

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Факультет української й іноземної філології та мистецтвознавства
Кафедра іноземних мов для соціально-економічних спеціальностей
Кафедра іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей

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

Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції
(7–8 червня 2013 року)

У двох томах

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

Дніпропетровськ
Видавець Біла К. О.
2013

УДК 37+159.9

ББК 73

А 43

*Конференцію проведено згідно з планом проведення наукових конференцій та семінарів
з проблем вищої освіти і науки на 2013 рік
(наказ МОН України №1/9-27 від 18 січня 2013 р.)*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції

СКЛАД ВИДАННЯ

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

Том 2. Лінгвістичні, психолінгвістичні та проскультурні 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

Попова І. С., д. ф. н., професор, ДНУ ім. Олесь Гончара;

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

Пономарьова Л. Ф., к. ф. н., доцент, 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;

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

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

Гончарова Ю. С., к. ф. н., доцент, ДНУ ім. Олесь Гончара;

Технічні секретарі:

Цвєтасєва О. В., викл. каф. іноземних мов ІППС, ДНУ ім. Олесь Гончара;

Кіракосян Г. А., викл. каф. іноземних мов СЕС, ДНУ ім. Олесь Гончара.

Редакційна колегія:

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

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

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

Потураєва Л. В., 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;

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

А 43 Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування :
Матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф., 7–8 черв. 2013 р. : у 2 т. – Дніпропетровськ :
Біла К. О., 2013.

ISBN 978-617-645-129-7

Т. 1 : Лінгвістика та методика викладання іноземних мов у вищому навчальному
закладі. – 2013. – 144 с.

ISBN 978-617-645-130-3

У збірнику надруковано матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, яка
відбулася 7–8 червня 2013 року у м. Дніпропетровськ.

Для студентів, аспірантів, викладачів ВНЗів та наукових закладів.

УДК 339

ББК 65

ISBN 978-617-645-129-7

ISBN 978-617-645-130-3 (Т. 1)

© Авторський колектив, 2013

Aksyutina T. V.

Oles' Honchar Dnepropetrovsk National University, Ukraine
**MANAGING CONSTRAINTS IN TEACHING ENGLISH
AS A SECOND LANGUAGE**

There are very few contexts in which students learn English only for the purposes of listening and reading, without any need to interact with others in writing and speech. When it comes to giving students opportunities to talk, constraints such as large, multilevel classes with fixed furniture, traditions of learning («Games are for children. This is an adult class»), an examination-oriented curriculum («We have to pass an exam. Exams are not about group work»), and difficulty in assessing resources all seem to stand in the way of organizing talk. Resources frequently head the list of constraints. Some teachers have no photocopiers or no funds to make copies for the whole class, no tape recorders or video recorders, and their students have no source of interesting reading material, even in a library. The teacher may have a single copy of a useful article, colored photographs relevant to the topic but too small to be seen at the back of a large class, or half a dozen copies of commercial readers at the right level for a class of forty students. Managing with scarce resources is a challenge, but rather than abandoning these great resources, teachers often find ways around this problem.

Reading many accounts of how the other teaches have overcome constraints is one way of picking up the ideas. For example, the encouraging news about group works despite large numbers and fixed furniture is that it happens in many parts of the world. In the journal *Teaching English Forum* there are a lot of articles where teachers describe how they organize group work in large classes with benches fixed to the floor by asking students to turn around and form groups of four with the students sitting in the row behind. Sometimes the group leader scrambles over the desks to reach the teacher to discuss progress.

If traditions of learning make students reluctant to join the group work, then the first step is to overcome their preconceptions, and «sell» the idea of groups.

1. Explain that groups are a chance to speak without the teacher noticing the mistakes.

2. When students complain about having to listen to all the other students' bad English when they get into groups, point out that communication involves listening to everyone and making sense whether people speak slowly or fast, formally or informally.

3. Make the activities age-appropriate. Avoid the word *games* with adult learners.

4. Make the purpose of each activity clear beforehand.

5. Call for students' feedback on group activities. What went well? What could be changed?

6. Start with self-selected groupings, so that students work with those who they know or like.

7. Show connections with group activities and the rest of the program to overcome the belief that group work is an extra.

In some cultures, students are very anxious about making mistakes in front of others. Oxford suggests a number of ways of reducing anxiety, including talking about

the problem and minimizing conditions that might increase [1, p. 23]. In particular, she recommends laughter and music as antidotes to anxiety.

To overcome photocopying constraints, a single article can be photocopied just once and cut up so that each student may have one sentence. This becomes the basis of 'divided information» communicative activity. Colored photographs and a limited number of readers can be supplemented by «self-access worksheets» [1, p. 57] so that students work through the tasks and materials individually or in pairs on different days. Another resource is a blackboard sketch. Quick drawing while talking enlivens a dialogue, illustrates a word meaning, or prompts student talk.

If the barrier to group work is managing large numbers, the teacher could experiment with different types of group work which call for different management skills: free discussion, projects, and the particular type of group work described as «tasks». In free-discussion groups, the teacher can use the multilevel nature of the class to advantage by appointing specific roles to avoid problems such as having one student dominating the group and others sitting passively.

Another type of group work is the project. Projects involve collating material from different sources – inanimate and human. The teacher needs to check out availability beforehand with librarians and specialist informants.

The most specific type of small-group activity in the language class is the task. Tasks require input data, procedures, goals, and specific roles for teachers and learners, all of which need to be explained to the class. If photocopying facilities are limited, an alternative is to use the board and an overhead transparency. For example, a collection of words which students have to categorise and label can be written up in just a couple of minutes. Some teachers play music as the task input. Procedures can also be listed on the board, or, if they are short enough, the teacher can dictate them.

Because some groups finish before others, teachers often organize an individual activity to follow, and return to a discussion of outcomes when everyone has finished. May in his book *Exam Classes* suggests:

1) different word limits for different group of students, since it takes the same amount of homework time for individual students to complete different amounts of material.

2) providing more able students with different extra tasks rather than just more of the same [2, p. 84].

As with any other form of organization, group work can be overdone. The teacher's challenge is to decide which class activities can be done individually, which work well in pairs or groups, and which call for the whole-class work. Creative thinking will show teachers which of the following activities to choose on a particular day: marking homework, solving a word puzzle, practicing a new language, answering students' questions, listening to tapes, or writing a letter.

List of References:

1. Oxford, R. *Anxiety and Language Learner*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 125 p.
2. May P. *Exam Classes*. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 56 p.

Grushko E. I.

Southern Federal University, Russian Federation

THE USE OF BLENDED LEARNING MODEL IN TEACHING ENGLISH TO UNDERGRADUATE AND GRADUATE STUDENTS IN SCIENCES

The tech revolution has led to many exciting changes in our life including largely the field of education. It is predicted that in the future students will be increasingly getting their education through a blend of traditional learning in classrooms and instruction through computer or other tech device. In 2003, the American Society for Training and Development identified blended learning as one of the top ten trends to emerge in the knowledge delivery industry [1]. John Merrow refers to blended learning as «the latest and most promising next new thing in education» [2].

Why has the term ‘blended learning’ become somewhat of a buzzword in recent years? There must be some really good reasons for that. What is blended learning? One can find a variety of definitions in current publications. Charles R. Graham in his *Handbook of Blended Learning* defines blended learning systems as those that «combine face-to-face instruction with computer – mediated instruction» [3]. Garrison and Vaughan define it as «the organic integration of thoughtfully selected and complementary face-to-face and online approaches and techniques» [4]. According to Staker and Horn «Blended learning is a formal education program in which a student learns at least in part through online delivery of content and instruction with some element of student control over time, place, path, and/or pace and at least in part at a supervised brick-and-mortar location away from home» [5].

Moreover one should keep in mind that the terms «blended,» «hybrid,» «technology-mediated instruction,» «web-enhanced instruction,» and «mixed-mode instruction» are often used interchangeably in current research literature. However all of them seem to mean basically the same – it is a mix of face-to-face teaching or traditional teaching with the use of the 21st century tools in a digital environment.

There are many reasons why an instructor, teacher, or learner might prefer blended learning to other learning options but those described by Graham, Allen, and Ure seem to be the most convincing. They found that «overwhelmingly, people choose BL for three reasons: (1) improved pedagogy, (2) increased access and flexibility, and (3) increased cost-effectiveness» [6].

Improved Pedagogy. In blended learning model learners go through three phases: 1) online self-paced learning to acquire background information, 2) face-to-face learning focused on active learning and application experiences, and 3) online learning and support for transferring the learning to the real life situations. Thus blended learning approaches increase the level of active learning strategies, peer-to-peer learning strategies, and learner-centered strategies. From learners it requires improved time management skills and self-discipline.

Increased Access and Flexibility. Learner flexibility and convenience are increasingly important. Learners can easily and comfortably access the learning material via their personal laptops, tablets or smart phones at whatever place they like.

Increased Cost-Effectiveness. In higher education, there is also interest in finding solutions that are cost-effective. Blended learning systems provide an opportunity for

reaching a large, globally dispersed audience in a short period of time with consistent content delivery and it leads to achieving quality enhancements and cost savings.

In this article I would like to share some ideas of blended learning use in my ELT practice. In Southern Federal University undergraduate students in sciences study English as a compulsory subject for four semesters (two academic years) and graduate students for three semesters (one year and a half). The major challenge is that both courses are not very intensive – three to four academic hours per week and even less at some departments. That's why EL teachers always face the problem of what would be the best ways to optimize the face-to-face time in class. Blended learning is believed to be able to offer a very efficient solution to this problem.

For quite a time my students have been encouraged to actively use the Internet resources for preparing presentations on different subjects, creating texts on a particular topic and practicing listening comprehension skills through watching the recommended on-line video. It all worked and still works quite well for some purposes but I wanted to design materials for an online use which would support, supplement and integrate with the print materials (textbooks) used in class.

My first attempt was «*Text-based Tests for Graduate Students in Sciences*» in 2012. It's available on the site of the Department of English for Sciences – <http://englishforsciences.sfedu.ru/ru/> in the rubric Blended Learning or one can access this resource directly via <http://195.208.237.208:8080/englishtests/>. Before that I had been using my print version for several years. Now my graduate students do the tasks outside classroom at their own pace, at a time and in a place they choose getting immediate feedback with the help of «check» button. Such integration of online resource with the print version has greatly optimized my work in class. I have no need to spend time on all reading – based activities because students come to class having them all done. It allows me to focus on helping them to reinforce the learning they have done through introducing the same vocabulary and structures in a different set of situations, doing relevant listening and engaging them in communicative tasks. I think it's an ideal way to save the face-to-face time in class for productive skills and use it to its utmost. It's also valuable for the learners as in class they make sense of their individual online study which enhances their confidence, interest and motivation.

The second on-line resource available for our students (on <http://visualtests.englishforsciences.sfedu.ru>) is «*Video-based Listening Comprehension Tasks for Undergraduate and Graduate Students in Sciences*». The biggest advantage of video-based listening comprehension tasks is that videos allow teachers to reach students who are visual learners and tend to learn best by seeing the material rather than hearing or reading about it. In addition it is a large body of varied video-based listening material, which gives much more practice of target language than you would get in a course lacking such online component. This resource aims to integrate with the course-book «Learn the English of Physics» by Olga I. Safronenko, Elena I. Grushko and Karine S. Petrosyan. «Learn the English of Physics» is used as the major course book of the English Language Syllabus at the Physics Faculty in Southern Federal University. The creation of «Video-based Listening Comprehension Tasks for Undergraduate and Graduate Students in Sciences» was motivated by the goal to supplement the units from

the course book – in other words, what the students learn online informs and supplements what they learn face-to-face, and vice versa. The tasks are online and three parts of the five are graded online. «Show errors» function enables students to identify their wrong answers and work on them further. Some students commented that they had to look up the spelling and meaning of some words in dictionaries and even request their international Facebook friends for help. It proves the idea of improved pedagogy through blended learning as it fosters active learning strategies, peer-to-peer learning strategies, and learner-centered strategies. The work on «Video-based Listening Comprehension Tasks for Undergraduate and Graduate Students in Sciences» resource is still in progress but five of the ten sections are already available on the site of the department for trial and piloting. The first feedback from colleagues and students has been mostly positive and really encouraging.

To sum up, technological innovation is expanding the range of possible solutions in teaching and learning and if we are interested in creating more effective learning experiences, increasing access and flexibility, or reducing the cost of learning, it is likely that our learning systems will provide a blend of both face-to-face and computer-mediated experiences.

List of References:

1. Rooney, J. E. (2003). Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management*, 55(5), 26–32.
2. Merrow John (Sep 22, 2012). Three fears about blended learning. *The Washington Post*.
3. Graham, C.R. (2005). *The Handbook of blended learning*.
4. Garrison, D. R. and Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education. Framework, principles and guidelines* –San Francisco, Jossey-Bess
5. Staker, H., Horn, M. B. (2012). *Classifying K–12 Blended Learning* www.innosightinstitute.org
6. Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2005). Benefits and challenges of blended learning environments. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of information science and technology* (pp. 253-259) Hershey, PA: Idea Group

Kirakosian A.

Oles' Honchar Dnepropetrovsk National University, Ukraine

CATEGORIES OF E-LEARNING

One of the biggest challenges in discussing e-learning arises from different understandings of the field. Most often, we attach our experiences and career to our conversations, presenting an image of e-learning that reflects what we have encountered. For an instructional designer, e-learning often means courses or learning materials directed at meeting an objective within the larger scope of program development. A corporate trainer may view e-learning as a combination of courses and knowledge management. No one perspective is symbolic of the whole industry.

A danger exists in discussing various segments of e-learning: paying too much attention to distinctions across categories. The real focus and unifying theme is (or at least should be) learning – whether it is in a classroom, online, blended, or embedded. Each category presented here is most effective when properly matched with the appropriate learning environment and desired outcome.

None of the categories listed function in isolation. Lines blur between categories, and a successful e-learning implementation will incorporate many different ones. In a previous paper, I detailed the holistic and interconnected nature of e-learning design. This paper attempts to present the categories, not procedures, of the e-learning field.

The categories of e-learning:

1. Courses
2. Informal learning
3. Blended learning
4. Communities
5. Knowledge management

Courses. Most discussion of e-learning centres on courses. Organizations typically take existing educational materials, add various media, sequence the material and consider it «transferred» to the online environment. The popularity of learning management systems (LMS) like WebCT and Blackboard, (and the perception that they are needed as a starting point) testify to the prominence of courses as a view of e-learning. Some designers are beginning to employ simulations, story telling, and the unique traits of online media in an effort to transform the material for representation in a digital environment. The predominance of «courses as e-learning» view stems from their similarities to the classroom environment. Both learners and instructors are able to relate to the general structure and flow on a course.

Informal Learning. Informal learning is perhaps the most dynamic and versatile aspect of learning. Unfortunately, it is also the least recognized. Informal learning is a by-product of «information foraging» – «the human behaviour when searching for information was similar to that of the hunter-gatherers and animals in search for food» (Dürsteler, undated). Our need for information (and how we intend to use it) drives our search. Search engines (like Google) coupled with information storage tools (like Furl) and personal knowledge management tools like wikis and blogs present a powerful toolset in the knowledge workers portfolio. Jay Cross (2003): states that: «At work we learn more in the break room than in the classroom. We discover how to do our jobs through informal learning -- observing others, asking the person in the next cubicle, calling the help desk, trial-and-error, and simply working with people in the know. Formal learning – classes and workshops and online events – is the source of only 10% to 20% of what we learn at work.»

