. Z.B.: «In der Elektronenhüllenphysik spielen angeregte Zustände eine große Rolle». – В физике электронной оболочки возбужденные состояния играют большую роль.

Die Rahmenkonstruktion ist auch für den deutschen Satz charakteristisch, was eng mit den Schwierigkeiten der Übersetzung verbunden ist. Z.B.: «Der β -Zerfall *ist* von einer schwachen kontinuierlichen γ -Strahlung *begleitet*. Man *destilliert* überschüssiges Thionylchlorid i. Vak. *ab*».

Alle Fälle der Rahmenkonstruktion sind bei der Übersetzung von großer Bedeutung, da die Verbindung der getrennten Teile des Rahmens richtiges Verstehen des Satzes bei der Übersetzung garantiert.

Erweiterte Partizipialgruppen, die in der technischen Literatur gebräuchlich sind, übersetzt man folgenderweise: wir finden zuerst den Artikel oder ein anderes Wort mit dem Substantiv, zu dem die Attributgruppe gehört; dann übersetzen wir das Adjektiv oder Partizip, das vor dem Substantiv stehen; zuletzt übersetzen wir die Erweiterungen der Reihe nach, die vor einem Adjektiv oder Partizip stehen.

z.B.: «Wir sprechen über die *als geschlossene analytische Ausdrücke darzustellenden periodischen Funktionen*».

Unser Ziel ist es, den Lernenden lexikalische und grammatische Strukturen einer Fachsprache beizubringen. Dabei beschäftigen wir uns mit der Textauswahl und Übungsgestaltung. Von großer Bedeutung sind dabei Lehrbuchtexte, wissenschaftliche Fachzeitschriften, Artikel und Thesen fürs Studium.

Man muss auch nicht nur die schriftliche Form der Fachsprache benutzen, sondern auch mündliche in Form der Referate beim Unterricht und als Prüfungsteil bei den Studentenkongressen, die jährlich an der Sibirischen Staatsuniversität für Luft- und Raumfahrttechnik für den Studenten und Aspiranten durchgeführt wird.

Literaturverzeichnis:

1. *Buhlmann, Rosemarie.* Handbuch des Fachsprachenunterrichts: unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen / Rosemarie Buhlmann / Annelise Fearn. – 6., überarb. und erw. Aufl. – Tübingen: Narr, 2000 – 206 с.
2. *Fluck, Hans-Rüdiger.* Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch / Hans-Rüdiger Fluck. – Tübingen, 1992 – 230 с.
3. *Rainer E. Wicke.* Deutsch als Fremdsprache [Электронный ресурс] / Rainer E. Wicke. – Max Hueber Verlag, 85737 Ismaning, Deutschland, 2004 – 208 с.
4. *Ф.С. Хаит.* Пособие по технике перевода специальных текстов с немецкого языка на русский / Ф.С. Хаит. – М.: Высш. шк., 1981. – 128 с.

Поливяна О.В.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В преподавании иностранных языков важной задачей является поиск путей интенсификации иноязычного учебного процесса. Как показывают методические исследования, широкие возможности для интенсификации обучения говорению и аудированию открывает использование ролевых и деловых игр. Однако, в связи с тем, что подобные игры обычно проводятся как не связанные друг с другом эпизоды учебного процесса, они не редко не приносят высоких результатов в плане формирования умений и навыков.

Следовательно, для повышения эффективности ролевые и деловые игры должны организовываться не бессистемно и эпизодически. Им нужно стать постоянными и даже итоговыми компонентами учебного процесса, особенно при обучении говорению.

Хотя, основной целью обучения студентов неязыковых специальностей является выработка навыков и умение переводить оригинальную литературу по специальности, обучение говорению с использованием «игр» является ключевым моментом роста мотивации обучения и уровня активизации познавательной потребности. А психологически обоснованная методика формирования грамматических навыков, опирающаяся на релевантную учебную мотивацию, обеспечит эффективное управление индивидуальными различиями обучаемых потребностного плана.

Внедрение этих принципов, построенных на теории поэтапного формирования умственных действий, не только обеспечивает высокое качество формируемых действий, но и способствует развитию внутренней (познавательной) мотивации учения. Это связано с тем, что уже на мотивационном этапе, обеспечиваемом специальными средствами: постановкой смыслообразующих целей, отстранением прошлого опыта, созданием когнитивного диссонанса, постановкой проблемы – достигается необходимый уровень активации познавательной потребности.

Все это наилучшим образом влияет на достижение главной цели, особенно при обучении студентов, большинство из которых, пришедших на первый курс,

не владеют необходимым уровнем, базовых грамматических навыков, как в устной, так и в письменной речи, и им необходимо восполнить этот пробел в сжатые сроки.

И здесь, наиболее актуальным является вопрос индивидуализации процесса обучения. Как известно, изучение индивидуальных различий учащихся, которые необходимо знать для практики обучения – одна из важнейших задач психологии, дидактики и методики. Поэтому для индивидуализации обучения необходимо знать не только внутренние и внешние факторы, но специальные методические приемы, которые дают возможность преподавателю глубже понять особенности учебного процесса и рационализировать его.

Учитывая индивидуальные особенности внимания и памяти, можно осуществлять более рациональный отбор как текстового, так и лексико-грамматического материала, предназначенного для различных теологических групп учащихся, а, следовательно, и подойти к решению задачи адаптивного обучения иностранному языку.

Так же будущие специалисты должны иметь навыки чтения и устной речи, разработка системы упражнений должна базироваться на дифференцированном подходе к тренировке определенного грамматического материала в плане либо активного усвоения, либо опознавания его как в микро-, так и макроконтексте. А так же, к процессу обучения необходимо привлекать:

- 1) разноуровневый тестовый материал;
- 2) упражнения в извлечении информации по специальности, заданной тематическим комплексом с опорой на печатные источники (и аудиовизуальные материалы);
- 3) упражнения в конструировании высказываний по определенным структурным схемам;
- 4) выполнение предусмотренных тематическим комплексом упражнений с проблемными заданиями по специальности коммуникативного плана, стимулирующие самостоятельность решений на уровне содержания и развивающие мыслительную активность учащихся.

Итогом успешного обучения при плодотворном сотрудничестве преподавателя и студентов становится:

- 1) понимание общего смысла при чтении;
- 2) детальное понимание текста;
- 3) знание лексического и грамматического материала, типичного для стиля научной речи, общенаучных и специальных терминов, сложных синтаксических конструкций;
- 4) опознавание и понимание формы глагола;
- 5) знание строевых слов, часто помогающих раскрывать значение самых сложных структурно-грамматических комплексов.

К.филол.н. Пономарева Л.Ф.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Как известно, глобализация в современном мире является доминирующим фактором и актуальной проблемой развития. Она характеризуется все возрастающей ролью знаний и переходом мирового сообщества от индустриальной стадии к информационной стадии своего развития, стремлением к универсальному миру, миру без границ во всех сферах. Поэтому глобализация в сфере высшего образования является объективной реальностью, требующей универсальных кадров специалистов и универсализации содержания образования, реформирования его содержания, форм и методов.

Для выполнения ряда задач, определенных Болонским процессом, необходимо качественное улучшение преподавания иностранных языков в вузах. Выходом из сложившейся ситуации является билингвальное /бикультурное обучение иностранным языкам, которое обеспечивает синтез языкового, предметного и межкультурного компонентов в подготовке студентов к профессиональной деятельности и является базой интернационализации высшего образования в русле Болонского процесса.

В странах Европейского Союза, США, Канаде и России предпринимаются решительные шаги в этом направлении. Все большее количество студентов осознает необходимость владения иностранными языками для успешной реализации своих профессиональных стремлений. Тем не менее, американские, британские, российские и украинские педагоги отмечают довольно низкие знания молодежи иностранных языков (Gardner R., 2004). Между тем, американские педагоги полагают, что изучение иностранных языков является "стратегической целью". В западной и центральной Европе большинство образованного населения свободно владеет двумя или тремя иностранными языками близлежащих стран. В Украине отсутствует традиция массового владения иностранными языками, что создает трудности для обучения многих молодых людей в вузах. По мнению российских ученых (Бражника Е.И., Мартыненко Л.Г., 2006), для этого необходимо увеличение количество часов в учебных планах на изучение иностранных языков. Предлагается учебная нагрузка от шести до десяти часов в неделю на протяжении всего периода бакалаврской или магистерской подготовки.

Согласно государственному стандарту высшего профессионального образования Украины иноязычная профессиональная компетенция является обязательным компонентом профессиональной компетенции любого современного специалиста. Процесс преподавания иностранных языков для будущих экономистов приобретает функциональную направленность и включает формирование иноязычных коммуникативных компетенций. Наиболее популярными становятся стратегии преподавания иностранных языков, сходные с современными видами делового международного общения: деловые и ролевые игры, круглые столы, диспуты, конференции, проектная деятельность, кейс-анализ,

работа с документами на иностранном языке. Целью иноязычной подготовки будущих экономистов-международников является формирование и развитие профессионально-ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции, которая относится к числу базисных категорий современной теории и практики преподавания иностранных языков. Она включает в себя знания и умения, как на иностранном, так и на родном языке, а также развитие определенных способностей и качеств личности, и достижения уровня владения родным и иностранным языками, позволяющего адекватно определять свое речевое поведение в изменяющихся условиях межкультурного общения.

Билингвальные языковые компетенции являются одним из необходимых элементов профессионально-предметных компетенций будущего экономиста.

Их отсутствие ограничивает их способность успешно обучаться в зарубежных вузах и эффективно применять полученные знания в будущей работе.

В наиболее престижных вузах США многие курсы читаются на иностранных языках. Все содержание этих курсов концентрируется вокруг профессиональной тематики, занятия проводятся с использованием интерактивных методов при обсуждении профессионально значимых ситуаций (*storytelling*) и метода погружения, что требует хорошее знание иностранного языка, как студентами, так и преподавателями. Глобализация оказывает существенное влияние на модернизацию методов обучения иностранным языкам. Наиболее востребованными являются такие методы, как в частности, коммуникативный метод, которые отражают интеграционные тенденции в мировом сообществе и, с одной стороны, направлен на возможность общения в той или иной форме, а, с другой стороны, помогает избежать возникновения языковой тревожности, негативно влияющий на процесс овладения иностранными языками.

В учебном процессе современного вуза все более важным становится самостоятельная работа студентов. Интересный опыт в этом отношении накоплен в США, где применяются такие методы самостоятельной работы как индивидуализированное и персонализированное обучение, бригадно-индивидуальное обучение. Этот метод выявился эффективным при работе, как в слабых, так и в сильных группах на продвинутом этапе обучения, поскольку многие задания в аутентичных профессионально-ориентированных учебниках предусматривают работу в малых группах.

В тех случаях, когда необходимо изучить материал, лежащий вне компетенции преподавателя, применяется технология группового сотрудничества.

Интересными видами самостоятельной работы являются проектная деятельность студентов, которая предоставляет большие возможности для формирования языковых компетенций, и кейс-анализ (Гущина В.В., 2006).

Сочетание современных методов обучения с использованием ресурсов и услуг Интернета позволяет развитие билингвальных языковых компетенций, реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы студента и является стратегической целью в преподавании иностранных языков на современном этапе развития общества.

К.філол.н. Попович Р.Г.

*Національний університет водного господарства та природокористування,
м. Рівне, Україна*

МОДЕЛЮВАННЯ НОМІНАТИВНО-ВАРІАНТНОЇ ТЕРМІНОПАРАДИГМИ

Спеціальні найменування, об'єднані тотожністю їх номінативної функції, що відрізняються способами та засобами реалізації цієї функції, ми називаємо номінативними термінологічними варіантами. Сукупність цих найменувань утворює номінативно-варіантну термінопарадигму (НВТП).

Моделювання НВТП передбачає встановлення відношень між варіантами, що детермінують структуру парадигм даного типу.

При дослідженні ономасіологічного варіювання вважаємо за доцільне виділення та аналіз відносин, зумовлених можливостями та специфікою самого номінативного процесу, що враховують такі параметри номінації, як: мотивованість, джерело номінації, номінативні ознаки, тип та спосіб номінації, номінативні засоби.

Врахування цих параметрів дозволяє встановити, які типи ономасіологічних структур представлені тими чи іншими варіантами, в яких термінотвірних структурах вони реалізуються і як ці останні зв'язані з поняттям-інваріантом, навколо якого об'єднуються варіанти.

Певна послідовність аналізу дозволяє виявити опозиції, сукупність яких і моделює внутрішню структуру НВТП. Ця структура має ієрархічний характер, оскільки відношення кожного рівня моделі являє собою підпарадигму, що включає, крім спільних інваріантних ознак, також диференціюючі ознаки, які деталізують варіативні кореляції попередніх рівнів.

Перш за все слід визначити відношення того чи іншого варіанта до мотивованості, оскільки лише мотивовані терміни можна проаналізувати за виділеними нами параметрами.

Опозиція немотивовані – мотивовані терміни-варіанти виникає, насамперед, завдяки входженню у НВТП запозичених найменувань, оскільки останні у більшості випадків є з точки зору мови-рецептора немотивованими найменуваннями. Тому такі кореляції найчастіше представлені як автохтонний-запозичений термін, хоча немотивованими можуть бути і автохтонні назви.

Внаслідок представлення різних сторін об'єкту номінації варіюють ономасіологічні структури, що формуються на базі поняття-інваріанта. В результаті цього виникають різноаспектні варіанти номінації. Варіювання у цьому випадку зумовлене можливістю маніфестації в структурі терміна ознак двох типів: власних, що відображають зовнішні особливості об'єкту (розмір, вигляд, форма, колір, структура і т.п.) та відносних, що відображають відношення даного предмету до інших (функція, призначення, місцезнаходження та ін.), відповідно до чого розрізняють кваліфікативні та релятивні номінації.

Номінативні варіанти, що об'єктивують одні й ті ж ознаки концептуальної структури терміна, можуть відрізнитись типом репрезентації інваріантних ознак, що відбувається внаслідок використання різних типів номінації –

первинної (прямої) і вторинної (непрямої та опосередкованої). Це сприяє виділенню наступної опозиції – різнотипні варіанти.

У випадку прямої номінації інваріантна ознака передається словом, в основне значення якого входить вказівка на цю ознаку. Мотивованість таких членів НВТП формально-зумовлена, тобто має формальне (словотвірне чи синтаксичне) відображення. При вторинній номінації вказівка на виділену ознаку здійснюється шляхом порівняння з іншим предметом, що володіє тією ж ознакою. Тому у варіантах такого типу ознака іменується словом, що вказує на неї лише частиною свого значення (семантична мотивованість).

Різнотипні варіанти характеризуються однаковими ономазіологічними структурами. Вони не вносять будь-якої додаткової інформації про об'єкт номінації.

Варіанти термінологічної номінації, що відносяться до одного і того ж типу номінації, можуть відрізнитись способом об'єктивації інваріантних ознак. У результаті цього в НВТП виникають опозиції різноспособових варіантів.

Серед таких опозицій найчастіше представлені кореляції: словосполучення – афіксальний термін, словосполучення – складне слово, словосполучення – аббревіатура.

При співвідношенні варіантів: словосполучення – афіксальне найменування термінотвірні структури відрізняється тим, що вони зберігають відповідно або лексичне або категорійне значення відповідної ономазіологічної бази.

Для варіантів: словосполучення – складне слово, що мають однакову ономазіологічну структуру, характерний певний ізоморфізм термінотвірних структур, проте показники синтаксичних відносин (прийменники, флексії) у складних термінах відсутні. Тому, відображаючи наявність зв'язку між відповідними предметами, вони не вказують на характер цього зв'язку. При включенні у склад слова скорочених основ варіанти не тільки відрізняються порядком слідування компонентів та ступенем розчленуванням, а й характеризуються різним співвідношенням експліцитно та імпліцитно виражених компонентів концептуальної структури.

У кореляціях: словосполучення – аббревіатура – остання є варіантом, маркованим «по часовій шкалі», тобто повторною номінацією. Аббревіатури сприяють забезпеченню однієї з вимог, що ставиться до терміна – короткості, проте лише імпліцитно виражають певні компоненти концептуальної структури, знаходячись через це на межі між мотивованими та немотивованими знаками.

Терміни, що належать до одного й того ж типу номінації і однакового способу номінації та маніфестують одні й ті ж аспекти об'єкту, можуть утворювати у НВТП кореляції, члени яких характеризуються використанням ізофункціональних терміноелементів. Такі опозиції, що відрізняються лише своїми термінотвірними структурами, ми називаємо різноструктурними варіантами. Основою таких варіантів є наявність семантичного зв'язку між варіативними терміноелементами, що виступають компонентами термінів-варіантів.

У випадку вторинної номінації для варіативних терміноелементів характерна наявність лиш однієї спільної ознаки, що лежить в основі найменування об'єкту.

При прямій номінації цей тип варіювання пов'язаний, насамперед, з можливістю передачі інваріантних ознак синонімічними засобами мови. При цьому використовується синтаксична синонімія, лексична синонімія, синонімія словотвірних суфіксів.

До членів НВТП ми відносимо також кореляції, що являють собою варіанти одного й того ж терміна (це опозиції внутрітермінових варіантів). Найчастіше вони представлені морфологічними (граматичними) варіантами, для яких характерні модифікації граматично-релевантних частин терміна (закінчень роду та числа, варіювання чи факультативне включення прийменника, факультативне включення артикля).

До внутрітермінових варіантів відносяться також фонетичні варіанти, тобто вокальні, консонантні, акцентологічні модифікації терміна, в яких відображаються загальномовні тенденції варіювання звукового складу мови: монофтонгація, дифтонгація, асиміляція, дисиміляція, метатеза та ін.

Особливі кореляції утворюють всередині НВТП варіанти, що репрезентують одну й ту ж ономасіологічну структуру, проте відрізняються кількістю компонентів терміна. Це – квантитативні варіанти. Співіснування повного та короткого варіантів номінації зумовлює варіювання ступеня репрезентації ознак відповідного поняття, а отже, ступеня мотивованості термінів-варіантів.

Сукупність та певна послідовність виділених типів варіантних відношень являє собою гіпотетичну модель НВТП, яка у кожному випадку номінативно-функціонального варіювання отримує свою конкретну реалізацію.

Посудиевская О.Р.

Днепропетровский национальный университет имени О. Гончара, Украина

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ – ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Интенсивное внедрение феномена e-learning (метода обучения посредством информационных технологий) в систему образования развитых стран неудивительно вследствие интенсивного развития ИТ за последние два десятилетия. Активное исследование особенностей использования этого метода в преподавании зарубежными учеными побуждает к анализу аналогичной ситуации в украинском образовании, в частности – в преподавании иностранных языков в вузах Украины (эквивалентом e-learning становится понятие дистанционного обучения).

Дистанционное обучение в Украине регламентировано приказом Министерства образования и науки от 21 апреля 2004 года, согласно которому «под дистанционным обучением понимается индивидуализированный процесс передачи и усвоения знаний...происходящий при опосредствованном взаимодействии удаленных один от другого участников обучения в специализированной среде, созданной на основе современных...информационно-коммуникационных технологий. В процессе дистанционного обучения используются дистанцион-

ные курсы – информационные продукты, являющиеся достаточными для обучения по отдельным учебным дисциплинам».

Тем не менее, спустя 8 лет дистанционное обучение (далее – ДО) не стало достаточно распространенным в украинских вузах. В основном, его внедрение происходило в учреждениях, специализирующихся на работе с компьютерно-информационными системами: Харьковский национальный университет радиоэлектроники, Академия управления и информационных технологий (Бердянск), Запорожская государственная инженерная академия, Донецкий национальный технический университет, Национальный технический университет Украины (Киев). Согласно статистическим данным, представленным Национальным техническим университетом Украины, ДО распространено в обучении экономике и финансовой деятельности: Львовский институт менеджмента, Запорожский институт государственного и муниципального управления, Первая украинская академия электронного бизнеса (Киев), Львовский и Харьковский региональные институты государственного управления. Впечатляет создание многочисленных электронных проектов для обучения предпринимательству и бизнес-технологиям: от Всеукраинской системы дистанционного обучения до портала «Класна оцінка» на базе Национального аэрокосмического университета им. Н.Е. Жуковского. Примечателен интерес зарубежных вузов, в частности, – российских – к развитию ДО для украинских студентов (к примеру, возможность интерактивного обучения в Moscow Business School, в российской «Школе эффективных лидеров»).

В целом, феномен ДО в российской системе образования изучается более интенсивно, чем это происходит в Украине. Этот факт подтверждает создание лаборатории дистанционного обучения Института Содержания и Методов Обучения Российской Академии Образования, сотрудники которой проводят разработки форм организации дистанционных занятий, как и попытки многих ученых определить концептуальные принципы построения ДО уроков. Применение ДО в обучении иностранным языкам в России становится отдельным аспектом исследования (в этом контексте следует отметить работы Е.С. Полат) и практического применения (к примеру, Институт информационных и управленческих технологий, он-лайн центры «Языки.ru», «Alibra School», «Мобилектор», «Интерконтакт» с привлекательными обещаниями на своих сайтах о «полной имитации класса» «при отсутствии необходимости ежедневно тратить время на дорогу»).

Примеров применения ДО для преподавания иностранных языков в Украине далеко не так много. В этом аспекте наиболее благоприятным городом для внедрения новых «электронных» технологий оказался Киев, где было организовано несколько школ ДО: курсы английского языка «Эпоха интернационального образования» и «Golden Staff» проводят «электронные уроки» для 5 языковых уровней (от elementary до advanced), а Центр английского языка ELC Ltd – только для 4 уровней (elementary – upper-intermediate). Дистанционное преподавание испанского и английского языков также происходит в языковой школе «ОЛА» (г. Хмельницк). А вот идея преподавания иностранных языков по скайпу в последние годы стала вполне популярной: в 2010 году был

создан он-лайн портал «ЛинГекон», в интернете появляются многочисленные объявления о проведении скайп-уроков.

Тем не менее, вопрос о внедрении ДО в сферу преподавания иностранных языков в Украине нуждается в дополнительном изучении. Ведь, согласно опыту проработки проблемы российскими учеными, внедрение ДО в систему образования усложнено несколькими факторами – от неподготовленности преподавателей к использованию ИТ-технологий до отсутствия технической базы для ДО в вузе и неясности принципов разработки электронных курсов и научно-методических комплексов дисциплин, по которым будет проходить обучение.

Несмотря на вышеперечисленные трудности в освоении «электронного преподавания» украинской системой образования, украинские ученые утверждают, что при усилении процессов глобализации в Украине и ускоренном темпе жизни большинства украинских граждан ДО-уроки иностранных языков неизбежно станут обычной частью учебного процесса. Как показывает И. Логойда, ДО – единственный перспективный способ решения проблемы нехватки времени у рабочего населения на получение дополнительных знаний в сфере все более необходимых для работы иностранных языков.

Прима В.В.

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ,
Україна*

ТРАНСПОРТНІ ТЕРМІНИ АНГЛОМОВНИХ ТУРИСТИЧНИХ ПУТІВНИКІВ ПО УКРАЇНІ

В сучасному світі туризм виступає як надзвичайно багатий за змістом і розмаїтий за проявами соціальний феномен. Своїми функціями – світоглядною, культурно-пізнавальною, соціальною, комунікативною, інтегративною, рекреаційною – він істотно впливає на людину, її ціннісні орієнтації, процеси самопізнання і самовдосконалення.

Потяг до подорожей є нині прикметою часу. Це висуває туризм на одне з провідних місць серед найбільш масових і ефективних форм організації відпочинку, що сприяють фізичному і духовному розвитку людини.

Своїми багатограними можливостями туризм забезпечує інтеграцію нашого поляризованого світу, завдяки безпосереднім, спонтанним і щиросердним контактам, що здійснюються між людьми, які уособлюють різні культури і способи життя, активно сприяє встановленню в світовому і регіональному суспільному просторі атмосфери добросусідства, – справедливо зазначається у Глобальному етичному кодексі туризму.

Безпосередньо впливаючи на процеси консолідації нації, виховує толерантність, гостинність, сприяє стабільності у суспільстві, формує комунікативну культуру та народну дипломатію, поглиблює своїми засобами та можливостями знання людей та народів одне про одного, забезпечує крос-культурні зустрічі та діалоги.

В останні роки в Україні швидкими темпами розвивається сільський зеле-

ний туризм, основне завдання якого полягає у відпочинку туристів від міського шуму та метушні, ознайомленні з історико-культурними пам'ятками та місцевими звичаями і традиціями.

Проаналізувавши туристичні довідники по Україні вдалося виокремити кілька підгруп лексичних одиниць, що відносяться до туристичної сфери, але зображують різні її сторони. Звернемо увагу на групу лексичних одиниць, які означають транспортні терміни.

Additional collection – Додатковий збір. Звичайно оплачується при придбанні авіабілетів.

Adult – дорослий, особа, якій на момент поїздки виповнилося 12 років.

Airbus – аеробус, широкофюзеляжний літак з двома двигунами, що бере на борт від 200 до 345 пасажирів.

Airport tax – аеропортовий податок, який вводиться аеропортами на міжнародних лініях для пасажирів, що вилітають за кордон. Аеропортовий податок не включається в тариф авіабілету, а оплачується пасажиром окремо.

Business class – бізнес клас, категорія салону в літаку, звичайно розміщується між першим та економічним класом.

Bus, doubledeck – екскурсійний дворівневий автобус.

Cabin – 1. Каюта на судні, паромі. 2. Невеликий будиночок.

Camp, camping – 1. Вид автомобільного туризму, характерний тим, що туристи під час поїздки живуть в спеціальнообладнаних таборах. 2. Табір для автотуристів.

Car rental – пункт прокату автомашин, в якому видаються на прокат, прийом із прокату та оформлення необхідних для прокату документів.

Cargo – грузовий літак.

Complimentary Ticket – безкоштовний проїзд.

Commercially Important Person (важлива комерційна персона) – покупець спеціального документу, що дає право йому (їй) займати привілейоване положення по відношенню до інших пасажирів.

Departure time – час вильоту літака.

Deluxe – розкішний тип готелю (приватна ванна і повний сервіс).

Double-up – організація системи подвійного заселення (коли незнайомі люди заселяють один номер, в адміністрації на спеціальному стенді зберігаються 2 картки (чеки) в кишенці під номером цієї кімнати).

Endorsment – повноваження, які полягають в можливості замінити чи переєструвати авіаквиток на інший літак.

First class – перший клас обслуговування на авіалініях. Передбачається високий рівень послуг.

Flight – політ, рейс, шлях пасажирського транспортного засобу, що передбачений розкладом в одному напрямку.

Free Port – порт, де туристи можуть придбати товари без сплати митних зборів.

Infant – Дитина віком менше, як 2 роки. Вартість проїзду не оплачується.

Information desk – довідкове бюро, інформаційна служба в готелях, в аеропортах, на вокзалах.

Jet doo – снігохід.

Jet ski – водяний мотоцикл.

One way ticket – білет в одну сторону.

Open ticket – авіабілет з відкритою датою.

Paragliding – польоти на парашутах, в горах і над водою з відносно пологих схилів.

Parascending – польоти на парашуті за катером чи автомобілем на довгому тросі.

Parking – Стоянка для машин.

Parking meter – лічильник на платній стоянці.

Party Ticket – груповий квиток.

Pax – (скор.) пасажир.

Rail way cruise – залізничний круїз.

Rent a car – оренда автомобілю.

Schedule airline – графік польотів, розклад.

Seedoo – водний велосипед.

Ticket – білет.

Time of arrival – Час прибуття.

Time of departure – Час відбуття, вильоту.

Transfer – трансфер, любе перевезення туриста в відповідності з програмою, з аеропорту в готель та назад.

Transit – транзит, проїзд через яку-небудь країну із зупинкою в ній на найбільш, ніж 24 годин.

Travel – подорож, поїздка, туризм.

К.филол.н. Присовская Г.Е.

Одесский национальный политехнический университет, Украина

ПОНЯТИЕ О ДИСТРИБУЦИИ, ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ И ВАЛЕНТНОСТИ МНОГОЗНАЧНОГО СЛОВА В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Анализ лексики, как всякий лингвистический анализ, исходит из законов парадигматики, выявляемых в синтагматике. Парадигматические связи существуют в языке, а синтагматические – в речи. Вместе они наиболее полно раскрывают семантику слова и не могут существовать друг без друга, изолированно.

Ряд исследователей высказывался по этому вопросу совершенно однозначно: многозначным слово может быть только в языке, в речи это исключено. "Линейный, синтагматический ряд слов снимает многозначность словесного знака, присущую ему в системе языка, синтагматически реализованное слово всегда однозначно" [6, с. 310].

Некоторые зарубежные лингвисты утверждали, что в речи "слова имеют всегда значение актуальное, т.е. ограниченное моментом их употребления, и единичное, т.е. определенное этим мгновенным употреблением" [1, с. 168].

Действительно, в речи используется тот или иной семантический вариант слова, тот или иной набор семантических компонентов, а также реализуется тот потенциальный типовой контекст, без которого не может актуализироваться семантический потенциал лексического варианта слова.

В основе синтагматических связей лежат отношения смежности, рядоположенности слов в линейном ряду. На семном уровне сема выполняет функцию адсорбирования, в результате чего происходит притягивание определенных сем и одновременное отталкивание несовместимых по смыслу сем, другими словами, осуществляется функция семантической избирательности на синтагматической оси. Так, например, прилагательное мягкий значит "такой, который легко поддается, уступает при надавливании, прикосновении и вызывает приятное ощущение"; "легко поддающийся сжатию, давлению". Оно сохраняет эти значения, если сочетается со словами, обозначающими объекты, которые действительно можно сжать, потрогать, приятными на ощупь: мягкий диван, мягкие руки, мягкая земля, мягкие волосы. Если же оно прилагается к существительным голос, свет, то данный ЛСВ устраняется, и слово получает обобщенное значение "приятный для слуха, глаз, не резкий": мягкий голос, мягкий свет. Когда речь идет о человеке, его характере, актуализируется еще одна семема, которая выражается в словосочетаниях мягкий характер, мягкий взгляд, мягкая улыбка. Когда же говорят о погоде, то в силу вступает семема "теплый, несуровый": мягкий климат, мягкая зима.

Таким образом, лексическое значение (семема) полисемантического слова актуализируется в словосочетаниях и предложениях. Актуализация лексического значения слова выражается определением его дифференциальных признаков (сем) в зависимости от лексических значений тех слов в словосочетании и предложении, с которыми данное слово находится в отношениях семантической дополнительности.