Communities. Learning is social (Driscoll, 2000, p.239). Most problems within our business environments today are complex and dynamic. Yesterday's solutions don't always work today. Problem solving requires different perspectives to create an accurate understanding of potential solutions and environment of implementation. Online communities allow people to stay current in their field through dialogue with other members of the same organization, or the larger global field. Communities strongly contribute to the flow of tacit knowledge.

Knowledge Management. Knowledge management (KM) is the significant challenge for businesses in a knowledge economy. KM involves the process of identifying, indexing, and making available (in various formats) knowledge generated within the daily activities of an organization. Some companies have found value in managing content, mining emails, and creating communities of practice. Tafe Frontiers presents eight categories of knowledge management: learning and development, information management, client feedback, knowledge capture, knowledge generation, virtual teams, communities of practice, and content management systems (http://www.tafefrontiers.com.au/i_r/progress.html). The duplication of KM and elearning concepts highlights the strong connections (and blurring) between these fields.

Learning Networks. Communities typically form around a particular goal, concept or theme. A learning network is the loose, personal coupling of communities, resources, and people. It is the cornerstone of personal knowledge management. Vaill (1996) states that: «The permanent white water in today's systems is creating a situation in which institutional learning patterns are simply inadequate to the challenge. Subject matter is changing too rapidly» (p. 41). The utilization of personal learning networks allows knowledge workers to remain current in their field.

List of References:

1. Cross J. (2003, May) Informal Learning – The Other 80%. Retrieved on October 15, 2004 from <http://www.internettime.com/Learning/The%20Other%2080%25.htm>
2. Driscoll M. (2000). Psychology of Learning for Instruction. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
3. Dürsteler J. C. (Undated) Information Hunters. Retrieved on October 15 from http://www.infovis.net/E-zine/2004/num_153.htm

Д. ф.-м. н. Алонцева Д.Л., Колесникова Т.А.

Восточно-Казахстанский государственный технический университет, Казахстан

HOW TO TEACH ENGLISH FOR ENGINEERING

Teaching English for Engineering is a multifaceted task that embraces setting goals, developing content, applying relevant methodology, and teaching appropriate skills.

Setting goals presents certain difficulties and in every case for every specific group of students needs to be based on their needs assessment. It depends on the kind of job those people might end up in (technician, mechanic or designer). The needs of these groups are likely to be different. There are also different kinds of engineer (electrical engineer, mechanical engineer, civil engineer, etc.) that cover different fields of work and have very specialist vocabulary.

The course itself needs to have certain theoretical and practical principles underpinning it. Offord-Gray and Aldred [1] suggest a series of principles for developing an ESP writing course, which may be as well applied to courses other than writing. These principles should reflect a language learning theory and the kind of methodology that it implies as also be grounded in research into the learner needs.

They distinguish seven principles underlying course design:

- *Teaching and learning materials should reflect the needs as perceived by the discourse community.*

- *Teaching and learning materials need to be based on a knowledge of what is regarded as effective written communication in the discourse community.*

- *Teaching and learning materials need to reflect the communicative purposes for which the discourse community produces written texts.*

- *The forms and functions that characterize the internal linguistic structure of the texts need to be made explicit in the course materials.*

- *The course materials need to go beyond making the language explicit but provide a means by which learners can engage in a process of reconstruction*

- *Teaching and learning materials need to engage the learners in a process of developing skills for evaluating their own writing and becoming independent learners in the workplace.*

- *The methodology and content of the teaching and learning materials need to be sensitive to learners' previous learning experience. [1]*

The above stated principles may be taken as a checklist for an ESP course developer. If the level and content of the materials are appropriate to the needs of the learners the course will bring about effective learning.

The following may constitute the content of the course of English for Engineering: giving technical explanations, discussing technical requirements, specifying and describing properties of materials, explaining manufacturing techniques, reading and describing drawings, describing technical problems, the causes of faults, discussing regulations and standards, working with written instructions and notices, discussing causes and effects, performance, describing capabilities and limitations. These topics give freedom of variation and allow for the use of appropriate language structures. Unfortunately, there isn't so far a perfect textbook to suit the needs of every ESP course, so a teacher ought to use multiple resources to supplement a textbook of his choice.

There may be used various approaches for teaching English for Engineering. Content and Language Integrated Learning (CLIL), although it is meant for teaching a curricular subject through the medium of a foreign language, is an efficient way to engage students in activities from the real world, such as case studies, discussions, evaluations, writing reports, minutes, labeling drawings, etc. In Kazakhstan CLIL is developing in two ways. The governmental program of attracting visiting professors and researchers from established foreign universities is aimed at professional development of the local teaching and research staff as well as placing major importance on using a foreign language for acquiring content of the courses taught to undergraduate, graduate and postgraduate students. Another mechanism suggests universities language teachers working in partnership with other subject teachers to offer CLIL in various subjects. According to Pickering «*The key issue is that the learner is gaining new knowledge about the 'non-language' subject while encountering, using and learning the foreign language*» [2]. The main problem here is that CLIL teachers are mainly specialists in their own discipline rather than traditional language teachers, and they are usually fluent English speakers, bilingual or native

speakers. Therefore, a CLIL teacher should have some engineering education and be proficient in English. As this approach has numerous benefits, it needs to be further developed, and teachers should be not only encouraged to employ both qualifications, but also be motivated to use language as a medium for knowledge transfer.

Among the pros of this approach are more learner exposure to the target language, diversity of methods and forms of classroom practice, and what is more, the increase of learners' motivation and their confidence in both the language and the subject taught.

One more fantastic approach in present-day pedagogy is blended learning, which is a combination of classroom or self-directed learning with online learning. At our university we use education portal technology to deliver curriculum content, promote pedagogical innovation, change teaching practices, as well as offer opportunities for all. Students may access the course content from anywhere, download materials, watch videos, listen to audio files or use links to other internet resources. They may take online testing and be sure of unbiased grading. In ESP teaching blended learning and ICT is an invaluable tool that motivates both learners and teachers. This approach enhances information handling strategies and creativity on both parts, as the participants of the process may search, select, process, retrieve, present, communicate, create and so on.

An example of it is a course in professionally oriented foreign language (English) for students of Information Systems developed and administered by the authors. This is a two-credit core course for undergraduates, the pre-requisite of which is a six-credit course in General English, so the students have an intermediate level of English when they access the course. The course is mainly a face-to-face course supplemented by an online version placed onto the university education portal. The material is structured to fill 15 weeks of the course with reading, lexical exercises, interactive online activities, tests and videos to equip students with listening and reading skills, vocabulary and structure knowledge that provide a background for communicative exercises and speaking activities. The content of the course was discussed with the major department teachers and includes the fundamental topics such as ICT Systems, Hardware, Software, Networks and Communications, Data, Information and Databases. It is supplemented by online activities from Bitesize, the BBC's study support service for students at <http://www.bbc.co.uk/bitesize/intermediate2/computing/> and videos such as Warriors of the Net (http://www.youtube.com/watch?v=PBWhzz_Gn10) that help students visualize difficult concepts and relate them to appropriate language.

The use of online material proved to enhance learning, engage students in meaningful activities related to their professional field, provide authentic models of the target language and access to the target culture. The platform allowed monitoring students' activity and progress: how often they accessed the online content, what they did with the content, what grades they received for online testing, etc. The students positively evaluated their experience of blended learning. They noted the following advantages: flexibility in terms of time and place for accessing language learning opportunities; higher motivation due to change of teaching techniques; improvement of language competence and oral communication skills; opportunities to study content through different perspectives, preparing them for further studies and work.

The use of a CLIL approach brings teachers not only higher levels of job satisfaction as they acquire individual and institutional networking opportunities and professional mobility, but a number of challenges as it requires a rethink of the traditional skills and knowledge of the language teacher, classroom practices and resources.

List of References:

1. Offord-Gray C. and D. Aldred. A Principled Approach to ESP Course Design in Hong Kong Journal of Applied Linguistics Vol. 3, No. 1, June 1998. – P. 77-86.
2. Pickering George. CLIL (Content and Language Integrated Learning) – Introduction. – <http://www.teachingenglish.org.uk/transform/teachers/specialist-areas/clil>

К. філол. н. Анісімова А. І.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: НА ШЛЯХУ ДО МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ

Міжнародні відносини, які дуже швидко та стрімко розвиваються, призводять до тісної взаємодії представників різних культур. ЗМІ, Інтернет, телебачення проникають всюди, а разом з ними й іншомовні форми спілкування. Як результат, в сучасному світі залишилось дуже мало куточків, де люди володіють лише однією (рідною) мовою.

Внаслідок процесу глобалізації змінилися вимоги й до освіти в області іноземної мови. Яскравим прикладом різноманіття мов та культур, а також інновацій в сфері вищої освіти є сучасна Європа. До списку пріоритетних проблем освіти в країнах Європи належить розвиток ключових компетенцій, які може отримати кожний представник суспільства протягом життя. Програма навчання протягом життя (Lifelong Learning) передбачає мобільність суб'єктів освіти. Основною метою цієї мобільності є допомога в кращому розумінні різноманіття культур, а цей процес є неможливим без належного знання іноземних мов [1].

Однією з ключових компетенцій, якою має володіти сучасний спеціаліст, є володіння двома та більше іноземними мовами. В лінгвістичній літературі це явище називають терміном «мультилінгвізм». Ця ідея є центральною в освітній політиці Європи з початку існування Європейського союзу, але перші офіційні установи мультилінгвізму були освітлені Єврокомісією лише в 2005 році [4].

Традиційно під терміном «мультилінгвізм» розуміють як здатність людини користуватися декількома мовами, так і співіснування різних мовних груп в межах однієї території. Однак в освітній політиці Європи термін «мультилінгвізм» використовують для опису нової сфери політики Комісії, яка забезпечує умови для розповсюдження всіх мов та в якій навчання різними мовами може розвиватись [4]. Крім того, мультилінгвізм – це ще й особливий тип мислення, який вбирає в себе культурні цінності декількох народів, мислення, що є відкритим до діалогу.

На сьогодні існує багато класифікацій мультилінгвізму, в основу яких покладено його лінгвістичні, когнітивні та соціальні аспекти. Саме тому вчені роз-

глядали наведене поняття з різних боків та будували свої класифікації в залежності від тієї сфери, з якою вони працювали. Доволі важко знайти однозначне визначення мультилінгвізму та класифікацію його видів, тому що мультилінгвізм є багатоаспектним поняттям та його неможливо зрозуміти в рамках лише однієї науки.

В свою чергу, мультилінгвізм як сучасне соціально-культурне явище розвивається під впливом наступних факторів:

- посилення ролі соціокультурного компоненту – вивчення культури інших країн та більш глибоке усвідомлення своєї власної культури, участь в «діалозі культур»;

- створення єдиного освітнього простору і, як наслідок, прагнення людей до досягнення загальноєвропейського рівня володіння іноземними мовами та розвиток академічної мобільності студентів та викладачів;

- потреба в мультилінгвальному навчанні як засобі професійної підготовки, що надає майбутнім спеціалістам можливість реалізувати свій потенціал та активно працювати на світовому ринку, а також значне збільшення в ХХІ ст. обмінів між професійного характеру;

- розвиток світового інформаційного простору, стрімке поширення таких сучасних інформаційних та комунікаційних технологій як телебачення та Інтернет, різноманітних засобів масової комунікації;

- використання нових інформаційно-комунікативних технологій, розвиток дистанційної форми навчання, навчання в режимі on-line та ін. [2].

Мультилінгвізм як соціокультурний феномен ставить перед вищою освітою складні завдання з підготовки молоді до життя в умовах багатонаціонального та полікультурного середовища, формування навичок спілкування та співпраці з представниками різних національностей. Інтеграція світового суспільства, розвиток планетарного світобачення передбачають урахування національних традицій в освіті молоді, що навчається; створення умов для формування культурної ідентичності студентів; формування багатоаспектного та складного культурного середовища для розвитку особистості. Іншими словами, соціальна сутність сучасної багатомовної освіти полягає в формуванні не просто мовної, а широкої соціокультурної компетенції та автентичності контекстного трактування значення міжсуб'єктної комунікації представників різних культур.

Значення мультилінгвізму як соціокультурного явища сучасного суспільства насправді є визначним, адже розвиток багатомовності сприяє зближенню народів, мирному вирішенню питань співіснування, виховуванню навичок поважного ставлення до культури та мови, традиціям та звичаям інших народів, формуванню спільних завдань та цілей в процесі інтеграції. В цьому контексті мультилінгвізм як тенденція мовного розвитку сучасного суспільства надає людині можливість усвідомити своє місце та свою культуру в діалозі культур та цивілізацій в процесі кооперації з іншими людьми.

На сьогоднішній день полікультурна мультилінгвальна освіта засобами вивчення рідної та іноземної мов є важливою складовою модернізації цілей та змісту національних освітніх систем в країнах Європи (включаючи Україну). В умовах глобалізації, економічної інтеграції та створення єдиного європейського ринку

праці вони прагнуть забезпечити підготовку спеціалістів європейського рівня, здатних працювати в масштабах загальноєвропейського ринку.

Головною відмінною рисою між мультилінгвальною освітою та традиційною формою навчання іноземній мові у вищій школі є те, що в більшій частині мовних програм іноземна мова є предметом вивчення, в той час як мультилінгвальні освітні програми використовують його як засіб вивчення, що означає, що відбувається навчання предмету на додатковій мові (не на рідній).

Традиційні програми навчання іноземній мові у вищій школі часто направлені на нерідну мову, якою намагаються оволодіти, а мультилінгвальні освітні програми включають більше однієї мови в тій або іншій формі.

Необхідно зазначити, що навчання на мультилінгвальній основі забезпечує студентам широкий доступ до інформації в різноманітних предметних галузях, отримання нової інформації відповідно до індивідуальних потреб, можливості безперервної освіти, що надає додаткових шансів конкурувати на загальноєвропейському та світовому ринку спеціалістів.

Зміст мультилінгвальної освіти передбачає міждисциплінарний синтез предметних, мовних та культурознавчих компонентів та може бути представлений одиницями різного рівня складності [3].

Результатом мультилінгвальної освіти є досягнення базової мультилінгвальної компетенції, що дозволяє розглядати її не тільки в якості альтернативного шляху вивчення мови, але й як шлях опанування спеціальних знань, прилучення до цінностей світової культури та розвитку соціально-комунікативних здібностей особистості.

Важливим фактором розвитку мультилінгвізму в вищих навчальних закладах України є приєднання України до Болонського процесу, метою якого є створення сильної єдиної європейської системи освіти, а отже й підготовка конкурентоспроможного спеціаліста, готового до постійного розвитку особистих навичок та отримання нових знань.

Список використаних джерел:

1. Коржова М. А. Мультилінгвізм в освітній політиці Євросоюзу [Електронний ресурс] / М. А. Коржова. – Режим доступу: <http://www.ebiblioteka.ru/browse/doc/22021544>
2. Филимонова М. С. Билингвізм як тенденція мовного розвитку сучасного суспільства [Електронний ресурс] / М. С. Филимонова, Д. А. Крылов. – Режим доступу: <http://www.science-education.ru/101-5558>
3. Ширин А. Г. Педагогические аспекты билингвизма: развитие новой научной школы [Електронний ресурс] / А. Г. Ширин. – Режим доступу: <http://edu.novgorod.ru>
4. A new framework strategy from Multilingualism. COM (2005) 596 final. – Brussels, 2005. – 30 p.

К. філол. н. Бідненко Н.П.

Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, Україна

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОГО ТЕРМІНОТВОРЕННЯ

Розвиток сучасних інформаційних технологій викликав сьогодні появу нових термінів, які неодмінно потребують ретельного словникового тлумачення. Ново-явлені терміни формують значний шар лексики, що має назву «неологізми». Такі слова як *СМС повідомлення, мобільний зв'язок, Інтернет простір, Інтранет, смартфон, інтернет-хмара* та багато інших гармонійно ввійшли у сучасне мовлення, позначаючи нові поняття.

Поява нових принципів термінотворення пояснюється переорієнтацією сучасної лінгвістики та необхідністю її використання для практичних цілей у різних галузях людського життя. Серед новітніх термінотворчих тенденцій розрізняють термінологізацію, транстермінологізацію, запозичення та конверсію. Слід також зазначити, що деякі терміни змінили своє семантичне значення, що говорить про полісемію термінів, а в деяких випадках про її розпад.

Термінологізація на даний час є найпродуктивнішим способом творення термінів. Термінологізацією називається процес, коли загально вживане слово на основі метафоризації або метонімізації стає науковим або технічним терміном, наприклад: *Google wallet, targeted tweeter, OpenMAMA, Red Hat Summit, Harlem Sheik technology*. Учені наголошують, що значна частина термінів-неологізмів побудована на основі семантичних змін у словах, що постійно використовуються носіями мови [3; 7; 8].

Інша тенденція у процесі термінотворення – транс термінологізація. Транс-термінологізація у сучасній лінгвістиці розглядається як перехід термінів з однієї терміносистеми в іншу або як використання термінів однієї терміносистеми в іншій: *computer virus, heart attack*.

Сучасні дослідники зазначають, що не має чіткої межі між загальноживаними словами, що позначають поняття, які належать до науково-технічного прогресу та термінами [1; 2; 4; 8]. Серед нових термінів найлегше виділити вузько-спеціальні терміни, що не використовуються у літературній мові, тому вони залишаються виокремленими. Більш того, мова спеціалістів часто має усну форму, тому водночас з'являється процес вторинної термінологізації або транс термінологізації, що свідчить про тенденцію економити сучасний мовний матеріал.

Процес запозичення складає іншу тенденцію сучасного термінотворення. Серед запозичених термінів розрізняють повні запозичення, коли використовується як зовнішня, так і внутрішня форми слова, та часткові запозичення, коли морфологічна або фонетична структура слова деформується щодо норм цільової мови, наприклад, *кіберпростір, сканер, браузер*. Новий термін може бути представлений декількома словам, наприклад, запозиченим і оригінальним словом: *легкі ізотопи, молоді нейрони*.

До найпродуктивніших засобів творення термінів належить конверсія, яка розглядається сучасними лінгвістами як морфолого-синтаксичний спосіб термінотворення, коли слово однієї частини мови використовується в іншій, отримуючи

його парадигму і синтаксичні функції. Деякі вчені називають такий спосіб терміноутворення безафіксною деривацією. Слід зазначити, що конверсія характерна саме для англійської мови.

Розрізняють іменники конвертовані у дієслова (вербалізація), дієслова конвертовані в іменники (субстантивізація), прикметники конвертовані у дієслова та іменники (ад'єктивізація), числівники конвертовані у прикметники і т.п.: *the needy* – нужденні, *front-page* – перша сторінка.

З появою новітніх способів терміноутворення виникають нові завдання перед лексикографами та термінологами:

- розпізнати та ідентифікувати новоутворенні терміни;
- надати новоутвореним термінам точне і адекватне тлумачення;
- лексикалізувати нові терміни з метою їх правильного використання у мові.

Список використаних джерел:

1. Білозерська Л. П. Термінологія та переклад: навч. посіб. / Л. П. Білозерська. – К., 2010. – 232 с.
2. Глоба О. В. Принципи утворення навчальних словотворчих термінологічних словників (на матеріалі англ. економ. термінолексики): Автореф. дис...канд. філол. наук: 10.02.04 / Одес. нац. ун-т ім. І. Мечникова. – О., 2002. – 20 с.
3. Журавлева Т. А. Особенности терминологической номинации: монография / Т. А. Журавлева. – Донецк: АООТ Торговый Дом «Донбасс», 1998. – 112 с.
4. Коваленко А. Я. Загальний курс науково-технічного перекладу / А. Я. Коваленко. – К.: Фірма ІНКІОС, 2002. – 320 с.
5. Суперанская А. В. Общая терминология. Вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М.: Наука, 1989. – 246 с.
6. Циткина Ф. А. Терминология и перевод (к основам сопоставительного терминоведения): монография / Ф. А. Циткина. – Львов, 1988. 160 с.
7. Vasuchenko G. Business English Terminology Semantic Name-Giving / G. Vasuchenko // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. – 2011. – №1 (1). – Р. 164-169.
8. Terminology: theory, methods, and applications/ M.Teresa Cabre; edited by Juan C. Sager; translated by Janet Ann De Cesaris.

Вилка Л. Я.

Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, Україна

АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У МЕДИЧНОМУ ВІЗ

Навчання в нашій країні іноземних фахівців – це одна із форм культурного і наукового співробітництва, що сприяє зміцненню авторитету України на міжнародній арені, є джерелом додаткового фінансування освіти. Найбільшою популярністю серед іноземних громадян користується спеціальність лікаря.

Підготовка спеціалістів з числа іноземних громадян має певні особливості і труднощі, вивчення та аналіз яких необхідні для розробки не лише окремих

методик викладання конкретних дисциплін, але й загальної методики навчання іноземців.

Важливо усвідомити, що процес професійної підготовки іноземних студентів має відбуватися на основі цілісного підходу, який дозволяє розглядати всі дидактичні засоби як такі, що забезпечують професійне становлення особистості майбутнього висококваліфікованого спеціаліста. [2]

Для того, щоб оволодіти іноземною мовою, в даному випадку українською, навчитися говорити, читати й писати нею, потрібно усвідомлено засвоїти систему мови в цілому (фонетику, лексику, граматику), а також закономірності мови (зіставлення системи української мови з системою англійської).

Вся система навчання спрямована на засвоєння мовного матеріалу і складається з 4-х етапів: а) повідомлення знань; б) формування мовленнєвих навичок; в) удосконалення мовленнєвих навичок; г) розвиток мовленнєвих умінь.

Під час навчання іноземних студентів в україномовному середовищі найбільш дієвою та ефективною можна вважати таку організацію навчання, яка б забезпечувала залучення студентів до комунікативної діяльності фахівця, в даному випадку медика. У центрі уваги при цьому є мовно-розумова діяльність людей, а основним об'єктом навчання є мовна комунікація, функціональні властивості мови і мовлення в їх нерозривній єдності.

Оскільки зазначений курс є практичним, то його метою є практичне оволодіння мовою, що полягає у формуванні комунікативно – професійного спілкування, комунікативної компетенції іноземних студентів. Тобто, комунікативний підхід є основним фактором, який формує методичну спрямованість викладача-мовника у викладанні української мови іноземним студентам.

Розробкою комунікативного підходу займалося багато наукових колективів та методистів. Найбільш вагомий внесок в обґрунтуванні згаданого підходу зробили Г. Уїдоусан, У. Літлвуд, Г. Пефо, Є. Пассов.

У процесі формуванні комунікативних умінь щодо вивчення української іноземцями, найбільш дієвою та ефективною можна вважати таку організацію навчання, яка забезпечувала б залучення студентів до комунікативної діяльності, адже «комунікативний підхід передбачає вихід у такі ділянки комунікації, де проявляються наміри та інтенції мовця, його рольові характеристики, особливі стратегії мовленнєвої поведінки. В центрі уваги опиняються питання, пов'язані з використанням мови у конкретних мовленнєвих актах, явища мовної та мовленнєвої варіантності» [1].

У процесі навчання з комунікативним підходом студенти набувають комунікативної компетенції – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації. Показовим є те, що студенти навчаються комунікації в процесі самої комунікації.

З перших занять повинна практикуватись вільна комунікація, тобто вираження власних думок, пропозицій, суджень, пояснень, запитань у незапланованих ситуаціях. Викладач може починати заняття із запитань, які безпосередньо стосуються життя студентів: «Як ваші справи? Що ви робили вчора? Як ви провели свої вихідні?»

Для активації раніше вивченої лексики та розвитку креативних здібностей студента на початку заняття можна проводити різноманітні вправи: асоціограми, навчальні картки, ланцюжкові ігри, кросворди, вправи типу «питання – відповідь»

Подальшою формою розвитку комунікативних навичок є короткі діалоги, які базуються на мовних моделях, але містять власні судження студентів. Дуже часто ці вправи вимагають роботи у парах, під час якої студенти-іноземці спілкуються між собою українською мовою. Важливо звернути увагу на те, щоб партнери у діалогах змінювалися.

Ще одним видом комунікативних вправ є рольова гра, яка використовується для відображення побутових ситуацій, наприклад, дорожня пригода, покупка, планування вільного часу тощо. До рольової гри належить також посилене використання стимуляції. Для цього студенти розподіляються на групи за інтересами та визначаються функції учасників. Спільним для цих вправ є те, що вони повинні розвивати креативні здібності студентів, активізувати їх фантазію та акторський потенціал, який прихований майже в кожній людині. Проведення занять має викликати приємні емоції, що сприяють кращому засвоєнню матеріалу.

Ефективність вивчення української мови як іноземної також може забезпечуватись шляхом залучення студентів до діяльності, яка максимально моделює навчальний процес і створює умови для професійно орієнтованого спілкування, при цьому доцільно запроваджувати такі елементи комунікативної діяльності, як ситуативне мовлення та комунікативні блоки. Коли мова йде про оволодіння професійною термінологією, цей може відбуватися на основі прикладів мовленнєвих ситуацій, діалогів та полілогів. Щодо мовленнєвої ситуації, то необхідною умовою є той факт, що вона має бути якнайповніше наближена до умов природного спілкування і стимулювати студента до мовленнєвої діяльності. Доцільним є створення комунікативних ситуацій у формі діалогу, оскільки саме він передбачає природне та повне використання мовленнєвих умінь.

Діалоги можуть бути різної тематики:

1. Розмова між лікарем і пацієнтом у лікарні;
2. Розмова між аптекарем і покупцем у аптеці;
3. Розмова між продавцем і покупцем у магазині;

При такій формі роботи студент-іноземець навчається висловлювати свої думки, судження з приводу різних життєвих ситуацій, отримувати необхідну інформацію. Добре і вміло організована бесіда чи дискусія сприятиме введенню, розкриттю і закріпленню значення того чи іншого слова.

Отже, вивчення української мови як іноземної в першу чергу повинно базуватися на комунікативному підході, адже метою навчання є формування у студентів-іноземців професійної комунікативної компетенції шляхом розвитку та вдосконалення усіх видів мовленнєвої діяльності. Досягти цього, на нашу думку, можна, використовуючи на заняттях асоціограми, навчальні картки, ланцюжкові ігри, кросворди, вправи типу «питання – відповідь», а також ситуативне мовлення та комунікативні блоки, які можуть відбуватися на основі прикладів мовленнєвих ситуацій, діалогів та полілогів, що відтворюють мовленнєвий процес в реальному житті та спонукають студентів-іноземців до спілкування.

Список використаних джерел:

1. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – СПб.: Златоуст, 2001. – С. 30.
2. Шмир М. Ф. Міжпредметні зв'язки при викладанні іноземної мови як один із засобів формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців / М. Ф. Шмир // Вісник ХНУ. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. – Х., 2009. – № 14. – С. 259-268.

Глухова Л. О.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ КОНЦЕПТИ ТА ЇХ РОЛЬ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ

Глобалізація є характерною рисою сучасного світу. Вона пронизує абсолютно всі сфери людського життя, посилюючи контакти між представниками різних країн та культур. Цей процес, безперечно, призводить до ефективного співробітництва та співіснування країн сучасного світу.

На сучасному етапі розвитку суспільства знання іноземної мови є частиною загальної культури та освіченості людини. Однак оволодіння іноземною мовою не може обмежуватися розвитком практичних умінь та навичок в іншомовному мовленні або засвоєнням певного набору культурологічної інформації. Сучасна особистість повинна володіти якісно новим рівнем свідомості та розуміння сучасної дійсності, нового рівня розуміння та інтерпретації культурного досвіду інших народів.

В сучасних умовах метою іншомовної освіти вважається підготовка до міжкультурної комунікації. Саме тому одним з актуальних завдань методики та лінгводидактики є проблема навчання іноземній мові як засобу пізнання та розвитку особистості [2].

Осягнення іншомовної культури через призму лінгвокультурних концептів може слугувати ефективним засобом навчання іноземним мовам в сучасному ВНЗ, тому що подібний підхід передбачає когнітивну діяльність в процесі оволодіння знаннями, поняттями, уявленнями, які містяться в тому або іншому лінгвосоціумі.

Варто зазначити, що уявлення людини про світ детерміновано декількома факторами, серед яких ключове місце займає національна культура, особистий та суспільний досвід, система накопичених знань. Результати пізнання оточуючого світу та взаємодії з іншими людьми виражені в певній концептуальній системі – концептосфері, яка являє собою сукупність концептів нації, які репрезентовані засобами національної мови.

Ключовою одиницею концептуальної системи є концепт – ментальна сутність, «квант» знання, який бере участь в формуванні та передачі інформації [1]. Це також «пучок» уявлень, понять, знань, асоціацій, переживань, який супроводжує слово.

В лінгвістичній літературі поширеним є ствердження про те, що концепт має складну структуру, в якій розрізняють ядро та периферію. Ядро представлене базо-

вим шаром, який складається з наочно-чуттєвих образів, більш абстрактні ознаки складають периферію. Важливо відмітити, що концепт як одиниця структурованого знання не має жорсткої організації, тому що він весь час функціонує, актуалізується в різних своїх складових та аспектах.

В даному дослідженні принциповим є положення про особливу роль концептів як основних осередків культури в ментальному світі людини. Саме тому зміст та структура концептів «обумовлені структурою оточуючого світу, а також сукупною діяльністю людини в світі» [3].

Відомим є той факт, що процес навчання іноземним мовам у будь-якому навчальному закладі обмежений певними часовими рамками, тому, на нашу думку, доцільним є виділення базових концептів, які репрезентують прототипічні риси картини світу іншокультурного суспільства. Ми вважаємо, що це повинно бути *когнітивне інформаційне ядро* звичайного носія тієї або іншої культури, яке являє собою повсякденне знання, тобто сукупність того, що кожний представник даного соціуму знає про цю сферу життя. Основу такого ядра, на наш погляд, повинні складати лінгвокультурні концепти, які відображають середньостатистичне уявлення про область, що аналізується.

В нашому дослідженні ми покажемо особливості навчання студентів основній іноземній мові (англійській) за допомогою лінгвокультурних концептів на прикладі концептосфери *ВИЩА ОСВІТА*.

Відомим є той факт, що в системі вищої освіти України та Великої Британії існують певні відмінності. Безперечно, вони впливають на формування понять про ті або інші явища в свідомості людей. Як наслідок, можуть виникати відмінності в наборі сем, які містить в собі лексична одиниця, а це, в свою чергу, ускладнює розуміння змісту окремої лексичної одиниці, а іноді – системи в цілому.

Аналіз фактичного матеріалу показав, що когнітивне інформаційне ядро концептосфери *ВИЩА ОСВІТА* складають такі п'ять базових концептів: *ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД*; *АДМІНІСТРАЦІЯ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ*; *ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ*; *ВИКЛАДАЧ*; *СТУДЕНТ*.