Проявление одного из значений многозначного слова позиционно обусловлено, так как связано с особенностями сочетания данного слова с другими словами. "Лексическая дистрибуция – это семантический разряд слов, группа слов определенной семантики, которые непосредственно сочетаются с семантически реализуемым словом, выделяя в нем данное значение" [5, с. 19]. Например, прямое значение глагола разбить сочетается только с названиями твердых предметов, а пролить – только с названиями жидких веществ, что обусловлено выражаемыми понятиями (разделить, расчленив, ударяя; расплескать по поверхности что-либо).

Незнание правил лексической дистрибуции ведет к речевым ошибкам, особенно у изучающих русский язык как иностранный или как неродной, так как затрагивает проблемы построения высказывания на изучаемом языке.

Дистрибуция – наиболее широкий термин, используемый для круга проблем, касающихся сочетаемости лингвистических элементов. По мнению М.П. Кочергана, она безгранична, тогда как сочетаемость относительно ограничена. Если дистрибуция учитывает только положение слова относительно других слов, то сочетаемость, кроме того, включает в свою сферу синтаксические и лексико-синтаксические связи слов" [2, с. 48]. Предполагается, что

дистрибуция слова, его сочетаемость с другими словами является важнейшим выявлением его семантики, что в сочетаемость слова можно транспонировать и различные компоненты его значения.

Между значением слова и его дистрибуцией существует двусторонняя зависимость: семантика слова обуславливает его сочетательные потенции, а сочетаемость является формальным средством выражения значения. Например, глагол гореть сочетается с различными словами, выражая в каждом отдельном случае другое значение:

- бой, сражение, игра – "протекать стремительно, оживленно, быть в разгаре, кипеть";

- дело, работа – "идет быстро и успешно";

- лицо, глаза – "излучать свет, светиться";

- взгляд, глаза – "блестеть, сверкать";

- желтый, красный цвет – "ярко выделяться цветом, окраской",

- обувь, одежда – "быстро изнашиваться".

Перечисленные слова и значения не исчерпывают всей системы значений глагола гореть, его сочетательных способностей.

Дистрибуцию слова можно исследовать в плане выявления всех вероятностных способов связи слов (составление инвентаря лексической сочетаемости) и в плане наблюдения над изменением сочетаемости как показателя варьирования семантики слова.

В целом сочетаемость слова – это парадигматика его синтагматических свойств, упорядоченная совокупность сочетающихся с ним лексических единиц и его синтаксических связей. Сочетаемость – важнейший собственно лингвистический показатель значения, но лишь показатель, а не само значение. В то же время любые изменения в семантике слова, как барометром, фиксируются сочетаемостью слова. Свою конкретную реализацию слово получает лишь в сочетании с другими словами. В связи с этим хочется упомянуть слова Л.В.Шербы, который отмечал, что существуют не только "правила синтаксиса, но, что гораздо важнее, и правила сложения смыслов, дающие не сумму смыслов, а новые смыслы" [7, с. 113].

Если речь идет о многозначном слове, то нас интересует сочетательная способность различных ЛСВ и оттенков значения многозначного слова, которая представляет особую трудность при переводе с одного языка на другой. Семантическая сочетаемость в исходном языке и языке перевода почти никогда не совпадает. По этой причине при изучении русского языка как неродного целесообразнее представлять не изолированное слово в одном из его ЛСВ, а приводить примеры словосочетаний, объединенных семантическим согласованием: вид сырья, вид транспорта, выдавать книги, выдавать замуж, суровый человек, суровый климат. Сочетаемость слова является не менее важным для характеристики значения, чем толкование или перевод.

При изучении русского языка как неродного обучаемый должен быть ознакомлен со всеми коммуникативно важными вариантами основного инварианта многозначного слова и их минимальными контекстами, в противном случае происходит переориентация, перераспределение семантического объема

слова в сознании иностранца и, как следствие,- его неправильное понимание и употребление.

При обучении русскому языку как иностранному особенную ценность приобретает воспитание у студентов языковой (и в частности контекстуальной) догадки. Феномен контекстуальной догадки можно объяснить смысловым единством высказывания: Если значения большинства слов и словосочетаний в тексте знакомы, то значения незнакомого слова могут быть выведены из значений остальных. Читатель воспринимает в тексте единую семантическую направленность и учитывает только те значения входящих в текст слов, которые соответствуют этой семантической направленности. Контекстуальная догадка была бы невозможна, если бы слова семантически не ограничивали определенные значения окружающих слов. Семантическая совместимость и "подсказывает" значение неизвестного слова. Отсюда ее роль в процессе конструирования контекста. Контекстуальную догадку можно было бы назвать ситуативной, так как значение многозначного слова рассматривается в определенной ситуации.

Так, коммуникативно важный глагол включать – включить, употребляемый преподавателем в ситуациях: "Включите, пожалуйста, свет в аудитории", "Включите телефон", воспринимается только аудитивно. Но, благодаря ситуативной семантизации, достигается его понимание и усвоение.

Использование метода контекстологического анализа позволяет разграничить ЛСВ многозначного слова, выявить набор слов, актуализирующих эти ЛСВ, установить сочетаемость каждого ЛСВ. А основными функциями контекста как раз являются "идентифицирующая (разграничение разных значений слова) и актуализирующая (реализация семного состава отдельного значения)" [3, с. 10].

В многозначном слове контекст является условием реализации значения многозначной лексемы. Каждый ЛСВ выступает в устойчивом типовом контексте: синтаксическом, лексическом. Различная сочетаемость в пределах многозначной лексемы может сигнализировать о разных значениях слова и, следовательно, может быть использована как подтверждение статуса семемы.

Под валентностью языковых единиц в работе понимается их способность вступать во взаимные связи с другими словами, т.е. весь синтагматический набор языковой единицы. В случае нарушения валентности продуцируются грамматически и коммуникативно неполноценные высказывания. Например, а) отсутствует актант (она купила ..., он поздравил...); б) нарушена лексическая сочетаемость (он знает читать – вместо "умеет", низкая река – вместо "глубокая").

Значение глагола содержит определенное количество мест (позиций), которые обусловлены типичной языковой ситуацией, выражаемой глаголом. Кроме того, необходимо также учитывать конкретное заполнение позиций, обусловленное избирательной способностью (валентностью) семемы.

Глагольная лексика всегда указывает на ситуацию, в которую вовлечены какие-то "участники" – партиципаны (лица, предметы и т.д.). "Независимо от того, названы ли в предложении партиципаны ситуации, их наличие предус-

мотрено самим значением глагола. Каждому партиципantu может соответствовать актант – член предложения, называющий данного участника ситуации. Кроме того, описываемая в предложении ситуация обладает множеством разнообразных признаков (время, место, темп протекания и т.п.), которые, однако, не обусловлены лексическим значением соответствующего глагола. Признаки, важные для смысла высказывания, могут быть названы в предложении с помощью разного рода обстоятельственных слов – сирконстантов" [4, с. 179]. Например, вставить – встать когда?, отдыхать – отдохнуть от кого?, от чего?, познакомиться с какой целью?, когда?. Сирконстанты классифицируются по их значению на обстоятельства времени, места, образа действия, цели, причины и т.д.

Если рассматривать валентность имени прилагательного, то нужно помнить, что эта часть речи чаще всего реализует себя в качестве детерминатива, а имя существительное выступает стержневым словом. Широта, неспецифичность значения многозначного прилагательного вызывает его широкую валентность и тем самым несовпадение семного состава различных семем у одного и того же слова. Это объясняет тот факт, что разные семемы одного и того же слова оказываются в различных парадигматических группировках лексики.

У прилагательного очень широкий диапазон лексической сочетаемости с семантическими группировками существительных, причем употребление прилагательного в прямом или переносном значении обусловлено значением сочетающихся с ним слов. Атрибуция дает возможность изучать слова в микроконтексте – контексте словосочетания, где левый член – прилагательное, а правый определяемое существительное (AN). Эти словосочетания – типичные контексты для прилагательного. Значение прилагательного конкретизируется только в сочетании с существительными. Объединяясь в лексико-семантические микрополя, существительные влияют на выбор того или иного прилагательного из соответствующего ассоциативного ряда. Здесь важно именно взаимовлияние. Так, значение прилагательного устанавливается в зависимости от того, с какими существительными оно сочетается

Если рассмотреть валентность с позиций грамматики, то станет понятной необходимость согласования в роде, числе и падеже именного словосочетания: деловой человек, деловая женщина, деловое письмо, деловые люди; человек /какой?/ добрый, добродушный, честный, прямой, смелый, мужественный, веселый. Это так называемые согласованные определения. Но в русском языке существуют и несогласованные определения. Некоторые из них представлены уже на начальном этапе обучения, но особенно часто они встречаются во втором и третьем концентрaх: театр оперы и балета, урок русского языка, материал для рассказа, человек с сильным характером, человек лет пятидесяти, дома из стекла и бетона, артист, известный всей стране. Здесь валентность выступает в своей факультативной форме и требует особенно тщательного рассмотрения и объяснения.

Итак, учитывая тот факт, что сочетаемость – это реализованная валентность, можно предположить, что сочетаемость слов может исследоваться различными способами. Можно учитывать ближайшее или более отдаленное ок-

ружение слова в чисто физическом смысле, но допустимо (и это более эффективно) характеризовать сочетаемость на базе признания существенности грамматических связей обследуемого слова и возможности вскрыть их до этапа лексической сочетаемости.

Список использованных источников:

1. Вандриес Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю / Ж. Вандриес. – М.: Ин. лит., 1937. – 410 с.
2. Кочерган М.П. Лексическая сочетаемость и значение слова (на материале украинского и других восточнославянских языков): дис. ... доктора филол. наук / М.П. Кочерган. – Ивано-Франковск, 1982. – 416 с.
3. Лейкина Б.М. Идентифицирующая и актуализирующая функция контекста при речевосприятии / Б.М. Лейкина // Вопросы английской контекстологии. – Л.: ЛГУ, 1974. – Вып. I. – С. 9–18.
4. Маслов Ю.С. Введение в языковедение: учебник для филологических специальностей вузов / Ю.С. Маслов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1987. – 272 с.
5. Стернин И.А. Проблемы анализа структуры значения слова / И.А. Стернин. – Воронеж: Воронежский ун-т, 1979. – 156 с.
6. Уфимцева А.А. Теоретические проблемы слова. Категория общего и отдельного / А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1970. – С. 307–319.
7. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языковедении / Л.В. Щерба // Изв. АН СССР: Отд. общ. наук. – 1931. – № 1. – С. 113–129.

К.пед.н. Прокоп І.А., к.філос.н. Бобак М.І., Бобак Г.Р.

*Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Оволодіння майбутніми фахівцями ґрунтовними знаннями, необхідними вміннями й навичками виступає однією з найважливіших проблем у сучасній освіті. Розв'язання цієї проблеми неможливе без удосконалення технологій навчання, а, отже, й методів навчання. Застарілий репродуктивний підхід з орієнтацією на пасивного слухача, основним завданням якого було зрозуміти, запам'ятати, вивчити і переказати, не сприяв формуванню самостійності мислення та розвитку творчої активності особистості. Через стереотипність та одноманітність студенти втрачали інтерес до навчального матеріалу, а нерідко – і до всього процесу навчання в цілому.

Одним з найефективніших засобів, що поєднує навчальну, розвиваючу і виховну функції, є дидактична гра, до якої залучаються усі студенти групи. Суттєвою ознакою дидактичної гри є наявність чітко визначеної мети навчання й відповідного педагогічного результату, а її основними структурними компонентами – ігровий задум, правила гри, ігрові дії, пізнавальний зміст (дидактичні завдання), обладнання та результати гри.

Ігрове моделювання значно урізноманітнює заняття, сприяє створенню доброзичливої розкутої атмосфери, позбавляє його буденності і рутини, моно-

тонності і однобічності, розкриває нові грані творчості як студента так і педагога, дає змогу спільно подолати труднощі при опануванні предмету і реалізувати свою професійну діяльність іноземною мовою. Крім того, у процесі дидактичної гри студенти оволодівають певними соціальними ролями, готуються до у часті у конкретних життєвих ситуаціях, набувають практично цінних умінь і навичок.

Варто зупинитися детальніше на прикладах фонетичних, лексичних та граматичних ігор, які сприяють формуванню іншомовної компетентності студентів-медиків.

1. **Фонетичні ігри** – спрямовані на корекцію вимови, удосконалення навичок і вмінь вимови при читанні вголос і в усному висловлюванні.

Закріпленню фонетики сприяють:

а) *гра-загадка*. Студент вимовляє слова, в яких зустрічається один і той самий звук, а інші повинні відгадати його і написати транскрипцію на дошці: edema, renal, sick-leave, increase, sleeplessness ([i:]) або lime, febrile, like, fibrous, night-time ([ai]).

б) *гра-змагання*. Викладач пише на дошці транскрипцію різних звуків. Завдання студентів скласти якомога більше слів і вимовити їх, беручи до уваги правильний наголос і вимову особливих звуків. Наприклад, з трифтонгом [juə] студенти підбирають такі слова: cure, pure, secure, lure та ін.

в) *гра-імітація*. Студенти намагаються повторити скоромовки: “Don’t trouble trouble until trouble troubles you”, “She sells seashells by the seashore of the Seychelles” та ін. Переможець той, хто найшвидше і без жодних помилок відтворить їх.

2. **Лексичні ігри** – спрямовані на відпрацювання нових термінологічних одиниць, засвоєння механізмів словотворення, явищ синонімії, антонімії і омонімії, фразеологізмів, властивих для усного мовлення в ситуаціях ділового спілкування. Завдання, які пропонуються виконати студентам під час практичної частини заняття:

а) *«Кольорові картки»*. Студенти створюють малі групи з 3–4 осіб. Кожна група отримує по 2 набори кольорових карток. На картках синього кольору – словосполучення українською мовою, на картках червоного – їх еквівалент іноземною мовою. Завдання студентів якнайшвидше співставити ці картки. Команда, яка першою виконала завдання – переможець.

б) *«Бій на рингу»*. Студенти працюють в парах під наглядом судді. Кожен з пари готує в письмовій формі перелік 10 термінів іноземною мовою і 10 словотворчих елементів латинського (грецького) походження. Студент А зачитує по черзі записані ним слова студенту Б. Студент Б впродовж 3–5 секунд повинен дати пояснення терміна іноземною мовою або назвати словотворчі елементи. Вага правильної відповіді – 1 бал. Студенти в парі обмінюються ролями і гра починається знову. Суддя визначає переможця за кількістю отриманих балів.

в) *«Снігова лавина»*. Студент називає будь-яке слово іноземною мовою з лексичного мінімуму теми, інший студент повторює попередній термін і додає свій. Переможцем є той, хто зможе повторити всі терміни, названі колегами в групі.

Наприклад:

blood → blood cells → white blood cells → white blood cells – leukocytes → white blood cells – leukocytes and red blood cells → white blood cells – leukocytes and red blood cells – erythrocytes і т.д.

г) «Лото». Кожен студент отримує картку лото із вписаними іноземною мовою медичними термінами до теми. Викладач (В) дає тлумачення того чи іншого терміна, а студент (С) має негайно знайти еквівалент і сказати його.

В: «state of being weak» → **С:** «weakness»;

В: «feeling of sickness or disgust» → **С:** «nausea»;

В: «a condition in which bowel moments are infrequent or incomplete» → **С:** «constipation».

д) «Пінг-понг». Студенти працюють в парах дуже швидко. Студент А називає словотворчий елемент латинського (грецького) походження, студент Б подає відповідний еквівалент іноземною мовою, його переклад рідною мовою і наводить приклад медичного терміну, в основі якого лежить цей словотворчий елемент. Ролі змінюються по чергово.

Студент А: angi(o)- → Студент Б: vessel, судина, angiospasm;

Студент Б: cephal- → Студент А: head, голова, cephalgia;

Студент А: myel(o)- → Студент Б: marrow, мозок, myeloblast;

Студент Б: ophthalm(o)- → Студент А: eye, око, ophthalmology.

е) «Знайди слово». Ця гра дає змогу не лише засвоїти значення того чи іншого медичного терміну, але й навчитися писати його. Наприклад, викладач пропонує знайти 25 термінів до теми «Будова людини», які розташовані горизонтально або вертикально в таблиці, назвати їх і перекласти рідною мовою.

До лексичних ігор належать також загадки, кросворди, головоломки.

Найбільші можливості для розвитку пізнавальної активності студентів надають ділові (професійні) ігри, пов'язані з майбутньою професією медика. Наприклад, в процесі роботи над навчальними темами “У лікаря”, “В лікарні”, “У поліклініці” пропонуємо проводити рольові ігри за такою схемою: черговий реєстратор – пацієнт; медсестра поліклінічного відділення – амбулаторний хворий; дільничний лікар – пацієнт. На таких заняттях викладач опосередковано керує роботою кожного студента; він має створити в групах атмосферу доброзичливості, легкості спілкування, розкутості.

Рольова гра – один із резервів підвищення творчої активності студентів під час вивчення іноземних мов – значно сприяє формуванню комунікативних, вербальних, дискусійних вмінь, які необхідні майбутнім медикам для професійного спілкування з колегами-іноземцями.

Список використаних джерел:

1. Гаврилова О.В. Рольова гра у навчанні іноземних мов / О.В. Гаврилова // English. – 2008. – № 1. – С. 7–8.
2. Гальскова Н.Д. Теорія навчання іноземних мов. Лінгводидактика і методика / Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез. – М.: Видавничий центр «Академія», 2005. – 336 с.
3. Ігрове моделювання в діяльності педагога: навч. посіб. для студентів ВНЗ / за ред. В.А. Слостенина, І.А. Колесникової. – М.: Академія, 2006. – 368 с.

4. Попович Г.В. Вид творчості на уроці іноземної мови – рольові ігри / Г.В. Попович // Матеріали науково-методичної конференції. Актуальні проблеми викладання іноземних мов. – Іжевськ, 2000. – С. 98–100.

К.пед.н. Протасова О.А.

*Мичуринский государственный аграрный университет,
Российская Федерация*

СОДЕРЖАНИЕ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА АГРАРНОГО ВУЗА АНГЛОЯЗЫЧНЫМ ГРАММАТИЧЕСКИМ ЯВЛЕНИЯМ

Содержание обучения иностранным языкам определяется и опредмечивается в речевой деятельности. Содержание обучения в широком смысле слова является описанием содержания и объема информации, необходимой будущему специалисту для деятельности в профессионально-трудовой и социально-культурной сферах. Информация, которую должен получить бакалавр при изучении грамматики иностранного языка, сводится к знаниям и умениям чтения и письменной фиксации информации, устного общения, а также готовности к участию в различных ситуациях профессиональных и личностных контактов.

В качестве компонентов содержания обучения иноязычной грамматике рассматриваются номенклатура ситуаций профессионального и личностного общения, в которых предполагается использование иностранного языка; тематика текстов, перечень знаний, умений чтения и письменной фиксации информации, устного иноязычного общения; система знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка, минимум этикетно-узуальных форм речи и умения пользоваться ими в различных сферах речевого общения.

Беседы и интервьюирование выпускников аграрного вуза относительно их потребностей во владении иностранным языком показало, что выделяемая большинством авторов вне зависимости от теоретических посылок профессиональная сфера деятельности является наиболее частотной и важной «макросферой» иноязычного общения специалистов данного профиля ("макросфера" и "микросфера" – термины Халеевой И.И). Исследование также показало, что в рамках данной макросферы специалист/бакалавр/магистр, владея иностранным языком, имеет возможность реализовать различные цели общения.

Анализ и обобщение результатов исследования, проведенного с целью конкретизации сфер профессиональной иноязычной деятельности выпускников аграрных вузов, позволили выявить два варианта макросферы их профессиональной деятельности: профессиональная и личностная. Расширение объема знаний осуществляется за счет новой тематики и проблематики речевого общения, а также в связи с тематикой выбранного аграрного профиля. Обучение бакалавров направлено на формирование коммуникативной компетенции, необходимой для иноязычной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в профилирующей и смежной областях науки и тех-

ники, литературы и искусства, а также для делового профессионального общения. Обучение иностранному языку в целом и иноязычной грамматике для чтения, письменной фиксации информации и устного общения в частности предполагает включение разнообразной тематики для диалога с англоязычными представителями мирового сообщества, в том числе вопросы экологии, науки, глобальные проблемы человечества, среди которых значительное место занимают проблемы, касающиеся выживания человека и планеты, а именно: состояния и охраны окружающей среды, соблюдения прав человека, преодоления локальных и региональных конфликтов и войн, защиты человека от болезней и нищеты.

Тематика текстов – профессиональная, бытовая и научно-исследовательская – должна быть однородной, но в то же время тексты должны знакомить читателя с одним и тем же предметом с разных сторон, т.е. внутри данной однородной тематики должны даваться тексты разного содержания. Отобранные тексты классифицированы по их предназначению для развития различных видов чтения (ознакомительного, просмотрового, изучающего) и снабжены соответствующей системой упражнений.

В качестве основных средств обучения бакалавров аграрного вуза англоязычной грамматике выделяются неаутентичные и аутентичные письменные и устные научно-популярные и специальные тексты.

В ходе обучения грамматике современного английского языка имеет место взаимодействие содержания и организационных форм обучения грамматическим явлениям и другим аспектам языка при взаимосвязи четырех основных видов речевой деятельности. Так, при обучении грамматике для чтения и письменной фиксации информации бакалаврам предлагаются задания на материале научно-популярных и художественных неаутентичных текстов с целью овладения их системно-структурными грамматическими особенностями, которые проявляются в таких текстовых категориях, как интеграция, континуум, когезия, завершенность; в них преобладают абзацы с цепочной структурой; формальные признаки логико-смысловых связей между элементами текста (союзы, союзные слова, клишированные фразы, вводные обороты и конструкции).

Научно-популярный текст неизбежно взаимосвязан с контекстом науки, вступая в диалог «старого с новым». В интертекстуальном диалоге идет разрешение основного противоречия «правда – истина», выражающееся в логическом обосновании своей точки зрения с опорой на мнения других ученых или их критики. Таким образом, возникает диалог «внутри» функционального стиля, черты которого неизбежно проявляются в тексте. Ориентация на адресата в научно-популярном тексте осложнена не только общим уровнем знаний автора и реципиента, где первому приходится учитывать подготовленность читательской аудитории, если текст выступает как популяризация знаний среди человеческой языковой общности, но и степенью консервативности взглядов ученых-коллег, если текст предназначен для камерной научной коммуникации.

Таким образом, объективность и точность изложения научно-популярного текста, диалогичность процесса познания и поступательного развития научных знаний, обуславливают доминирование однонаправленной междискурсной ад-

ресации как категориального признака научного текста, который через эксплицитированные связи создает в нем монологизированный диалог даже при «безличном» типе изложения.

Как правило, выделяют следующие особенности английских научно-популярных письменных текстов:

- наличие стандартных (повторяющихся в частично или полностью неизменяемой форме) грамматических блоков и комплексов;
- высокая употребительность пассива;
- высокая употребительность глаголов в настоящем времени;
- «логический» порядок слов, т. е. «тема – рема»;
- насыщенность детерминантами значительного объема (распространенные определения, однородные определения, приложения, цепочки с существительными в родительном падеже и с предлогами, определительные придаточные предложения);
- высокая частотность придаточных предложений и особенно некоторых типов придаточных предложений (например, условных, причинных);
- высокая частотность блоков, заменяющих придаточные предложения;
- редкое употребление повелительного наклонения;
- неупотребительность 2-го лица единственного и множественного числа и «вежливой» формы местоимений и глаголов;
- падение частотности прошедших времен глагола;
- частотность употребления причастных и деепричастных форм;
- наличие нескольких левых определений между детерминативом существительного и ядром именной группы;
- сложные дополнения;
- окончание смыслового глагола в 3-м лице единственного числа -s и суффикс -ed;
- строевые слова: вспомогательные (be, have, do, will/shall), модальные (can, may/might, must) и утратившие полнозначность (get, grow, become, make и др.);
- строевые слова (вспомогательные, связочные и утратившие полнозначность глаголы) в сочетании с инфинитивом/причастием/именной (предложной) группой/прилагательным.

Также заслуживают внимания такие явления, как употребление форм сослагательного наклонения, различных временных форм с оттенками модальной, залоговой и видовой семантики, синтаксических конструкций, варьирование придаточных предложений. Здесь представлены все виды речи (авторская, прямая, косвенная, внутренняя речь персонажей), грамматические формы часто сориентированы на оформление того или иного вида речи.

Инверсия в научно-популярном тексте не только способствует сохранению логической последовательности изложения как в рамках предложения, так и за его пределами, но и выступает в качестве маркера связности. Такое расположение наблюдается при тесной связи обстоятельства с соответствующей частью предшествующего предложения или при тесной связи подлежащего с последующим предложением.

Для научно-популярного текста характерна неэмфатическая инверсия, основной функцией которой является функция соединения предложений в более сложное единство. Стремление сохранить последовательность от темы к реме – сопутствующая функция, что подтверждается употреблением подобных предложений с предваряющим *there* после группы обстоятельства. Для художественного текста характерна эмфатическая инверсия.

Интеллективная функция (научно-популярный текст) основывается на объективно-логическом описании и отражении в тексте реальной действительности и ее фрагментов, в то время как функция воздействия (художественный текст) апеллирует к чувственной сфере воспринимающего субъекта текста на основе художественного познания действительности.

При обучении студентов бакалавриата аграрных вузов англоязычным грамматическим явлениям для аннотирования, реферирования текстов, монологического и диалогического общения предлагается использовать специальные аутентичные тексты, так как в них находятся основные нормативные особенности англоязычной речи.

Специальные тексты воплощают особенности книжно-письменной речи, которая характеризуется монологичностью, строгой нормированностью, выражением сложных и глубоких мыслей. В области лексики ей присущи слова с абстрактным значением, сложные слова, большое число иноязычных слов, многие из которых являются терминами. В ней встречается множество причастных и деепричастных форм. В письменной речи, в основном предназначенной для общения с отсутствующими, употребляются сложные синтаксические конструкции.

Отличительными нормативными грамматическими особенностями специальных неадаптированных текстов являются, например, пассивные конструкции, преобладание двусоставных предложений, высокая частотность придаточных предложений, большой объем предложения; употребляются сложные герундиальные обороты, комплексные сочетания с инфинитивом и т.д.

На данном этапе также реализуется обучение чтению и письменной фиксации информации с выходом на профессиональные виды речевой деятельности бакалавра – реферирование и аннотирование, которые являются двумя основными видами сбора, фиксации, поиска и распространения научно-технической информации, двумя основными формами обработки первичного документа, наиболее отвечающими задачам и целям обучения в неязыковом вузе.

Итак, содержание обучения соотносится с деятельностью обучающего и обучаемых, обращенной на учебный материал. Кроме того, все указанные компоненты содержания обучения находятся в тесной взаимосвязи друг с другом, и при их отборе и организации это положение следует учитывать.

К.філол.н. Райлянова В.Э.

Днепропетровский национальный университет имени О. Гончара, Украина

АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Для успешного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей необходима такая организация обучения, где системно-структурный принцип преподавания грамматики будет сочетаться с коммуникативным подходом.

Системно-структурный принцип подразумевает составление грамматического минимума путем отбора частотных в подязыке специальности грамматических конструкций, определение их методической структуры, разработку оптимальных средств презентации и усвоения. В этом случае мы имеем дело, в основном, со стилями: научно-функциональным, деловым и общеупотребительным. Во время обучения чтению и письму внимание должно уделяться стилям научного и делового общения. Для научного стиля характерны логичность и точность передачи информации. Характерные для этого стиля свойства достигаются особыми лексико-грамматическими средствами. Во время чтения и понимания оригинальной специальной литературы большую помощь может оказать грамматический анализ. Если студент освоит средства грамматического анализа, у него появится возможность в свободной ориентации в структуре любого предложения.

Отдельное внимание следует уделять особенностям специальных текстов и вопросу их отбора. Они являются одним из основных средств изучения языка. При изучении языка специальности тексты являются начальной базой систематического анализа лексических, фразеологических и синтаксических явлений. Тексты должны соответствовать, ряду требований: познавательной и коммуникативной ценности, их информативности, прагматической значимости для обучаемых, содержащейся в текстах информации, их мотивированности, тематической соотнесенности, наличия страноведческого компонента, определенного композиционного построения, а также потенциальной возможности обеспечивать в условиях неязыкового вуза развитие социальных и профессиональных качеств будущих специалистов и создавать базу для порождения и понимания конкретных жанров устных и письменных высказываний, актуальных для профессионалов определенного профиля. Они должны также обеспечить студентов частотным лексико-грамматическим материалом, в том числе относящимся к конкретной специальности.

Коммуникативный подход также представлен подбором материала, содержащего в себе лексические единицы, соответствующие профессиональной направленности. При коммуникативном обучении первостепенное значение придается пониманию смысла услышанного, способности передать их содержание, входить в речевой контакт с партнером по коммуникации, а усвоение структуры языка и лексического запаса должны служить им в помощь. Соответственно, отобранный языковой материал должен быть объединен по тематическому принципу, отражая основные понятия профилирующих предметов, а

также включая средства выражения типичных коммуникативных намерений, объединенных по коммуникативному признаку и необходимых для общения в той или иной профессиональной сфере. В качестве опоры для коммуникации предлагается использовать определенные ситуации общения, отражающие такие необходимые для овладения коммуникативной компетенцией компоненты, как тема и цели общения (намерения говорящего получить определенный коммуникативный эффект), указания на статус собеседника, социальную среду, время и место общения и др.

Благодаря правильно выбранному балансу между структурным и коммуникативным подходами, а также точно подобранному материалу обучения, выпускники неязыковых специальностей должны обладать комплексной коммуникативной компетенцией, которая, по мнению многих как отечественных, так и зарубежных исследователей представляет собой некую целостность, включающую в себя такие виды компетенции, как лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная и социальная.

Список использованных источников:

1. Гез Н.И. Роль ситуативности в формировании речевой компетенции / Н.И. Гез // Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1983. – С. 6–23.
2. Леонтьев А.А. К определению речевой ситуации / А.А. Леонтьев // Гез. докл. 9 научно-методическая конференция. – М.; ВКИ, 1973. – С.58–65.
3. Скалкин В.Л. Ситуация, тема, текст в лингвометодическом аспекте / В.Л. Скалкин // Русский язык за рубежом. – 1983. – № 3. – С. 52–58.
4. Ek J.A. van and Trim J.L. Across the threshold. Readings from the modern languages projects of the council of Europe. Oxford: Pergamon Pr., 1986. – 200 p.