Кожний з вказаних концептів репрезентований в свідомості носіїв англійської мови набором лексичних засобів у вигляді структури, яка складається з ядра і периферії. Так, наприклад, концепт *ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД* вербалізується в сучасній англійській мові за допомогою шести лексичних одиниць, які складають його ядро: *university, academy, college, seminar, school, institute of technology*. Що стосується периферії вказаного концепту, вона виражена такими мовними одиницями як *vocational school, vocational university, trade school, career college* та ін. При навчанні студентів викладач повинен брати до уваги як семантичні відмінності між лексичними одиницями, які прописані в тлумачних словниках англійської мови, так і різницю цих понять як соціальних та культурних явищ. Крім того, викладач повинен враховувати й різницю в функціонуванні лексичної одиниці в рідній мові студентів та іноземній. Так в Україні *школа* – це навчальний заклад, де діти отримують середню освіту. У Великобританії лексемою *school* називають не тільки середній освітній заклад, але й вищий навчальний заклад (*London Business School*).

Аналіз фактичного матеріалу показав, що ядро концепту *АДМІНІСТРАЦІЯ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ* представлено такими лексичними одини-

цями як *Rector, President* та *Chancellor*, в той час як зону периферії репрезентують лексеми *Vice-Chancellor, Director, Principal* та *Provost*. Що стосуються структури концепту ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ, його ядро складають такі лексеми, як *lecture, workshop, seminar, individual tasks* та ін. До периферії названого концепту входять лексичні одиниці *curriculum, timetable, peer learning* та ін.

Ядро концепту ВИКЛАДАЧ складають такі лексичні одиниці як *instructor, professor, lecturer* та ін., периферію названого концепту формують лексеми *assistant professor, associate professor, researcher* та ін.

Що стосується концепту СТУДЕНТ, його ядро будують лексеми *first-year student, second-year student, master student* та ін., а периферію – *fresher, sophomore, underclassman, upperclassman* та ін.

Варто зазначити, що деякі зі значень лексичних одиниць, які формують структуру кожного з вищеназваних концептів, мають певні відмінності в англійській та українській мовах, що може стати причиною не зовсім коректного їх розуміння студентами. Саме тому в процесі викладання викладач повинен приділяти велику увагу семантичній структурі кожної лексеми та брати до уваги когнітивні особливості українців та англійців.

Таким чином, запропонована методика аналізу концептуального змісту дозволить виявити загальні та культурно-специфічні компоненти уявлень про вищу освіту носіїв англійської мови та студентів, які вивчають англійську мову як основну іноземну, а також реконструювати когнітивні моделі знань про певні фрагменти дійсності в свідомості представників різних культур. Однак всі вказані вище концепти все ще потребують подальшого розгляду та опису в системі вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Краткий словарь когнитивных терминов / [Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г.]. – М., 1997.
2. Курганова Н. И. Обучение иностранным языкам на основе лингвокультурных концептов / Н. И. Курганова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – №28. – С. 117-122.
3. Никитин М. В. Развернутые тезисы о концептах / М. В. Никитин // *Studia linguistica. Когнитивные и коммуникативные функции языка: Сб. ст.* – СПб., 2005. – С.18-34.

Гошовська Л. М., Коцопей Г. В.

Львівський державний університет фізичної культури, Україна

РОЛЬ СУЧАСНОГО ПОСІБНИКА У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Трансформаційно-інтеграційні процеси у сучасному суспільстві накреслюють нові завдання для сучасної системи освіти, вимагають негайного та докорінного перегляду як загальної методології та окремих методів і прийомів викладання іноземних мов, так і навчально-методичної бази у цілому. Без оновлення навчально-

методичної бази унеможлиблюється формування та розвиток іншомовної професійної комунікативної компетенції студентів.

Головний шлях вирішення завдання навчання іноземним мовам як засобу комунікації полягає, на нашу думку, в інтеграції предметного вивчення мови із ознайомленням студентів з особливостями соціо-культурного та професійного іншомовного середовища на базі новітніх галузевих підручників та посібників.

Аналіз досліджень та публікацій свідчить, що проблема створення підручників та посібників з англійської мови є постійним предметом досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних учених, оскільки підручники та посібники і надалі залишаються основними засобами навчання. У зв'язку з цим можна окреслити достатню теоретичну базу з цього питання (О. Б. Бігич, особливо Н. Ф. Бориско, Ю. І. Пассов, В. М. Плахотник, О. В. Хоменко та ін.).

Однак, попри значний інтерес до навчання англійської мови професійного спрямування у вищій немовній школі (С. В. Радецька 2004, В. Л. Телященко 2007, О. Б. Тарнопольський 2010 та ін.), залишається невирішеним питання особливостей створення посібника для спеціальних цілей з урахуванням проблем міжкультурної інтеграції.

Слід особливо зазначити, що у радянські методиці проблема навчання ділового, а відтак і професійного спілкування засобами іноземної мови на базі спеціальних підручників не розглядалася. Починаючи з 1980-х років у вітчизняній літературі з'являються дослідження, які висвітлюють окремі принципи та певні методичні засади навчання професійного спілкування.

Наприкінці 1990-х років, низка українських технічних вишів, а згодом і інших вищих начальних закладів, починає вводити до навчальних планів ділову іноземну мову як окрему дисципліну. Для курсу «Ділова іноземна мова» було розроблено Типову програму викладання іноземної мови для професійного спілкування «English for Specific Purposes», метою якої є формування у студентів професійної комунікативної компетенції [1].

Праці Олександра Борисовича Тарнопольського та його колег заслуговують на особливу увагу, оскільки присвячені розробці інноваційних методичних принципів та прийомів навчання англійської мови професійного спрямування із залученням новітніх інтерактивних методик [2].

Серед зарубіжних учених одними з перших, хто зайнявся фундаментальними дослідженням навчання мови та спілкування нею через зміст іншої навчальної дисципліни (*content-based second language instruction*) були D. M. Brinton, M. A. Snow, M. V. Wesche, які доволі повно обґрунтували та дали визначення такого навчання [3].

У середині 1990-х років Львівський державний університет фізичної культури (ЛДУФК) став першим базовим профільним вишем, у якому було розпочато розробку нового курсу, навчальних програм нової дисципліни «фізична реабілітація», що передбачає підготовку фахівців-фізреабілітологів для роботи з неповносправними особами; для посттравматичного та післяопераційного відновлення пацієнтів; для роботи у фітнес-центрах та підтримання безпеки праці на виробництві тощо.

Набуття студентами професійної кваліфікації у повній відповідності зі загальноєвропейськими та світовими стандартами передбачає володіння англійською мовою з метою професійного спілкування [4].

Неадекватність існуючих навчальних посібників, традиційних підручників з англійської мови, а також брак автентичних ресурсів, які б відповідали потребам студентів-реабітологів, що навчаються за кваліфікаційним рівнем «бакалавр», вирішено було компенсувати створенням посібника з англійської мови цільового призначення, яким і став посібник *Professional English for Physical Therapy Students*.

Метою нашого дослідження є висвітлення шляхів формування англомовної професійної комунікативної компетенції у процесі міжкультурної інтеграції студентів II-III курсів, що навчаються за напрямом «здоров'я людини» на базі навчального посібника *Professional English for Physical Therapy Students*.

Об'єктом дослідження стали навчально-методичні матеріали посібника *Professional English for Physical Therapy Students*, а саме: автентичні фахові тексти різних літературних жанрів (наукова, оглядова стаття, науково-популярні дискурси, тексти ЗМІ, художні тексти тощо), а **предметом** дослідження – спеціальна фахова термінологія галузі медицини та фізичної реабілітації.

Викладення основного матеріалу. Розробляючи навчальний посібник *Professional English for Physical Therapy Students* нами були враховані наступні принципи та положення, якими рекомендовано керуватися при визначенні змісту посібника у світлі міжкультурної інтеграції: гуманізація, науковість, цілісність картини світу, культурна відповідність, розвиток особистості студента, наочність [5].

Засадничим концептуальним принципом, покладеним в основу створення посібника, стала його орієнтованість на майбутню професію фахівця з фізичної реабілітації, що здійснюється шляхом навчання іншомовного мовлення через зміст спеціальності, тобто студенти отримують можливість оволодівати англійською мовою на основі реальних фахових проблем. Цей принцип забезпечується залученням до посібника виключно автентичних фахових дискурсів різних жанрів із друкованих та електронних джерел.

До інноваційних особливостей посібника можна віднести використання таких видів професійного іншомовного мовлення як:

- підготовка та публічний виступ студентів із самостійно підготованими презентаціями, тематика котрих стосується їх професійної діяльності та виконання професійних обов'язків (наприклад, презентація з питань особливостей підготовки фахівців-реабітологів в Україні та закордоном;

- у посібнику також наводяться зразки кейсів (case studies) та інших проблемних і ситуативних завдань, у яких моделюються певні професійні ситуації, а від студентів очікується виявлення вмінь прийняти відповідне професійне рішення та оформити його за допомогою англомовних вербальних засобів;

- професійні дискусії з певних питань, пов'язаних із вирішенням теоретичних, практичних чи профілактичних завдань фізичної реабілітації;

- упровадження наскрізної проектної роботи студентів, яка полягає в упорядкуванні упродовж курсу навчання індивідуальних професійних термінологічних глосаріїв, які наприкінці курсу об'єднуються, коректуються і являють собою кінцевий матеріальний продукт виконаного проекту. Слід додати, що цей вид навчальної роботи вимагає умінь і навичок користування мережею Інтернет та інформаційного пошуку на професійних англійських сайтах та у галузевих словниках.

Посібник побудовано у відповідності з кредитно-модульною системою організації навчального процесу, що запроваджується в Україні. Посібник складається із 4-х модулів, кожен з яких містить 2 або 3 розділи (усього 10 розділів – Units), тематично присвячених проблемам фізичної реабілітації. Розділи посібника упорядковані згідно циклічно-концентричної моделі та містять низку методично обґрунтованих етапів, кожен з яких переслідує окремі навчальні цілі, як от: I. Comprehension and Discussion; II. Reading and Comprehension; III. Listening and Comprehension; IV. Reading and Writing. Таким чином забезпечується інтеграція усіх чотирьох видів іншомовної діяльності з їх позірним розмежуванням заради методичних і навчальних цілей.

Висновки. Згідно сучасних науково-методичних засад виділяють сім основних вимог до сучасного посібника з іноземних мов, а саме: 1) системність і комплексність; 2) необхідність урахування особливостей етапів навчання; 3) наступність матеріалів; 4) урахування особливостей рідної мови; 5) науково обґрунтований підхід до відбору навчального матеріалу; 6) мовленнєва спрямованість навчального матеріалу; 7) циклічно-концентрична модель побудови посібника[5].

Навчальний посібник *Professional English for Physical Therapy Students* побудований з урахуванням сучасних концепцій методики викладання іноземних мов: інтерактивної комунікативної особистісно-орієнтованої іншомовної освіти, індивідуалізації та професіоналізації навчання іноземної мови в умовах немовного вищого навчального закладу з урахуванням потреб міжкультурної інтеграції.

Список використаних джерел:

1. Програма з англійської мови професійного спілкування. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
2. Тарнопольський О. Б. Експерієнційне навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовному ВНЗ та основні види навчальної діяльності у такому навчанні / О. Б. Тарнопольський // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної: матеріали VIII Міжнародної наук.-прак. конф. – Полтава, 2010. – С. 481-483.
3. Brinton D. M. Content-based second language instruction / D. M. Brinton, M. A. Snow, M. V. Wesche. – New York: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Основные требования к современному учебнику [Електронний ресурс]. – Режим доступу – <http://ruschool.cz/index.php?dn=article&to=art&id=383>

Д. филол. н. Григорьев Е. И.

Московский государственный институт международных отношений

МИД России

**МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА
В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ**

Языковая подготовка студента-международника сориентирована, разумеется, на его будущую профессиональную деятельность в среде носителей языка, а это предполагает постоянные или регулярные контакты с коллегами в стране изучаемого языка, причем коммуникативное общение осуществляется зачастую в самых разных ситуациях. Слабо или недостаточно развитые речевые компетенции могут являться существенным тормозом в достижении профессионально ориентированных задач. Поэтому речевой подготовке в преподавании иностранного языка должна отводиться особая роль. Конечной целью в развитии коммуникативных компетенций является умение решать довольно сложные прагматические задачи. Это – способность аргументировано изложить свою точку зрения по обсуждаемому вопросу, уметь доказательно ее отстаивать, если в процессе общения появляются сомнения со стороны партнера по коммуникации, а также быть способным поддерживать разговор или, напротив, воспрепятствовать нежелательному давлению со стороны партнера. Прагматические задачи коммуникации, как видим, являются ключевым моментом речевой интерактивной деятельности общающихся субъектов. Прагматический подход – это, в общем-то, не новое направление в речеведении. Преподавателям вузов и раньше приходилось развивать умения и навыки речевого общения. Осуществлялось это, однако, в несколько диффузном формате. С появлением в лингвистике прагматического направления исследования, базирующегося на теории речевых актов, языковые формы были представлены в ином виде, они детализованы по принципу совершаемых действий. Для специалистов в области исследования и обучения речи прагматическое направление дало возможность конкретизировать объекты исследования и преподавания.

Прагматика является одним из активно развивающихся направлений современного языкознания, она исследует системные единицы языка, которые используются интерактантами, т.е. участниками процесса общения, в виде речевых актов,) иначе, речевых действий, для достижения коммуникативного эффекта. Всякий РА привязан к конкретным ситуациям своего проявления, лишь при соответствии одного другому возможно незатрудненное взаимное понимание партнеров по общению), идентификация намерений говорящего, что и обеспечивает успешность коммуникативного взаимодействия между ними.

По мере формирования интеллекта индивидуума в его сознании закрепляются образцы речевых действий, принятых в данном языковом коллективе, и параллельно с этим усваиваются нормы ответных реакций. Лишь знание речевого сигнала и вероятной реакции на него со стороны слушающего дают основание говорящему прогнозировать эффект его речевого воздействия и строить речевые лады с таким

расчетом, чтобы взаимопонимание состоялось. Коммуникативный процесс включает в себя три этапа: 1. Восприятие звукового потока; 2. Его распознавание как семантически наполненного действия и 3. Реакции на данное действие партнера.

Способности восприятия и распознавания звукового образа относятся к одному из недостаточно изученных явлений аудитивной фонетики и психологии восприятия речи. Тем не менее, давно известно, что навык этот формируется посредством непрерывных упражнений, в результате которых накапливается опыт безошибочного восприятия и верной интерпретации речевого потока.

Процесс выработки коммуникативных компетенций на иностранном языке достаточно сложный, его можно разделить на три этапа. На первом, базовом, этапе формируются артикуляторно-произносительные навыки и происходит становление речевого слуха.

Данный этап является рутинным и используется повсюду в качестве обязательной процедуры начала изучения языка. На сегодняшний день имеется масса учебных материалов, позволяющих профессионально решать данную задачу. Наряду с этим параллельно должны развиваться интонационные навыки, обеспечивающие аутентичный иноязычный акцент, такие, как динамически оформленная слоговая выделенность, что, кстати, характерно для всех германских языков, ритмика, движения тона, передача тембральной аранжировки устного высказывания. Данная задача может быть в целом удовлетворительно реализована в течение первых двух лет обучения. На втором этапе (это третий год обучения) происходит накопление аудитивного опыта,

Для этих целей в МГИМО используются мультимедийные классы. Они снабжены экранами и компьютерами, что позволяет самые свежие сообщения онлайн и проводить их обсуждение. В качестве учебного материала служат зрительно-слуховые передачи радио «Deutsche Welle» (Немецкая волна). На начальном этапе студенты работают с передачами, которые читаются дикторами для мало опытного контингента слушателей в замедленном темпе (*Langsam gesprochene Nachrichten*). Студенты, прослушивая текст, записывают его в виде скрипта, который затем анализируется на занятиях и подвергается коррективке, если текст зафиксирован ошибочно. По мере развития слуховых умений студентов осуществляется переход к восприятию информации, которая передается нормальным темпом чтения. Сложность этого этапа состоит в том, что студенты сталкиваются в отдельных типах текстов с измененной фонемной структурой слов, то есть полная форма сокращается за счет проявления таких фонетических модификаций, как ассимиляция, редукция, элизия. Так, фраза «Das sind Leute» может представляться формой «Dasnn Leute». Подобные явления встречаются в каждом языке, поэтому студенты должны уметь распознавать до известных пределов и такие формы слов. Подготовка скриптов текстов сохраняется, данная процедура весьма позитивно сказывается на формировании слуха.

К концу третьего года обучения артикуляторно-произносительные и аудитивные навыки развиваются обычно до уровня, который позволяет перейти к более сложному этапу – формированию риторических приемов, позволяющих осуществлять профессионально необходимые речевые действия в виде аргументаций, воз-

ражений, логически выстраиваемых доказательств, побуждений, опровержений, позитивных и негативных оценок и т.д.

На этом, третьем, продвинутом этапе мы развиваем у студентов компетенции межличностного речевого взаимодействия. А это требует достаточно профессионального владения интонационной системой иностранного языка.

Для реализации усложненных интеракций вводятся риторические приемы, позволяющие заявлять свое отношение к предмету обсуждения и развивать собственную мысль, приводя аргументы в защиту мнения и контраргументы, необходимые для опровержения неприемлемого мнения.

1. Вопросы, формулируемые на выяснение причин заявлений и мнений партнера по общению:

Wie kommt es, dass...?

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus/aus dieser Tatsache?

Was halten Sie von...?

2. Как прервать партнера во время его речи:

- Darf ich (dazu) kurz etwas fragen?

- Entschuldigen Sie, wenn ich (hier) kurz unterbreche.

3. Выражение собственного мнения:

- Ich bin ganz sicher, dass...

- Gerade das scheint mir..

- Aus meiner Erfahrung...

4. Проявление возражения:

- Da bin ich nicht (ganz) Ihrer Meinung.

- Das überzeugt mich (noch) nicht (ganz)

- Dagegen ist aber zu sagen / bedenken, dass...

5. Выражение сомнения:

- Das kann ich nicht recht glauben...

- Da habe ich doch einige Zweifel / Bedenken...

- Da bin ich (etwas) skeptisch.

6 Вопросы, направляемые на выяснение причин и заявлений.

6. Просьба обосновать заявление:

- Könnten Sie diesen Begriff einmal definieren?

- Können Sie das belegen / beweisen?

- Das müssen Sie aber belegen!

Приведенные формулы ведения дискуссии внедряются на занятиях всякий раз после просмотра актуальных политических передач во время их последующего обсуждения. Подобным образом обучающийся развивает речевые компетенции, помогающие ему аргументировано изложить свою позицию по обсуждаемым вопросам, а также доказательно отвергнуть те точки зрения, которые он полагает как ошибочные. Это является необходимым условием в его будущей профессиональной деятельности.

К. пед. н. Гуль Н. В.

*Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Российская Федерация*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «WEB QUEST» В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Современная система образования требует новых подходов, методов и приемов. Сокращение числа аудиторных часов для изучения иностранных языков приводит к тому, что компенсировать их недостаток, призваны сегодня глобальная сеть Интернет, информационные и коммуникационные технологии.

Как подчеркивает Е. С. Полат, для развития нравственной, творческой, самостоятельно мыслящей личности необходим не только значительно больший объем информации, чем тот, который могут предоставить учитель, учебник, и учебные пособия, а «большая вариативность информации, отражающая разные точки зрения, разные подходы к решению одних и тех же проблем» [1]

«Web quest» – это дидактическая структура, в рамках которой с помощью Интернета планируются действия обучающихся, ориентированные на решение заданий (поиск) с помощью информации из Интернета.

Английское слово «quest» в рыцарских романах Средневековья означал «отъезд рыцаря на поиски приключений». Это слово хорошо известно не только историкам, но и любителям компьютерных игр, квест – это поиски приключений. Эта модель была разработана профессором государственного университета в Сан-Диего Берни Доджем и Томом Марчем в феврале 1995 года [2; 3].

Веб-квест направлен на развитие у обучающихся навыков аналитического и творческого мышления, социальной компетенции; преподаватель, создающий веб-квест, должен обладать высоким уровнем предметной, методической и информационно-коммуникационной компетенции.

В литературе, посвященной веб-квестам, основное внимание уделяется работе со школьниками, видимо исходя из того факта, что основной целевой группой при создании этой модели были школьники, в том числе и швейцарских народных школ. При этом ученики после введения в проблему получали такую решаемую задачу, которую они прорабатывали, исходя из предписанных источников. Результат такой работы способствует тому, чтобы ученики помнили изученный материал и поощряет к умению перенести свой опыт на другие предметы. В связи с этим, мы рассматриваем веб-квест с точки зрения изучения иностранного, а именно немецкого языка в рамках высшего учебного заведения.

Как дидактический концепт веб-квест осуществляет следующие функции:

- проектно-ориентированное обучение с помощью Интернета, мультимедийных и традиционных средств обучения;
- независимое, самоуправляемое и кооперативное учение;
- форма обучения: работа в парах или групповая работа;
- использование большого числа актуальной и аутентичной информации;
- разработка определенной темы в рамках учебного и вне учебного процесса посредством целенаправленного исследования определенной тематики, которое за-

трагивает небольшое количество аудиторных часов, и может занимать несколько недель внеаудиторной подготовки.

Данный метод состоит из 6 шагов:

Шаг 1 – Введение. Первый шаг заключается в таком представлении темы веб-квеста, которое мотивирует обучающихся для дальнейшей работы. Особенно походит в данном случае такая конкретная постановка проблемы, которая наглядно представлена в видео отрывках, схемах, реалиях, рисунках и другим подобным образом.

Шаг 2 – Задание. Второй шаг посвящен формулировке проблемной задачи и описанию формы представления конечного результата. Эти задания обсуждаются на занятии и могут быть дополнены или изменены. Цель в данном случае состоит в том, чтобы сделать веб-квест «делом жизни» обучающихся. Хотя следует уточнить, что речь идет о нелингвистическом вузе и студентам достаточно много времени приходится тратить на профильные предметы. Но в том и состоит значение веб-квеста, что полученная в процессе исследовательской работы аутентичная информация, используется в профильном обучении.

Шаг 3 – Процесс. Третий шаг представляет собой пошаговое описание процедуры того, что обучающиеся должны сделать для реализации проекта. Для решения задач в распоряжении обучающихся находятся различные ресурсы и приводится список web-сайтов, на которых содержится необходимая информация. К другим ресурсам относятся таблицы и каталоги, специализированная литература и лексика, проспекты и газетные статьи.

Использование веб-квестов и других заданий на основе ресурсов интернета в обучении языку требует от обучающихся соответствующего уровня владения языком для работы с аутентичными ресурсами интернета. В связи с этим эффективная интеграция веб-квестов в процесс обучения иностранным языкам возможна в тех случаях, когда веб-квест: является творческим заданием, завершающим изучение какой-либо темы; сопровождается тренировочными лексико-грамматическими упражнениями на основе языкового материала используемых в веб-квесте аутентичных ресурсов. Выполнение таких упражнений может либо предварять работу над веб-квестом, либо осуществляться параллельно с ней.

Шаг 4 – Порядок работы. Обучающиеся работают преимущественно в группах над поставленными задачами с помощью предложенных ресурсов, при этом преподаватель принимает на себя роль «Coaches», который консультирует и поддерживает обучающихся в работе.

Шаг 5 – Оценка. В этом разделе учитель размещает критерии, по которым будет оцениваться проектная работа. Обучающиеся знакомятся с этими критериями перед началом работы, чтобы у них было полное понимание того, что от них требуется и к чему они должны стремиться.

Шаг 6 – Презентация. Результаты работы отдельных групп презентуются в аудитории. В идеальном случае презентация должна быть представлена в Интернете в форме веб-сайта.

В структуру веб-квеста входит **заключение**, т.е. краткое описание того, чему смогут научиться обучающиеся, выполнив данный веб-квест; **использованные**

материалы – ссылки на ресурсы, использовавшиеся для создания веб-квеста; **комментарии для преподавателя**, а именно методические рекомендации для преподавателей, которые будут использовать веб-квест.

Данная проектная методика была апробирована нами в группах 3 курса по специальности Международные экономические отношения при изучении второго (немецкого) иностранного языка по теме «Жилье. Мебель». Мы предложили обучающимся готовый веб-квест «Geschichte von IKEA» (История фирмы ИКЕА) [4] и из трех заданий выполнили только связанное с подтемой «Мебель». Каждая группа «получила» определенную денежную сумму в евро (от 100 до 1500) и должна была «обставить» рабочий кабинет.

К основным достоинствам метода веб-квеста можно отнести: повышение мотивации при изучении иностранного языка; изучение аутентичных материалов; не бессмысленное «плавание» в Интернете, а целенаправленное исследование заданной темы; углубленное изучение иностранного языка.

Список использованных источников:

1. Полат Е. С. Интернет в гуманитарном образовании / Е. С. Полат и др.; под ред. Е. С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
2. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. 1995-1997 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
3. March T. What's on the Web? Sorting Strands of the World Wide Web for Educators. 1995-2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ozline.com/learning/webtypes.html>
4. Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wizard.webquests.ch/geschichte_von_ikea.html?page=33983

Давиденко А. В.

Научный руководитель: Хабарова И. В.

Национальный университет «Одесская юридическая академия»

Экономико-правового факультета в г. Симферополе, Украина

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИСТОВ – ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В XXI веке, когда международное сотрудничество в различных областях стало реальностью, очевидна ключевая роль межкультурного профессионально ориентированного общения с использованием иностранного языка. Специалисты (в частности, юристы), работающие в зарубежных или совместных компаниях, а также в компаниях, сотрудничающих с зарубежными партнерами, сталкиваются с необходимостью участия в различных видах непосредственного и опосредованного межкультурного общения в сфере своей деятельности, в частности, при участии в переговорах с представителями зарубежных предприятий, ведении деловой пере-

писки с ними, а также при работе с источниками специализированной информации на иностранном языке.

Таким образом, осознание необходимости овладения будущими юристами языком как инструментом межкультурного общения в профессиональной и других значимых сферах является актуальным вопросом для специалистов юриспруденции.

Рассматривая проблему студентов, обучающихся по специальности «юриспруденция», хотелось бы отметить, что для них крайне важно свободно ориентироваться в различных образовательных и правовых системах. Известно, например, что юридический английский является крайне специфической субстанцией; очевидны также глубокие различия в украинской и англо-американской правовых системах.

Терминология британского английского и английского языка США также имеет существенные различия, обусловлены не только лингвистическими причинами, но и различиями в государственном строе. Судебная система США имеет специфические институты, которых нет в Великобритании; соответственно, и терминологические определения будут отличаться. Все эти обстоятельства, естественно, необходимо учитывать при изучении юридического английского.

При переводе с английского на украинский или русский текстов, посвященных проблемам британского права и законодательства, необходимо глубокое знание самих этих предметов. Очень часто при переводе следует исходить не только из непосредственного значения слов, но и параллельно раскрывать сущность обозначаемого ими правового явления (например: to set a law – to make laws) [2, с. 185].

Необходимо также всегда помнить, о правовой системе какой страны идет речь. Это важно, поскольку правовые институты в них могут существенно различаться. Например, термины «solicitor» и «barrister» существуют только в британском праве, «counselor» (советник, адвокат) – в США и Ирландии. И, разумеется, при переводе на украинский или русский язык существенным моментом является хорошее знание украинской правовой системы. Все это нужно не только для установления и поддержания международных научных контактов, так и для таких в общем-то элементарных вещей, как подготовка аннотаций к научным работам и тезисам выступлений на конференциях.

При описании украинских правовых институтов на английском языке также недопустим прямой, дословный перевод. Необходимо излагать материал с учетом особенностей его восприятия представителями страны, для которой делается сообщение.

Цель иноязычной подготовки будущих юристов заключается в формировании и развитии профессионально-ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции. Она включает знания, оформленные как на иностранном, так и на родном языке, соответствующие навыки, а также определенные способности и качества личности. Специалист должен достичь такого уровня владения родным и иностранным языком, который позволит ему адекватно строить свое речевое поведение в изменяющихся условиях межкультурного общения.

Глобализация оказывает существенное влияние на модернизацию методов обучения иностранным языкам. Наиболее востребованными являются методы, которые отражают интеграционные тенденции в мировом сообществе. В настоящее время наи-

более популярным в Европе и США стал коммуникативный подход к изучению иностранных языков, который направлен на возможность общения в той или иной форме (чтение, письмо, говорение, восприятие речи на слух) и помогает снять естественную скованность при общении с иноязычным собеседником [1, с. 54].

Лексическая и грамматическая правильность высказывания второстепенны по отношению к его цели – коммуникации; главный критерий ее достижения – успешная передача или восприятие нужного сообщения.

В эпоху глобализации резко возрастает роль юридического образования, которое становится важнейшим фактором воспроизводства общества и условием прогрессивного существования наций и народов. Основной задачей юридического образования становится изучение и выявление новых явлений и адекватная подготовка специалистов для эффективной работы в новых общественных отношениях.

Анализ социокультурного контекста и существующих вариантов изучения английского языка на юридических факультетах / в юридических вузах Украины показывает, что существующие варианты не обеспечивают такой подготовки будущих специалистов к межкультурному общению, которая соответствовала бы современным условиям профессиональной деятельности юриста. Положение усугубляется также тем, что существующие учебные программы и учебники по английскому языку для неязыковых специальностей в целом и для будущих юристов в частности в силу присущих им структурных и содержательных особенностей не могут служить средством осуществления эффективной подготовки студентов к межкультурному общению.

Основная цель обучения будущих юристов иностранному языку была конкретизирована в данной работе как формирование необходимого и достаточного уровня – межкультурной коммуникативной компетенции, которая является компонентом профессиональной компетентности будущих специалистов.

Список использованных источников:

1. Артемьева О. А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О. А. Артемьева, М. Н. Макеева, Р. П. Мильруд. – Тамбов: ТГТУ, 2005. – 159 с.
2. Киктева К. С. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель иноязычной подготовки будущих юристов в вузе / К. С. Киктева // Вестник Московского Университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 3. – С. 185-191.

К. филол. н. Долженко С. Г., Первышина А. А.

*Ишимский государственный педагогический институт имени П.П. Ершова,
Российская Федерация*

К ВОПРОСУ ОБ ИДИОСТИЛЕ ДЖЕЙМСА ДЖОЙСА

В огромном академическом потоке по Джойсу доля лингвистических исследований незначительна. Язык Джойса остается недостаточно изученным. В обширной библиографии по «Дублинцам» исследования стиля единичны. Вплоть до 80-х годов

XX века почти не освещались стилистические трансформации в «Улиссе». Наблюдения о стилистических принципах в текстах Джойса остаются отрывочными.

Такое положение дел трудно признать удовлетворительным, поскольку для Джойса язык был живым организмом, способным порождать дополнительные смыслы. Джойс заимствовал языковые и речевые формы из лирических текстов, из идиостилей писателей прошлых эпох. Он адаптировал к беллетристическим текстам особое звучание длительных форм глагола настоящего времени, свойственное лирическим текстам Вордсворта, а также широко пользовался конверсией.