Д.пед.н. Ратнер Ф.Л.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Российская Федерация

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Изменения последних лет, произошедшие в России, не могли не коснуться и системы образования. В частности, они послужили тому, что предмет «иностранный язык» перестал восприниматься как инородный среди других учебных дисциплин. Широкие возможности участия в различных сферах жизни и деятельности мирового пространства выявили настоятельную потребность в знании иностранных языков у широких слоев населения любой страны. Необходимость создания системы непрерывного языкового образования создала новые условия для реализации преемственности между всеми этапами образовательной системы, но особенно между школьным и вузовским языковым обучением.

Доказано (в частности, М. Монтессори), что сензитивный период обучения языку лежит в возрасте от 3 до 5 лет, значит, языковое обучение нужно начинать с дошкольной ступени, продолжая, расширяя и углубляя его на последующих этапах. Важнейшим условием реализации преемственности является

непременное наличие непрерывности в обучении иностранным языкам, чему способствует, в свою очередь, уже овладение родным языком к этому возрасту. И если на ранних этапах обучения преимущество отдается игровым формам, то далее, как нам представляется особое значение следует уделять вопросу преемственности на старших ступенях школьного обучения в профильных классах и на этапе вузовского обучения. Именно здесь продолжает существовать значительный разрыв между школьным и вузовским обучением, поскольку имеется рассогласование в содержании, методах, средствах и технологиях обучения. Кроме того, представляется важным отметить, что на именно на этих этапах обучения происходит формирование и развитие личности обучаемого, а иностранный язык предоставляет для этого особенно широкие возможности для социализации личности. Поэтому, мы считаем, что процесс обучения должен строиться на основе принципов личностного общения и группового взаимодействия, создавая необходимые условия для приобщения к культурам стран изучаемых языков.

Методисты многих стран выступают за то, чтобы строить обучение языку как одновременный курс национальной культуры и цивилизации. Французский методист Ж.Ласер писал: «Каким бы ни был ученик или метод преподавания, именно сведения по культуре прежде всего составляют основное богатство образования. Преподаватель не должен ограничиваться узкими языковыми целями и не должен забывать золотого правила – незачем учить говорить, если нечего сказать».

Переход к модели «образование через всю жизнь» ведет за собой усиление вариативности образования, стремление к практической ориентации языкового обучения, к применению новых образовательных медийных технологий. В этой связи существенно возрастает роль самостоятельной работы обучаемого, овладение им приемов самореализации учебной и научной деятельности, развитие творческих способностей и творческого потенциала обучаемых.

Обучение на старших этапах школьного и вузовского обучения должно еще более приблизиться к друг другу через введение общих компонентов обучения, в числе которых мы считаем нужным назвать лекции-диалоги, семинары, нетрадиционные (например, уроки-дискуссии, уроки-экскурсии и др.), проектные методики, широкий выбор элективных и факультативных курсов и, особенно, исследовательскую деятельность обучаемых.

Весь курс обучения должен быть обращен к личности обучаемого и должен строиться на субъект-субъектной основе атмосферы психологического комфорта и тесного взаимодействия между обучаемым и преподавателем, созданием творческого стиля их взаимоотношений.

Процесс обучения на современном этапе позволяет оптимально сочетать групповые и индивидуальные формы и способы взаимодействия, учитывая при этом этнические и национальные особенности студентов в ходе изучения иностранного языка. Здесь наиболее ярко и рельефно демонстрируются зависимость личности от социума, от культуры, а в практическом плане все большее значение приобретают вопросы последствий и результатов межнациональных контактов.

Обучение иностранному языку способствует диалогу культур, как на рос-

сийском, так и на международном уровне, поэтому одной из эффективных форм организации учебного процесса по иностранному языку в условиях современного образования мы считаем занятия с носителями языков, которые ежегодно предоставляет, например, фонд им. Боша, а также участие обучаемых в международных проектах, которые также проводятся при непосредственном участии носителей языка, что, несомненно, приобщает их к иноязычной культуре, способствует их общекультурному развитию, формирует их коммуникативную компетенцию и создает эффективные возможности для решения образовательных, воспитательных, развивающих и профессиональных задач в области изучения и преподавания иностранных языков.

Особое место в условиях современного образования принадлежит, естественно, преподавателю иностранного языка и иноязычной культуры. Как нам представляется, каждый преподаватель (учитель) должен для себя ответить на следующие вопросы: какие черты свойственны преподавателю иноязычной культуры как личности, как они влияют на результаты его деятельности, что дает преподавателю знание педагогической этики, что такое методическое мастерство и каковы его уровни и почему в основе методического мастерства должна лежать методическая и методологическая культура.

Неотъемлемой частью профессиональной культуры учителя должно стать, по нашему мнению, формирование его методологической культуры. Еще в 1955 году известный немецкий педагог Х. Ломанн пришел к фундаментальному выводу: «Учитель не может обучать и преподавать, если он до этого не занимался методологией». Методологическая культура, вбирая в себя знания о познавательном процессе и овладение методами научного познания, развивает творческие возможности личности и дает возможность учителю предвидеть социальные последствия своей профессиональной деятельности, главным результатом ее формирования является особый стиль мышления, обеспечивающий постоянное приращение знаний и творческое отношение к системе знаний. Но процесс формирования мировоззрения, воспитание методологической культуры и развитие на этой основе творческой активной личности учителя эффективны только в том случае, если всей логикой построения учебного процесса, стилем обучения и воспитания, характером всей системы педагогического взаимодействия студент ставится в положение деятельного субъекта познания, труда и общения.

Особый интерес представляет структура функциональных ролей учителя, каждый из которых требует определенных знаний, умений и компетенций. Учитель должен быть предметником (свободно ориентироваться в преподаваемой им науке); методистом (ориентироваться в подходах, методах и способах преподавания учебной дисциплины в целом и всех ее разделов); психологом (знать психологию обучаемых и основы психологии общения, закономерности познавательной деятельности и развитие личности, особенности и способы формирования и развития нужного типа мышления); менеджером (владеть основами управления и контроля за разнообразной деятельностью обучаемых); воспитателем. Но, на наш взгляд, одной из самых главных ролей учителя является его роль фасилитатора, то есть человека, который способен принять обучаемого и активно выразить ему доверие и уверенность в его человеческих возможностях.

Важную роль в становлении учителя нового типа играет также его психологическая культура, компонентами которой являются убеждения, культура переживаний, представления о самом себе, культура педагогического влияния. В настоящее время возникает также необходимость формирования управленческой культуры педагога, которая позволяет сделать процесс становления педагога осознанным и научно обоснованным.

Велика роль личности педагога в плане преемственности преподавания также в формировании духовно-нравственной сферы личности обучаемого, поскольку от уровня развития духовно-нравственной культуры педагога, его подготовленности к духовному и нравственному воспитанию зависит, в свою очередь, формирование ценностных установок, морально-нравственного, а также духовно-творческого мира воспитуемых.

Именно при таком плане реализации преемственности педагог поможет обучаемому стать человеком в той полной мере, в какой он только способен, ибо нет более высокой цели, чем воспитание человека.

Список использованных источников:

1. Калинина Н.В. Роль личности педагога в формировании духовно-нравственной сферы личности студента вуза / Н.В. Калинина // *Философия отечественного образования: история и современность*. Матер. II Всеросс. научн.-практ. конф. – 2007. – С. 72–73.
2. Китайгородская Г.А. Размышления об образовании вообще и обучении иностранным языкам в частности / Г.А. Китайгородская // *Вестник Московского университета*. Серия 20. Педагогическое образование. – 2004. – № 2. – С. 14–24.
3. Лопатина О.В. Формирование исследовательской компетенции студентов экономических специальностей вузов в процессе изучения иностранного языка: автореферат канд.пед.наук / О.В. Лопатина. – Казань, 2012. – 24 с.
4. Пеньковских Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике / Е.А. Пеньковских // *Вопросы образования*. – 2010. – № 4. – С. 307–318.
5. Ратнер Ф.Л. Преподавание различных европейских языков в высшей школе России: традиции и преемственность / Ф.Л. Ратнер // *Глобализация и национальная самобытность*. Форум языков «Ежегодник». – Казань: Экоцентр, 2004. – С. 102–108.
6. Ратнер Ф.Л. Учитель нового типа: каким ему быть / Ф.Л. Ратнер // *Этнодидактика народов России: проблемы, обучение и воспитание в конкурентной образовательной среде*. VIII междуна. научн-практ. конф. Нижнекамск, 27 апреля 2010 г. – Нижнекамск: Нижнекамский муниципальный институт, 2010. – С. 21–23.
7. Lohmann H. Die Technik und ihre Lehre / H. Lohmann // *Die Technik*. – 1955. – № 10. – S. 204.

Сас В.З.

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

ФРЕЙМОВИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Викладання іноземної мови на сучасному етапі базується передусім на прагматичному застосуванні фактичного матеріалу, вкладеного у лінгвістичні рамки. Завданням викладача є розширити кругозір країнознавчих понять в картині світу учня чи студента та навчити можливостям їх мовного оформлення. Якщо розглядати такий процес з точки зору лінгводискурсознавства, маємо

справу з комплексним підходом до вивчення та тренування іноземної мови за допомогою фреймових зв'язків між окремими сферами її застосування.

Термін **фрейм** Ю. Караулов вживає у специфічно конкретизованому розумінні, виходячи з його основної семантики: **фрейм** (англ. *frame*) – лексична композиція, рамка, схема, структура, також ситуація, спосіб поєднання лексем. Цей термін, запозичений із сфери когнітивної психології, на думку дослідника, є своєрідною сіткою чи схемою понятійних структур ("смыслових опор") [5].

Ч. Філмор вважає фрейм найважливішим типом мовної структури, пов'язаний з визначеною частиною певного цілого (схеми, ситуації, сцени). Під поняттям **фрейм** Ч. Філмор розуміє "набір слів, кожне з яких означає частину концептуального чи аспектуального цілого" [9]. Структурною базою фреймів є наявність і прояв численної кількості логічних зв'язків – **фреймових зв'язків**.

«Фрейми є структурою фактів для показу стереотипної ситуацій», стверджує М. Мінський. Згідно з ним, функціонують переважно два види фреймів: статичні (чи просто фрейми) і динамічні (сценарії), їх можна собі уявити «у вигляді мережі, яка складається з вузлів і зв'язків між ними». Проте фрейми – це особливі мережі, мережі з рівнями. Верхній рівень фрейму зайнятий поняттям (значенням), яке чітко визначене і оптимально справедливе стосовно описуваної фреймом ситуації. Вузли нижчого рівня називаються терміналами. Вони, зазвичай, не заповнені конкретними поняттями. Таке заповнення відбувається у приєднанні фрейму до конкретної ситуації [6].

Конкретно фрейм будь-якої типової ситуації, як стверджує С. Сухомлинова, включає жорстко структуровану послідовність дій, дійових осіб і втягнутих у ці дії об'єктів. Саме тому фрейми – це такий спосіб організації, який дає змогу виокремити релевантну для сприйняття тексту інформацію, послаблюючи увагу до комунікативно незначущої інформації [8].

Т.А. Ван Дейк розглядає поняття фрейму з точки зору сприйняття тексту. Побудова фрейму, згідно з його вченням, здійснюється при співвідношенні одержаної з тексту інформації з тією галуззю практичних знань про світ, якої безпосередньо стосується повідомлення, що його одержує адресат [3]. Звідси, на нашу думку, і бере свій початок вивчення іноземної мови: поняття, які вже наявні в картині світу реципієнта (студента), зазнають нового оформлення, як лексичного, так і граматичного та пунктуаційного. Мовою прагматики, фреймові вузли верхнього рівня отримують нове нашарування і між ними виникають нові зв'язки, відмінні від попередніх, але такі, що перебувають у постійному зв'язку як у межах фрейму, так і за його межами.

На початкових стадіях вивчення мови ступінь імовірності виявлення адресатом сигналів, що формують відповідний фрейм, досить низький і залежить передовсім від того, наскільки відомою і доступною для нього є тема, на якій базується інформаційний обмін. Тому виокремлення базової інформації та методологія прив'язання її до фонових знань реципієнта, що а priori включає передбачення рівня цих фонових знань, є першочерговим завданням викладача. Саме тому однією з основних умов успішного вивчення мови є загальні фонові знання.

Згідно з І. Бехтою, досліджуючи іншомовний текст з точки зору фреймової

семантики, важливо визначити «адекватні форми репрезентації результатів процесу індивідуального пізнання» [2]. Методологічною канвою одного з можливих варіантів розв'язання цього завдання, на думку І. Гальперіна, є вживані у сучасній науці поняття моделі та моделювання. Поняття моделі й усвідомлення поняття моделювання – одне з найважливіших досягнень загальнонаукової методології сьогодення, а в методиці викладання іноземної мови проявляється у поширеному прийомі – моделюванні ситуації. Поняття моделювання застосовують як у широкому, загальнопізнавальному сенсі, так і у вузькому, спеціальному. У першому випадку «моделювання виражає певний загальний аспект пізнавального процесу. У другому випадку, при зростанні складності й обсягу завдань моделювання подекуди стає єдиним ефективним способом їх розв'язання» [4].

Конструктивну групу моделей утворюють фрейми. Нині, за Е. Поповим, у системах штучного інтелекту вживають два головні способи подання (репрезентації) смислового змісту або знання: декларативне та процедурне подання [7]. Декларативне подання (на рівні свідомості) – це репрезентація певних знань у формі фактів без вказівки на те, як ці факти можна застосовувати. Типовою формою декларативного подання є семантичні мережі. Процедурне подання – це репрезентація інформації у формі процедур, операцій, дій. Таке подання завжди має на меті виконання конкретного завдання. У процесі вивчення іноземної мови мають місце обидві форми подання: у вигляді засвоєння лексичного матеріалу та використання його у процесі оформлення думки, проте у нашому випадку ці дві форми існують у нерозривному симбіозі.

Існують різні думки з приводу переваг чи недоліків подання. Дехто бачить такий вихід у сценарному та фреймовому поданні знань. На жаль, їх можливості також обмежені. Головний недолік фрейму в тому, що він описує лише стереотипні ситуації. Те ж саме стосується і сценаріїв. Проте для методики викладання іноземної мови цих двох принципів цілком достатньо, адже формується стандартна база знань, яка дає можливість ситуативно «відштовхнутися» у разі появи нестандартної мовленнєвої ситуації. Ставши одного разу фреймовими терміналам, знання карбуються у вигляді фреймових вузлів, простішими словами, стають досвідом.

Структурна організація фрейму як одиниці репрезентації знань може бути різною. Ми дотримуємося погляду М. Мінського, за яким вона є деревоподібною, тобто являє собою мережу, що складається з вузлів і зв'язків між ними. Вузли верхнього рівня фрейму – поняття, які точно описують конкретну ситуацію. Вузли нижнього рівня – інформація, яка може знадобитися для уточнення конкретних подій. Один і той самий вузол нижнього рівня може входити у різні фрейми, які, у свою чергу, об'єднані мережею пошуку інформації.

За теорією М. Мінського знання людини про світ будуються у вигляді фреймів-образів (які вважають статичними), або сценаріїв (за іншою термінологією, скриптів) чи динамічних фреймів. Динамічний фрейм є структурою ознак певної стереотипної ситуації. Фрейм як концептуальна структура уможливорює його перетворення на сценарій. Із кожним фреймом асоційовано декілька видів інформації. Це, наприклад, інформація про те, як користуватися

цим фреймом, чого очікувати у наступний момент, що робити, якщо ці очікування не підтвердяться [6].

Якщо звертатися до певної конкретної ситуації, то формування нових фреймових надбудов завжди потребує попередньої основи. Оскільки людина мислить поняттями, вивчення іноземної мови передбачає наявність у свідомості реципієнта (студента) певного поняття. Згодом відбувається формування нових фреймових зв'язків методом нанизування інформації, її лексичного оформлення, утворення нових вузлів, та налагодження нейроконтакту між ними. Яскравіше такий спосіб засвоєння знань можна спостерігати при вивченні особою одразу кількох іноземних мов. Дуже часто під час підбору певної лексичної одиниці у пам'яті виринає її відповідник іншою іноземною мовою. Це свідчить про те, що фреймові вузли єдині і збережені у поняттях. Що стосується зв'язків між ними, то при вивченні кожної наступної іноземної мови, формується нова сітка таких зв'язків, яка нашаровується на попередню і при актуалізації фрейму (потребі у лексичній одиниці), швидше актуалізуються ті зв'язки, що знаходяться на поверхні, тобто до них звертались нещодавно.

Залучення понять фреймової семантики особливо плідне для інтерпретації іншомовних текстів, у яких наявні полісемантичні слова чи вирази. Блоковий принцип організації фреймів, відповідно до якого при активізації однієї з частин фрейму активізуються і всі решта його частини, дає змогу підібрати необхідний по смислу відповідник.

Підсумовуючи основні властивості фреймів, О.Г. Беляєвська наголошує, що «у фрейм включається повний комплекс знань про ситуацію чи про об'єкт, який існує у цей історичний період у цьому соціумі»; крім цього, «перелічити всі ознаки, які входять у фрейм, дуже важко, якщо взагалі можливо. Такі фрейми завжди відкриті в тому сенсі, що їх можна доповнити невключеними у первинний перелік уточнювальними ознаками» [1]. І. Бехта виокремлює властивості фреймів, зокрема, по-перше, взаємозв'язок і взаємопроникнення. Друга властивість – «можливість фокусування уваги людини на будь-яку частину фрейму», третя – «певне типізоване розумове уявлення, *стереотип* об'єкта чи ситуації» [2].

Опанування іноземної мови стало б неможливим, якби учасники навчального процесу не володіли знаннями про будову та функціонування мови, що зафіксована у пам'яті як система фреймів, зматеріалізованих у лексикограматичному матеріалі. Це – загальне визначення фрейму як подання мовної компетенції людини, без якої неможлива адекватна передача інформації між викладачем та учнем. Отож, фрейм як структура свідомості, виражена через мову і в мові, представляє різні види і кількості знань, об'єднуючи їх в єдину систему і організовуючи їхнє розуміння.

Список використаних джерел:

1. Беляєвская Е.Г. Когнитивные основания изучения семантики слова / Е.Г. Беляєвская // Структуры представления знаний в языке. – М., 1994. – С. 87–110.
2. Бехта І.А. Дискурс наратора в англomовній прозі / І.А. Бехта. – К.: Грамота, 2004. – 304 с.

3. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / Т.А. Ван Дейк; сост. В.В. Петрова; под ред. В.И. Герасимова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. – М., 1989. – 312 с.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – 2-е изд. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 144 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М., 1987. – 264 с.
6. Минский М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М., 1979. – 153 с.
7. Попов Э.В. Общение с ЭВМ на естественном языке / Э.В. Попов. – М., 1982. – 360 с.
8. Сухомлинова С.Н. Динамика восприятия анафоры / С.Н. Сухомлинова // Язык и логическая теория: сб. науч. тр. – М., 1987. – 212 с.
9. Филлмор Ч. Об организации семантической информации в словаре / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1983. – Вып. 14. – С. 23–60.

К.філол.н. Сахнюк О.В., к.філол.н. Вакуленко О.Л.

*Національний університет водного господарства та природокористування,
м. Рівне, Україна*

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ТА МАГІСТРІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сучасна вища освіта висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, конкурентоздатність яких визначають не тільки глибокі професійні знання і вміння їх гнучкого застосування, але й готовність вирішення професійних задач в умовах іншомовної комунікації, спроможність легко інтегруватися в Європейський освітній простір.

Актуальність проблеми професійно орієнтованих технологій навчання іноземних мов у системі вищої технічної освіти не викликає сумніву. З огляду на нагальну потребу студентів ВНЗ у сучасних навчальних матеріалах, які б сприяли підвищенню рівня володіння англійською мовою і, водночас, знайомили їх з різними аспектами майбутньої спеціальності, на кафедрі іноземних мов Національного університету водного господарства та природокористування авторським колективом у складі О.Л. Вакуленко, О.В. Сахнюк та П.І. Мігіріна створено новий підручник «Англійська мова для професійного спілкування», зорієнтований на студентів гідромеліораторів та гідротехніків. Він є підсумком плідної співпраці кафедри іноземних мов із профілюючими випусковими кафедрами і першим в Україні підручником з англійської мови для студентів ВНЗ водогосподарського профілю.

Важливою передумовою для цього було прийняття Типової програми з англійської мови для професійного спілкування (АМПС). Програма підкреслює, що однією із найважливіших стратегій подолання неадекватності існуючих навчальних матеріалів є створення нових підручників та посібників відповідно до потреб студентів.

Концепція підручника ґрунтується на комунікативній методиці і сприяє розвитку мовної компетенції, посилюючи внутрішню мотивацію та інтерес студентів до вивчення англійської мови.

Цим обумовлена і структура підручника “Англійська мова для професійного спілкування”, який складається із вступу, двох частин і додатку та базується на методичних засадах сучасного навчання іноземних мов, яке передбачає оволодіння студентами іншомовним професійним спілкуванням шляхом формування і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції.

Основними джерелами підручника є автентичні текстові матеріали галузі водного господарства, водопостачання та водовідведення, гідротехнічного будівництва. Деякі тексти пройшли мінімальну адаптацію з метою усунення певних граматичних та стилістичних труднощів.

Наукова новизна підручника полягає у розробці системи вправ на основі останніх досягнень в галузі лінгвістики та методики вищої школи. Вони, зокрема, охоплюють текстові словотвірні ланцюжки (ТСЛ), денотатні графи, проектну методику. У мовному аспекті елемент новизни полягає у комплексному підході до формування професійної та мовної компетенції та забезпеченні необхідної інфраструктури для самостійної роботи студентів.

ТСЛ – це ланцюжки слів із спільним коренем, які проходять з певним інтервалом в межах надфразової єдності або по усьому тексту. Якщо за своєю семантикою ці лексичні одиниці належать до ядра тематичного поля тексту, то вони можуть виступати маркерами мікротем або макротем, що дає можливість виділити смислові центри тексту і здобути максимум інформації з мінімальними затратами часу.

Денотатний граф є засобом графічної презентації змісту, що відображає основні інформаційні вузли тексту та їх взаємозв’язок і допомагає збагнути змістову структуру тексту. Студентам пропонується використовувати вже наведений денотатний граф як зорову опору в монологічному мовленні при передачі змісту тексту або ж скласти самим денотатний граф як результат семантичної компресії тексту для подальшого відтворення змісту в формі анотацій та рефератів.

Інтерес представляють також завдання з проектної методики вивчення АМПС. Вони надзвичайно ефективні у самостійній роботі студентів, оскільки стимулюють незалежний пошук тематично спорідненого матеріалу, розвивають творчі можливості студентів, підвищують мотивації вивчення як англійської мови, так і різних аспектів спеціальності. Завдання подаються згідно з основними дидактичними принципами навчання – поступового збільшення труднощів, повторюваності основної лексики, циклічності.

Підбір сучасних актуальних для напряму «Гідротехніка (водні ресурси)» і цікавих в інформативному плані текстів та розробка згідно з міжнародними стандартами системи вправ, яка включає також новітні розробки педагогічної науки, дають можливість досягти основної практичної мети навчання АМПС – сформуванню у студентів загальні та професійно орієнтовані комунікативні мовленнєві компетенції (лінгвістичну, соціолінгвістичну і прагматичну) для забезпечення їх ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі в галузі водного господарства та гідротехнічного будівництва.

Пріоритет і домінування комунікативного підходу визначили підбір вправ, характерних не тільки для традиційної методики, але й таких, які створюють

навичковий фундамент для формування мовленнєвих умінь. Опора на розвиток внутрішньої мотивації студента у навчанні спонукала нас до використання вправ, виконання яких викликало би у студентів почуття задоволення і розвивало впевненість у своїх силах, надавало максимальної можливості для самовираження засобами іноземної мови.

Слід зазначити, що вже у вступному курсі розпочинається знайомство студентів із терміносистемою водного господарства на основі оригінальних текстів. Щоб полегшити цей процес, ми розробили наступну структуру уроку: зняття граматичних труднощів, введення та закріплення лексичного матеріалу. Після читання тексту студенти виконують ряд репродуктивних вправ, спрямованих на закріплення термінів, та вправ на уточнення розуміння тексту.

Наступна група завдань спрямована на розвиток фахового монологічного та діалогічного мовлення. Студентам пропонують виконати ряд вправ на основі прочитаного тексту: дати відповіді на поставлені питання, самим ставити питання англійською мовою, розширити тезу, скласти план для переказу, виписати ключові слова, переказати текст згідно з планом чи денотатним графом.

У граматичній частині звертається увага на явища та конструкції, поширені в науковому функціональному стилі, а саме: пасивний стан дієслів, неособові форми дієслова (інфінітив, герундій, дієприкметник) та конструкції з ними, іменникові словосполучення (ланцюжок лівих означень) тощо.

Основний та додатковий тексти уроків сприяють подальшому поглибленню професійної компетенції студентів у сфері водного господарства та гідротехніки. Акцент робиться на забезпеченні оптимального функціонування понять даних термінологічних систем, яке набуває великого значення в сучасних умовах широкого міжнародного співробітництва. Доцільно зазначити, що до підручника додаються аудіозаписи текстів усіх 15-ти уроків першої частини. Робота над цими професійно орієнтованими текстами включає рецептивні види мовленнєвої діяльності – аудіювання і читання. Післятекстові вправи акцентують увагу студентів на терміносистемі їх фаху, а також навчають їх узагальнювати інформацію текстів А і В та передавати її у формі анотації чи реферату (розвиток навичок письма) або презентувати її усно (розвиток навичок монологічного та діалогічного мовлення).

Перша частина підручника закінчується поурочним граматичним довідником, таблицею неправильних дієслів, англо-українським словником та українсько-англійським глосарієм найбільш вживаних термінів вищезазначених спеціальностей. Тезаурус (перелік термінів та термінологічних скорочень) і дефініції базуються на автентичних англомовних джерелах – монографіях, підручниках, словниках, наукових та реферативних статтях. Саме цей матеріал є достовірним джерелом для селекції вузькогалузевої термінології і подає її найбільш повно у кількісному відношенні.

Друга частина підручника містить 15 професійно орієнтованих текстів для автономного навчання та розвитку комунікативних компетенцій. До кожного тексту додаються необхідні терміни та загальні лексичні одиниці, а також ряд креативних вправ, які максимально активізують студентів, сприяють творчому підходу до роботи, розвивають вміння і навички стратегій самостійного вив-

чення іноземної мови, розкривають потенціал студентів, надають їм можливість самоконтролю, мотивують до самостійного пошуку (дискусії, презентації, “мозкові штурми”, проектна робота, креативне письмо, пошуки матеріалів в інтернеті).

Різноманітний за видами мовленнєвої діяльності підручник містить поурочні тестові завдання для підсумкового контролю навчальних досягнень студентів та самостійної роботи, в яких ефективними методами перевіряється рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції. За своєю суттю тести є тестами лексико-семантичної та граматичної компетенції.

Системна організація і використання ресурсних інноваційних матеріалів та інтерактивних технологій при вивченні іноземних мов спрямовує навчальний процес на формування і розвиток основних навичок та вмінь у академічному і професійному спілкуванні, а також стратегій автономного вивчення іноземних мов, підвищення мотивації їх засвоєння, розкриття потенціалу студентів, що дозволяє покращити якість освіти, її привабливість та конкурентоспроможність на міжнародному ринку освітніх послуг.

Список використаних джерел:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003 – 273 с.
2. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, Зуєнок І.І. та ін.] – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.
3. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посіб. / О.Б. Тарнопольський. – К.: Фірма «УНКОС», 2006. – 248 с.
4. *Autonomy and independence in language learning* / Ed. by P. Benson and P. Voller. – London and New York: Longman, 1997. – 270 p.

Сиденко Н.Г.

Херсонский национальный технический университет
**СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ
МЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Семантика представляет собой одну из ведущих теоретических дисциплин современной лингвистики. Вопросы лексической семантики находятся в центре внимания лингвистических исследований.

Базовой единицей языковой системы вообще является предложение как фундаментальное понятие, без характеристики которого нельзя дать представление об основных свойствах речевой деятельности. Ключ к семантике предложения следует искать в семантике предиката [11]. Кроме того, изучение семантических различий глаголов, входящих в более или менее широкие синонимические ряды, имеет важный практический аспект – их использование в речи. Поэтому выбор объекта исследования данной статьи – синонимический ряд глаголов ментальной деятельности в современном английском языке – представляется достаточно актуальным.

Целью исследования является установление и систематизация семантических особенностей английских глаголов ментальной деятельности. Для этого ставится ряд более конкретных задач:

- выявить семантические особенности каждого члена синонимического ряда;
- охарактеризовать семный состав данной категории глаголов и расклассифицировать семы по типам семантических признаков;
- провести классификацию глаголов ментальной деятельности на основе их семантической структуры;
- выяснить перспективы дальнейших исследований и практического применения их результатов.

Исследование основывалось на дефиниционном, компонентном и сопоставительно-семном методах.

Дефиниционный анализ является первым шагом на пути рассмотрения семантики любого слова. Он предполагает обзор данных о синонимическом ряде, представленных в толковых и синонимических словарях.

Принципиальным моментом компонентного анализа является членение значения слова на компоненты. Ядром значения лексемы является сема родового значения, а дополнительным элементом – дифференциальная сема видового значения [6]. Один из компонентов является необходимым и соответствует интегральной части значения или интегральной семе, например, в нашем случае сообщает об акте мышления. Другие компоненты являются дополняющими и уточняющими основное лексическое значение слова. Эти компоненты отражают дифференциальную часть значения слова или дифференциальную сему.

Таким образом, для теории и практики компонентного анализа значений характерно признание иерархической организации значения на основе его дифференциальных признаков [3].

Семантические различия в синонимах являются наиболее интересными, так как они характеризуют обычно не только данный синонимический ряд, но и целый семантический класс слов. Так, например, для глаголов перемещения оказываются типичными различия по признаку цели. У слов, обозначающих эмоциональные и интеллектуальные свойства и состояния человека, часты различия по признакам причины свойства, состояния и способов его проявления. Физические действия различаются типами объектов и инструментов, а действия, каузирующие ситуации, – типами результатов.

Так, в частности, Ю.Д. Апресян при анализе некоторых глаголов мыслительного процесса указывает на два наиболее существенных фактора, определяющих семантические различия таких глаголов:

- характер мыслительного процесса;
- характер объекта размышлений [4].

В работах других авторов упоминаются объект и одушевленный субъект в мыслительных актах, а адресат в речевых актах [8].

Таким образом, можно выделить следующие семантические признаки, маркирующие различия синонимов ряда с общим значением „думать”, а именно:

- объект размышлений;
- состояние субъекта;
- цель мыслительного процесса;
- степень усилий в процессе мышления;
- результат процесса мышления;
- стилистическая коннотация.

Типы семантических признаков выражены своим набором сем, а их совокупность дает семный состав всей категории глаголов ментальной деятельности.

Таблица 1. Классификация сем категории глаголов ментальной деятельности по типам семантических признаков

<p>1. Характер мыслительной деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> • поверхностность мыслительной деятельности • созерцательность • сосредоточенность • логичность • бессознательность • связность • четкость операций мышления • целенаправленность • последовательность • обоснованность • обобщение • серьезность • длительность • всесторонний охват мыслью • сосредоточенность на деталях • возвращение мысли к одному и тому же объекту • глубина • оценка результатов
<p>2. Объект</p>	<ul style="list-style-type: none"> • идея • факт • мысль • событие • предмет • проблема • вопрос • высказывание • умозаключение • теория • состояние • образ/ модель • абстрактное понятие • причина • деталь, часть целого • значительные темы • сам субъект, лицо

3. Свойства объекта	<ul style="list-style-type: none"> • конкретность • ясность/неясность • тревожность • опасение • интерес • абстрактность • серьезность • реальность/нереальность
4. Состояние субъекта	<ul style="list-style-type: none"> • убедительность • благоразумие • рациональность • уверенность • любопытство • заинтересованность • напряжение • усердие • целеустремленность • замкнутость • невеселое настроение • спокойствие • поглощенность • отрешенность • флегматичность • нерешительность • осторожность • заботливость • внимательность • мечтательность
5. Цель мыслительной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • критиковать • дать совет • познать себя • понять объект до конца • установить причинно – следственную связь • познать истоки • аргументировать • понять результат • узнать об объекте что – нибудь • воплотить идею • принять решение • предположить решение • прогнозировать • сделать вывод • удовлетворить интерес
6. Степень усилий в процессе мышления	<ul style="list-style-type: none"> • отсутствие усилий • средняя степень • высокая степень • максимальные усилия

7. Результат мышления	<ul style="list-style-type: none"> • получение знаний • нахождение правильного решения, ответа • воплощение реальных планов • невозможность воплощения • понимание самого объекта • нахождение логического вывода • формирование мнения
8. Стилистическая коннотация	<ul style="list-style-type: none"> • возвышенность • религиозность • торжественность • экспрессивность • образность • отрицательное значение • нежелательное значение • упрощенность

Анализ семантических особенностей каждого члена синонимического ряда выявляет присущие им интегральные и дифференциальные семы. Факт того, что любой глагол имеет сходные семантические признаки с одними членами синонимического ряда и одновременно отличные от других признаки, подводит непосредственно к классификации глаголов ментальной деятельности внутри синонимического ряда. Всего можно выделить восемь групп.

Таблица 2. Классификация глаголов ментальной деятельности синонимического ряда с общим значением „думать”

I	II	III	IV
ponder, meditate, contemplate, brood over, muse, pore over	study, analyze, examine, wonder	deliberate, mull over	dream, fancy, conceive
V	VI	VII	VIII
puzzle over, sweat over, set one's wits to work, rack one's brains for	decide, conclude, deduct, deduce, ratiocinate, reason theorize, speculate, cerebrare	retrospect, introspect, reflect, ruminare	anticipate, premeditate

Группа „ponder” по отношению к доминанте „think” имеет дифференциальную сему степени погруженности, глубину в процессе мышления, предполагая в качестве объекта серьезные события. Критерий выделения – характер мыслительной деятельности.

К группе „study” отнесены глаголы, которые в своем значении имеют дифференциальную сему цели познания, знание и понимание. Критерий выделения – цель мыслительного процесса.

Группа „deliberate” выделена на основе критерия состояния субъекта, его ментального отношения к объекту. Сема сомнения, нерешительности, осторожности входит в интегральное значение этой группы.

Группа „dream” обладает по отношению к доминанте всего ряда дифференциальной семой нереальности, а критерием выделения служит свойство объекта.

Глаголы группы „puzzle over” характеризуются высокой степенью усилий во время мыслительного процесса, имеют значение „думать с трудом, напрягаясь”. Эту группу можно считать особой по своей стилистической окраске и употребительности.

Критерием выделения для следующей группы „decide” является результат мышления. Члены группы связаны общим значением „думать, делая логические выводы, умозаключения, формировать мнение”.

Две последние группы выделены на основе семантического признака свойства объекта, акцентируя его темпоральную характеристику.

Глаголы группы „retrospect” объединены интегральным значением „думать о событиях в прошлом”, а глаголы группы „premeditate” имеют интегральную сему предвосхищения, планирования событий в будущем.

Следует отметить, что члены одной группы также имеют интегральные и дифференциальные семы. Так, например, глагол „ponder” обозначает мыслительный процесс, включающий учет всех факторов, аспектов объекта мышления, попытку осмыслить его с разных сторон, всеобъемлюще. В качестве объекта размышлений предполагает серьезные события, вызывающие тревогу, опасение или чисто умозрительный интерес.

Глагол „cogitate” обозначает глубокое осмысление или познание истоков, причины процесса, факта. Объектом мыслительного процесса выступают абстрактные понятия.

Глагол „meditate” как и „ponder” подразумевает глубокие раздумья, но сконцентрированные на отдельной детали объекта размышлений, причем объектом мысли часто оказываются возвышенные, религиозные, отвлеченные понятия, так что раздумья приобретают оттенок торжественности.

То, что глагол „contemplate” не носит характера торжественности, отрешенности, хотя и обозначает глубокие, сосредоточенные на отдельной детали раздумья, отличает его от предыдущего члена этой группы.

Иногда этимология отдельной лексемы помогает создать семантическую ассоциацию, выдвигая на первый план ту или иную семему [10]. Так глагол „brood over” обозначает длительность, погруженность, соотносясь со словами отрицательного, нежелательного значения. Он передает невеселое, угрюмое состояние субъекта мышления.

Глагол „muse” как и „meditate” характеризует сосредоточенность мысли на чем-либо. Но в качестве объекта он имеет значительные темы, требующие меньших умственных усилий. Здесь важны элементы отрешенности от окружающей среды, мечтательности или созерцательности.

Глаголу „pore over” соответствует значение „ усиленно думать, изучать что-либо с большим вниманием”.

Проведенное выше исследование семантических особенностей глаголов ментальной деятельности и полученные результаты определяют новые направления дальнейшего изучения темы. Немаловажное значение при рассмотрении предикатов данного типа уделялось объекту мышления и его свойствам в качестве одного из типов семантических признаков глаголов с общим значением „думать”. В словаре каждое слово в каждом из своих значений получает

синтаксическую характеристику, снабжается указанием о том, каких семантических признаков оно требует от сочетающихся с ним слов [3]. Поэтому оправданным представляется изучение синтаксических особенностей глаголов ментальной деятельности.

Перед человеком, изучающим иностранный язык, всегда стоит проблема семантизации новой лексики, т.е. подбора слов родного языка с эквивалентным иностранному слову значением. Поэтому сопоставительный анализ функционирования глаголов данной категории в нескольких языках, в том числе родном, имеет не только чисто теоретический интерес, но и практическую ценность. Говоря о практической ценности результатов исследования, мы, естественно, затрагиваем аспекты методики преподавания иностранных языков.

Методика опирается на данные смежных наук: дидактику, психологию, лингвистику. Поэтому любое обогащение науки о языке, в конечном счете, есть обогащением методики.

С точки зрения коммуникативной направленности обучения иностранным языкам принцип стилистической неограниченности, т.е. принцип исключения синонимов, вероятно, нуждается в пересмотре. Речь без синонимов всегда недостаточно стилистически выдержана и правильна. Синонимика – это богатство языка и лаконичность речи.

Список использованных источников:

1. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Гнозис, 2005. – 326 с.
2. Англо-русский синонимический словарь / под ред. Ю.Д. Апресяна. – М.: Наука, 1979. – 507 с.
3. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Д. Апресян. – М.: Наука, 1995. – 367 с.
4. Апресян Ю.Д. Синонимия ментальных предикатов / Ю.Д. Апресян // Логический анализ языка. – М.: Наука, 1993. – С. 9–23.
5. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика / Л.М. Васильев. – М.: Высшая школа, 1990. – 176 с.
6. Гак В.Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания / В.Г. Гак. – М.: Наука, 1971. – 21 с.
7. Медникова Э.М. Значение слова и методы его описания / Э.М. Медникова. – М.: Высшая школа, 1974. – 202 с.
8. Морослин П.В. Семантическая структура глаголов мышления и их функция в тексте: на материале русского и английского языков: автореф. диссерт. на соискание уч. ст. докт. филолог. наук по теории языка / П.В. Морослин. – М.: МСИ, 2001. – 210 с.
9. Словник синонімів англійської мови / під ред. К.Т. Баранова. – К.: Радянська школа, 1964. – 489 с.
10. Трубачев О.Н. Этимологические исследования и лексическая семантика / О.Н. Трубачев. – М.: Высшая школа, 1976. – 32 с.
11. Чейф У.Л. Значение и структура языка: перевод с английского / У.Л. Чейф. – М.: Прогресс, 1975. – 432 с.
12. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики / Д.Н. Шмелев. – Изд. 2. – М.: Наука, 2006. – 280 с.
13. Longman Exams Dictionary/ Pearson Education Limited, 2006. – 1792 p.
14. Oxford Learner's Thesaurus/ Oxford University Press, 2010. – 1623 p.

К.пед.н. Сімкова І.О.

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут»

**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО
ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ
ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У науковій літературі згадуються наступні форми спілкування: безпосереднє і опосередковане; вербальне і невербальне; усне і письмове; міжособистісне і масове спілкування; міжособове і рольове [1, с. 8–69; 7, с. 39–71, 75–148]; індивідуальне, групове і публічне; офіційне і неофіційне [8, с. 54–57, с. 178–179]; монологічне, діалогічне і полілогічне; професійне і побутове [12, с. 245]; контактне і дистанційне; вільне і стереотипне; кооперативне і конфліктне; інформативне і фактичне [10, с. 8–11].

Характерними рисами ефективного професійного спілкування є спільний предмет, рівноправність позиції всіх його учасників, визнання ними спільної орієнтації на «розуміння точки зору іншого співрозмовника». Професійне спілкування також визначають як спосіб певної корекції професійного бачення проблеми співрозмовником, оскільки будь-яке спілкування – це вплив на поведінку співрозмовника [4, с. 14].

Усне спілкування – це мовлення в усній формі, що складається з комплексного вміння розуміти мовлення, що звучить (аудіювання) і вміння продукувати мовлення в звуковій формі (говоріння) [5, с. 361, 380].

Аудіювання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, який на основі прогнозування того, що буде сказано, забезпечує розуміння інформації, що сприймається на слух. Користувач/студент сприймає текст мовця часто на відстані, і від нього не вимагають відповіді.

Говоріння є продуктивним, в окремих випадках, репродуктивним видом мовленнєвої діяльності, пов'язаним з передачею усних повідомлень будь-яких видів від мовця до слухача. Воно є усним видом мовленнєвої діяльності, що складається з монологічного і діалогічного мовлення (ДМ) [9, с. 5]. Користувач/студент продукує усне повідомлення, яке може бути сприйняте, часто на відстані, слухачем, від якого не вимагається відповіді/реакції.

Усне ДМ – інтерактивна діяльність у процесі якої користувач мовою діє як мовець і слухач з одним або кількома співрозмовниками так, щоб побудувати спільне розмовне мовлення шляхом обміну значеннями за кооперативним принципом.

Під час інтеракції постійно застосовуються рецептивні та продуктивні стратегії. Користувач/студент вступає у безпосередній діалог зі співрозмовником. Текст діалогу складається з висловлювань продукованих та реципіюваних кожною стороною.

У інтеракції присутні також певні види когнітивних стратегій і стратегій співпраці, які також називаються стратегіями дискурсу та співробітництва і пов'язані з управлінням кооперацією та інтеракцією, такими як побудова

основного вихідного змісту, оцінювання рішення та пропозиції, перегляд та підсумок результатів досягнутих у дискусії тощо [3, с. 73, 98–99].

В основі вмінь говоріння як здібностей орієнтуватися і будувати оптимальні висловлювання відповідно до результатів орієнтації лежать знання, мовленнєві навички і мовні вміння. Вся система знань, навичок і вмінь, необхідних для усного спілкування – становить іншомовну комунікативну компетенцію в говорінні, найважливішою складовою якої є мовленнєва компетенція, тобто та, що власне забезпечує можливість мовлення [9, с. 5].

Під професійно орієнтованою компетенцією студентів технічних спеціальностей ми, слідом за М. Матієвою і Л. Єкшембеєвою, розуміємо суму знань, навичок і вмінь, за допомогою яких студенти технічних спеціальностей отримують здатність використовувати англійську мову (АМ) для отримання і передачі інформації в сфері майбутньої професійної діяльності і сфері наукових досліджень [2, с. 70–71; 6, с. 1–2].

У процесі навчання усного англійського спілкування студентів технічних спеціальностей на IV курсі на перший план виступають мовленнєві навички, що представляють собою певний рівень досконалості виконання лексичних, граматичних і фонетичних операцій. Під граматичними навичками ми розуміємо автоматизовані граматичні операції вибору синтаксико-морфологічних структур пропозиції (стереотипів), а також їхньої реалізації (структурування) у відповідності зі стилістичними особливостями використовуваних засобів АМ [11, с. 30]. Лексичні мовленнєві навички в навчанні професійно орієнтованого спілкування становлять автоматизовані лексичні операції: а) вибору і виклику значення слів відповідно до ситуації спілкування і контексту; б) операції їхнього вживання в сполученні з іншими словами і відповідно до норм слововживання в даній мові при вираженні своїх думок [11, с. 30]. Фонетичні навички усного мовлення у студентів технічних спеціальностей IV курсу сформовані, тому в процесі навчання викладачеві необхідно створити умови для їхнього удосконалювання. Слід зазначити, що комунікативні уміння аудіювання і читання відіграють першорядну роль у ході підготовки до усного професійно орієнтованого спілкування, а уміння аудіювання і говоріння – на етапі власне професійно орієнтованого спілкування.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 375 с.
2. Екшембеева Л.Н. Модульное овладение вторым языком / Л.Н. Екшембеева // Вестник КазНУ им. Аль-Фараби. Серия филологическая. – Алматы, 2001. – № 16. – С. 70–77.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Клюев Е.В. Речевая коммуникация / Е.В. Клюев. – М.: ПРИОР, 1998. – 224 с.
5. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / сост. А.Н. Щукин. – М.: Астрель; АТС; Хранитель, 2007. – 746 с.
6. Матиева М.Т. К проблеме обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей [Электронный ресурс] / М.Т. Матиева // Материалы III международной конференции ИТО. – 2005. – Режим доступа: <http://www.natek.freenet.kz/new%20texts/Matieva.doc>

7. Парыгин Б.Д. Социальная психология / Б.Д. Парыгин. – СПб.: СПбГУП, 2003. – 616 с.
8. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
9. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – К.: Фірма “ІНКОС”, 2006. – 246 с.
10. Устименко О.М. Навчання створення фахової документації англійською мовою студентів факультетів зовнішньоторговельної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / О.М. Устименко. – К., 2002. – 178 с.
11. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 222 с.
12. Zoppy S.A. Scheme for Teacher Education: Memory, Meaning and Methods / S.A. Zoppy. – Luxemburg: RBK, 2003. – P. 234–286.

Сорокина Ю.Н., Шпанько Т.С.

Харьковская государственная академия физической культуры, Украина

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Бурный рост науки и техники в наше время, широкое развитие международных связей настоятельно требуют постоянного обмена информацией по всем отраслям знания. Специалист завтрашнего дня должен обладать высоким профессионализмом, правильно и быстро ориентироваться в мире технологических и технических инноваций, уметь добывать, анализировать, синтезировать, обрабатывать информацию, содержащуюся в различных источниках, в том числе на иностранном языке. В какой бы области ни работал студент, он неизбежно столкнется с проблемой обработки информации. Развитию у студентов навыка обработки информации на иностранном языке наилучшим образом соответствует процесс реферирования текста.

Реферирование – это интеллектуальный творческий процесс, включающий смысловую компрессию письменных текстов, краткое и обобщенное изложение содержания материала. Лаконичное обобщение информации не является легкой задачей для студентов. Очевидно, что для её решения нужны определенные умения и навыки, и этому необходимо специально обучать.

Реферирование учит не только смысловому свертыванию текста с целью извлечения из него наиболее существенной, актуальной информации, но и развивает навыки письменной речи. В повседневной практике – это умение написать деловое письмо, заявление, сочинение, доклад, отчет, рецензию и вообще грамотно излагать свои мысли в письменной форме.

Реферирование текстов по специальности занимает в настоящее время наиболее значительное место в общественно-языковой практике и имеет большое значение для студентов, которые, не имея специальной подготовки, сталкиваются со значительными трудностями при работе с большими объемами информации. Следует подчеркнуть, что реферирование – это интеллектуальный творческий процесс, включающий смысловую компрессию письменных

текстов, краткое и обобщенное изложение содержания материала в соответствии с поставленным заданием. Материал подается в форме описания фактов, без использования рассуждений и исторических экскурсов. Информация излагается точно, кратко, без искажений и субъективных оценок. Чаще всего это задание предполагает, что студент должен отразить то новое и ценное, что содержит реферируемый материал.

В процессе реферирования текста задействованы два метода мышления: анализ и синтез. Анализ позволяет выделить наиболее ценную информацию, отделить второстепенные сведения и данные, т. е. совершить определенные аналитические операции, без которых невозможно извлечь основное содержание оригинала. Одновременно с процессом анализа текста происходит процесс его синтеза, т.е. соединение в логическое целое той основной информации, которая получена в результате аналитических операций. Таким образом, очевидно, что недостаточно усвоить информацию оригинала в целом или по частям (анализ), необходимо научиться выделять главное содержание, кратко его сформулировать и представить в логической последовательности (синтез).

Обучение реферированию состоит из нескольких этапов. На первом этапе студенты теоретически осваивают понятие «реферирование», специфику реферирования англоязычных текстов, методы изложения в них информации, особенности языка и стиля. Сущность реферирования, как было сказано выше, заключается в максимальном сокращении объема источника информации при сохранении его основного содержания. В процессе компрессии первоисточника реферирование строится в основном на языке оригинала, поскольку в него включаются фрагменты из первоисточника. Это обобщения и формулировки, которые мы находим в первичном документе и в готовом виде переносим (цитирование). На втором этапе преподаватель совместно со студентами устанавливает цели и задачи обучения данному виду компрессии иноязычной литературы в системе комплексной подготовки студентов. Определяется текстовый материал для групповой и самостоятельной работы студентов. Целесообразно применять для этого английские аутентичные тексты. Использование на занятиях по иностранному языку таких материалов позволяет познакомить учащихся с культурой, общественными процессами, особенностями менталитета и жизни социума страны изучаемого языка. На следующем этапе, после прочтения оригинального текста, студенты применяют на практике полученные теоретические знания по составлению вторичного текста. Во-первых, для приобретения навыков реферирования важно научиться определять тип абзаца – дедуктивный, индуктивный или имплицитный. В данном случае сам референт должен составить обобщающее предложение на основе общего содержания абзаца и знания предмета реферируемого текста. Во-вторых, нужно помнить, что основную часть реферируемого текста составляет изложение содержания реферируемого материала. Однако передача содержания без обобщений – это не реферирование, а простой пересказ. Ключевые фразы в конденсированном виде составляют основу текста при реферировании. Однако при реферировании требуется еще более широкий охват фактов и еще более глубокий анализ, и, кроме того, умение от анализа перейти к синтезу, т. е. обобщению.

Таким образом, данный вид учебно-методической деятельности создает благоприятные возможности объединения специального и гуманитарного образования, способствует личностному росту обучающихся, расширяет их кругозор, обогащает их словарный запас научно-популярной, научно-технической и специальной лексикой, терминологией, знакомит с реалиями страны изучаемого языка, приобщает к мировой культуре.

К.психол.н. Стаканова Е.В.

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Anyone can become angry – that is easy.
But to be angry with the right person, to
the right degree, at the right time, for the
right purpose, and in the right way –
that is not easy.*

Aristotle, The Nicomachean Ethics

В последние годы в отечественной и зарубежной методике все чаще используется термин «эмоциональный интеллект» (Emotional Intelligence), который служит для обозначения совокупности способностей, знаний и умений, связанных с саморегуляцией и необходимых для успешной социализации и коммуникации. Это понятие позволяет объединить в себе умение различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями.

Эмоциональный интеллект – понятие интегративное и включает множество разнообразных способностей, знаний и умений, важность и необходимость развития которых не вызывает сомнения. Среди компонентов эмоционального интеллекта Goleman, D [1] называет:

1. Самосознание (эмоциональное осознание себя, самооценка, уверенность в себе).
2. Социальное осознание (эмпатия, организационное осознание).
3. Самоуправление (самоконтроль, адаптивность, инициатива, ориентация на достижение).
4. Социальные навыки (развитие других, лидерство, влияние, коммуникация, разрешение конфликтов, работа в составе группы).

Говоря об эмоциональном интеллекте, необходимо учитывать два основных аспекта: способность к управлению собственными эмоциями и создание благоприятной эмоциональной атмосферы в отношении с другими людьми.

Применительно к преподаванию иностранных языков понятие «**эмоциональный интеллект**» также представляет определенный интерес, поскольку многие его компоненты (эмпатия, мотивация достижения, саморегуляция, рефлексия и др.) необходимы как для полноценного развития эмоциональной

сферы личности, так и для успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Урок иностранного языка предоставляет определенные возможности развития эмоционального интеллекта: здесь возможно моделировать коммуникативные ситуации и отработать определенные модели поведения в различных ситуациях общения. Эмоциональная сфера, наравне с интеллектуальной, играет важнейшую роль в формировании языковых навыков и речевых умений. Объединение важнейших способностей и умений, связанных с саморегуляцией и управлением эмоциональным состоянием в процессе коммуникации, в интегративное понятие «эмоциональный интеллект» позволяет представить проблему развития эмоциональной сферы студента в комплексе для успешного овладения иностранным языком и дальнейшего его использования.

C. Read [2] выделяет общие принципы развития составляющих эмоционального интеллекта.

1. Самооценка.

В процессе занятий нужно акцентировать особое внимание на способностях студентов и их потенциальных возможностях, не подчеркивая их неспособности к каким-либо действиям. Преподавателю необходимо оценивать не только конкретный результат, но и усилия, затраченные студентом для его достижения. Желания студента выполнять задания увеличатся, если он увидит, что лучших результатов добиваются те студенты, которые прилагают больше всего усилий на выполнение того или иного задания.

2. Самосознание.

В процессе обучения необходимо внести определенный компонент самоконтроля, когда студентам позволено самим оценивать собственные действия. При изучении языка студентам нужно предоставить возможность развивать и использовать, собственные, индивидуальные стили и стратегии обучения. Предлагая различные упражнения и задания, преподаватель должен давать студентам такие задания, при выполнении которых создавалась возможность использования различных аспектов множественного интеллекта каждого студента. Для развития реалистического мышления, необходимо делать акцент на саморефлексию студента, его оценку своих положительных и отрицательных действий и эмоций. Сочинение, по мнению Л. Шапиро, является одним из лучших способов развития реалистического мышления студентов. Научившись вести внутренний диалог с самим собой, студенты смогут лучше концентрировать своё внимание на выполнении стоящей перед ними задачи и работать более эффективно. Постоянное обращение к саморефлексии студента может способствовать развитию техник общения со своим «я» и стать неотъемлемой частью мыслительной деятельности студентов [6, с. 147].

3. Мотивация достижения.

Важно и необходимо самим ставить перед собой реалистичные и выполнимые цели и задачи, обеспечить проблемные задания, а также эксплицитно моделировать процесс, необходимый для достижения поставленных целей, обеспечивая необходимые опоры для того, чтобы предусмотреть успешный результат. Нужно обращать внимание на настойчивость и затраченные студен-

тами усилия на выполнение задания, а не конечный результат. Необходимо внушить студентам, что успех строится на неудачах. Важно научить студентов ценить не только свои собственные, но и корпоративные достижения.

4. Эмпатия.

На занятиях преподавателю необходимо обращать внимание студентов на взгляды и позиции, которые встречаются в ролевых играх и реальной жизни и порой отличаются от взглядов самих студентов. В процессе занятий студенты должны научиться обращать внимание на то, какие эмоции они испытывают сами и другие люди в различные моменты жизни и в ответ на различные жизненные ситуации. Студент должен научиться вставать на место другого человека и соответственно отвечать вербальными и невербальными способами в знак понимания и сопереживания.

Одним из важнейших элементов эмпатии является способность понимания и использования невербальных средств выражений эмоций. Важную роль играют тембр голоса, скорость речи и интонация. Несомненно, данные способности значительно способствуют и формированию иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку студент получает возможность «декодировать» и использовать невербальные средства выражения, характерные для представителей культуры изучаемого языка.

5. Социальные навыки.

Важно обеспечить такие задания, которые бы позволили студентам работать в группах и парах. На начальном этапе следует начинать с коротких и четко контролируемых заданий, а затем постепенно переходить к тем заданиям, где у студентов появляется больше автономии и ответственности. Наконец, необходимо давать задания, которые эксплицитно повышали бы взаимодействие студентов, их активное слушание друг друга и постоянную смену ролей.

В процессе развития навыков общения на иностранном языке важно уделять особое внимание развитию таких умений, как делиться информацией личного характера с другими людьми, моделировать свою реакцию на намеки и слова других людей, предложить свою помощь и поддержать человека, позитивно или негативно реагировать, демонстрировать своё умение слушать, понимание и сочувствие, участие, восхищение и одобрение, согласие и т.д. Развитие у студентов навыков активного слушания способствует не только упрощению коммуникации, но и усвоению иностранного языка.

Необходимо отметить, что многие из вышеперечисленных принципов и приёмов могут быть использованы и часто практикуются в преподавании иностранного языка автономно. Однако максимально возможная эффективность учебного процесса может быть достигнута при целостном подходе, с осознанием механизмов их функционирования во время усвоения и учета их эмоциональной направленности.

Рассмотрим, как данные способы и принципы могут быть реализованы в конкретных заданиях и упражнениях по английскому языку. Существуют различные типы заданий и упражнений, а также приемы и техники, позволяющие формировать и развивать эмоциональный интеллект студентов в процессе изучения иностранного языка. Среди наиболее эффективных можно назвать иг-

ровые формы заданий (сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, игры на развитие навыков общения), стихотворения, использование рисунков и фотографий, моделирование и анализ заданных ситуаций, мини-конкурсы, игры-соревнования, использование специализированных компьютерных программ и т.д.

- **Ролевые игры.**

Игра – опосредованный способ связи студента с окружающим миром – является своеобразной школой эмоций, важнейшим инструментом, позволяющим формировать эмоциональный мир студентов. Ролевая игра, по мнению Д. Джонсона, «не только способствует укреплению различных когнитивных навыков и способностей..., но и обеспечивает базу для эмоционального и социального развития» [4, с. 47]. Применение игровых заданий на уроках иностранного языка позволяет совместить успешное изучение языка с формированием и развитием эмоционального интеллекта студента.

Ролевые игры являются эффективным средством создания мотивации к иноязычному диалогическому общению. Ситуации общения, моделируемые в ролевой игре, позволяют приблизить речевую деятельность на уроке к реальной коммуникации и дают возможность использовать язык как средство общения, актуализируя при этом как вербальные, так и невербальные средства общения. Тем самым, ролевая игра «способствует реализации общего методического принципа коммуникативной направленности обучения иностранному языку» [5, с. 28], развивая при этом такие важнейшие компоненты эмоционального интеллекта, как мотивация достижения, использование и понимание невербальных средств общения и т.д.

- **Групповые дискуссии.**

Групповые дискуссии являются эффективной формой работы, позволяющей совместить эффективное обучение иностранному языку с развитием различных составляющих эмоционального интеллекта.

Одним из примеров подобных упражнений является Circle Time [3]. Данное упражнение позволяет развивать лексические навыки и речевые умения и одновременно повышать самооценку и способность открыто выражать свои эмоции. При выполнении такого задания развиваются навыки активного слушания, а также коммуникативные навыки и умения. Правила задания следующие: студенту можно говорить только тогда, когда наступит его очередь; вести себя корректно и дружелюбно, когда говорит однокурсник; находить свои слова, избегая повторений за другими студентами; при отсутствии желания высказаться использовать фразу «I pass».

Существует большое количество других упражнений, развивающих различные аспекты эмоционального интеллекта у студентов на уроке иностранного языка. Конечно, эмоциональный интеллект нельзя рассматривать в отрыве от других знаний, умений, навыков и способностей, необходимых каждой личности. Целостное образование подразумевает единство эмоциональной и интеллектуальной сфер. Интеграция современных методик развития эмоциональной сферы в процесс обучения иностранному языку в ВУЗе может способствовать реализации данных тенденций в контексте высшего образования.

Список использованных источников:

1. Goleman, D. Emotional Intelligence. – Bloomsbury Publishing Place, London, 1996.
2. Read, C. Emotional Intelligence in the Primary Classroom // CATS: The IATEFL Young Learners SIG Newsletter, Spring 2001.
3. White, M. Self-Esteem: Its Meaning and Value in Schools. Sets A and B. – Dunstable: Folens, 1992.
4. Джонсон Д. Развитие игры от четырёх до восьми лет / Д. Джонсон // Игра со всех сторон; под ред. Е.С. Жорняка. – М.: Прагматика культуры, 2003.
5. Олейник Т.И. Ролевая игра в обучении диалогической речи шестиклассников / Т.И. Олейник // ИЯШ. – 1989. – № 1.
6. Шапиро Л. Как воспитать ребенка с высоким коэффициентом эмоционального развития / Л. Шапиро. – М.: Эксмо, 2005.

К.филол.н. Стрекалёва Т.В., к.филол.н. Куренкова Т.Н., Ткачук А.Н.

*Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика
М.Ф. Решетнёва, г. Красноярск, Российская Федерация*

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ "АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ" (для студентов технических специальностей)

Новые тенденции в развитии современной науки и технологий и их значимость для экономики страны требуют переосмысления подхода к преподаванию иностранных языков. «Английский язык для профессиональных целей» становится все более востребованным специалистами. В данных условиях роль преподавателя резко возрастает. Курс «English for Professional Purposes» в нашем вузе (Сибирском государственном аэрокосмическом университете имени академика М.Ф. Решетнёва) является перспективным и крайне необходимым.