Вышесказанное, по мнению Е.С.Кубряковой, свидетельствует в пользу того, что Джойс расширил возможности английского литературного языка, впитал его историю и разглядел в ней потенциал для дальнейшего развития [2].

Бережное отношение к истории английского литературного языка отличает идиостиль Джойса (под идиостилем здесь понимается совокупность языковых и стилистико-текстовых особенностей, свойственных речи писателя, ученого, публициста, а также отдельных носителей данного языка.). Он пропускает через свой лингвистический универсум языковые нормы прошлого, отсекает устаревшее и отбирает то, что может зазвучать по-новому.

Идея об абсолютной новизне синтаксиса в идиостиле Джойса принадлежит С. Цвейгу. По ряду причин, синтаксисты осторожны в ее поддержке, хотя и не возражают тому, что в отдельных случаях, как в «Джакомо Джойсе», Джойс «освободил текст от железных синтаксических оков».

Во-первых, надо разграничить явления, привнесенные Джойсом под влиянием ирландского синтаксиса, и собственно отклонения от норм английского синтаксиса. Требуют специального изучения инвертированные косвенные вопросы, бессоюзное присоединение придаточных предложений к главному предложению и некоторые другие особенности нестандартного употребления английского языка, обусловленные ирландской спецификой.

Во-вторых, для Джойса, хорошо знавшего «Историю ритма английской прозы» Д. Сэнтсбери (1912г.) и «Английскую прозу: от МанDEVИЛЛЯ до Раскина» У. Пикока (1903 г.), письменная речь одновременно вмещает память о человеческой эволюции и память языка. В «Быках солнца» воссоздается синтаксическая «память» английского литературного языка. Недаром «Улисса» называют «музеем традиционной литературной техники» [1]. Но и тогда, когда Джойс следует нормам английского синтаксиса, он прибегает к таким малоупотребительным конструкциям, которые ставят под сомнение саму норму.

В-третьих, даже в «Поминках по Финнегану», как отмечает Фаргноли, синтаксис остается консервативным [6]. Наиболее важная черта английского синтаксиса, порядок слов, почти не нарушается. Зато на семантическом уровне отклонения множатся, поскольку игре словами свойственна непредсказуемость. Именно значение у Джойса восстает против правил. Утверждая право писателя на нарушение норм, Джойс революционизирует сферу значения. Его слово превращается в «полисемантический двигатель, способный создавать полифонические эффекты». У. Эко приходит к выводу, что в «Поминках» Джойсу свойственна «полная текучесть лингвистического аппарата», когда в каждом слове-саквояже на самом деле несколько слов [Цит. по: 4].

Эллипсис и сдвиг фокуса М. Френч также относит к лингвостилевым маркерам Джойса. Если эллипсис выделяется пропуском, то смещение фокуса вовлекает читателя, по мысли исследовательницы, в соавторство текста. В «Портрете», где доминирует сознание Стивена, их практически нет. Зато «Улисс» и «Дублинцы» обнаруживают сходство. Сдвиг фокуса указывает на доминантного персонажа в отсутствие доминирующей точки зрения.

Особое внимание уделяют лингвистическим приемам внутреннего монолога в идиостиле Джойса. Превербальные ощущения передают междометия, визуальные образы памяти маркируются эллипсисом, восклицаниями, односложными словами. Лексико-синтаксическим наполнением отличаются внутренние монологи разных персонажей.

Проза Джойса обнаруживает немалое сходство с музыкальным произведением, и в частности с симфонией, в которой, благодаря тщательно продуманной системе лейтмотивов, постоянно проводятся главные темы. Технике лейтмотива Джойс учился у Вагнера. Уже в своей ранней прозе он разработал этот прием до такого совершенства, что с его помощью связал воедино внешне разобщенные факты, случайные события и перебросил мост от бытового плана к плану символическому. И точно так же, как в симфонии, когда кажется, что главная тема отзвучала, главная тема «Дублинцев» – тема смерти, духовной и физической, – вдруг врывается и звучит, с новой силой напоминая о себе.

«Прискорбный случай» – один из центральных рассказов «Дублинцев». В нем с особенной остротой поставлены этические проблемы и, в частности, самая важная для зрелого Джойса, проблема любви. Перед читателем парафраза пьесы Ибсена «Когда мы, мертвые, пробуждаемся», и вывод Джойса тот же, что у норвежского драматурга: нет прощения человеку, если он принес в жертву душу другого. Джойс, в отличие от Ибсена, не поднимается до патетики. Но за сухим, сдержанным рассказом чувствуется целая обвинительная речь индивидуализму. Прозрение приходит к Даффи, как и к Рубеку, через страдание. Пелена спадает с глаз, и ему, презиравшему обычные человеческие чувства, открывается собственное ничтожество.

Потенциал современного ему языка осваивается Джойсом на глубине нелинейного интериоризованного сознания. У. Эко полагает, что Джойс поставил под сомнение саму структуру языка, поскольку отклонения от фонологических, лексических, синтаксических и повествовательных норм у него множатся. Ученый убежден в том, что Джойс создал «глобальный образ вселенной и языка».

Можно с уверенностью заключить, что в стиле Джойса исчерпан строительный материал, предоставленный современным ему языком художественной литературы. Джойс впервые создает стиль писателя как непрерывное языковое и речевое пространство художественного дискурса, в которое вовлекаются все доступные эпохе языковые ресурсы, включая специфику английского языка в дублинской речи.

Список использованных источников:

1. Гиро П. Разделы и направления стилистики и их проблематика / П. Гиро // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1980. – Вып. 9. – С. 35-58.
2. Кубрякова Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова. – М.: РАН, 1997. – 331с.

3. Фоменко Е. Г. К типологии функционирования текста в тексте в «Дне плюща» и в «Поминках по Финнегану» Дж. Джойса / Е. Г. Фоменко // Международная конференция по функциональной лингвистике. – Ялта: Доля, 2003. – С. 344-346.

4. Burgess A. Joyce as novelist / A. Burgess // Images of Joyce. Ed. C. Hart et al. – Gerrards Cross: Colin Smythe, 1998. – Vol. 2. – P. 708-725.

5. Chapman R. Linguistics and literature / R. Chapman. – L.: Edward Arnold, 1978. – 120 p.

6. Fargnoli A. N. James Joyce A to Z: The essential reference to the life and work / A. N. Fargnoli, M. P. Gillespie. – N.Y.: Facts on file, 1995. – 304 p.

7. Tracy R. «All them rocks in the sea»: Ulysses as immram / R. Tracy // Irish University Review. A Journal of Irish Studies. – Vol. 32. – No. 2. – Autumn / Winter 2002. – P. 225-241.

К. филол. н. Ермоленко О.В., к. филол. н. Карпенко А. В.

*Таврический национальный университет имени В.И. Вернадского,
г. Симферополь, Украина*

**МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ И ПРЕПОДАВАНИЕ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ**

На современном этапе развития высшего образования интерес к изучению иностранного языка специальности как никогда велик, так как сегодня сильны тенденции к взаимодействию специалистов разных профилей с зарубежными коллегами, к установлению активного диалога культур. Одним из ключевых требований к подготовке специалистов является овладение иностранным языком специальности. Эта задача не может быть решена без пересмотра содержания обучения иностранному языку с целью установления более тесной связи между иностранным языком и предметами по специальности.

Проблема обучения иностранному языку в неязыковом вузе получила название «обучение профессионально-ориентированному языку (его аспектам) и/или общению» [3–5; 9]. Обучение иностранному языку с опорой на будущую специальность повышает мотивацию к изучению языка, так как сфера интересов студентов лежит непосредственно в рамках профессионального общения, а отбор языкового материала с учетом будущей специальности служит средством определения «предмета» языка. Более того, «наиболее эффективное овладение языком возможно в социально осмысленных, значимых для обучаемого ситуациях общения» [10, с. 18].

В особенностях интеграции иностранного языка с другими предметами в неязыковом вузе существует два основных подхода к изучению данной проблемы. Первый подход реализуется от общего к частному. Ученые базируются на теоретических основах интегрирования и придают им в дальнейшем более конкретную форму. Этот подход характерен для оптимизации методики преподавания неязыковых предметов [11]. Второй подход заключается в том, что авторы ставят во главу угла собственно методическую проблему (например, профессионально-ориентированное об-

щение) [9; 12]. Вопросы, связанные с интегрированным обучением, рассматриваются как сопутствующие. Последующая разработка новой методической концепции представляет собой путь от частного к общему в решении поставленных задач. Именно этот подход обычно используют при разработке интегративных методик обучения иностранному языку.

Явление профессионально-ориентированного иностранного языка в методической литературе часто рассматривается не как результат интеграции иностранного языка и дисциплины по специальности, а как одна из функционально-стилистических разновидностей языка. Очевидно, что основанием для этого подхода является лингвистическая классификация языковых стилей [1]. В частности, французские методисты также не выходят за рамки стилистических особенностей профессионально-направленного французского языка. В частности, отмечается, что не существует языка, отличного от языка общеупотребительного; существуют различные коммуникативные потребности [12, с. 74].

Итак, с методической точки зрения явление профессионально-направленного иностранного языка видится более глубоким и многогранным, поэтому процесс обучения должен строиться с учетом его особенностей не только как функционально-стилистической разновидности языка, но как возможного интегрированного предмета.

Дисциплина «иностранный язык для профессионального общения» – это интегрированный курс с точки зрения системного анализа. Она представляет собой объединение двух или нескольких дисциплин в одну, которая, сохраняя связь с предметами-источниками, приобретает свои собственные черты и при внедрении в учебный процесс мало-помалу приобретает качество предметоцентричности. Межпредметные связи как форма интеграции действуют параллельно с интегрированными курсами и играют роль координатора различных дисциплин. Интеграция иностранного языка и предмета по специальности реализуется на межпредметной основе на уровне дидактического синтеза. Ее направление определяется как горизонтальное, а системообразующий фактор – дуализм предметного и языкового аспектов высказывания. Источниками интеграции служат языковые и профессиональные знания и умения. Таким образом, при интеграции иностранного языка и, например, теории менеджмента совершается совмещение осваиваемых систем (языковой и профессиональной) в образовательном процессе, что на практике подготавливает к иноязычной речевой деятельности в профессиональных ситуациях, а также ведет к формированию профессионально направленного восприятия языковых явлений.

Одностороннее восприятие лексических единиц, при котором конкретная форма связывается с конкретным значением, уступает место системному, которое предусматривает понимание всего объема значения и закономерностей функционирования лексических единиц. Таким образом, адекватно воспринимая их контекстуально обусловленное значение, студент видит также как общий смысл, так и семантическую структуру. Практически, речь идет о слиянии определенных элементов двух дисциплин в особое содержание предмета «французский язык»/ «английский язык» с добавлением качественной характеристики «профессиональный». При этом процесс обучения в рамках данной дисциплины предполагает вы-

деление доминирующего компонента, а, следовательно, использования либо иностранного языка, либо, например, теории менеджмента в качестве средства. Таким образом следует учитывать двойственный статус иностранного языка: как равноправной (в плане интеграции) дисциплины и как инструмента речевой деятельности в профессиональных ситуациях. Кроме того, формируется представление об иностранном языке как о средстве получения и обработки профессиональной информации, значимой для студентов. Применение профессионального иностранного языка в тех же целях, что и родного, увеличивает мотивацию, способствует развитию познавательной активности, что формирует условия для последующего совершенствования иностранного языка параллельно с углублением профессиональных знаний.

Следовательно, интеграция иностранного языка и любой другой учебной дисциплины возможна благодаря признанию языка как универсального инструмента вербальной деятельности, характеризующейся единством плана содержания и плана выражения. Причем подлинная интеграция будет проявляться только при условии выхода за пределы простого опредмечивания иностранного языка лексикой профилирующей дисциплины, при условии синтеза двух заданных предметов по содержательным, деятельностным и организационным линиям.

Процесс дифференциации профессионального иностранного языка от дисциплины специальности приводит к тому, что появляются новые возможности для установления межпредметных связей между данными дисциплинами. Их источниками могут служить следующие элементы: учебные темы, общие изучаемые языковые и/или профессиональные явления; общеучебные, профессиональные или речевые умения; лексические единицы или профессиональные понятия.

Список использованных источников:

1. Варпахович Л.В. Лингвистика в таблицах и схемах: [пособие] / Л. Варпахович. – Мн.: Новое знание, 2003. –128 с.
2. Елухина Н.В. Устное общение на уроке. Средства и приемы его организации / Н. В. Елухина // Иностр. яз. в шк. – 1995 – № 2. – С. 4–7.
3. Королева О. Л. Методическое обеспечение профессионально ориентированного обучения иностранных студентов-медиков общению на русском языке в процессе подготовки к клинической практике: автореф. дисс.... канд.пед.наук / О. Л. Королева. – М., 2000. – 25 с.
4. Лунева М. И. Комплексный подход к формированию умений профессионально-ориентированному общению на неродном языке студентов-нефилологов в сфере таможенной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук / М. И. Лунева. – М., 1997. – 180 с.
5. Макар Л. В. Обучение профессионально-ориентированному общению на английском языке студентов неязыкового вуза: автореф. дисс.... канд.пед.наук / Л. В. Макар. – СПб., 2000. – 21 с.
6. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В. Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1987. – 157 с.

7. Мосина М. А. Обучение профессионально-ориентированному чтению-диалогу англоязычных научно-методических текстов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М. А. Мосина. – Екатеринбург, 2001. – 22 с.
8. Нельзина Е. Н. Обучение дошкольников иностранному языку на интегративной основе : дисс... канд. пед. наук / Е. Н. Нельзина. – Пермь, 2000. – 185 с.
9. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т. С. Серова. – Свердловск: Изд-во уральского университета, 1988. – 232 с.
10. Тарнопольский О. Б. Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и и специальным дисциплинам в экономических вузах : монография / О. Б. Тарнопольский, В. Е. Момот, С. П. Кожушко и др. [под общ. ред. О. Б. Тарнопольского, В. Е. Момота, С. П. Кожушко]. – Днепропетровск: Изд-во ДУЭП, 2008. – 236 с.
11. Шацких В. Н. Методика интегративного обучения иноязычной культуре детей дошкольного возраста (на примере интеграции французского языка, рисования, ритмики и музыки) : дисс... канд. пед. наук / В. Н. Шацких. – Липецк, 1997. – 211 с.
12. Henaou de Legge M. Pratiques du français scientifique: L'enseignement du français à des fins de communication scientifique. –Paris: Hachette, 1992.- 256 p.

Євдокімова-Лисогор Л. А.

Харківський національний економічний університет, Україна

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ЩОДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасні вимоги до підготовки кваліфікованого спеціаліста перш за все потребують від нього бути учасником міжкультурної комунікації та мати необхідні комунікативні спроможності в сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, навички практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що обумовлена професійними потребами; та бути спроможним оволодіти новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела. Все це підвищує попит на кваліфікованих випускників (фахівців), які вільно володіють іноземною мовою, зокрема мовою міжнародного спілкування, та обумовлює необхідність вивчення курсу «Іноземна мова».

Останнім часом більшість викладачів ставлять перед собою питання, який підхід у навчанні іноземній мові буде найкращим. Необхідно виділити комунікативний підхід, тому що головним його напрямом є навчання мовлення в умовах спілкування. Цей підхід визначився в результаті осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики, зокрема комунікативної лінгвістики, психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов (О. О. Леонт'єв, І. О. Зимня, Ю. І. Пассов, С. Ф. Шатілов, Г. В. Рогова та інші). Комунікативний підхід є досить ефективним, тому він потребує подальшого вивчення та розвитку.