Учитывая потребности нашего вуза, нами была разработана программа по данному курсу. Курс способствует овладению студентами следующими языковыми навыками: чтение и перевод литературы по специальности, восприятие лекций, читаемых на английском языке, публикации научных статей в зарубежных изданиях, выступление с докладом на международных конференциях.

Принимая во внимание технические специальности и направления, по которым готовит будущих профессионалов наш университет, мы предложили следующую тематику: современное машиностроение, раздел по физике о газах, жидкостях и твердых телах (сфера естественно – научных знаний, без которых не может обойтись ни один ученый или производитель), завод (автоматизация управления производственными процессами), техническая документация, эффективные технологии в решении экологических проблем) и другие. Подбор тем курса осуществлен таким образом что, с одной стороны они имеют техническую направленность (речь идет о специализации), с другой стороны он является цельным, универсальным для студентов всех технических специальностей университета.

На наш взгляд, интересная тематика курса и подобранные типы заданий

способствуют повышению мотивации студентов к изучению английского языка. На занятиях студенты обучаются языку для общения в профессиональной сфере. Важным критерием в подборе текстов для реферирования и обсуждения является их аутентичность. Наш курс имеет выход также и на узкую специализацию. Например, составление глоссариев дает возможность студентам работать в области своих научных интересов. Предполагается, что каждый раздел курса будет доработан преподавателями английского языка, работающих со студентами старших курсов, и развит в дальнейшем в отдельный курс.

В рамках нашей дисциплины мы уделяем большое внимание интеграции процесса обучения и научного исследования в университете. Таким образом, целый раздел курса посвящен научной работе студентов. Например, студенты Института космических исследований и высоких технологий проводят научные исследования в области нанотехнологий, физики тонких пленок, спутниковых систем. Мы даем им хорошую возможность продемонстрировать результаты исследования и обсудить их в группе во время занятий. Более того, преподаватели некоторых технических дисциплин используют не только статьи на русском языке, но и работы зарубежных авторов, которые не переведены на русский язык. Мы считаем, что преподавателям иностранных языков необходимо вести сотрудничество с преподавателями технических специальностей университета.

Наш курс предназначен для обучения студентов старших курсов, магистрантов и аспирантов технических специальностей и направлений. Курс "Английский язык для профессиональных целей" предполагает такой подход в преподавании английского языка, который нацелен на удовлетворение потребностей студентов технических специальностей, при этом принимается во внимание специфика аэрокосмического вуза.

В настоящее время делается акцент на отношении студентов к изучению английского языка. Увеличивается количество часов на самостоятельную работу. Следовательно, ответственность студентов повышается: они должны быть более организованными, мобильными, очень заинтересованными и мотивированными в том, чтобы усовершенствовать свои навыки владения иностранным языком.

Подход к преподаванию курса "Английский язык для профессиональных целей" в нашем вузе является инновационным. Оборудование, установленное в мультимедийной лаборатории и в ресурсном центре иностранных языков, открытых в СибГАУ, дают возможность использовать инновационные методы в преподавании английского языка для профессиональных целей.

Мы считаем, что сегодня в технических университетах должна действовать система инновационного инженерного образования, которое предполагает намеренное формирование определенных знаний, навыков, методической культуры и комплексного интегрированного обучения специалистов-инженеров. Развитие инновационного образования возможно благодаря соответствующему содержанию, методам обучения и высоким образовательным технологиям.

Преподаватели нашего вуза попытались разработать эффективный курс,

при помощи которого, на наш взгляд, наши выпускники без труда смогут применить свои знания английского языка на профессиональном уровне.

Предприятия в России должны поддерживать высокий уровень производительности и благоприятно конкурировать с партнерами из зарубежных стран. Чтобы успешно функционировать в международной образовательной и экономической среде, современные профессионалы должны использовать иностранные языки. Следовательно, английский язык является основным средством для эффективной коммуникации на международной научной и профессиональной арене.

К.пед.н. Стрельченко Л.В., Стрельченко О.В.

Кіровоградський ДПУ імені В. Винниченка, Україна

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Підвищення ефективності підготовки вчителів іноземної мови в мовних ВНЗ – це важливе завдання, що стоїть перед науковцями закладів по підготовці вчителів іноземної мови, які б володіли новітніми методиками навчання учнів. Серед недоліків професійної підготовки студентів ВНЗ є переважання традиційних форм організації практичних занять з іноземної мови, недостатня робота по упровадженню сучасних інноваційних технологій навчання, слабка мотивація студентів на самостійне здобуття знань.

Значення Державного стандарту з іноземних мов полягає не лише в тому, що в ньому було проголошено інтерактивні наміри, а, найперше, у практичній готовності базувати організацію вивчення іноземних мов на потребі, мотивації, можливостях учнів, основну увагу було приділено практичним вмінням та навичкам, які будуть потрібні учневі та якими він повинен володіти для вільного спілкування.

В основу навчання покладено формування комунікативної компетенції. Цей підхід спрямований на більшу увагу до функцій мовних, лексичних і граматичних одиниць, що сприяє розвитку комунікативно спрямованого оволодіння студентами навчальним матеріалом.

У центрі уваги комунікативного підходу перебуває діяльність самого студента. Викладач залучає студентів до творчої співпраці на занятті через пошукові, творчі, зорієнтовані на особистість студента завдання, на проектну діяльність.

Формування лінгвістичної і культурної компетенції студентів під час оволодіння англійською мовою дозволяють розвивати збагачену, більш складну особистість і посилюють потяг до подальшого вивчення мови та більшої відкритості щодо нового культурного досвіду, бажання передати цей досвід своїм учням.

Одним із ефективних видів діяльності, спрямованої на становлення умінь, є інтерактивні види роботи. Матеріал, що активно опрацьовується протягом заняття з використанням інтерактивних форм, якісно засвоюється студентами,

сприяє розвитку навичок та формуванню необхідних умінь, якими має володіти майбутній вчитель. Навчання спілкуванню може бути успішним завдяки виконанню як мовленнєвих, так і мовних, комунікативно спрямованих вправ, які забезпечують формування мовних (лексичних і граматичних) навичок. Міцні та гнучкі лексичні і граматичні навички слугують засадами для формування мовленнєвих умінь, підвищення мовленнєвої культури студентів

Головне змістове навантаження лекцій і практичних занять спрямоване на використання активних методів навчальної діяльності, таких як створення проблемних ситуацій, проведення дискусій, круглих столів» тощо. Форми проведення навчальних занять можуть бути різноманітними: поряд із звичайними або нетрадиційними уроками, такими, як: «заняття-пошук», «заняття-дослідження», семінари, інтегровані уроки, презентація проектів. Перевага надається парній роботі, груповій, колективній взаємодії. На занятті-пошуку індивідуальна робота чергується з груповою. Усі завдання студенти виконують разом з викладачем, а потім колективно їх обговорюють, між ними відбувається те, що ми називаємо співпрацею.

Особливістю цієї системи є те, що її будують з урахуванням запитів майбутнього спеціаліста: потягу до свободи; побудови власної системи змісту пізнання; потреби в самоутвердженні. Це надає можливість розвивати індивідуальність кожного студента, створює необхідні умови для його саморозвитку, самовираження, можливість реалізувати себе у пізнанні, спілкуванні та діяльності, актуалізувати свій неповторний, індивідуальний природний потенціал.

Викладач створює особистісно орієнтовані ситуації, участь у яких задовольняє потреби студентів в самоутвердженні, визнанні, схваленні іншими, застосовує різноманітні методи і прийоми: проблемно-пошукові; комунікативні, діалогічні; імітаційно-ігрові; проектно-дослідницькі та інші. При використанні технології пошукових занять багато залежить від особистісної позиції викладача, який має стимулювати студентів до постановки якомога більшої кількості запитань а отже, до індивідуально-колективного пошуку оптимальних варіантів розв'язування завдань. Особлива роль відводиться практичним заняттям, що мають мотивуюче начало, тобто характеризуються створенням проблемної ситуації, в якій важливе значення надається творчим стимулам під час виконання завдань. Групова робота надихає кожного студента на творчий пошук, створюється сприятливе середовище для активного співробітництва; виступати від імені групи відповідально й почесно, це дає можливість реалізуватись, допомагає в особистому зростанні.

Моделювання професійно-орієнтованої діяльності і соціальних стосунків в навчальних умовах відбувається через призму моделювання комплексу різноманітних ситуацій, що впливають з комунікативних потреб майбутніх спеціалістів. Особливістю моделювання комунікативних ситуацій при професійно-орієнтованому навчанні є те, що викладач повинен створювати такі навчальні ситуації, які, з одного боку, мають про значимість для студентів, задовольняють їх пізнавальний інтерес з фахового спрямування підготовки у вузі, а з іншого – дають змогу розкрити і реалізувати іноземномовні комунікативні здібності,

необхідні в їх майбутній діяльності. Щоб спонукати студента до професійно орієнтованої мовленнєвої діяльності та використання при цьому необхідного іншомовного навчального матеріалу, йому треба, на думку О. Леонтєва, будувати й пропонувати такі мовленнєві обставини та умови, в яких він міг би «реально опинитися в ситуації» і вчинити так чи інакше або здійснити «легке перенесення на діючу в цих обставинах особу» [1 с. 157]. Тобто в таких ситуаціях студенти можуть виконувати обрану роль в певних обставинах, а це допоможе набути практичних навичок в оволодінні навчальним матеріалом з фаху та розвинути комунікативні вміння і творче, нестандартне мислення. Для викладача важливо усвідомити, як ставити комунікативне завдання, якими стимулами і заохоченнями викликати у студентів та реалізовувати мовленнєві наміри, який мовленнєвий продукт можна очікувати. Тому актуальним на сучасному етапі залишається створення на заняттях з англійської мови таких умов та постановка таких комунікативних завдань, які стимулювали б студентів до усвідомленого засвоєння знань і творчого застосування набутих умінь і навичок, що є можливим лише при моделюванні проблемних ситуацій у навчанні. Тому виникає потреба в моделюванні комунікативних ситуацій і реалізації їх у рольових і ділових іграх, які дають можливість студентам як суб'єктам навчальної діяльності виявити свою творчу індивідуальність, вдосконалити свої комунікативні та організаційні здібності.

Активно використовуючи мовленнєві зразки та моделі, термінологічну лексику, лексико-граматичні структури, студенти вчаться виражати свої думки й наміри щодо розв'язування ділового питання, а також конструювати та відтворювати моменти професійної діяльності, такі, як розмова по телефону, ділова зустріч, презентація тощо. Крім того, у ділових іграх розвивається нестандартне мислення, формуються ділові якості та риси майбутніх фахівців.

Крім ділових ігор, викладач організовує так звані симуляції, або імітування ділової активності на практичних заняттях. Деякі дослідники називають таку діяльність імітаційно-моделюючою грою. Практично відмінності між діловими іграми та імітаційно-моделюючою грою здебільшого умовні, мета як симуляцій, так і ділових ігор – сформувати професійно-орієнтовані вміння ділового спілкування студентів під час розв'язування різноманітних проблем ділового життя і таким чином реалізувати їх рольову поведінку у заданих чи створених викладачем умовах. У іграх має бути момент непередбачуваності, загадковості, який би стимулював студентів як до пошуку альтернативних професійних способів ефективного розв'язування певної ділової проблеми, так і до відповідного мовного коментування процесу виконуваної роботи та вербального й невербального вираження досягнутих результатів.

Список використаних джерел:

1. Леонтєв А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтєв. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
3. Voronka, Zirka. Active methods of teaching spoken English // Иноземні мови. – 1995. – № 2. – С. 3–5.

Сулейманова В.Р.

РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»,

г. Симферополь, Украина

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВТУЗ

В обучении англоязычному общению задача преподавателя состоит в том, чтобы создать студентам необходимость в общении. Когда говорят о преподавании иностранного языка, возникают вопросы: точность выражения или скорость говорения; уровни общения: выживания – просто лексика, формул – заученные выражения, функциональный – обмен информацией, взаимодействия – самовыражение / любознательность; уверенность в том, что речевая деятельность – это не только упражнения-дриллы, но в них поставлены цели, которые студенты должны достичь в речевой деятельности [4].

Особенности обучения общению исследуются в трудах А. Потемни, Л. Щербы, Ю. Караулова, которые отмечают неразрывность триединства «язык – речь – мышление», что определяет творческий характер усвоения языка; в исследованиях Л. Выготского, И. Зимней, П. Гальперина, А. Леонтьева в области психологии общения; рассматриваемые в работах Р. Будагова, В. Виноградова, Л. Выготского, И. Гальперина, В. Давыдова проблемы языковой личности; представленные в трудах М. Вятютнева, В. Костомарова, И. Лернера, А. Щукина теоретические положения дидактики и коммуникативной методики.

Цели обучения иностранному языку отражают социальный заказ, зависят от условий обучения и языковых потребностей учащихся и профиля учебного заведения, являются ведущим компонентом программы по иностранному языку и обуславливают выбор метода, содержания, средств и приемов обучения. Они могут формулироваться как студентами, так и преподавателем (важную роль играет анализ специфических языковых потребностей студентов). Цели обучения, сформулированные без учета данных такого анализа, как правило, не соответствуют целям, которые ставят перед собой студенты, что приводит к снижению мотивации и эффективности учебного процесса в целом. В настоящее время практические цели обучения формулируются с ориентацией на коммуникацию и должны быть реальными, а их достижение возможным в конкретных условиях. Проблема неязыковых вузов в том, что на предмет "иностраный язык" отводится мало времени, а цели и задачи, стоящие перед студентами все более усложняются. Так, Программы обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов, зачастую формулируют эти цели как овладение всеми видами речевой деятельности на основе профессиональной лексики, что требует особого подхода к самому процессу обучения. Подавляющее большинство студентов не обладают навыками профессионального общения. Анкетирование студентов, проводившееся в исследовательских целях, подтверждает, что они заинтересованы в приобретении не только языковых знаний, но и коммуникативных навыков, которые в дальнейшем помогут им эффективно использовать иностранный язык в сфере профессионального общения, а также в последующей научной деятельности [3].

Ранняя профессионализация способствует более быстрому, эффективному овладению речевыми навыками профессионального общения, что предполагает включение в модель обучения серии специальных технологий, заданий-инструкций и комплекса упражнений с использованием соответствующей терминологии. Профессионально-ориентированные упражнения должны быть построены на основе аутентичных материалов, что способствует не только формированию профессионально-ориентированных навыков общения, но и совершенствованию компетенции студентов. Связная речь характеризуется логической стройностью и последовательностью. Для обеспечения этого качества речи необходимо вырабатывать автоматизм владения языковым материалом в условиях речевой деятельности, что возможно лишь в результате многократного употребления активизируемого материала в речи [1].

Речевые упражнения (от низшего к высшему уровню) должны обеспечивать: переход от контролируемой к менее контролируемой и, затем, к свободной речи; переход от манипуляции (повторение, подстановочные диалогии, контролируемые диалоги) к коммуникации (свободному общению) – цель работы с навыками устной речи. Чтобы речевая деятельность была эффективной можно: выбирать разговорные темы, которые имеют отношение к конкретной группе студентов; чаще соотносить разговорные темы со студентами; обеспечить максимальную возможность студентам, а не преподавателю, говорить на языке; не всегда исправлять ошибки студентов, чтобы коррекция не отвлекала их от речи; записывать ошибки и обговаривать их позже, задавать вопросы, активно слушать [4].

Многие лингвисты и преподаватели английского языка признают, что студенты учатся общаться на иностранном языке посредством "взаимодействия". Коммуникативный метод преподавания языка и совместное обучение служат достижению этой цели, поскольку основаны на реальных жизненных ситуациях, требующих общения. Преподаватель должен создать среду для общения на изучаемом языке, заранее предоставить вокабуляр занятия и задания, которые способствуют развитию устной речи; задавать вопросы и показывать заинтересованность, чтобы побудить учащихся говорить больше; применять различные виды технических средств обучения с учётом их возможностей; перемещаться по аудитории, контролировать работу студентов и помогать им при работе в парах и группах; вовлечь каждого студента в деятельность на занятии и вне его для достижения цели или для выполнения задачи. Преподавателю необходимо постоянно проводить диагностику проблем студентов, которые испытывают затруднения в самовыражении на языке и предоставить больше возможностей практиковать разговорную речь [2].

Список использованных источников:

1. Осина Е.В. Профессионально-ориентированное обучение деловому иноязычному общению / Е.В. Осина // Лингвометодические проблемы. – 2008. – Вып. 5. – С. 73–75.
2. The Internet TESL Journal [Web resource]. – Vol. XII. – No. 11. – November 2006. – Access mode: <http://www.iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>
3. Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.lingva.iml.pu.ru/show_course.php?course=6&page=35
4. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.passexam.cc.ua/teaching-speaking>

Терещук Д.Г.

*Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка,
Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ СИМУЛЯЦІЙНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Серед педагогічних засобів навчання у вищій школі особливе місце посідає симуляційна гра. Симуляція базується на моделюванні різних аспектів дійсності і, як імітаційна дидактична гра, передбачає заміщення реальних об'єктів, процесів та явищ їхніми моделями. Дидактична гра вважається цілеспрямованою організацією навчально-ігрових взаємодій студентів у процесі відтворення ними цілісної професійної діяльності фахівця [2, с. 293]. Симуляція ж у навчанні майбутніх вчителів ІМ передбачає організацію насамперед мовленнєвих взаємодій у процесі моделювання іншомовної діяльності. Даючи змогу студентам засвоювати соціальні та предметні дії в процесі вирішення ігрової проблеми шляхом імітації основних видів поведінки за визначеними, закладеними в умовах гри правилами, і на моделі професійної діяльності в умовних ситуаціях, дидактична гра дозволяє не боятися негативних наслідків якихось неправильних дій, а навпаки перетворювати їх на корисний досвід, прискорювати час протікання реальних процесів, закріплювати навички шляхом багаторазового повторювання, стимулювати студентів до більшої розкритості та пошуку найбільш ефективних рішень в обстановці модельної (умовної) реальності [2, с. 293]. Правильна організація мовленнєвих симуляційних ігор (тобто ігор, які спрямовані на моделювання видів мовленнєвої діяльності) створюють умови для досягнення основної практичної мети навчання іноземних мов студентів філологічного профілю: формування та розвиток іншомовної комунікативної компетенції, що в кінцевому результаті передбачає здатність користуватися мовою як засобом спілкування та виступати в якості суб'єкта спілкування в іншомовному середовищі. На наш погляд, найвищою ланкою у структурі комунікативної компетенції є стратегічна компетенція. Як компонента іншомовної комунікативної компетенції, стратегічна компетенція становить основу використання лінгвістичних знань в цілому, передбачає активізацію усіх ресурсів (знань, умінь та навичок) для здійснення успішного іншомовного спілкування, взаємопов'язуючи інші види компетенцій (в тому числі лінгвосоціокультурну, мовні та мовленнєві), відповідає за управління процесом іншомовного спілкування та контроль над ним.

Мовленнєва симуляційна гра – це складна варіативна багатоаспектна динамічна система, яка базується на прогностичній основі та контролюється викладачем, але може вийти за рамки прогнозованих результатів мовленнєвих дій студентів. Це – гра високого рівня складності, що вимагає від студентів інтегровано та цілеспрямовано використовувати увесь репертуар мовних та мовленнєвих засобів спілкування, умінь критично мислити, швидко приймати рішення, вчасно брати, перехоплювати чи віддавати ініціативу спілкування, висловлюватися у відповідності до норм мовленнєвого етикету та адекватно

ситуації. Тому вважаємо, що мовленнєва симуляція є щонайефективнішим засобом оволодіння ІМ на найвищому стратегічному рівні.

Підготовка моделі симуляційної гри є багатоступеневою процедурою і залежить від низки факторів, властиві кожній дидактичній грі. У підготовці навчальної гри виділяють такі операції: вибір теми і діагностика вихідної ситуації; формування цілей і завдань; визначення структури; діагностика ігрових якостей учасників дидактичної гри [2, с. 296-297]. У підготовці симуляційної гри для майбутніх вчителів іноземних мов зазначені операції конкретизуються таким чином:

1. Вибір теми відбувається на основі тематик, запропонованих у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, а також узгоджується з темами програм для університетів та робочих програм на факультетах іноземних мов.

2. Мету і завдання формують з урахуванням теми та вихідної ситуації, а також комунікативних функцій стратегій, які заплановано відпрацювати (інформативна, конвенційна, регулятивно-спонукальна стратегія тощо). Вихідні ситуації повинні розроблятися на основі здебільшого автентичних текстів, які мають практичний вихід на мовленнєве спілкування, зокрема на ситуації передбачені темами та професійною діяльністю фахівця. До таких джерел відносимо: матеріали ЗМІ (зокрема інтернет видання та аудіо/відео матеріали: публікації відомих видань, репортажі, інтерв'ю, коментарі, повідомлення новин, телепередачі відомих каналів тощо), навчально-методична та наукова література, в якій розглядаються приклади конкретних ситуацій, проаналізовано конкретні події, явища, проблеми (особливо такі, що пов'язані з педагогічною діяльністю); художні та документальні фільми; підручники та посібники. Критеріями відбору мовленнєвого матеріалу (текстів) для розробки мовленнєвих симуляцій мають бути: сучасність; відповідність ситуаціям професійного спілкування; тематична відповідність; мовна насиченість (С1–С2 за шкалою Загальноєвропейських Рекомендацій) [1]; стилістична нейтральність.

3. Структура мовленнєвої симуляції включає три основні етапи [3]: брифінг/ інструктаж (підготовчий етап, на якому відбувається ознайомлення з матеріалами роботи, постановка завдання, розподіл ролей); власне симуляція (хід мовленнєвої взаємодії учасників гри з метою реалізувати свої стратегічні комунікативні цілі в обставинах конкретної вихідної ситуації, що включає складний комплекс реакцій та передбачає неодмінні зміни ситуацій); дебрифінг (етап обговорення результатів проведення гри). Специфіка структури мовленнєвих ситуацій полягає у тому, що для студентів – майбутніх учителів ІМ – найоптимальніше здійснювати усі етапи впродовж одного заняття (одна, дві чи більше пар впродовж одного і того ж робочого дня), або ж брифінг одного заняття, а власне симуляцію та дебрифінг – іншого (якщо студенти повинні виконати додаткову самостійну роботу з підготовки до гри). Дебрифінг – важливий етап симуляційної гри, який не варто відкладати на пізніше, оскільки на момент завершення власне симуляції у студентів зникає скутість, психологічний бар'єр спілкування, значно активізується мисленнєво-мовленнєва діяльність.

Загалом, розробка моделі мовленнєвої симуляційної гри – процес значно

складніший і триваліший у порівнянні з самим проведенням гри, а від ретельності підготовки, врахування особливостей мовленнєвої діяльності майбутніх вчителів ІМ залежить ефективність іншомовного навчання та динаміка розвитку стратегічної компетенції студентів.

Список використаних джерел:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Педагогіка вищої школи: Підручник / Д.В. Чернілевський, І.С. Гамрецький, О.А. Зарічанський, І.М. Луцький, О.В. Пшеничнюк; за ред. Д.В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП; Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
3. Jones K. Simulations: a Handbook for Teachers and Trainers: 3rd ed / K. Jones. – London: Kogan Page Ltd., 1995. – 145 p.

К.філол.н. Тимошенко Ж.І.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна **ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНА КАТЕГОРІЯ МОДАЛЬНОСТІ ПРИ КОНТРАСТИВНОМУ ПОРІВНЯННІ НЕБЛИЗЬКО СПОРІДНЕНИХ МОВ**

Функціонально-семантичний підхід до опису мови має велике значення для контрастивних досліджень, особливо для порівняння неблизько споріднених мов. Під час співставлення цих мов слід враховувати не співпадіння структурних засобів і ознак передачі схожих граматичних значень [1, с. 12]. Як відомо, контрастивне дослідження повинно містити систематичне порівняння форм і значень одиниць структури мов, які порівнюються, виходячи із базової схожості між мовами і враховуючи диференційні мовні ознаки [2, с. 29]. В граматичній традиції різних мов поняття модальності трактується як морфологічне явище, яке тісно пов'язане з категорією способу, так і синтаксичне, яке пов'язане з реченням.

Функціонально-семантичний підхід, який базується на семантичному принципі виділення мовних категорій і різних засобів їх вираження, дає можливість спростити розуміння категорії модальності.

Типи модальних відносин можуть бути такими як відношення змісту висловлювання до дійсності в плані реальності або ірреальності, відношення мовця до висловлювання в плані оцінки його достовірності або недостовірності [1, с. 19; 3, с. 13]. Отже, модальність це мовна категорія, яка виражає оцінку мовцем способу існування зв'язку між об'єктом дійсності і його ознакою, а також ступінню пізнання або бажання цього зв'язку мовцем. Модальність це також система граматичних значень, які виявляються на різних мовних рівнях. Своєрідність мовних засобів вираження визначає національну специфіку даної категорії в різних мовах [1, с. 9].

Модальність в англійській і українській мовах визначається різними засобами вираження. В англійській мові категорія питального речення, як правило, виражається порядком слів за рахунок винесення допоміжного дієслова у препозицію до підмета. Наприклад – «Do you like it?». Існує також і розмовна

форма з прямим порядком слів, але з питальною інтонацією. Наприклад - «You probably like in?» Очевидно, що деякі типи питальних речень (загальний, розділовий) виражають не запитання на одержання інформації, а емоційну оцінку мовленевої ситуації, як от: «Він вже прийшов, так?», «Хіба він вже прийшов?».

Вибір та використання мовних одиниць в процесі комунікації неможливо розглядати у відриві від категорії модальності. Дослідження комунікативного аспекта будь якої мови є обов'язковим доповненням функціонально-семантичної моделі, яка служить для вираження певного семантичного змісту [1, с. 2]. Наприклад, загально-питальні речення з запереченням в українській мові, як правило, виконують функцію прохання, а не запитання про отримання інформації. Наприклад, «Не могли б ви сказати, котра година?», що означає: «Скажіть будь ласка, котра година». В англійській мові питальні речення з модальними дієсловами must і should можуть виражати окрім логічної необхідності дії ще й комунікативну функцію ввічливого спонукання. Наприклад: «Must you smoke so much?», «Stop smoking so much?», «Should you tell me the truth». «Please tell me the truth».

Отже, типи модальних відносин в мові, як граматичної категорії, так і в мовленні, як комунікативного акта тісно взаємопов'язані. Без урахування комунікативного аспекта в деяких випадках неможливо точно визначити семантичні відмінності між окремими одиницями, які мають подібне значення [1, с. 23].

Функціонально-семантичні особливості дієслів must і should створюють складність перекладу через різноманітність їх значень в різних функціях. В функції допоміжного дієслова must, окрім свого основного значення зобов'язаності, часто використовується у значенні припущення із значною часткою впевненості і перекладається словами імовірно, повинно бути, можливо. Перфектна форма інфінітива після must означає, що припущення відноситься до минулого часу. Наприклад: «They must have known about it for a certain time»- «Вони повинні були знати про це деякий час раніше».

Припущення з певною мірою впевненості, яке відноситься до минулого часу, може також передаватися дієсловом will з перфектним інфінітивом. Наприклад: «Some kind of decision will have been taken by now.» – «Дотепер імовірно якість рішення вже прийнято» [4, с. 80].

Дієслово should окрім своєї основної функції модальності, тобто вираження рекомендації в плані поради або побажання, виконує ще й емоційно-підсилюючу функцію, тобто підкреслює здивування, співчуття, підозру, незадоволення. Як правило, у цій функції дієслова should використовується в підрядних реченнях після словосполучень : *it is strange that ... , it is good that..., it is natural that...* . Оскільки в українській мові відсутні відповідні граматичні форми, ці фрази перекладаються взагалі лексично. Наприклад: «It is good that they should have discussed our proposals» – «Можна тільки вітати, що вони обговорили наші пропозиції».

Отже, функціонально-семантичний підхід до категорії модальності є логічною основою для контрастивного співставлення різних мов, в яких засоби вираження і відносини між ними диференціюються за мовними та мовленнєвими ознаками.

Список використаних джерел:

1. Беляева Е.И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках / Е.И. Беляева. – Воронеж, 1985.
2. Ярцева Н.В. Контрастивная грамматика / Н.В. Ярцева. – М., 1981.
3. Ермолаева Л.С. К вопросу о разграничении слов и частиц (на материале немецкого и английского языков) / Л.С. Ермолаева // Иностранные языки в высшей школе. – М., 1964. – Вып. 3.
4. Зражевская Т.А. Трудности перевода общественно-политического текста с английского на русский / Т.А. Зражевская, Т.И. Гуськова. – М., Высшая школа, 1986.

К.филол.н. Тимралиева Ю.Г.

*Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов,
Российская Федерация*

МЕЖДУНАРОДНАЯ СЕРТИФИКАЦИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ (на примере немецкоязычных сертификатов)

Создание единого Европейского пространства образования вызвало необходимость унификации национальных образовательных стандартов. В предметной сфере «иностранный язык» эта проблема стояла наиболее остро, поскольку именно язык, будучи основным средством коммуникации, является необходимой предпосылкой для активного взаимодействия образовательных учреждений разных стран, для успешной реализации программ академической мобильности преподавателей и студентов, являющейся одним из программных пунктов Болонской Декларации.

Результатом совместных усилий преподавателей иностранных языков разных стран по унификации языковых стандартов, т.е. разработке единых критериев оценки уровня владения иностранным языком, явились Общеευропейские компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference for Languages). Этот документ был рекомендован Советом ЕС в 2001 году для создания национальных систем оценки языковой компетенции.

Общеευропейские компетенции отражают итог начатой еще в 1971 году работы экспертов стран Совета Европы по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком. Немалую роль в разработке данного документа сыграла Европейская ассоциация языкового тестирования – ALTE (Association of Language Testers in Europe), основанная в 1991 году. В 2003 году ALTE в качестве неправительственной организации была принята в Европейский Совет и с тех пор выступает в качестве консультанта в вопросах оценки результатов и сертифицирования. В 2006 году ALTE приобрела статус консалтинговой организации при ООН.

Общеευропейские компетенции предлагают основу для разработки учебных программ, учебных пособий, экзаменационных материалов в рамках общеευропейского пространства и базируются на следующих принципах:

- они не привязаны к конкретному образовательному процессу;
- категоризация и описание, лежащие в основе классификации, теоретически обоснованы и доступны для любого преподавателя;

- число принятых уровней является достаточным для адекватного отражения уровня учащегося.