Згідно із загальноєвропейськими рекомендаціями Ради Європи, метою є не просто вивчення будь-якої мови, а вільне спілкування цією мовою, тобто формування в студентів іншомовної комунікативної компетентності. До структури комунікативної компетенції належать: мовленнєва компетенція (аудіювання, говоріння, читання, письмо); мовна компетенція (лексичні, фонетичні, орфографічні знання); дискурсивна компетенція; соціокультурна та соціолінгвістична компетенція; стратегічна компетенція. Студент повинен уміти здійснювати усне спілкування, розуміти на слух різну інформацію, логічно структурувати й передавати свої висловлювання, обирати ефективні стратегії для розв'язання будь-якої проблеми. Основними факторами, які впливають на формування комунікативної компетентності в студентів, є професійна спрямованість, гуманістичний стиль спілкування, орієнтація на комунікативну культуру як на професійну цінність.

Але необхідно не забувати про наявність у тих, хто навчається, мотиву для здійснення комунікації. Діяльності без мотиву не буває – це є головним у процесі комунікації. Студент повинен бути зацікавлений у вивченні іноземної мови, він має накопичувати свої знання, вміння та досвід. Комунікативна спроможність розвивається шляхом залучення студентів до вирішення великого кола значущих, реалістичних і досяжних завдань, які мають сенс, успішне вирішення яких викликає задоволення та підвищує їх упевненість у собі [3, с. 220].

Комунікативний метод навчання іноземних мов базується на тому, що процес навчання є моделлю комунікації. Комунікативний метод навчання мовленнєвої діяльності спирається на п'ять принципів:

- 1) принцип мовленнєво-розумової діяльності;
- 2) принцип індивідуалізації при керівній ролі особистісного аспекту;
- 3) принцип функціональності;
- 4) принцип ситуативності;
- 5) принцип новизни.

Комунікативна спрямованість навчання – передумова успіху в практичному оволодінні студентами іноземною мовою. Як показує практика, цьому значною мірою сприяє атмосфера колективного спілкування, організованого на основі комунікативних ситуацій. Ситуації стимулюють студентів до комунікативно-мотивованого виконання мовленнєвих дій, а спілкування в таких ситуаціях дає студентам змогу свідомо засвоїти іншомовний матеріал. Велике значення має діалогічне та монологічне мовлення. У цьому процесі можуть бути задіяні декілька учасників. З позицій комунікативного підходу процес, навчання іноземної мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. Максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами, як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка викладача та студентів, а також предметність процесу спілкування забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які віддзеркалюють інтереси та потреби студентів. Потрібне спілкування – емоційно забарвлене, пронизане переживаннями, що приносить радість, зацікавленість і створює передумови успіху як у навчанні, так і в повсякденному житті.

Сучасна ситуація в країні доводить, що попит на висококваліфікованих спеціалістів, які вільно володіють іноземною мовою підвищується щороку. Найбільшу ефективність у навчанні іноземної мови студентів має комунікативний підхід, саме він сприяє формуванню в них комунікативної компетентності як професійної, впливає на їхній світогляд, систему цінностей, уміння мислити.

Список використаних джерел:

1. Леонтьев А. А. Коммуникативность: пришло ее время / А. А. Леонтьев. – ИЯШ. – 1991. – № 5.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи / Е. И. Пассов. – М., 2001. – 212с.
3. Стойко С. В. Реалізація комунікативного підходу в навчанні іноземних мов / С. В. Стойко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Чернігів: ЧДПУ, 2011. – Вип. 85 (Серія: Педагогічні науки). – С. 220-223.
4. Жилкина Д. Н. Решение коммуникативных проблем в процессе обучения иностранным языкам / Д. Н. Жилкина. – ИЯШ. – 1992. – № 1.

Знанецький В. Ю.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ЩОДО АСПЕКТІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Соціально-економічні зміни, які відбулися в країні за останні десятиліття, а також стрімкий розвиток засобів комунікації викликали переорієнтацію напрямку навчання іноземній мові в процесі професійної освіти від навчання читанню як пріоритетної задачі до навчання спілкуванню.

У сучасних умовах розвитку й постійного розширення всебічних міжнародних контактів іноземна мова стає найважливішим засобом професійної комунікації фахівців різних профілів, що й спричинило посилення мотивації у вивченні мов міжнародного спілкування.

У зв'язку з існуючими соціально-економічними умовами в країні існує гостра потреба у фахівцях, здатних об'єднати теоретичну підготовку та практичні вміння, необхідні для творчої діяльності в професійній сфері. Перед професійною освітою на сьогодні стоїть завдання підготовки таких фахівців. Сучасне навчання зорієнтоване не стільки на одержання конкретних знань або формування деяких окремих умінь і навичок, скільки на розвиток пізнавального потенціалу особистості, підвищення здатності до навчання, оволодіння новими системами знання, розвиток творчого потенціалу особистості та розширення її творчих можливостей. Така орієнтація освіти неминуче веде до зміни мети та змісту навчання. Метою стає зростання особистісного потенціалу людини, виховання здатності до адекватної діяльності в майбутніх предметних і соціальних ситуаціях, а змістом – все, що забезпечує досягнення цієї мети.

Наповнення освіти новим змістом і постановка якісно інших цілей привели до необхідності розробки й впровадження нових технологій. Навчання іноземним мовам є складовою професійної освіти, що забезпечує відповідність підготовки фахівця соціальному замовленню. Тому розробка способів навчання усному спілкуванню іноземною мовою з урахуванням спеціальності вважається однією з нагальних проблем у сучасній методиці викладання іноземної мови у вищій школі. Кінцевою вимогою до просунутого рівня володіння іноземною мовою є наявність іншомовної комунікативної компетенції, необхідної для вивчення та осмислення закордонного досвіду в профільюючих і суміжних галузях науки й техніки, а також для ділового професійного спілкування.

Для виконання соціального замовлення необхідне усвідомлення магістральних напрямів сучасної дидактики. Перший напрямок – пошук шляхів, засобів і методів активізації навчання, другий – розробка нових технологій навчання, що забезпечують формування інтересу студентів до самого процесу добування знань у ситуаціях, які припускають творчість.

При навчанні студентів університету професійно орієнтованому спілкуванню іноземною мовою варто враховувати специфіку процесу навчання іншомовної професійно орієнтованої комунікації: використання комунікативного підходу в навчанні іншомовної професійно орієнтованої комунікації; застосування провідних видів мовленнєвої діяльності, таких як говоріння, аудіювання, читання та письмо, у навчальному процесі в умовах, що моделюють ситуації реального професійного спілкування іноземною мовою; моделювання ситуацій професійного спілкування, які створюють максимальне зближення навчального процесу й реальної професійної комунікації іноземною мовою.

Однією з навчальних технологій, що можуть бути застосовані в процесі викладання іноземної мови є кейс-метод, відомий у практиці викладання багатьох дисциплін як метод конкретних ситуацій.

Традиційною сферою застосування кейс-методу були й залишаються бізнес-освіта й навчання державних службовців. Однак широке функціональне поле кейс-методу створює можливості для його використання у гуманітарній та у природничо-науковій вищій освіті. Цінність положень кейс-методу для методики викладання, зокрема іноземної мови, полягає в його поліфункціональності, здатності вирішувати низку поставлених завдань у комплексі.

Таким чином, процес навчання іншомовному професійно-орієнтованому спілкуванню у ВНЗ розглядається нами як важлива передумова формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції студентів, яка відбиває зміст, сутність та специфіку даного процесу. Формування іншомовної професійної комунікативної компетенції майбутніх фахівців (студентів) обумовлено соціально-економічними змінами ринкової економіки й нагальними потребами суспільства до значної трансформації цілей і завдань професійної освіти й визначається як володіння індивідом необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають ступінь сформованості його професійної діяльності.

Каліберда Н. В.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

СТАЛІ КОНСТРУКЦІЇ ВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНЬОЇ ДІЇ

Категорія темпоральності виражає відношення дії до моменту мовлення.

У темпоральній системі дієслова особливе місце посідає категорія футуральності. Воно визначається специфічним значенням майбутнього часу. Якщо минулий і теперішній часи виражають реальні факти, то майбутнє не виражає ніяких фактів взагалі. Майбутнє – це сфера можливого передбачуваного, планового, бажаного і т. д..

До експліковної футуральності відноситься вираження майбутньої дії, яке традиційно кваліфікується як об'єктивне, або немодальне майбутнє. Цей тип футуральності є складовою частиною граматичної категорії часу. Під експлікованою футуральністю ми розуміємо вираження наступності дії як головної мети висловлювання. Мовець засобами її реалізації показує, що дія відбувається або не відбувається в момент, що настає стосовно встановленого ним моменту. Аналіз фактичного матеріалу дозволив класифікувати засоби реалізації експлікованої футуральності наступним чином:

1) Граматичні засоби:

а) конструкція *shall/will + інфінітив*. Приклади:

«*We will rebuild, we will recover, and the United States of America will emerge stronger than before,*» he told a joint session of Congress. [«The USA Today». Wednesday. August, 18, 2012].

Karzai: 'Good news' that Obama will reach out to Taliban. [«The USA Today». Wednesday. August, 18, 2012].

Ця конструкція становить ядро граматико-лексичного мікрополя майбутнього часу, оскільки в її складі є сема наступності як один із головних компонентів її значення, завдяки якому вона може виступати як елементом опозиції часу із зазначенням майбутнього. Ця конструкція майбутнього часу вживається переважно у газетному тексті (її частка становить близько 80 %).

б) трансформовані форми теперішнього/майбутнього часу, де сема наступності з'являється тільки в синтагматиці, тобто коли цей елемент вступає в зв'язки з іншими мовними елементами. Наприклад: *The train leaves at 6 tomorrow and call at Paris on the way.*

2) Лексико-граматичний засіб. Конструкція *to be going+інфінітив*:

The Prince of Wales is going to visit Buckingham Palace. [«The USA Today». Monday. December, 19, 2012].

Існує ще один засіб вираження футуральності. Цей вид має назву – імплікована футуральність. До імплікованої футуральності відносяться ті випадки, коли реалізується футуральна семантика деяких структур і граматичних конструкцій. Цей тип футуральності належить до граматичної категорії футуральності. Імплікована футуральність за своїм характером відрізняється від емплікованої. Під імплікованою футуральністю ми розуміємо реалізацію футуральності як додаткової характеристики дії. Головна мета висловлювання у таких випадках полягає не у

виявленні наступної дії якогось моменту, а у виявленні бажаності або можливості дії, прохання, намір тощо.

Як показав аналіз фактичного матеріалу, імплікована футуральність реалізується:

1) лексичними моделями; *The plane reaches London at 6.45. Sally is seeing her dentist this week.*

2) інфінітивом в певних синтаксичних функціях;

3) умовним способом; *I do not know if he will accept. If you learn this song, you will go on my concert. If I see killer, I will tell to the police.*

4) наказовим способом; наприклад: *Book these seats for today, said Mr. Clamins. Let's not argue about it.*

5) Конструкцією *to be going + інфінітив*:

He's going to get you at the moment. [«The USA Today». Friday. July, 10, 2012].

Також майбутня дія може виражатися за допомогою такої конструкції : WOULD + дієслово. Наприклад:

*I sometimes think about how much better it **would be** for them if they lived here in the USA.* [«The USA Today». Tuesday. July, 21, 2012].

У даному випадку відбувається зближення майбутньої дії з умовністю.

Умовні пропозиції цього типу висловлюють нереальність або зовсім малу ймовірність здійснення умови, що відноситься до теперішнього або майбутнього часу.

Також як показав аналіз фактичного матеріалу конструкція WOULD + дієслово може передавати не тільки звичайну майбутню дію, але й бути зумовленою правилом узгодженням часів. Приклад:

*Thome said. «Manny was saying how special that **would be** for us to both go back together.* [«The USA Today». Friday. September, 03, 2012].

Можна зробити висновок, якщо в головному реченні дієслово-присудок висловлює минулу дію, а дія підрядного додаткового речення є майбутнім з точки зору дії головного, то в підрядному реченні вживається Future in the Past. Тобто Future in the Past висловлює майбутню дію.

Як показали результати досліджень, найбільш частотним засобом реалізації експлікованої футуральності є конструкція *shall/will+інфінітив* для вираження реального майбутнього часу і *should/would+інфінітив* для вираження відносного майбутнього часу. Головне граматичне завдання цих двох конструкцій – наступність дії стосовно певного моменту.

На семантичному рівні різниця між типами футуральності полягає у ступені вираженості сем наступності і гіпотетичності, які є семантичними компонентами значення футуральності. Для експлікованої футуральності домінуючою є сема наступності, яка вказує, що дія відбудеться після якогось моменту. Сема ж гіпотетичності, в експлікованій футуральності є побічною, оскільки наступність завжди якоюсь мірою передбачає гіпотетичність. У випадках реалізації імплікованої футуральності на перше місце висувається сема гіпотетичності, яка виражає можливість, припущення. Сема наступності реалізується в цих випадках як додаткова.

Комарова Л. В.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

**НАПИСАНИЕ ГРУППОВЫХ ЭССЕ – КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

Написание эссе является одной из составных частей Болонской системы образования, которая вступила в силу в нашей стране. Данный вид работы чрезвычайно полезен, поскольку это позволяет автору научиться четко и грамотно формулировать мысли, структурировать информацию, использовать основные понятия, выделять причинно-следственные связи, иллюстрировать опыт соответствующими примерами, аргументировать свои выводы.

Метод групповых эссе – это обучение в сотрудничестве, в основе которого лежит совместная работа учащихся над решением поставленной проблемы. В ходе написания групповых эссе учащиеся формируют важные общеучебные умения и навыки, такие как:

- умение работать в группе над решением поставленной проблемы,
- умение участвовать в дискуссии, воспринимать чужое мнение, аргументировать и представлять свою точку зрения на проблемы,
- умение находить компромиссы и принимать групповое решение.

Групповые эссе являются хорошим подспорьем для проверки материала, который предлагается студентам изучить самостоятельно (зачастую количество часов, выделенных на изучение иностранного языка на технических факультетах, катастрофически мало).

Совместная работа над эссе, то есть, когда одно эссе на заданную тему пишет небольшая (3-4 человека) группа учащихся характеризуются следующим:

- студенты начинают понимать, что то, что они пишут станет достоянием читателей, общественности, тем самым, повышается уровень ответственности за написанное и качество представленного материала,
- студенты практикуются в анализе написанного, т.к., не замечая ошибки в своем эссе, они прекрасно видят все промахи в эссе партнера,
- студенты приучаются обсуждать написанное с другими, оценивать написанное на основе определенных критериев,

Структура эссе определяется предъявляемыми к нему требованиями:

- 1) мысли автора эссе по проблеме излагаются в форме кратких тезисов.
- 2) мысль должна быть подкреплена доказательствами – поэтому за тезисом следуют аргументы.

Можно выделить некоторые общие признаки (особенности) жанра, которые обычно перечисляются в энциклопедиях и словарях:

1. Небольшой объем. Каких-либо жестких границ, конечно, не существует. Объем эссе – от трех до семи страниц компьютерного текста.

2. Конкретная тема. Тема эссе всегда конкретна. Эссе не может содержать много тем или идей. Оно отражает одну мысль и развивает ее.

3. **Свободная композиция** – важная особенность эссе. Исследователи отмечают, что эссе по своей природе устроено так, что не терпит никаких формальных рамок. Оно нередко строится вопреки законам логики.