Общеввропейские компетенции выделяют три крупных категории оценки, которые далее делятся на шесть уровней:

A Элементарное владение

A1 Уровень выживания

A2 Предпороговый уровень

B Самостоятельное владение

B1 Пороговый уровень

B2 Продвинутый уровень

C Свободное владение

C1 Уровень профессионального владения

C2 Уровень владения в совершенстве

Документом, подтверждающим тот или иной уровень владения языком, является международный языковой сертификат или диплом. Наличие языкового сертификата является обязательным условием для обучения в зарубежном учебном заведении, а также для получения рабочей визы для осуществления профессиональной деятельности на территории Евросоюза, нередко и условием приема на работу в России и других странах СНГ, особенно если речь идет о международных транснациональных корпорациях.

Международный языковой сертификат (диплом) выдается после успешной сдачи специального экзамена по иностранному языку. Современный рынок образовательных услуг предлагает огромный выбор дипломов и сертификатов, подтверждающих тот или иной уровень владения иностранным языком. В особой степени это касается немецкого языка, что объясняется выраженной автономностью немецких Федеральных Земель и отдельно взятых вузов, а также наличием в Германии большого количества организаций, занимающихся сертификацией. В этой связи в немецкоязычном пространстве даже возник термин *Prüfungsjungel*, отражающий существующую проблему выбора сдачи того или иного экзамена.

Данная таблица предлагает обзор наиболее популярных и признаваемых в профессиональной и академической среде международных языковых дипломов и сертификатов, подтверждающих знание немецкого языка в соответствии с классификацией CEFR / ALTE.

Большая часть представленных в таблице экзаменов разработана под руководством/ при участии Института им. Гете, деятельность которого направлена на популяризацию немецкого языка в мире и расширение международного сотрудничества в культурной сфере. Одним из важнейших направлений деятельности является подготовка соискателей к сдаче экзамена по немецкому языку с целью подтверждения уровня владения языком в соответствии общеввропейскими языковыми стандартами, а также организация и проведение данных экзаменов. Институт Им. Гете имеет 146 отделений в 91 стране мира и является соучредителем ALTE.

Экзамены Института им. Гете строятся по единой схеме. Они включают в себя письменную и устную часть. Письменная часть, как правило, состоит из

модулей «Аудирование», «Чтение», «Письмо» и проходит в групповом режиме. Устная часть (модуль «Говорение») может проходить в групповом (уровень А1), парном (уровень А2, В1), индивидуальном (начиная с уровня В1) режимах. Различаются экзамены количеством и степенью сложности предлагаемых заданий, а также продолжительностью выполнения теста.

Таблица 1

Уровень	Сертификаты
A1 ALTE Break	Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1 Goethe-Zertifikat A1: Start Deutsch 1
A2 ALTE Level 1	Goethe-Zertifikat A2: Fit in Deutsch 2 Goethe-Zertifikat A2: Start Deutsch 2
B1 ALTE Level 2	Goethe-Zertifikat B1: ZD für Jugendliche (ZD j) Goethe-Zertifikat B1: Zertifikat Deutsch – ZD
B2 ALTE Level 3	Goethe-Zertifikat B2 Zertifikat Deutsch für den Beruf – ZDfB Test Deutsch als Fremdsprache – TestDaF (Niveau 3) – TDN 3 Deutsch für den Sprachlichen Hochschulzugang – DSH I Test Deutsch als Fremdsprache – TestDaF (Niveau 4) – TDN 4 Deutsch für den Sprachlichen Hochschulzugang – DSH II Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – DSD 1
C1 ALTE Level 4	Goethe-Zertifikat C1: Zentrale Mittelstufenprüfung – ZMP Prüfung Wirtschaftsdeutsch – PWD Test Deutsch als Fremdsprache – TestDaF (Niveau 5) – TDN 5 Deutsch für den Sprachlichen Hochschulzugang – DSH III Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Stufe C1 – DSD C1
C2 ALTE Level 5 C2+	Goethe-Zertifikat C2: Zentrale Oberstufenprüfung – ZOP Kleines Deutsches Sprachdiplom – KDS Großes Deutsches Sprachdiplom – GDS

Наиболее популярным экзаменом, подтверждающим знание немецкого языка, на сегодняшний день является экзамен TestDaF (Deutsch als Fremdsprache)/ «Немецкий язык как иностранный». Он предназначен, в первую очередь, для студентов, желающих учиться в высших учебных заведениях Германии. Результаты TestDaF признаются всеми немецкими вузами, а также научными центрами, общественными организациями и работодателями по всему миру. Разработка формата экзамена TestDaF и концепция его проведения находятся в ведении Института TestDaF. Проведение экзаменов осуществляется в лицензированных центрах по тестированию, например в Институтах им. Гете, представительствах DAAD, некоторых ВУЗах или лицензированных языковых школах; в настоящее время существует 390 TestDaF-центров в 80 странах мира. TestDaF проводится в определенные сроки 6 раз в год по всему миру.

Альтернативой экзамену TestDaF во многих немецких вузах служит экзамен DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang)/ «Экзамен по немецкому языку для допуска к учебе в вузе». Он проводится непосредственно при университетах и сдается за 3–4 недели до начала очередного семестра в вузах Германии. Данный экзамен составляется педагогами каждого отдельного вуза и ориентирован на специализацию вуза.

Данная таблица представляет собой сравнительный анализ немецкоязычных экзаменов по основным критериям.

Таблица 1

Экзамен	Уровень	Кол-во академ. часов	Модули (кол-во заданий)	Продолжительность	
				Письм. часть	Устная часть
Fit in Deutsch 1	A1	80-200	Аудирование (2) Чтение (2) Письмо(1) Говорение (3)	60	20
Start Deutsch 1	A1	80-200	Аудирование (3) Чтение (3) Письмо(2) Говорение (3)	65	15
Fit in Deutsch 2	A2	200-350	Аудирование (2) Чтение (3) Письмо(1) Говорение (3)	90	15
Start Deutsch 2	A2	200-350	Аудирование (3) Чтение (3) Письмо(2) Говорение (3)	70	15
ZD	B1	350-650	Чтение (3) + Лексика и структуры (2) Аудирование (3) Письмо(1) Говорение (3)	150	15
ZDj	B1	350-650	Чтение (3) + Лексика и структуры (2) Аудирование (3) Письмо(1) Говорение (3)	150	15
Goethe-Zertifikat B2	B2	600-800	Чтение (4) Аудирование (2) Письмо(2) Говорение (2)	190	15
ZDfB	B2	600-800	Лексика и структуры (3) Чтение (3) Аудирование (3) Деловое письмо(2) Говорение (3)	160	20
Test DaF	B2-C1	700-1000	Чтение (3) Аудирование (3) Письмо(1) Говорение (7)	160	30
DSH	B2-C1	800-1100	Чтение (1) + Лексика и структуры (1) Аудирование (1) Письмо(1) Говорение (2)	180	20

Продолжение табл. 1

Экзамен	Уровень	Кол-во академ. часов	Модули (кол-во заданий)	Продолжительность	
				Письм. часть	Устная часть
Goethe-Zertifikat C1	C1	800-1000	Чтение (3) Аудирование (2) Письмо(2) Говорение (2)	190	10/15
PWD	C1	800-1000	Чтение (3) + Лексика и структуры (1) Аудирование (3) Письмо(1) Говорение (3)	180	20
ZOP	C2	1000-1200	Чтение (3) + Лексика и структуры (6) Аудирование (1) Письмо (1) Говорение (3)	315	20
KDS	C2	1000-1200	Говорение (3) Чтение (3) + Лексика и структуры (3) Диктант (1) Письмо (2)	300	20
GDS	C2+	От 1200	Говорение (3) Письмо (1) Чтение (3) + Лексика и структуры (1) Диктант (1) Специализация на выбор (2) Страноведение (2)	630	20

Список использованных источников:

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – М.: МГЛУ, 2003.
2. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.sprachnachweis.de>
3. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.goethe.de/pruefungenweltweit>
4. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.testdaf.de>
5. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.fadaf.de>
6. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.studienkollegs.de>
7. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.oedaf.at>
8. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.alte.org>

Трошкина Т.П.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Российская Федерация

РЕГУЛЯРНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ

В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

(преподавание русского языка как иностранного)

В настоящее время одним из наиболее активных и социально значимых языковых процессов является процесс заимствования иноязычных слов, среди которых выделяются существительные с суффиксом *-ист*. Суффикс *-ист* в русском языке является заимствованной словообразовательной морфемой. Конечно, мы имеем в виду не прямое заимствование, а долговременный процесс морфемизации иностранного структурного элемента, который появился в языке благодаря употреблению в нем группы заимствованных слов, обладающих потенциальной возможностью членимости, что впоследствии привело к формированию целого словообразовательного типа. Первые существительные фиксируются в церковнославянской и древнерусской письменности. Значительное увеличение количества слов происходит в XVIII веке, а к началу XIX века *-ист* начинает выделяться в качестве самостоятельного словообразовательного элемента, который и сейчас характеризуется как регулярный. Так, в «Толковом словаре русского языка конца XX века: Языковые изменения» под редакцией Г.Н. Складневской можно отметить 90 существительных с суффиксом *-ист*. Он относится к тем заимствованным словообразовательным элементам, которые прочно вошли в русский язык и стали восприниматься как продуктивные морфемы русского языка. К началу XIX века суффикс *-ист* начал выделяться как самостоятельный словообразовательный элемент. В современном русском языке существительные на *-ист*, как правило, мотивируются прилагательными и существительными и характеризуются как нейтральные или книжные, представляя в большинстве своем лексику терминологического характера. И хотя в «Русской Грамматике – 80» отмечается продуктивность данного суффикса лишь при образовании слов от прилагательных, исследование показывает, что в подавляющем большинстве случаев производящей основой становится существительное [3, с. 289]. Чаще всего имена производные обозначают лицо по отношению к общественно-политическому, научному, религиозному направлению (37%), а также лицо по отношению к объекту его занятий или орудию деятельности (25%).

Характеризуя современное состояние русского языка, отметим, что образование слов с суффиксом *-ист* по-прежнему является регулярным, о чем свидетельствует «Толковый словарь русского языка конца XX века», где заметное место среди имен со значением лица занимают существительные на *-ист*. При этом можно говорить о появлении новых слов, впервые зафиксированных в словарях: *авторитарист*, *ельцинист*, *космист*, *ваучерист* и др., а также относительно новых слов (словарные фиксации в пределах рассматриваемого периода), например: *неосталинист*, *плюралист*, *популист*, *каратист*, *скейтбордист* и др. Образование данных существительных происходит в «пределах нормы», наиболее часто фиксируется значение «сторонник, приверженец...»,

которые соотносятся с именами на *-изм*. Некоторые из этих существительных стилистически маркированы. Любопытно то, что имена на *-ист*, несмотря на специфику их употребления в литературном языке, представлены и в жаргоне, где фиксируются не только семантические производные, но и отмечается собственное словопроизводство.

Известно, что жаргон, не имеет собственных словообразовательных средств, заимствуя их из литературного языка [2, с. 32–41], однако при этом обращает на себя внимание особое, не похожее на литературный язык, употребление словообразовательных средств. Например, существительные на *-ист* так же, как и в литературном языке, образуются от существительных и, в меньшей степени, от прилагательных. Однако в жаргоне чаще отмечаются производные, которые могут мотивироваться не только существительным, но и глаголом. Кроме этого, наиболее многочисленными являются группы имен, обозначающих лицо по отношению к объекту его занятий или орудию деятельности, а также лицо по отношению к группировке лиц. Производящая основа чаще всего иностранного происхождения, при этом слово, от которого образуется существительное, может быть и литературным, и жаргонным. Появление суффиксальных синонимов обусловлено следующими факторами: высокой активностью словообразовательных процессов, неустойчивостью языковых норм на современном этапе, наличием тождественных по словообразовательной функции и значению суффиксов. В употребляемых суффиксально-синонимичных образованиях выделяются три группы:

1) суффиксально-синонимичные образования, встречающиеся и в литературном языке, и в жаргоне: а) с суффиксами *-ист-* и *-щик-*: *моделист* – *модельщик*; *обломист* – *обломщик* (мол. неодобр.), *обэжист* – *обэжежник* (шк. пренебр.), *приколлист* – *прикольщик* (мол.); б) с суффиксами *-ист-* и *-ник-* (*-атник-*): *ручлист* – *ручник*, *связист* – *связник* (разг.), *хардист* – *хардятник* (мол. муз.); в) суффиксами *-ист-* и *-ер-* (*-ёр-*, *-ор-*): *моделист* – *модельер*, *монтажист* – *монтажёр*, *вафлист* – *вафлёр* (мол. шутл. ирон), *скейтбордист* – *скейтер*, г) с суффиксами *-ист-* и нулевой суффикс: *экономист* – *эконом* (устар.); *металлист* – *металл* (мол.); д) с суффиксами *-ист-* и *-ец-*: *японист* – *японец*; *нанист* – *нанец*; е) с суффиксами *-ист-* и *-ург-*: *металлист* – *металлург*; *металлист* (мол. муз) – *металлург* (мол. шутл.);

2) суффиксально-синонимичные образования, встречающиеся только в литературном языке: а) с суффиксами *-ист-* и *-атор-*: *колонизатор* (устар.) – *колонист*; б) с суффиксами *-ист-* и *-ариус-*: *архивист* – *архивариус*;

3). Суффиксально – синонимичные образования, встречающиеся только в жаргоне: а) с суффиксами *-ист-* и *-ол-*: *вафлист* (мол. шутл. ирон.) – *вафёл* (мол. ирон.); б) с суффиксами *-ист-* и *-ан-*: *глупист* (мол. пренебр.) – *глупан* (жар. шутл. ирон.); в) с суффиксами *-ист-* и *-арь-*: *глупист* (мол. пренебр.) – *глупарь* (жар. шутл. ирон.); г) с суффиксами *-ист-* и *-уг(а)-*: *металлист* – *металлюга* (мол. муз.); д) с суффиксами *-ист-* и *-ук-*: *обэжист* – *обэжук*; е) с суффиксами *-ист-* и *-ман-*: *пенисист* (мед. мол. шут.) – *пенисман* (мед. мол. угол. шутл. ирон); ж) с суффиксами *-ист-* и *-ун-*: *хвостист* – *хвостун* (студ. шутл.). Наибольшее количество суффиксально-синонимичных пар отмечено в

жаргоне, что обусловлено эмоциональностью, экспрессивностью этого пласта лексики, установкой на непонятность для окружающих. Данная особенность повлияла и на выбор словообразовательных средств: почти все они характеризуются как субъективно-оценочные, что нашло свое отражение в отсутствии примеров из литературного языка в третьей группе. Члены пары, как правило, существенно не отличаются по семантике, но могут быть дифференцированы стилистически. В литературном языке, наоборот, словообразовательные синонимы имеют разное значение, но совпадают по стилистической окраске.

Имена с суффиксом *-ист* образуют не один словообразовательный тип. В сфере имен с суффиксом *-ист* со значением лица следует выделять два словообразовательных типа, отличающихся частью речи производящих слов: 1) имена, мотивированные существительными; 2) имена, мотивированные прилагательными.

Исследователи отмечают, что формант *-ист* легко присоединяется к другим заимствованным основам, называя лицо по профессии, какому-то виду деятельности и т.д. [1, с. 182]. Обратимся к словам *айкидоист, боулингист, галерист, картингист, коллажист, мануалист, пофигист, рекламист, сноубордист,, экологист, ушуист*, (всего 34 слова). В языке конца XX века становятся более активными наименования лиц по отношению к какой-то организации, учреждению, политическому течению или объединению. Среди них некоторые существительные образованы от аббревиатур: образования на *-ист* еще теснее сближаются с однокоренными именами на *-изм*, которые при мотивации как собственными, так и нарицательными именами являются названиями общественно-политических и научных объединений и направлений, качеств, склонностей человека, связанных с тем, что обозначено мотивирующим словом: *авторитарист, монетарист, популист, концептуалист, индуист, иудаист, экуменист, абсурдист, секс-турист, феминист* и др. Отмечено более 40 существительных с суффиксом *-ист*, мотивированных существительными с суффиксом *-изм*. Среди данных слов (15 слов) есть такие, которые относятся к группе названия лица по отношению к общественно-политическому направлению. Нетрудно заметить, что однокоренные формы на *-ист*, *-изм* вступают в регулярные отношения взаимной мотивации, значение одного слова определяется путем ссылки на семантику другого слова. Например: *авангардизм* – «художественное течение XX века, характеризующееся стремлением к коренному разрыву художественной практики с реализмом с его устоявшимися принципами и традициями, поиском новых, необычных средств выражения формы и содержания произведений» и *авангардист* – «последователь авангардизма», *монетаризм* – «экономическая политика, направленная на сдерживание роста денежной массы и уменьшение инфляции» и *монетарист* – «сторонник монетаризма», *экуменизм* – «движение за объединение всех христианских церквей, за достижение вероисповедного единства» и *экуменист* – «сторонник экуменизма» и т.д. Как отмечалось, данная модель начинает складываться еще в XIX веке и продолжает активно развиваться в анализируемый период.

Исследователи считают, что в случае явной производности формы на *-ист*, *-изм* начинают мотивировать друг друга, утрачивая семантические связи со

своими первоначальными производящими основами (хотя формально она присутствует в их структуре). Например: *коллективизм* – «в советск. время: коллективное начало как принцип общественной жизни и деятельности людей в противоположность личному, индивидуальному» – *коллективист* – «сторонник коллективизма» (соотнесенность со словом *коллектив* уже утрачена), *анархизм* – «общественно-политическое течение, отрицающее государственную власть, проповедующее неограниченную свободу личности» – *анархист* – «сторонник анархизма» (соотнесенность со словом *анархия* здесь также практически отсутствует) и т.д.

К числу особенностей форм на *-ист*, получивших распространение в языке конца XX столетия, необходимо отнести обстоятельства, связанные с тем, что они более активно начинают мотивироваться именами собственными, фамилиями известных политических деятелей, называя сторонников этих лиц или отражая особенности той политики, которая связана с их именами. Кроме *ельцинист*, следует отметить лексему *толкиенист*, мотивированную не политическим именем, а именем известного писателя Толкиена.

Те же отношения между однокоренными образованиями на *-изм*, *-ист* своеобразно закрепляются адъективным суффиксом *-ск-*, который регулярно присоединяется к наименованиям лица, а потому систематически производит прилагательные на *-истский*: *путчистский*, *монетаристский*, *популистский*, *центристский* и т.д., однако постепенно словообразовательные отношения между производящим и производным словами изменились, и на современном этапе формы на *-изм* уже становятся мотивирующими по отношению к прилагательным на *-ический*, устанавливая с ними словообразовательные отношения на базе обратной соотнесённости: *анархический*, прил. к анархизм; *империалистический*, прил. к империализм; *оппортунистический*, прил. к оппортунизм; *социалистический*, прил. к социализм и т.д. Отметим, что формируются следующие пары: при существительном на *-изм* отмечается прилагательное на *-ический*; при существительном на *-ист* функционирует прилагательное на *-истский*. Формы на *-истский* в параллелях подобного типа начинают уступать прилагательным на *-ический*. Во-первых, потому, что суффикс *-ическ-* обладает большей семантической емкостью (при способности выражать отношение как к лицу, так и не лицу); во-вторых, потому, что присоединение форманта *-ск-* к финали производящего слова на *-ист* создавало труднопроизносимые сочетания согласных; и наконец, в-третьих, потому, что формы на *-истский* начинают употребляться как экспрессивно окрашенные синонимы к прилагательным на *-ический*.

Однако такой параллелизм постепенно распадается, и в языке новейшего периода в большинстве случаев побеждает прилагательное на *-истский*. По нашим наблюдениям, немало существительных на *-ист*, *-изм* начинают производить не прилагательные на *-ический*, а именно на *-истский*. Например: *милитаристский* – прил. к милитаризм и милитарист, *монетаристский* – прил. к монетаризм и монетарист и т.д. Существительные со значением лица на *-ист* могут быть мотивированы как существительными, так и прилагательными или словосочетаниями. Как известно, адъективный суффикс *-ск-* регулярно присое-

диняется к наименованиям лица. Например: *коммуно-фашистский* – *коммуно-фашист*, *юристический* – *юрист*, *прокоммунистический* – *прокоммунист*, *социалистпосткоммунистический* – *посткоммунист*. Тип продуктивен, особенно в научно-технической и общественно-политической терминологии, в терминологии искусств и спорта: *конфедеративный* – *конфедератист*, *особый* – *особист*, *активный* – *активист* и др.

Таким образом, активные процессы в современном словообразовании объясняются причинами внеязыковыми и внутриязыковыми, связанными между собой и усиливающими друг друга. Способы словообразования, типы, словообразовательные средства (суффиксы) черпаются в самой словообразовательной системе, новыми оказываются только номинации, созданные по существующей модели. В словообразовательные процессы, таким образом, вовлекаются новые именованья. В русском языке конца XX столетия отмечается повышение продуктивности отдельных словообразовательных моделей, что вызвано причинами социального плана. Рост существительных с суффиксом *-ист* поддерживается и стимулируется социальными причинами. Во многих давно известных существительных с суффиксом *-ист* произошли семантические изменения, чему способствовали социально-политические процессы. Новое значение слов и их новое восприятие обеспечивается знанием внешних причин, обстоятельств из жизни идеологически и политически перестраивающегося общества. У некоторых существительных с суффиксом *-ист* происходит деполитизация и деидеологизация их значений, происходит освобождение семантики слов от политических и идеологических довесков. Раньше они снабжались комментарием, относящим данные понятия к жизни капиталистического общества: *милитарист* и др. Идеологическими установками была вызвана негативная окраска следующих слов (в настоящее время нейтральных): *капиталист*, *финансист* и др. Следует отметить также приобретение некоторыми словами негативной окраски. Нарощение особого смысла происходит в прессе. Материалы Национального корпуса русского языка свидетельствуют о приобретении негативного смысла такими, например, словами, как *коммунист*, *левоцентрист* (синоним *левак*), *марксист*. Политизация терминов – это не «изобретение лексикологов», а фиксация этапов жизни слов, их «официальное или частное понимание».

Список использованных источников:

1. Балалыкина Э.А. Русское аффиксное словообразование на балто-славянском фоне / Э.А. Балалыкина; науч. ред. В.М. Марков. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2007. – 271 с.
2. Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э.М. Береговская // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3. – С. 32–41.
3. Русская грамматика. Т. 1. – М.: Наука, 1980. – 783 с.
4. Складаревская Г.Н. Толковый словарь современного русского языка. (Языковые изменения конца XX столетия) / Г.Н. Складаревская. – М., 2001. – 944 с.
5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.ruscorpora.ru>

Трухан-Базалійська Т.Л., д.пед.н. Місечко О.Є.
Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна
**ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ
ЯК ЗАСОБУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ**

Актуальність. Тенденції інтегрованого розвитку, характерні для ХХІ століття, утверджуються в усіх сферах діяльності людини та суспільства. Перш за все, це процес зближення націй, народів, держав шляхом створення загального економічного, інформаційного, а з урахуванням вимог Болонського процесу, – і освітнього простору.

Шлях європейської та світової інтеграції, який обрала Україна, обумовлює необхідність інтенсивних змін в політичному, економічному та соціальному житті нашої держави, і саме тому останнім часом здійснюється реформація в сфері освіти, яка націлена на досягнення рівня кращих світових стандартів.

Суттєвим компонентом процесу оновлення освітніх систем, який відбувається останнім часом в європейських країнах є розвиток системи професійної освіти.

Аналіз стану вітчизняної професійної освіти дозволяє визначити загальну тенденцію розвитку цілей та принципів професійної, в тому числі туристичної освіти: підготовку спеціалістів, здатних швидко адаптуватися до соціально-економічних, суспільно-політичних, інформаційно-технологічних та інших умов розвитку суспільства.

Характер та функції професійної освіти в галузі туризму об'єктивно детермінуються соціально значущими цінностями і потребами суспільства в різносторонніх, висококультурних та нестандартно мислячих спеціалістах. Основним принципом функціонування професійної освіти сфери туризму стало задоволення потреб туристичного сектору економіки країни в спеціалістах різноманітних спеціальностей та кваліфікацій. Окрім того, відбувається зміщення пріоритетів від стереотипної професійної підготовки до професійної освіти, яка направлена на реалізацію потреб особистості, співвіднесення з її здібностями.

Все вищезазначене дає можливість зробити висновок, що зміни, які відбуваються в галузі туризму, вихід України на європейський рівень індустрії гостинності потребують ґрунтовного підходу до формування якісної туристичної освіти, впровадження в освітній процес інноваційних технологій.

Значно більшого розвитку потребують іншомовні комунікативні здібності сучасних спеціалістів, що є невід'ємним компонентом їх повноцінної професійної підготовки та передумовою продуктивної діяльності в умовах міжкультурного спілкування.

Ефективна іншомовна підготовка майбутніх фахівців сфери туризму вимагає якісно нових підходів до змістової та організаційно-методичної сторін лінгводидактичної діяльності. При цьому не викликає сумніву, що основним методичним принципом навчання іноземної мови має лишатися принцип комунікативності. Комунікативний підхід в іншомовній підготовці спеціалістів для

туристичної галузі полягає у створенні таких ситуацій, що є максимально наближеними до особливостей реального процесу комунікації.

Державний освітній стандарт вищої професійної освіти вимагає урахування професійної специфіки при вивченні іноземної мови, її націленості на реалізацію завдань майбутньої професійної діяльності випускників. Особливої актуальності набуває професійно-орієнтований підхід до вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями в сфері туризму, який передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування з урахуванням особливостей професійного мислення. Під професійно орієнтованим навчанням ми розуміємо таку організацію засвоєння матеріалу, яка забезпечує професійну зацікавленість, стійкий інтерес кожного студента до вивчення іноземної мови, формує в нього навички та вміння, що необхідні для професійного самовдосконалення, сприяє розвитку всіх компонентів професійної культури – знань, умінь, досвіду, творчості, мотивів. Воно передбачає поєднання професійно-орієнтованого опанування іноземної мови з розвитком професійно-значущих особистісних якостей студентів, оволодіння культурним аспектом мови, що вивчається, і формування спеціальних навичок, побудованих на професійних і лінгвістичних знаннях [8].

Постановка проблеми. Більшість студентів на немовних спеціальностях вивчають іноземну мову неохоче і вважають її „непрофільною” дисципліною. Чому це відбувається і як зробити так, щоб професійно спрямоване навчання студентів було більш ефективним, та зберегти при цьому постійний інтерес та ентузіазм до навчання?

Вступаючи до професійних навчальних закладів туристичного спрямування, молоді люди дуже часто не зважають на те, що володіння іноземними мовами є невід’ємним компонентом повноцінної професійної підготовки та передумовою продуктивної діяльності фахівців у галузі туризму. На жаль, небажання студентів таких навчальних закладів вивчати іноземні мови, часто зумовлено традиційним підходом до навчання, якому бракує врахування індивідуальних здібностей особистості. З самого дитинства їх здібності розглядалися лише з точки зору схильності до точних та гуманітарних наук. Існує думка, що люди, схильні до точних наук, не здатні оволодіти гуманітарними дисциплінами (до яких належить і іноземна мова) на високому рівні, тому що це запрограмовано вродженою „нездатністю” інтелекту. Часом „усвідомлюючи” свою „нездатність” як результат стереотипного мислення, молоді люди навіть і не намагаються звернути увагу на власні таланти, тому що вони не вписуються в стандартний набір здібностей, традиційно визнаний в освітній системі.

Працюючи багато років зі студентами даної спеціалізації можна помітити, що таке традиційне бачення є помилковим. Не можна розділяти студентів тільки на „математиків” та „гуманітаріїв”. Студенти, які не мають успіху в точних або гуманітарних науках, з великим успіхом створюють різноманітні презентації, проектують складні туристичні маршрути і з легкістю орієнтуються на місцевості без навігаційних систем, розробляють високохудожні каталоги, формують пакети високоякісних туристичних послуг, переконливо взаємодіють з іншими людьми, впливаючи на їх остаточне рішення тощо. Все це є важли-

вими незамінними вміннями для майбутнього висококваліфікованого спеціаліста в туристичній галузі.

Сучасна освіта дотримується традиційних шляхів навчання: є певний набір вмінь і найважливіших знань, які кожен студент певного навчального закладу повинен опанувати. Для цього використовують однаковий навчальний план, метод навчання та стандартизоване оцінювання. Студентів оцінюють за вміннями вдало досягати узвичаєні стандарти. Більшість навчальних закладів орієнтується лише на лінгвістичні та логіко-математичні здібності. Іншими словами, студент, який добре читає, пише, рахує і розмірковує, завжди стає першим у групі. Викладачі, беручи до уваги тільки ці здібності, нехтують іншими, ігноруючи, таким чином, мало не більшість студентів у групі. Багато студентів, не обдарованих лінгвістичними чи математичними здібностями, можуть володіти іншими природними схильностями. Але часто у них немає шансу проявити свої здібності, тому що увагу на індивідуальні відмінності та таланти звертають в кращому разі на позааудиторних і додаткових заняттях, в гуртках у позанавчальний час за умови наявності бажання у студентів та викладачів [5, с. 73].

Між тим сучасна психолого-педагогічна наука розробляє способи індивідуалізації освітнього процесу, тому що підготовка спеціалістів потребує більш значного урахування індивідуальних здібностей студентів та уваги до їх розвитку. Люди завжди будуть відрізнятися за своїми розумовими здібностями, однак кожен з нас має певний невикористаний потенціал, і якщо його задіяти, можна значно підвищити свій інтелектуальний рівень.

Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання іноземних мов покликана, перш за все, розвинути інтерес до іноземної мови професійного спрямування, уможливити особистісно сприятливе сприйняття студентами навчального матеріалу, диференціювати способи та темп навчання, щоб забезпечити глибину вивчення програмного матеріалу.

При плануванні навчання викладач повинен прагнути будувати заняття таким чином, щоб зацікавити усіх учасників навчального процесу. Також потрібно включати в програму завдання і методи роботи, привабливі для всіх учасників, допомагаючи студентам використовувати сильні сторони і компенсувати слабкі сторони їх інтелекту.

До недавнього часу в теоретичних дослідженнях, присвячених проблемі інтелекту, була прийнята точка зору, що інтелект – це загальна вроджена здатність, тією чи іншою мірою притаманна кожному індивіду [8]. Педагоги розглядали інтелект як щось таке, з чим людина народжується, що не зазнає значних змін упродовж усього життя. Він може бути кількісно вимірний за допомогою тестів, на підставі яких робиться висновок про подальшу успішність індивіда. Однак саме прогностична цінність подібних тестів, що спираються на зазначений підхід, була поставлена під сумнів. Для вирішення поставленої проблеми виявилось необхідним в першу чергу переглянути саме поняття інтелекту. В результаті науковою думкою була висунута ідея „множинного інтелекту”.

Метою цієї статті є актуалізувати можливості індивідуалізації професійно орієнтованої іншомовної освіти на основі теорії множинного інтелекту.

Теорія множинного інтелекту американського психолога Говарда Гард-

нера, вперше була опублікована в його книзі „Рамки розуму: теорія множинного інтелекту” (1983). Вона розкриває один з можливих способів індивідуалізації освітнього процесу. Ця теорія отримала всесвітнє визнання як одна з найбільш новаторських теорій пізнання інтелекту людини. Теорія множинного інтелекту стверджує, що люди мислять і вчаться багатьма різноманітними способами. Згідно з цією теорією, людина має не єдиний, так званий „загальний” інтелект, а низку здібностей, які утворюють вербальний, логіко-математичний, візуальний, кінестетичний, міжособистісний, внутрішньо-особистісний, музичний, натуралістичний та екзистенційний типи інтелекту [1]. Кожен із цих типів інтелекту має свою структуру, функції, форми існування, а отже, є особливим потенціалом для розвитку. Гарднер наголошував, що різні типи інтелекту рідко працюють незалежно. Вони використовуються одночасно і доповнюють один одного по мірі того, як люди розвивають власні здібності або вирішують проблеми. Розглянемо особливості кожного з названих вище типів інтелекту [2].

- Логіко-математичний інтелект – це здатність використовувати індуктивний і дедуктивний способи мислення, вирішувати абстрактні проблеми та логічні головоломки, розуміти складні відносини взаємозалежних концепцій, ідей і речей, ставити запитання, експериментувати, підраховувати тощо. Даний інтелект також охоплює уміння класифікувати, прогнозувати, виділяти першорядні властивості предмета, формулювати наукові гіпотези, а також розуміти причинно-наслідкові зв'язки. Такі вміння, які загалом формують критичне мислення передбачені майже всіма навчальними програмами.

- Вербально-лінгвістичний інтелект – це здатність ефективно застосовувати слова в усній або в письмовій формі. Людина, яка володіє високим рівнем вербально-лінгвістичного інтелекту, любить читати, писати, розповідати історії та насолоджується грою у словесні ігри.

- Візуально-просторовий інтелект – інтелект, що забезпечує сприймання зображень та образів, передбачає здатність уявляти, малювати, працювати над дизайнерським проектом тощо. Даний інтелект розвивається шляхом заострення сенсомоторного сприйняття. Зорові сприйняття комбінуються з попередніми знаннями, досвідом, емоціями й образами, що дозволяє створювати нове бачення предметів і ситуацій. Люди з розвиненим візуальним інтелектом переносять свої уявні образи на створювані або змінювані ними предмети, вони здатні тонко сприймати кольори, лінії, форми та взаємозв'язки, що існують між цими елементами.

- Кінестетичний інтелект – усвідомлення власного тіла, дає можливість контролювати й інтерпретувати рух, танцювати, бігати, стрибати, торкатись, жестикулювати, керувати фізичними предметами, установлювати гармонію тіла й розуму. Даний інтелект містить у собі такі фізичні якості, як координація, баланс, спритність, сила, гнучкість, а також тактильні здібності.

- Музичний інтелект – цьому інтелекту властиве заострене відчуття звуку й емоційна здатність реагувати на нього. У міру того як люди розвивають свої знання про музику, вони розвивають основи даного інтелекту. Подальший його розвиток відбувається тоді, коли вони створюють більш складні й точні варіації музичних зразків, оволодівають умінням гри на музичних інструментах і во-

кального мистецтва. Даний тип представлений здатністю сприймати, розпізнавати, трансформувати й виражати музичні композиції.

- Міжособистісний інтелект – представлений здатністю швидко розпізнавати й оцінювати настрої, наміри, мотивації та почуття інших людей. Даний інтелект містить у собі сприйнятливність до виразу обличчя, до голосу й жестів, здатність розпізнавати безліч різних міжособистісних сигналів і вміння точно реагувати на ці сигнали з точки зору прагматики. Міжособистісний інтелект включає вміння вербальної та невербальної комунікації, навички спільної роботи, вміння згладжувати конфліктні ситуації, досягати консенсусу, здатність довіряти, поважати, керувати та мотивувати інших до досягнення взаємовигідної мети. Так, наприклад, на елементарному рівні даний тип інтелекту спостерігається в тих людей, які реагують на настрої оточуючих. Більш комплексні міжособистісні навички представлені здатністю розпізнавати й інтерпретувати приховані наміри інших.

- Внутрішньоособистісний інтелект є здатністю чітко сприймати себе (бачити власні переваги та недоліки), свідомо помічати свій внутрішній настрій, наміри, мотивації, темперамент і бажання; здатністю самодисципліни, саморозуміння й самооцінки. Людина, яка має даний тип інтелекту, відчуває себе краще, якщо має можливість обмірковувати свої дії та вчинки, здійснювати самооцінку. Потреба в самоаналізі робить даний тип інтелекту найбільш особистісно спрямованим [4; 5, с. 27–33].

- Натуралістичний інтелект передбачає здатність навчатися за допомогою природи. Такі люди одержують задоволення від дій, пов'язаних із природою, наприклад, спостереження за птахами, колекціонування метеликів і комах, дослідження дерев або догляду за тваринами. Вони також люблять ходити в гори, у походи. Їм подобається вивчати екологію, природу, рослини і тварин. Для них важливо, щоб навчання проходило на відкритому просторі. Вони здатні класифікувати, групувати явища навколишнього середовища, мають дар відчувати та розуміти природу, передбачати та розпізнавати закономірності у природі, яка нас оточує [4; 9].

- Екзистенціальний інтелект – це здатність філософствувати, медитувати, вивчати історію, культуру, релігії, обговорювати „життєві питання”. Це – сукупність задатків, що утворюють світогляд людини та спонукають її до філософського пізнання світу та його влаштування, дослідження глобальних проблем буття, пошук відповідей на загальнолюдські споконвічні питання та розв'язок основних суперечностей добра і зла, життя і смерті [6].

Застосування теорії множинного інтелекту у ході навчання іноземної мови ґрунтується на врахуванні різноманіття індивідуальних психологічних відмінностей студентів та створенні відповідних шляхів для їх актуалізації в умовах навчально-пізнавальної діяльності. Беручи за основу той факт, що теорія множинного інтелекту загалом дає точний опис відмінностей у здібностях людей, можна припустити, що деякі студенти можуть легше, ніж інші, навчатися завдяки стимулюванню та підкріпленню домінуючих видів їх здібностей.

Сучасний викладач, враховуючи вимоги індивідуалізації і диференціації навчання, повинен уміти працювати одночасно з різними студентами (з різним

рівнем знань, різним складом розуму, різним ставленням до навчання), вибудувавши особливу лінію навчання для конкретного студента з урахуванням особливостей його інтелектуальних здібностей.

Комплекс методів, які використовуються під час навчання в межах теорії множинного інтелекту є надзвичайно різноманітним: „керована образність” (“guided imagery”); читання із застосуванням абстрактних символів та формул; народний та креативний танок, ритміка; метод зворотного зв’язку (“giving and receiving feedback”); мовчазний метод роздуму (“silent reflection method”); метод „активна уява”; метод складання плану (“outlining”); рольова гра; презентації, колективні проекти, індивідуальні проекти, індивідуальне чи колективне вивчення, дослідження певних фактів, систематизація відповідної інформації та презентація основних положень і висновків щодо досліджуваного факту; ведення журналів, особистих щоденників; креативне письмо; метод графічних зображень (“graphic organizers”); метод фокусування та концентрування (“focusing / concentration skills”); метод пантоміми (“gestures”); метод розповіді; імпровізована розповідь (“impromptu speaking”); метод малюнку; драматизація; „музична композиція”; сумісне вивчення (“cooperative learning”); спілкування один-на-один (“person-to-person communication”); „стратегії мислення”; поезія; метод самопізнання (“know thyself”); метод проблемного малюнка (“problem-solving drawing”); складання карти особистості (“mind mapping”); силогізми; „мозковий штурм” тощо [6].

Важливо також звернути увагу на той факт, що з усього різноманіття викладачеві потрібно обрати такі методи та відповідні вправи, які були б найоптимальнішими в межах конкретної навчальної ситуації, теми, мети, студентської групи.

Висновки. Зважаючи на те, що сучасний етап розвитку освітніх тенденцій знаходиться в особистісній площині, пріоритет упровадження інновацій має насамперед стосуватися розвитку та становлення студента не лише як фахівця, а і як гармонійної, активної, діяльної, цілеспрямованої особистості. Тож перехід від одноманітного, типізованого сьогодення вищої школи до реалізації засад теорії множинного інтелекту, а відповідно й до урізноманітнення видів діяльності під час занять може стати кроком на шляху досягнення ідеалу, до якого прагне система сучасної особистісно зорієнтованої освіти.

Запропонована теорія множинного інтелекту, яка вже здобула велику популярність і довіру викладачів Заходу, орієнтуватиме вітчизняних викладачів вищого навчального закладу саме на індивідуальні здібності студентів. Таким чином, заняття, побудоване на положеннях теорії множинного інтелекту, буде більш продуктивним та цікавим як для студентів, так і для самих викладачів, сприятиме розкриттю їх здібностей.

Теорія множинного інтелекту дозволить викладачам вищих навчальних закладів реалізовувати принципи особистісно зорієнтованої освіти. Так, з’являється можливість індивідуального навчання студентів з опорою на їх здібності, що саме і передбачає сучасна освіта.

Отже, застосування теорії множинного інтелекту в освітньому процесі може

допомогти студентам зрозуміти свої здібності та зайняти власну нішу в професійному житті, тим самим максимально самореалізуватися.

Список використаних джерел:

1. Gardner H. Seven Steps to Intelligence [Електронний ресурс] / Н. Gardner. – Режим доступу: <http://www.newhorizons.org>
2. Gardner H. Multiple intelligences and education [Електронний ресурс] / Н. Gardner. – Режим доступу: <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>
3. Gardner H. Multiple Intelligences [Електронний ресурс] / Н. Gardner. – Режим доступу: <http://www.businessballs.com/howardgardnermultipleintelligences.htm>
4. Ворон М. Множинний інтелект: від теорії до практики [Електронний ресурс] / М. Ворон, Ю. Найда. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/1740>
5. Гарднер Г. Множинні інтелекти. Теорія у практиці: хрестоматія / Г. Гарднер. – К.: Мегатайт, 2004. – 288 с.
6. Гусак М.Г. Теорія множинного інтелекту як підстава особистісно зорієнтованого навчання / М.Г. Гусак // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 3 (13). – С. 12.
7. Дегтярьова Ю.В. Теоретичні основи експериментального навчання іноземних мов [Електронний ресурс] / Ю.В. Дегтярьова. – Режим доступу: <http://www.duep.edu/section/.../visnik/uk.html>
8. Закон України „Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua>
9. Осадча О.В. Шляхи розвитку здібностей людини у світі теорії множинності інтелекту [Електронний ресурс] / О.В. Осадча. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Philologia/23324.doc.htm

Царева Е.Е.

*Казанский национальный исследовательский технологический университет,
Российская Федерация*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПО СРЕДСТВАМ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ЛИНГАФОННОГО КАБИНЕТА

Совершенствование и оптимизация учебного процесса невозможны без выбора наиболее целесообразных методов и форм обучения. Новое содержание образования ускорило внедрение в учебный процесс активных методов, технических средств обучения, которые способствуют более совершенной передаче знаний, ускоряют процесс обучения и повышают его эффективность, позволяют активнее использовать образовательный потенциал студентов.

Обучение иностранному языку подразумевает овладение способами речевой деятельности. Поэтому необходимо говорить о коммуникативной компетенции как об одной из основных целей обучения иностранным языкам, и процесс формирования коммуникативных навыков возможен при сочетании традиционных и инновационных методов, но делая решительный упор на интенсификацию учебного процесса и самостоятельную работу студентов [1].

Помочь в этом случае могут лингафонные системы. Что такое лингафон? Лингафон дословно означает: лат. *lingua* — язык и греч. *phone* — звук, речь.

Первые лингафонные устройства появились более 40 лет назад, и их распространение было обусловлено ростом популярности аудиовизуальных приёмов обучения. Лингафонный кабинет – это аудитория, оборудованная лингафонными системами (аудио, видео и мультимедийными средствами) для современного обучения. Он представляет собой комплекс звукотехнической и проекционной аппаратуры для воспроизведения и записи аудиовизуальных эффектов. Каждое из рабочих мест снабжается телефонно-микрофонной гарнитурой с микрофоном пониженной чувствительности и направленного действия. Микрофон направленного действия реагирует только на те звуковые волны, которые направлены на микрофон под определенным углом. Смонтированный на рабочем месте, микрофон улавливает голос только того студента, который сидит за этим столом. Таким образом, студент слышит свой собственный голос, подобно тому, как слышит свой голос, говорящий в телефонную трубку.

Именно такая конструкция позволяет всем студентам группы говорить вслух, громко, не мешая друг другу, то есть делает устройство аудиоактивным [2]. Различают аудиопассивные, аудиоактивные и аудиокомпаративные устройства:

- аудиоактивные устройства, в отличие от аудиопассивных, позволяют студентам не только прослушивать фонограммы, но и самим тренироваться в громкой речи, то есть в говорении;

- аудиокомпаративные устройства позволяют студенту записать свою речь, а затем прослушать и сравнить ее с образцовой.

Лингафонные системы используются для интенсификации учебного процесса, им отводится значительная роль в обучении всем видам речевой деятельности. Они предназначены как для индивидуальных, так и для групповых занятий.

В лингафонном кабинете применяют в работе аудио и видео материалы, с помощью которых эффективно решаются следующие дидактические задачи:

- формирование артикуляции и ритмико-интонационных навыков;
- формирование и совершенствование навыка чтения;
- формирование и совершенствование навыка аудирования;
- формирование и совершенствование лексического и грамматического навыка говорения;
- развитие и контроль речевого навыка устной речи (монологическая и диалогическая);
- контроль понимания прослушанного;
- контроль усвоения лексического материала.

Современный мультимедийный лингафонный кабинет обеспечивает:

- индивидуальное прослушивание/просматривание студентом обучающих программ;
- самостоятельную работу студента с виртуальным магнитофоном;
- индивидуальную работу преподавателя с каждым студентом;
- проговаривание изучаемого материала студентами с самопрослушиванием;
- соединение рабочих мест для работы в режиме «Диалог»;

- возможность подключения преподавателя к любому рабочему месту для корректировки работы студента;
- вызов студентом преподавателя;
- запись фонограммы урока, студента, преподавателя;
- подготовку учебного материала [3].

Мультимедийный лингафонный кабинет позволяет использовать презентации, подготовленные либо преподавателем, либо самими студентами в рамках СРС, что делает занятие более интересным, эмоциональным, разнообразным. Студенты могут качественно лучше и с большим интересом воспринимать разноплановую информацию в виде яркой картинки, таблицы и, к тому же, со звуковым сопровождением. При помощи слайдов можно организовывать не только выполнение лексических, грамматических и фонетических упражнений, но также и их само- и взаимопроверку.

Мультимедиа превращает лингафонный кабинет в мощный и эффективный инструмент преподавания, дает возможность использовать многочисленные цифровые образовательные ресурсы в учебном процессе, что качественно повышает уровень обучения и позволяет рационально распределять учебное время [4].

Использование мультимедийного лингафонного кабинета дает возможность преподавателю разнообразить методы, формы, приёмы обучения, делает структуру занятия более насыщенной и глубокой, а педагогический труд более продуктивным. Это также создает определенный эмоциональный настрой при изучении материала, что способствует активизации познавательной деятельности студентов.

Следует отметить, что работа в мультимедийном лингафонном кабинете может быть рекомендована как один из видов СРС на всех этапах обучения иностранным языкам. Задания при этом должны подбираться преподавателем индивидуально в зависимости от потребностей и уровня компетентности конкретного студента [5].

Целесообразность использования лингафонного кабинета определяется содержанием учебного материала. Целенаправленное включение лингафонного кабинета в занятие приводит к тому, что изучение темы приобретает новые качественные особенности, способствует индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

Оборудование мультимедийных лингафонных кабинетов позволяет преподавателю создавать дополнительные обучающие программы по собственным авторским методикам. Таким образом, оно открывает превосходные возможности для преподавателей подходящих к занятию с творческой стороны.

Список использованных источников:

1. Дмитриева Е.В. К вопросу обучения межкультурной коммуникации / Е.В. Дмитриева // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков и культур в школе и вузе. – 2010. – № 5. – С. 52–56.
2. Глушкин В.М. Лингафон на уроке английского языка / В.М. Глушкин. – М.: Наука, 1978. – 78 с.

3. Громова О.А. Аудио-визуальный метод и практика его применения / О.А. Громова. – М.: Просвещение, 1977. – 106 с.
4. Шутилов Ф.В. Современные компьютерные технологии в образовании / Ф.В. Шутилов // Преподаватель 2000. – 2000. – №3.
5. Чепмен Н. Цифровые технологии мультимедиа / Н.Чепмен, Д.Чепмен. – М.: Вильямс, 2006. – 624 с.

Цебрук І.Ф., к.філол.н. Косило Н.В., к.філол.н. Семотюк О.В.

Івано-Франківський національний медичний університет, Україна

**СПЕЦИФІКА ПІДБОРУ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ТЕКСТУ
ТА СТВОРЕННЯ КОМПЛЕКСУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ ВПРАВ
ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ
(на прикладі підручника «Англійська мова для студентів-медиків»,
автори Голод Р.Б., Цебрук І.Ф., Кучірка Н.Р.)**

В умовах формування європейського простору та розширення міжнародної співпраці відповідно до вимог Болонського процесу на перший план виступає здатність випускника вищого медичного навчального закладу вирішувати професійні завдання в умовах іншомовної комунікації. Урахування специфіки професії набуло пріоритетного значення при навчанні іноземної мови майбутніх медиків. Іншомовне спілкування стає суттєвим компонентом професійної діяльності спеціалістів.

Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови призвело до нового підходу до вибору змісту тексту. Він повинен бути орієнтований на останні досягнення науки в медичній галузі, своєчасно відображати наукові здобутки, які безпосередньо стосуються фахових інтересів студентів, давати їм можливість для професійного зростання.

Сучасний професійно-орієнтований підхід до навчання іноземної мови передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування в конкретній фаховій та науковій сферах із урахуванням особливостей професійного мислення. Підготовка спеціалістів у вищих медичних навчальних закладах полягає у формуванні таких комунікативних вмінь, які б дозволили здійснювати професійні контакти іноземною мовою у медичній сфері діяльності.

Сутність професійно-орієнтованого навчання іноземної мови зводиться до його інтеграції зі спеціальними дисциплінами з метою отримання додаткових фахових знань та формування професійно значущих якостей особистості. Під «професійно-орієнтованим» маємо на увазі навчання, що базується на врахуванні потреб студентів вивчати іноземну мову, враховуючи особливості майбутньої професії [4, с. 5].

Проблему професійно-орієнтованого навчання іноземної мови досліджували О.П. Юркевич, Т.П. Благодатна, Н.Д. Гальскова, М.А. Давидова, Р.П. Мільруд, Т. Hutchinson, А. Waters та ін., однак її актуальність зберігається і в наш час у зв'язку з тим, що рівень володіння іноземною мовою випускниками вищих медичних навчальних закладів не завжди відповідає сучасним вимогам.

Значний внесок у розробку теорії професійно-орієнтованого викладання іноземної мови зробили П.І. Образцов зі співавторами. Науковці підкреслили, що вивчення іноземної мови повинно бути не самоціллю, а засобом досягнення мети – для підвищення рівня освіченості, ерудиції в рамках своєї спеціальності. Врахування специфіки профільюючих спеціальностей, на їхнє переконання, повинно здійснюватися за такими напрямками: робота над спеціальними текстами, вивчення спеціальних тем для розвитку усного мовлення, створення викладачами посібників для активізації граматичного та лексичного матеріалу студентів [5]. Матеріал, необхідний для вивчення іноземної мови, повинен відповідати таким вимогам: актуальність змісту, інформативність, конкретна тематика спілкування, мотивованість професійною діяльністю студента. Важливо використовувати автентичні джерела науково-популярної літератури, періодичних видань останніх років, Інтернету. Навчальний матеріал повинен містити тексти для читання та перекладу зі словником, тренувальні вправи для розвитку навиків усного мовлення і письма, словник спеціальних термінів. Потрібно пам'ятати, що вивчення іноземної мови – це активний процес, основою якого виступає вміння застосовувати іноземну мову в потрібній ситуації.

Професійно-орієнтований текст служить як джерелом інформації та об'єктом читання, так і зразком для розвитку й удосконалення навиків і вмінь усного та письмового мовлення. Тож це необхідно враховувати у процесі підбору текстового матеріалу і при створенні комплексів лексико-граматичних вправ для навчання іноземної мови студентів медичних ВНЗ.

Поряд із характерними ознаками, притаманними кожному тексту, навчальний текст має ряд відмінних рис. Це зумовлено специфікою навчальної комунікації. Навчальний текст – це компонент системи текстів навчального посібника, призначеного для певного етапу навчання у відповідності з програмними вимогами. Такий текст завжди орієнтований на студентів певної спеціальності і закладає основу для осмислення та вивчення лексико-граматичного матеріалу й формування мовленнєвих навичок.

Вчені вважають, що іншомовний навчальний текст, як база для усного висловлювання повинен:

- враховувати потреби та інтереси студентів (містити елементи новизни);
- враховувати майбутню спеціальність та професійні інтереси студентів (професійна спрямованість дисципліни «Іноземна мова» стимулює інтерес до вивчення мови);
- співвідноситися з темою, що вивчається;
- спрямовуватися на вирішення конкретної комунікативної задачі;
- служити носієм додаткової інформації з профільної дисципліни;
- відповідати не тільки поняттю сучасності мови, а й критеріям нормативності та частоти вживання [7; 8].

На сьогодні велика увага приділяється проблемі підбору професійно-орієнтованого тексту для навчання читання студентів медичних ВНЗ. Важливе значення має тематика текстів, їх об'єм та організація навчального матеріалу. При навчанні іноземної мови зазвичай використовуються наукові чи науково-

популярні статті як різновид наукової літератури. Вони відповідають логіці програми навчання. Такі тексти підбирають залежно від інтересів та потреб студентів. Вони повинні містити засоби, завдяки яким діяльність студента стимулюється, мотивується, програмується та реалізується, і результатом чого є досягнення кінцевих цілей навчального процесу. При роботі над професійно-орієнтованим текстом, на думку Є.В. Рошиної, встановлюється двосторонній зв'язок між намаганням студента набути спеціальних знань та успішно оволодіти іноземною мовою [6, с. 4]. Тексти за фахом – це основа змісту навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, одне з основних джерел словникового запасу студентів, приклад вживання термінологічної лексики в контексті. Від змісту тексту залежить, наскільки ефективно викладач зможе організувати навчальну діяльність на занятті, створити ситуації для пошуку та аналізу визначеної інформації, проконтролювати зміст висловлювань студентів. Водночас, правильно підібраний текст допоможе розвивати аналітичне мислення студентів, наукову здогадку, спонукати їх до активної, творчої діяльності. Тематика текстів повинна спонукати студентів до подальшого обговорення та висловлювання власних думок. Отже, професійно-орієнтовані тексти сприяють тому, що іноземна мова розглядається як засіб інтелектуального, соціального та професійного розвитку.

Останніми роками набула особливого значення тенденція наближення навчальних умов до реальних професійних ситуацій. Така тенденція проявляється у використанні автентичних текстів. Стосовно поняття «автентичний» існують різні тлумачення. Більшість дослідників вважає, що «автентичним» називається текст, котрий первісно не був розрахований на навчальні цілі. Г.В. Барабанова стверджує, що автентичний текст, який надає фактологічний матеріал для організації навчального спілкування, є універсальною дидактичною одиницею професійно-орієнтованого навчання [1, с. 101]. Водночас допускається певна методична обробка текстів. Для позначення такої роботи в дослідженнях зарубіжних авторів можна зустріти такі терміни, як напівавтентичні, відредаговані автентичні тексти, навчально-автентичні, тощо. У своїй статті Є.В. Носонович та О.П. Мільруд [3] вважають, що при навчанні іноземної мови потрібно віддавати перевагу автентичним матеріалам, тобто матеріалам, котрі запозичено з оригінальних джерел і які не призначалися для навчальних цілей. З іншого боку, науковці вказують, що такі матеріали часто надто складні в мовному аспекті й не завжди відповідають конкретним цілям та умовам навчання.

Створюючи підручник «Англійська мова для студентів-медиків» [2], ми дотримувалися певної закономірності при підборі та композиції професійно-орієнтованих текстів для аудиторної та позааудиторної роботи, а також враховували такі критерії:

- вимоги Держстандарту до володіння іноземною мовою студентів медичного ВНЗ;
- специфіку майбутньої професії студентів;
- доступність з точки зору компетентності (лінгвістичної та професійної) студента на даний момент;

- наявність у навчальній групі студентів із різним рівнем володіння англійською мовою;
- вікові особливості студентів;
- автентичність, пізнавальну цінність, науковість та професійну спрямованість;
- наявність у тексті достатньої кількості лексичного, граматичного та мовного матеріалу для вправ;
- наявність виховної цінності.

Професійно-орієнтовані тексти підручника «Англійська мова для студентів-медиків» сприяють досягненню поставленої мети: сформувати у студентів навички та вміння читати англійською мовою фахову літературу, а також у достатньому обсязі володіти усним мовленням для того, щоб вести бесіду. Такі тексти надають достовірну сучасну інформацію, що відповідає інтересам навчання, та виконують такі функції:

- служать основою для побудови власних монологічних висловлювань за темою, що вивчається;
- дають відомості для розширення уяви студентів про їхню майбутню професію;
- надають студентам можливість обговорювати проблемні питання в рамках певних комунікативних тем.

У підручнику ми розмістили лише автентичні фахові тексти професійних англійських (друкованих та електронних) видань. Робота з такими матеріалами сприяє розвитку навичок сприйняття професійного англійського усного та письмового мовлення, а також серйозно поглиблює суто фахову підготовку студентів. Основними критеріями підбору автентичних текстових матеріалів підручника стали інформативність професійно-спрямованих тем, пізнавальність та науковість змісту, а також моделі для розвитку діалогічного та монологічного мовлення. Особливу увагу було приділено принципу автентичності інформації, тобто її пізнавальної цінності, а також принципу доступності та логіки викладу професійно-спрямованого тексту. При навчанні іноземної мови інформація не є самоціллю, а засобом підвищення мотивації студентів, стимулювання їхнього зацікавлення у розумінні прочитаного.

На початковому етапі вивчення дисципліни ми вмістили у підручник тексти, що містять невеликий об'єм новизни. Переходячи на наступних етапах навчання до читання автентичних професійно-орієнтованих текстів, об'єм власне змістової новизни текстів поступово зростає. Тексти стають носіями нової, додаткової інформації з фаху. Інформаційно-насичений текстовий матеріал дозволяє розширювати фаховий термінологічний словник, служить основою цілеспрямованої та продуктивної мовленнєвої діяльності студентів.

У процесі роботи з професійно-орієнтованими текстами перед студентами стоять такі завдання:

- отримати інформацію, котра б поглиблювала навчальний матеріал, отриманий студентами в процесі вивчення фахових дисциплін;

- сформувані необхідні навички щодо подальшого самостійного читання літератури за фахом [2, с. 76].

Вважаємо, що для успішного виконання цих завдань важливе значення мають такі види роботи:

- робота над текстом на практичних заняттях з метою формування та розвитку навичок читання та розуміння текстів;

- виконання післятекстових вправ на формування лексичних та граматичних навичок роботи з професійно-орієнтованими текстами, а також умовно-комунікативних та комунікативних вправ для формування навичок говоріння або письма.

Кращому засвоєнню тексту сприяє:

- знаходження в тексті відповідей на запитання викладача;
- складання запитань до тексту;
- пошук в тексті окремих фактів;
- підтвердження чи заперечення тверджень із прочитаного тексту;
- складання плану переказу;
- відтворення тексту рідною чи іноземною мовами;
- переказ змісту тексту з використанням ключових слів, фраз, речень;
- переклад тексту;
- реферування чи анотування для контролю розуміння тексту;
- підготовка повідомлення за темою тексту з використанням додаткової літератури.

При роботі з текстом дуже важливо навчити студентів у повною мірою та точно розуміти інформацію, що є в тексті, виокремлювати головну чи додаткову інформацію. Як показує досвід роботи в медичному ВНЗ, для реалізації таких цілей ефективним є використання автентичних текстів медичного профілю. Студенти охоче працюють із такими текстами й, оскільки проблеми текстів актуальні та зрозумілі для них, як для майбутніх фахівців, можуть виділяти з тексту та узагальнювати потрібну інформацію, співвідносити окремі смислові частини тексту, робити висновки на основі отриманої інформації, оцінювати зміст прочитаного, інтерпретувати прочитану інформацію.

Визначивши тематику професійно-орієнтованих текстів та підібравши термінологічну лексику для засвоєння, ми створили комплекс лексико-граматичних вправ, пов'язаних зі змістом тексту, спрямований на вдосконалення фахового рівня студентів. Такі вправи враховують лексику та граматичні особливості, які зустрічаються в тексті і які потрібно опрацювати для того, щоб краще розуміти зміст тексту. Вправи супроводжуються чітко сформульованими завданнями, інструкціями та поясненнями, що полегшує їх виконання як в аудиторії, так і під час самостійної роботи вдома. На наш погляд, результативними є, наприклад, лексичні вправи, в яких студентам пропонується підібрати синоніми чи антоніми, поєднати слова англійською мовою з їхніми українськими еквівалентами і навпаки, утворити медичні терміни за допомогою терміноелементів, пояснити значення медичних термінів, вставити в речення пропущені слова, підібрати терміни до поданих визначень. Вважаємо, що систе-

матичність цих вправ, а також послідовне наростання складності та повторюваності сприятиме свідомому засвоєнню термінологічної лексики та професійної фразеології. Різноманітні лексичні вправи допомагають закріпити й активізувати отримані знання. Поступове ускладнення завдань та їх варіація сприяють розвитку в студентів логічного мислення.

Для подолання граматичних труднощів під час роботи з професійно-орієнтованими текстами та для формування у студентів відповідних навичок ми розробили граматичні вправи, що відповідають тематиці текстів. На наше переконання, ефективними є вправи, що містять схематичний теоретичний виклад граматичних явищ. Більшість граматичних вправ підручника «Англійська мова для студентів-медиків» містить лексику попередніх уроків, що дозволяє досягнути максимальної повторюваності. Пропонується виконувати вправи як письмово, так і усно, для того щоб залучати різні види пам'яті. При розробці граматичних вправ враховувано такі вимоги до них:

- забезпечення багаторазового та різноманітного повторення граматичної форми, що вивчається;
- побудова вправ з урахуванням засвоєної лексики професійно-орієнтованих текстів;
- послідовність виконання граматичних вправ відповідно до стадії формування граматичних навичок;
- інформативність та значущість висловлювань, що містяться у вправах;
- комунікативна цінність і різноманіття кожної фрази.

Досвід практичної роботи доводить, що правильно підібраний професійно-орієнтований автентичний текст та комплекс лексико-граматичних вправ, розроблений на основі тексту, відіграє значну роль при вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням, сприяє різнобічному та цілісному формуванню особистості студента, підготовці його до майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: монографія / Г.В. Барабанова. – К.: Фірма «Інкос», 2005. – 315 с.
2. Голод Р.Б. Англійська мова для студентів-медиків: підручник / Р.Б. Голод, І.Ф. Цебрук, Н.Р. Кучірка. – Івано-Франківськ, 2009. – 640 с.
3. Носонович Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е.В. Носонович, Г.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – №2. – С. 6–12.
4. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
5. Образцов П.И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентировочной технологии обучения / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, О.Ф. Черниченко. – Орел, 2005. – 61 с.
6. Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е.В. Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвуз. сб. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1978. – С. 3–6.
7. Серова Т.С. Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения / Т.С. Серова. – Пермь: ПГТУ, 2006. – 135 с.
8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

Шеденко Я.В., к.філол.н. Дерді Е.Т.

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧА ТЕХНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

(на прикладі дисципліни «Технічний переклад у нафтогазовій справі»)

Об'єктивними умовами самореалізації особистості в професійній діяльності на початку ХХІ століття є доступність необхідного освітньо-інформаційного поля, озброєння людей не стільки готовими знаннями, скільки способами здобуття, осмислення та використання цих знань у нових обставинах.

На сьогодні це можливо лише за умови впровадження сучасних ідей і технологій освіти, які вбирають новітні вітчизняні та зарубіжні психолого-педагогічні здобутки щодо активізації навчання як провідного принципу освітнього процесу, забезпечення раціонального рівня комп'ютеризації викладання та навчання. Саме ця потужна науково-педагогічна база в сукупності з сучасними розробками в галузі інформаційних засобів сприяє розвитку дистанційного навчання.

У зв'язку з цим постає питання використання в навчальному процесі новітніх інформаційних технологій, оскільки вони дозволяють оптимізувати керування навчальним процесом на заняттях, підвищити його ефективність та об'єктивність при значному заощадженні часу викладача, підвищити рівень мотивації студентів у навчанні.

Застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі – надзвичайно актуальне питання для викладачів перекладу, адже використання інформаційних технологій є однією з умов успішного оволодіння іноземною мовою. Сучасні інформаційні технології є ефективним засобом навчання, що полегшує засвоєння знань, робить навчання інтерактивним, комунікативно спрямованим, цікавим, наочним, індивідуальним [2].

Слід зазначити, що питання, пов'язані із застосування використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі аналізують у своїх дослідженнях В. Беспалько, Б. Гершунський, Р. Гуревич, М. Жалдак, Л. Романишина та ін. Застосування інформаційних технологій у процесі викладання і вивчення іноземних мов досліджують В. Краснопольський, Л. Морська, Є. Полат, І. Роберт, П. Сердюков та інші. Теоретичні і практичні основи підготовки перекладачів викладено в працях І. Алексєвої, М. Варшауера, Т.Коваля, Л. Латишева, Г. Мірама, Р. Міньяр-Белоручева, П. Ньюмарка, Л. Размжоу, Д. Соєра, А. Чужакіна та інших [4].

Незважаючи на посилений інтерес учених до даної проблеми, на наш погляд, у наукових дослідженнях приділяється недостатньо уваги використанню новітніх інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів технічної літератури. Залишається недостатньо розкритим потенціал глобальної мережі Інтернет на шляху вдосконалення фахової підготовки майбутніх перекладачів. Залишається недостатньо розкритим потенціал глобальної мережі Інтернет на шляху вдосконалення фахової підготовки май-

бутніх перекладачів. Тому маємо на меті проаналізувати можливості застосування мультимедійних технологій у процесі формування перекладацької компетенції, підвищення ефективності та якості перекладацького продукту сьогодні [3].

Сьогодні широко використовуються різноманітні сучасні інформаційні технології для вивчення іноземних мов та платформи підтримки дистанційного навчання, які мають успішну багаторічну практику використання за кордоном та починають використовуватися в Україні. Особливої уваги заслуговує навчальна платформа Moodle, яка на сьогоднішній день є одним із найбільш популярних систем підтримки навчального процесу дистанційної освіти. Перевагами Moodle є безкоштовність, відкритість, мобільність, поширеність. Тому навчальним закладам доцільно здійснювати поступове перенесення управління навчальним процесом на систему Moodle.

Варто зазначити, що на сьогоднішній день практично відсутні наукові роботи, у яких би цілісно й всебічно розглядалася б проблема дистанційного навчання студентів спеціальності «Переклад» у вищих навчальних закладах, а особливо при вивченні дисципліни «Технічний переклад у нафтогазовій справі» за допомогою сучасних інформаційних технологій.

Саме тому, ми вважаємо доцільним, дослідити можливості та переваги новітніх технологій та дистанційного вивчення іноземної мови і перекладу за допомогою інформаційних технологій, зокрема, платформи Moodle.

Увагу потрібно приділити також і перевірці готовності майбутніх перекладачів до впровадження платформи Moodle та застосування сучасних інформаційних технологій при вивченні іноземної мови та перекладу у ВНЗ. Також маємо на меті дослідити критерії готовності викладачів до впровадження даної платформи.

Не менш очевидним є також і той факт, що сучасне і якісне навчання – це поєднання різних форм навчання, в нашому випадку стаціонарного і дистанційного навчання. Таким чином, ми отримуємо змішану модель навчання, тобто традиційну форму навчання із застосуванням елементів дистанційного навчання, що посприяє кращому засвоєнню матеріалу дисципліни [1].

Для належного вивчення дисципліни «Технічний переклад у нафтогазовій справі» вважаємо за необхідне розробити методичне забезпечення та наповнення для навчальної платформи Moodle. Для розробки методичного забезпечення необхідно опрацювати інформацію, детально ознайомитися та проаналізувати не тільки діяльність перекладача технічної літератури, а й особливості технічного тексту та специфіку його перекладу в нафтогазовій справі.

Сподіваємося, що результати дослідження дадуть змогу використовувати сучасні інформаційні технології, а також запровадити платформу Moodle у процес навчання студентів-перекладачів з метою надання заняттям інтерактивності, комунікативної спрямованості та наочності, сприяння розвитку дистанційного навчання та підвищення ефективності освіти.

З вищесказаного, можемо зробити висновок, що існує необхідність для подальшого глибокого та детального аналізу особливостей та ефективності сучасних інформаційних технологій для навчання студентів-перекладачів. Це

дасть змогу створити умови для майбутніх фахівців у галузі перекладу, наближені до роботи в сучасному інформатизованому суспільстві, а також допоможе в здобутті та вдосконаленні навички роботи з документами в різних електронних форматах, у роботі з програмними засобами для вирішення фахових задач, пов'язаних з перекладом технічної літератури. Майбутні перекладачі матимуть змогу здобути навички перекладу технічного тексту в середовищі Moodle та засвоїти інструментальні засоби для автоматизації праці перекладача.

Результати проведеного нами дослідження можуть послужити основою для написання більш детальних праць з даної тематики. Вважаємо, що перспективними напрямками подальших досліджень є вдосконалення професійної підготовки фахівців з перекладу за рахунок використання інформаційних технологій та вивчення їх впливу на ефективність цього процесу.

Список використаних джерел:

1. Долинський Є.В. Дистанційні технології навчання перекладачів [Електронний ресурс] // Є.В. Долинський. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_24/Dustanciini_tehnologii_navchanna_perekladaciv.pdf
2. Кириченко Т.Г. Методичні передумови формування усної перекладацької компетенції з використанням інформаційних технологій / Т.Г. Кириченко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – Вип. 17. – 2010. – 11 с.
3. Шалова Н.С. Формування професійної компетенції майбутніх перекладачів шляхом використання інформаційно-комунікативних технологій [Електронний ресурс] / Н.С. Шалова. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_85/Shalova.pdf
4. Шупта О.В., Формування професійних умінь та навичок у майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій / О.В. Шупта., О.О. Мацюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – №5. – 13 с.

Шелихова С.В.

*Сибирский государственный аэрокосмический университет
имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

На современном этапе общественного развития возрастает потребность в изучении и овладении иностранными языками, в особенности английским. Во многом это связано с внедрением новых информационных технологий во всех сферах производства и общественной жизни (глобальная сеть Internet, программное обеспечение компьютеров и др.), а также с новым этапом развития международных отношений России с другими государствами. Поэтому Сибирский государственный аэрокосмический университет, как и многие вузы, предлагают своим студентам различные курсы по английскому языку. Часть из них обязательна и относится к базовой части цикла гуманитарных, социальных и экономических дисциплин, предусмотренных учебным планом. Другая часть

относится к вариативным курсам, но также предназначенным для дистанционного обучения. ДО представляет собой систему взаимосвязанных средств, организационных форм и методических приемов взаимодействия субъектов образовательного процесса на расстоянии, базирующуюся на специальном учебно-дидактическом комплексе и предусматривающей существенное увеличение доли самостоятельной работы студентов.

На сегодняшний день самая перспективная технология представляет собой обучение с применением Интернет-технологий. Вуз организует специальный портал, через который студенты в любое удобное для них время не только получают доступ к учебно-методическим материалам, но и проходят все виды промежуточной аттестации.

Одним из важнейших направлений дистанционного обучения на кафедре иностранных языков технических специальностей СибГАУ является создание единой обучающей среды и собственной лицензированной обучающей программы. Эта программа включает в себя как базовый уровень грамматики, фонетики, лексики для начинающих изучать иностранный язык, так и продвинутый уровень для студентов старших курсов, в данном случае имеются в виду специальные курсы «иностраннй язык в профессиональной сфере», «иностраннй язык в информационной сфере», «деловой иностраннй язык», «перевод технической литературы».

В настоящий момент кафедрой технических иностранных языков на сервере представлены материалы для изучения основных разделов грамматики, перечни дополнительной литературы, а также даны ссылки на обучающие сайты. Любой студент, находящийся на дистанционном обучении имеет также возможность ознакомиться с учебно-методическим комплексом дисциплин и рекомендациями по самостоятельной работе.

Ведущей целью обучения иностранному языку в вузе является коммуникативная – формирование коммуникативной компетенции, т.е. умения извлекать достаточно полную информацию при чтении иноязычных текстов, умения понять собеседника, а также выразить свою мысль, точку зрения устно и письменно. Таким образом, особенность предмета “иностраннй язык” состоит в том, что целью обучения является не столько знание о самом предмете, т.е. о языке (языковая компетенция), сколько выработка определенных навыков и умений разных видов речевой деятельности на основе знаний о способе деятельности (коммуникативная компетенция). В соответствии с теорией деятельности обучать любому виду деятельности можно лишь в ходе выполнения этой деятельности. Отсюда следует, что при создании данной программы необходимо уделить значительное внимание размещению на сервере ДО озвученных носителями языка видеозаписей, а также организовать взаимодействие с преподавателями по телефону (в перспективе это должно быть реализовано посредством программы Skype через интернет). В настоящее время взаимодействие преподавателя и студента осуществляется посредством on-line консультаций, проходящих в установленное время, где учащийся может задать возникшие вопросы. Кроме того, на сервере ДО СибГАУ практикуется участие своих обу-

чаемых и преподавателей в форумах и чатах (где студенты могут обсуждать различные интересующие их вопросы).

На настоящий момент кафедрой разработана программа по направлению «Деловой иностранный язык» для специальностей 151001.65 Технология машиностроения; 151202.65 Оборудование и технология сварочного производства; 230102 Автоматизированные системы обработки информации и управления, которая наиболее полно соответствует требованиям коммуникативной компетенции. Программа рассчитана на студентов 3–4 курсов технических специальностей, предполагает наличие у студентов базовых знаний лексики и грамматики. Данная программа включает в себя презентационные материалы (Team work и Team building), видеолекции ("Introduction to nine Belbin's team roles"), интерактивные игры ("Academic raceway" и "Password") для закрепления знаний по теме, видео и аудио материалы, квесты (например, "Team = Together Everyone Achieves or More?"), множество интересных заданий для самоконтроля, не считая обязательных промежуточных и итоговых тестов. В программу также включены материалы для повторения базовой лексики и грамматики.

Сейчас одной из главных проблем ДО является осуществление промежуточного контроля за учебной деятельностью слушателей дистанционных курсов. В настоящее время большинство дистанционных курсов по английскому языку, представленных на сервере Аэрокосмического университета включают обязательное промежуточное тестирование после каждого блока – модуля, на которые они разбиты, в качестве контроля за их учебной деятельностью. Однако данный вид контроля, как правило, ограничивается заданиями для проверки усвоения лексического и грамматического материала, что не отражает объективно конечные цели и задачи обучения по каждому модулю и, следовательно, противоречит целям и задачам обучения английскому языку в целом. Так, проведенный нами анализ тестов промежуточного контроля по базовому курсу английского языка, показал, что они представляют собой отдельные предложения из текстов модулей. Более того, преподаватель не всегда уверен, что тесты выполняются самостоятельно. Соответственно мы нуждаемся в создании технологии промежуточного контроля, который позволил бы более объективно измерить степень овладения материалом каждого модуля и определить уровень владения иностранным языком в рамках данного предмета.

В целом, анализ научных исследований показывает, что, несмотря на значительное продвижение, наметившееся в последнее время в реализации различных компьютерных технологий обучения, в том числе и дистанционного обучения иностранным языкам, потенциал информационных технологий реализуется в учебно-воспитательном процессе еще недостаточно из-за отсутствия мультимедийных учебных комплексов, алгоритмов их разработки и применения, методических рекомендаций по их эффективному применению.

К.филол.н. Шкилёв Р.Е.

*Набережночелнинский институт (филиал) Казанского (Приволжского)
федерального университета, Российская Федерация*

**МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ТЕРМИНОВ КАК ОТРАЖЕНИЕ
ИХ МОТИВИРОВАННОСТИ И СИСТЕМНОСТИ**

(на примере юридической терминологии английского и русского языков)

Одним из понятий, с которыми связано понятие «мотивированности термина», является понятие модели образования термина. Это обусловлено тем, что оптимизация формы термина предполагает установление наиболее удачных, оптимальных способов терминообразования, конкретными выражениями которых служат модели образования. Под языковой моделью принято понимать закономерное расположение последовательностей сегментных и сверхсегментных элементов в сложных языковых единицах, определяемое свойствами языковой структуры и регулярно воспроизводимое в речи. Модель термина определяется регулярностями, проявляемыми как в плане выражения, так и в плане содержания, что даёт основание говорить о модели термина как о «пересечении двух типов моделей: структурных моделей и семантических моделей» [1].

Под структурными моделями понимаются модели, устанавливающие способ образования термина и принадлежность образованного термина к определённому формальному типу слова или словосочетания. Структурная модель предполагает возможность выделения в формальной структуре слова по крайней мере двух элементов, называемых в терминоведении терминоэлементами. Терминоэлементами могут быть морфемы, основы и слова – например в терминах *to demand* («требовать что-либо») – *demand* («требование, правопритязание, иск») – *demandant* («истец») одно и то же значение выражается с помощью самостоятельного слова и основы.

В большинстве областей выделяют несколько основных логических категорий. Эти отношения, отражаясь в форме термина, представляют его семантические модели, которые в сочетании с определёнными структурными моделями (производных, сложных и составных терминов), образуют основные группы терминологических моделей. В исследуемой нами терминосистеме права можно выделить следующие наиболее распространённые модели:

1. наименование процессов

coverage – 1) страхование 2) обложение (*например, налогом*)

reading – обсуждение, рассмотрение (букв. «чтение»)

infliction – причинение личного или имущественного вреда

revision – пересмотр, изменение, ревизия

movement – движение, передвижение (товаров, капиталов, рабочей силы)

seizure – наложение ареста (*на имущества*); конфискация, изъятие (букв. «захват»)

usage – обычная практика

аргументация – *argumentation; reasoning*

бегство – *flight; (побег) escape*

бездействие – *failure to act; inaction*

взыскание – (взимание долга и т. п.) collection, recovery; (наказание по суду) enforcement, penalty

грабёж – plunder; (с насилием) robbery; (мародёрство) pillage

наём – (аренда помещения) rent, renting; (недвижимости) lease; (на работу)

нанесение – (причинение вреда и т. п.) infliction

оглашение – announcement; proclamation; (решения суда и т. п.) pronouncement

реабилитация – (восстановление в правах) rehabilitation; (оправдание подсудимого) discharge

2. наименование свойств, качеств

dishonesty – обман, мошенничество

excuse – оправдывающее обстоятельство, освобождение (от обязанности, ответственности), предлог, повод

responsibility – способность отвечать за содеянное, вменяемость

misconduct – неправомерное поведение

length – длительность, продолжительность, срок

legality – законность

provability – доказуемость

recklessness – грубая неосторожность

solvency – платежеспособность

аутентичность – authenticity

безумие – insanity; madness

верховенство права – rule-of-law, supremacy of law

дееспособность – ability (capacity) to act; capacity for legal relations

доверие – confidence, credit, trust

иммунитет – exemption

корысть – gain, profit

риск понести уголовную ответственность – jeopardy

пристрастие (необъективность, предубеждение) – bias; partiality

3. наименование профессий, должностей и т. п.

coroner – коронёр (следователь, специальной функцией которого является расследование случаев насильственной и внезапной смерти)

public prosecutor – государственный обвинитель (прокурор)

legal scholar – учёный юрист

oath-helper – лицо, под присягой подтверждающее правильность утверждений тяжущейся стороны (букв. «помощник клятвы»)

process-server – должностное лицо ведомства шерифа с исполнительными функциями (вручение приказов о вызове в суд и т. п.)

movor – лицо, заявляющее ходатайство (букв. «двигатель, движущая сила»)

истец – claimant; petitioner; suitor; plaintiff

кредитор – creditor; lender; (по закладной) mortgagee

мошенник – cheat; confidence man; double-dealer; shark

надзиратель – inspector; overseer; (*тюремный*) warden; warder
патентовладелец – patentee
правовед – lawyer; man of law
понятой – attesting witness

4. наименование объектов, учреждений и т. п.

plunder – имущество, приобретённое преступным путём

shipping – морские суда, торговый флот

Crown – государство, верховная власть (в Великобритании)

King's keys – инструменты, при помощи которых взламывается дверь в квартиру лица, подлежащего аресту

Common Place – Суд общих тяжб (в Англии)

conventional prison – тюрьма общего режима

Inn – школа подготовки барристеров

Common Hall – суд лондонского Сити

House – палата законодательного органа (букв. «жилой дом»)

county farm (*амер.*) – арестный дом (*с привлечением содержащихся в нём лиц к сельскохозяйственным работам*)

агентство – agency; brunch; local office

вещь (предмет) – article, item, object; thing

буксировка («*договор о перемещении судна или иного плавучего объекта по водным путям с помощью тяговых средств*» [2, с. 30])

представление прокурора – «*акт прокурорского надзора об устранении нарушений закона, причин нарушений и способствующих им условий, вносимый в государственный орган или должностному лицу, и подлежащий безотлагательному рассмотрению*» [2] – report in the exercise of a general supervisory function

положение– «*нормативный акт, имеющий сводный, кодификационный характер и определяющий структуру, функции, компетенцию системы органов государства*» [2] – regulations; rules

недвижимость (вещные права на землю и имущество, прикрепленное к земле)– real estate; landed property; tenement

Как видно из вышеуказанных примеров в форме термина могут быть отражены такие метонимические отношения как «часть – целое», «действие – результат действия» и другие отношения. Семантические способы образования терминов путём метафоры или метонимии позволяют получить термины, обладающие образной мотивированностью, то есть низкой степенью мотивированности. Этот способ всегда будет значимым для формирующихся областей знания, поскольку терминологии будущих наук будут последовательно проходить те же этапы развития, что и старые терминологии.

Список использованных источников:

1. Гринёв С.В. Введение в терминоведение / С.В. Гринёв. – М.: Московский Лицей, 1993. – 309 с.
2. Юридический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1984. – 415 с.

Шкиль Н.А.

Днепропетровский национальный университет имени Олеса Гончара, Украина **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ УПРАЖНЕНИЙ К ТЕКСТАМ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКЕ**

В методической литературе по обучению иностранным языкам неоднократно подчёркивается мысль о придании занятиям по развитию устной речи дискуссионной направленности. Надо отметить, что основные требования, предъявляемые к выбору дискуссионных тем – их актуальность и осведомлённость студентов в обсуждаемых вопросах.

При составлении текстов необходимо учитывать важность проблемы и профессиональную ценность текстового материала. Упражнения, разрабатываемые к текстам, должны предусматривать последовательное формирование речевых умений: от привычных навыков употребления лексических единиц по данной теме до ситуативных упражнений творческого и дискуссионного характера. Рассмотрим структуру упражнений:

1. Систематизация активного словарного запаса, который предлагается в виде словосочетаний, характерных для изучаемой темы. Например, при изучении темы «Ускорение развития экономики» студентам предлагается найти русские эквиваленты следующих словосочетаний: to solve the strategic tasks; to turn a new page; to call for a resolute fight; to renovate the forms and methods of work; to overcome difficulties и т.д.

Предлагается 10 английских словосочетаний, русские эквиваленты которых должны быть найдены студентами при неоднократном обращении к тексту.

2. Найти синонимы.

Предлагается более 10 слов, к которым следует найти синонимы.

Упражнения могут выполняться методом подбора соответствий. Они имеют следующую установку: найдите синоним в правой колонке для каждого слова в левой колонке. Такой вид работы обогащает активный словарный запас.

3. Студентам предлагается ряд глаголов (являющихся наиболее частотными при раскрытии темы) под цифровым кодом, а также слова и словосочетания из текста под буквенным кодом, например:

- | | |
|----------------|------------------------------|
| 1) to practice | a) the quality of production |
| 2) to prevent | b) social democracy |
| 3) to improve | c) energy consumption |
| 4) to double | d) production potential |
| 5) to deepen | e) social relations |
| 6) to widen | f) social fertility |

Этот тип упражнений состоит из 2-х вариантов. Сначала предлагаются глаголы, которые следует соединить по смыслу со словами и словосочетаниями, а затем, ряд прилагательных под буквенным кодом, которые должны быть соединены по смыслу с существительными под цифровым кодом, например:

- | | |
|-----------------|-------------------|
| 1) material | a) fight |
| 2) unfavourable | b) system |
| 3) practical | c) contradictions |

4) resolute

d) tendencies

5) global

e) implementation

Такой вид работы дает возможность студентам работать творчески, активизирует память, способствует запоминанию словосочетаний, наиболее характерных для раскрытия темы.

4. Найти английские эквиваленты.

Студентам предлагается найти английские эквиваленты в правой колонке для следующих выражений:

1) ведомственный подход

a) technical reequipment

2) крупномасштабный проект

b) material benefit

3) материальное поощрение

c) large scale draft

4) серьезные недостатки

d) serious shortcomings

5) техническое перевооружение

e) the principle of selfsupport

6) принцип самокупаемости

f) departmental approach

5. Перевод специфических предложных конструкций.

Студентам предлагается перевести с русского языка на английский ряд словосочетаний, имеющих специфические предложные конструкции в английском языке:

1) избавиться от ведомственного подхода

2) анализируя препятствия экономическому росту

3) расхождения между тем, что говорят и делают

4) пример трудолюбия и творческого подхода

5) в свою очередь

6) в соответствии с этим

6. Предлагаются упражнения традиционного характера. К базовым глаголам, характерным для изучаемой темы, приводится ряд выражений. Здесь имеет место элемент подстановки. Например:

1. Осудить неумение, расточительство, коррупцию.

2. Преодолеть негативные факторы, отсутствие моральных и материальных стимулов.

7. Предусматривается работа с грамматическим материалом, типичным для каждого текста.

Рассматриваются усложнённые элементы текстов, а также модели сложных конструкций. Например:

1). It is necessary that the plan (should) be fulfilled before
desirable the end of the year
important

2). They suggested that fertilizer production (should) be
recommended expanded considerably
insisted

Опыт показывает, что такая структура упражнений призвана обеспечить:

1. Понимание текста.

2. Запоминание и активизацию лексических единиц текста.

3. Умение вести целенаправленную беседу.

ЗМІСТ

<i>Олійник Л.Й., Денисова О.В.</i> ОПТИМІЗАЦІЯ УСНОЇ МОВЛЕННСВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ	3
<i>Осадча О.В.</i> АКТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗІ.....	5
<i>Палка О.В.</i> МОБІЛЬНИЙ ТЕЛЕФОН ЯК НАВЧАЛЬНИЙ ЗАСІБ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНИХ МОВ	7
<i>Панасюк І.М.</i> ВПРАВИ ДЛЯ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЮ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ.....	11
<i>Подпорина Н.М.</i> ZU DEN PROBLEMEN DES FACHBEZOGENEN DEUTSCHUNTERRICHTES	12
<i>Поливяна О.В.</i> К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	15
<i>Пономарева Л.Ф.</i> ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	17
<i>Попович Р.Г.</i> МОДЕЛЮВАННЯ НОМІНАТИВНО-ВАРІАНТНОЇ ТЕРМІНОПАРАДИГМИ	19
<i>Посудиевская О.Р.</i> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ – ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	21
<i>Прима В.В.</i> ТРАНСПОРТНІ ТЕРМІНИ АНГЛОМОВНИХ ТУРИСТИЧНИХ ПУТІВНИКІВ ПО УКРАЇНІ.....	23
<i>Присовская Г.Е.</i> ПОНЯТИЕ О ДИСТРИБУЦИИ, ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ И ВАЛЕНТНОСТИ МНОГОЗНАЧНОГО СЛОВА В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИИ РКИ	25
<i>Прокоп І.А., Бобак М.І., Бобак Г.Р.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ	30
<i>Протасова О.А.</i> СОДЕРЖАНИЕ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА АГРАРНОГО ВУЗА АНГЛОЯЗЫЧНЫМ ГРАММАТИЧЕСКИМ ЯВЛЕНИЯМ	33
<i>Райлянова В.Э.</i> АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ	37
<i>Ратнер Ф.Л.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	38
<i>Сас В.З.</i> ФРЕЙМОВИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	41
<i>Сахнюк О.В., Вакулєнко О.Л.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ТА МАГІСТРІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	45

<i>Сиденко Н.Г.</i> СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ МЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	48
<i>Сімкова І.О.</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	55
<i>Сорокина Ю.Н., Шпанько Т.С.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	57
<i>Стаканова Е.В.</i> РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	59
<i>Стрекалёва Т.В., Куренкова Т.Н., Ткачук А.Н.</i> ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ "АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ" (для студентов технических специальностей)	63
<i>Стрельченко Л.В., Стрельченко О.В.</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	65
<i>Сулейманова В.Р.</i> ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВТУЗ	68
<i>Терещук Д.Г.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ СИМУЛЯЦІЙНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	70
<i>Тимошенко Ж.І.</i> ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНА КАТЕГОРІЯ МОДАЛЬНОСТІ ПРИ КОНТРАСТИВНОМУ ПОРІВНЯННІ НЕБЛИЗЬКО СПОРІДНЕНИХ МОВ.....	72
<i>Тимралиева Ю.Г.</i> МЕЖДУНАРОДНАЯ СЕРТИФИКАЦИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ (на примере немецкоязычных сертификатов).....	74
<i>Трошкина Т.П.</i> РЕГУЛЯРНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (преподавание русского языка как иностранного)	79
<i>Трухан-Базалійська Т.Л., Місечко О.Є.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРІЇ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЗАСОБУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ	84
<i>Царева Е.Е.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТОВ ПО СРЕДСТВАМ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ЛІНГАФОННОГО КАБІНЕТА	90
<i>Цебрук І.Ф., Косило Н.В., Семотюк О.В.</i> СПЕЦИФІКА ПІДБОРУ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ТЕКСТУ ТА СТВОРЕННЯ КОМПЛЕКСУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ ВПРАВ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ.....	93
<i>Шеденко Я.В., Дерді Е.Т.</i> ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧА ТЕХНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ (на прикладі дисципліни «Технічний переклад у нафтогазовій справі»).....	99

<i>Шелихова С.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	101
<i>Шкилёв Р.Е.</i> МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ТЕРМИНОВ КАК ОТРАЖЕНИЕ ИХ МОТИВИРОВАННОСТИ И СИСТЕМНОСТИ (на примере юридической терминологии английского и русского языков)	104
<i>Шкиль Н.А.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ УПРАЖНЕНИЙ К ТЕКСТАМ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКЕ	107

Наукове видання

Мови видання: українська, російська, німецька

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції
(6–7 квітня 2012 року)

У трьох томах

Том 2. Методика викладання іноземних мов
у вищому навчальному закладі

Окремі доповіді друкуються в авторській редакції

Організаційний комітет не завжди поділяє позицію авторів

За точність викладеного матеріалу відповідальність покладається на авторів

Відповідальний редактор *Біла К.О.*
Комп'ютерна верстка *Біла К.О.*
Дизайн обкладинки *Косолапов О.В.*
Технічний редактор *Капуш О.Є.*

Здано до друку 28.03.12. Підписано до друку 02.04.12.
Формат 60x84¹/₁₆. Спосіб друку – різнограф.
Ум.др.арк. 7,57. Тираж 100 пр. Зам. № 0412-05.

Видавець та виготовлювач СПД Біла К. О.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру ДК № 3618 від 6.11.09р.

Надруковано на поліграфічній базі видавця Білої К. О.
Україна, 49087, м. Дніпропетровськ, п/в 87, а/с 4402

тел. +38 (067) 972-90-71

www.confcontact.com

e-mail: conf@confcontact.com