4. **Внутреннее смысловое единство.** Свободное по композиции, ориентированное на субъективность, эссе вместе с тем обладает внутренним смысловым единством, т.е. согласованностью ключевых тезисов и утверждений, внутренней гармонией аргументов и ассоциаций, непротиворечивостью тех суждений, в которых выражена личностная позиция автора.

Правила написания эссе

- Из формальных правил написания эссе можно назвать только одно – наличие заголовка.

- Внутренняя структура эссе может быть произвольной. Поскольку это малая форма письменной работы, то не требуется обязательное повторение выводов в конце, они могут быть включены в основной текст или в заголовок.

- Аргументация может предшествовать формулировке проблемы. Формулировка проблемы может совпадать с окончательным выводом.

Качество любого эссе зависит от трех составляющих:

- качества исходного материала (записи результатов дискуссий, собственные соображения студента и накопленный опыт по данной проблеме);

- качества обработки исходного материала (систематизация материала, его организация, аргументация и доводы);

- аргументации (насколько точно она соотносится с поднятыми в эссе проблемами).

Необходимо заметить, что групповые эссе, безусловно, позволяют многому научиться и способствуют активизации учебной деятельности, однако они нравятся далеко не всем студентам. Совместная работа может быть подменена простым договором о том, кто и в какой последовательности пишет работу один от имени всей группы. Поэтому, преподавателю необходимо вовремя подключаться для решения возникающих организационных проблем, подсказывая учащимся как лучше организовать свою учебную деятельность.

Короткова І. І.

Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ КЛАСИФІКАЦІЇ ПАРОНІМІВ В ДІЛОВІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Проблемам структурної, семантичної та стилістичної диференціації лексики присвячена велика кількість наукових робіт. Вчені дають різні характеристики паронімам як явищу мови і мовлення, намагаються встановити причини та шляхи їх появи і формування, визначити їх лінгвістичний статус, створити ємну і чітку класифікацію, але не існує єдиного підходу до проблеми паронімії.

На відміну від російської та української мов, де існують навіть спеціальні словники паронімів і даються різні їх класифікації, в англійській мові явище паронімії

вивчено недостатньо повно. Проблемі паронімії в діловій англійській мові присвячено лише кілька робіт сучасних лінгвістів, таких як О. Д. Прокопчик, С. С. Іванов та Т. Гуревич.

Метою дослідження є аналіз особливостей класифікації паронімів ділової англійської мови.

У мовознавстві традиційно склалися два основних підходи до визначення паронімії: вузький і широкий. У рамках вузького тлумачення І. В. Арнольд, Ю. А. Бельчик, М. С. Панюшева, О.В. Вишнякова та інші лінгвісти відзначають, що паронімія – це явище мовне і обмежується воно областю співзвучних однокореневих слів з різним значенням, що належать до одного лексико-граматичного розряду. Представники широкого підходу, такі як В. П. Григор'єв, Н. В. Крилова та інші, вважають пароніми явищем мови і відносять до паронімів і однокореневі, і різнокорінні слова [1, с. 9].

У лінгвістичній літературі ХХІ століття простежується тенденція не виділяти пароніми в окремий структурно-семантичний клас, тобто пароніми все частіше розглядаються, наприклад, як помилкові омоніми. Особливо цей підхід представлений у дослідженнях паронімії в українській і російській мовах [2, с. 204].

Як стилістичний прийом розглядають пароніми В. П. Григор'єв і В. В. Єлісеєва. Тут об'єднуються два поняття: власне паронімія – вид мовних системних відносин між лексичними одиницями, і паронімія – стилістичний прийом, що складається в навмисному зближенні слів, що мають подібність у звучанні [3, с.44].

Досліджуючи проблеми визначення та функціонування паронімів в сучасній англійській мові та паронімічну атракцію в рекламному тексті зокрема, С. С. Іванов пропонує концептуально нове розуміння даного явища і виробляє термінологію у світлі пропонуваного підходу. Він впроваджує новий термін – домінантоніми [1, с. 10].

В. В. Єлісеєва виділяє основні характеристики паронімів в англійській мові: схожість звучання, близькість у письмовій формі, частковий збіг за морфологічним складом, нерідко етимологічна спорідненість, яка часто призводить до здатності паронімів змішуватися у мові [3, с. 42]. У процесі навчання ділової англійської, студенти, що недостатньо добре володіють англійською мовою, або студенти початкових курсів можуть не знати, чи навіть знаючи, нерідко помиляються і змішують такі слова, як *career / carrier, personal / personnel, quota / quote, company / campaign, logic / logistics, ma in*.

Розроблено велику кількість класифікацій паронімів в російській і українській мовах, в основі яких лежать різні ознаки. Спробуємо диференціювати пароніми, характерні для ділової англійської, традиційно: за структурою і за семантикою. За структурою, тобто за морфологічними ознаками, пароніми діляться на префіксальні, суфіксальні та кореневі.

1. Префіксальні пароніми мають різні префікси, наприклад, *macroeconomics / microeconomics, to reorganize / to disorganize, underrated / overrated*.

2. Суфіксальні пароніми розрізняються суфіксами, наприклад, *franchisor / franchisee, investment / investor, subsidy / subsidiary*.

3. Кореневі пароніми мають різні, але співзвучні коріння, наприклад, *volume / value, to owe / to own, turnover / takeover, fixtures / futures, cost / coast*.

З даних прикладів ми бачимо, що префіксальні і суфіксальні пароніми – це категоріально ідентичні споріднені слова, що відрізняються афіксами. Саме вони зазвичай викликають у студентів труднощі і плутанину у вживанні та перекладі, особливо, якщо ці пари утворюють паронімічні ряди або гнізда.

За семантикою пароніми традиційно поділяються на повні, неповні, часткові й синонімічні.

1. Повні пароніми – це абсолютні пароніми, схожі за написанням і звучанням, з наголосом на одному і тому ж складі, але виражають різні смислові поняття, наприклад, *acquire / enquire, impose / dispose* та ін.

2. Неповні пароніми – це пароніми, що відносяться до однієї області понять, що мають схоже написання і звучання, але в яких спостерігається неповний поділ обсягу значень, що викликає їх зближення, наприклад, *multinational / international, analytic / analytical*.

3. Синонімічні пароніми – це пароніми, схожі за написанням і звучанням і мають однакове значення, наприклад, *licence / license, labour / labor, Comptroller / Controller, cheque / check, enquire / inquire*.

І останній вид паронімів, якій необхідно відзначити, це міжмовні пароніми, так звані «помилкові друзі перекладача». Вони являють особливі труднощі в практиці перекладу та викладання іноземних мов. В англійській і російській / українській мовах слова цього роду в переважній більшості випадків являють собою прями або опосередковані запозичення із загального третього джерела [4]. Яскравим підтвердженням цьому можуть служити псевдоінтернаціоналізми ділової лексики, що, як правило, викликають велику кількість помилок у студентів, наприклад, *obligation / bond / облигація, magazine / shop / магазин, graphic / schedule / графік, direction / board of directors / дирекція, action / stock / акція, active / asset / актив та ін.*

Підводячи підсумок необхідно відзначити, що, незважаючи на те, що склалися два основних підходи до вивчення явища паронімії, в сучасній лінгвістиці досить суперечливі погляди на цю проблему. При відділенні паронімів від варіантів слів, неомографічних омонімів, однокореневих синонімів і т.п. виникають труднощі, тому що пароніми не мають досить стійких ознак, що дозволяють виділити їх в окрему підсистему. Дане явище багатоаспектне у своїх проявах, володіє великим потенціалом і різноманіттям форм, оскільки існує і несе своє функціональне навантаження в таких різних областях, як художня література, поезія і термінологія. Пароніми – явище монолінгвальне і білінгвальне. Труднощі в навчанні ділової лексики пов'язані з обома цими сторонами, і тому існує велика доцільність у складанні спеціального лінгвістичного довідника вживання паронімів і омонімів ділової англійської мови, що є підставою для подальшого дослідження проблеми паронімії.

Список використаних джерел:

1. Иванов С. С. Лингвистический статус и функциональные возможности паронимии в системе современного английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук / С. С. Иванов. – Н. Новгород, 2010. – 21 с.

2. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. / І. М. Кочан – К.: Знання, 2008. – 423с.

3. Елисеева В. В. Лексикология английского языка / В. В. Елисеева. – СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2005. – 80 с.

4. Гуревич Т. Межъязыковая омонимия, паронимия (на примере английского языка). «Ложные друзья переводчика» [Электронный ресурс] / Т. Гуревич. – Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/zpu/e-publications/2007/Gurevich_T/

Кравинская Ю. Ю.

Таврический национальный университет имени В.И. Вернадского,

г. Симферополь, Украина

ИЗУЧЕНИЕ ПОСТКОЛОНИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РАМКАХ КУРСА СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Исторически термин «постколониальная литература» применялся только к литературе бывших колоний Великобритании и пришёл на смену традиционным понятиям «литература (Британского) Содружества», что отвергается постколониалистами из-за негативной коннотации отсталости. Признаками развития единой линии в данном сегменте литературоведческой практики – слияние элементов культуры колонизаторов и местных народов, гибридность, активное взаимное влияние и трансформация двух культур.

Вопрос критического изучения постколониальной литературы был поднят Францом Фаном в его работе «The Wretched of the Earth»¹ (1961). Фанон обосновал идею отверженности колониального интеллектуала и обрисовал этапы развития постколониальной литературы [1]. По мнению Фанона, существуют 3 этапа развития: 1 – имитация европейской традиции, 2 – вопрос культурного и исторического повторного исследования колонизированного ареала, 3 – появление «литературной битвы» (literature of combat), революционной и национальной [3, p. 43]. Примером проекции стадий развития постколониальной литературы на литературное творчество может служить Салман Рушди. Будучи британцем индийского происхождения, С. Рушди является потомком колонизированного интеллектуального слоя, что позволяет ему занимать сразу три позиции в постколониальном дискурсе: колонизатор – колонизированный – постколониальный критик. Его эссе «'Commonwealth Literature' Does Not Exist»² (1983) показывает, термин «литература Содружества» не отвечает реалиям современности из-за элемента подчинения через колониальный подтекст [2].

Цель доклада – обрисовать практику изучения постколониальной литературы как отдельного элемента в рамках курса современной зарубежной литературы. Актуальность в том, что современная литературная критика развивается в направлении плюрализма критической мысли и диверсификации национальных культур, что диктует необходимость большего внимания к литературам культурных кластеров, сложившихся на основе английского как средства коммуникации в странах – бывших колониях Британии.

¹ «Изгой Земли»

² «Литературы Содружества не существует»

Постколониальная литература как сегмент теоретического курса литературы или отдельный предмет занял прочные позиции в учебных планах многих высших учебных заведениях за рубежом. Разделение институтов на две группы выполняется на основе методологического подхода. Первая группа – это ведущие университеты стран в ареале развития постколониальной литературы. Вторая группа – это ведущие университеты, которые рассматривают данную литературу как часть мировой. Примером первой группы является Университет города НьюКастл, Австралия [4]. На сайте университета есть возможность ознакомиться с программой курса постколониальная литература, который является теоретическим курсом в рамках образовательно-квалификационного уровня «бакалавр» на факультете педагогики и искусств. В течение курса есть семинары, студентам необходимо написать эссе на предложенную тему объемом 2000 слов, сделать презентационное выступление примерно на 1000 слов. Курс является выбором студента и оценивается: 40% – посещаемость лекций и семинаров, 40% – эссе, 20% – презентация. Во вторую группу входят многие европейские и американские университеты. Но наилучшей иллюстрацией будет The Open University, Milton, UK3, созданный в 1969 году, который дислоцируется в нескольких научных центрах Великобритании, Ирландии и Европы [5]. Этот университет новой формации является мировым лидером дистанционного обучения. Инновационный метод обучения «supported open learning»⁴ был разработан, что позволяет преподавать рекордное для университетов Великобритании количество специальностей и дисциплин. На базе университета, помимо теоретического курса постколониальная литература, действует исследовательская группа «Post-colonial Literature Research Group»⁵. Группа основана в 1992 году и работает над множеством индивидуальных и коллективных проектов, темой которых является англоязычная литература стран Южной Азии, Африки и стран Карибского бассейна.

Исходя из всего сказанного необходимо отметить, что курс мировой литературы требует расширения для того, чтобы отразить развитие и разнонаправленность современного литературоведческого творчества. В свете маргинализации культуры авторы из развивающихся стран не только занимают прочное место в списках бестселлеров и лауреатов всемирных премий, но и создают основные векторы дальнейшего развития. Объединение критиками данного творчества в постколониальную литературу позволяет нам говорить о возможности создания новой дисциплины в рамках учебного плана образовательно-квалификационного уровня «Бакалавр».

Список использованных источников:

1. Fanon F. *The Wretched of the Earth* / F. Fanon; trans. from French by R. Philcox. – N. Y.: Grove Press, 2004. – 251 p.
2. Rushdie S. *Commonwealth Literature Does Not Exist* / S. Rushdie // Reprinted in *Imaginary Homelands: Essays and Criticism*. – L.: Granta Books in association with Penguin Books India, 1991. – P. 47–65.

³ Открытый университет, Милтон, Великобритания

⁴ «Открытое обучение с поддержкой университета»

⁵ «Группа исследований постколониальной литературы»

3. Wisker G. Key Concepts in Postcolonial Literature / G. Wisker – N. Y.: Palgrave MacMillan, 2007. – 248 p.

4. The University of Newcastle, Australia, official site [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.newcastle.edu.au/course/ENGL3430.html>

5. The Open University, Milton, UK, official site [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.open.ac.uk/Arts/english/post-colonial/index.shtml>

К. пед. н. Красикова Е. Н.

Северо-Кавказский федеральный университет, Российская Федерация

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-МЕТОДА

Современное общество переживает сложные перемены во всех его сферах и, прежде всего, в сфере образования. В этой статье мы хотим дать характеристику одному из наиболее сложных и глубинных процессов, характеризующих новую эпоху, процессу, который можно назвать методологическим переломом в образовании [2, с.98].

Речь идет о методе обучения, известном как кейс-метод (Case study) – метод анализа ситуаций, который оптимизирует процесс обучения будущих преподавателей иностранных языков. Говоря о ситуативном методе, дадим определение самому термину «**ситуация**». Обычно под ситуацией понимается нижеследующее:

- Во-первых, при событийном подходе к ситуации она рассматривается как некоторая совокупность событий. По внешнему виду это может быть некоторая цепь событий или круг событий, узел событий и т.п.

- Во-вторых, если рассматривать ситуацию с точки зрения условий деятельности, то она представляется их комплексом, определяющим существование проблемы. Сущность ситуации в этом аспекте изучается теорией деятельности и праксиологией.

- В-третьих, с позиций факторного подхода ситуация выступает сложным взаимодействием различного рода факторов, которые либо способствуют разрешению противоречия проблемы, либо препятствуют ему.

Суть кейс-метода заключается в том, что студентам предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

Кейс метод – это метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Эти кейсы, обычно подготовленные в письменной форме и составленные исходя из опыта реальных людей, изучаются и обсуждаются студентами [2, с. 59]. Эти кейсы составляют основы беседы группы под руководством преподавателя. Поэтому метод кейсов включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе. Задача преподавателя, как

следует из данного определения, состоит в подборе соответствующего реального материала, а студенты должны разрешить поставленную проблему и получить реакцию окружающих (других студентов и преподавателя) на свои действия. При этом нужно понимать, что возможны различные решения проблемы. Поэтому преподаватель должен помочь студентам рассуждать, спорить, а не навязывать им свое мнение. Кейсы могут быть представлены студентам в самых различных видах: печатном, видео, аудио, мультимедиа.

Обучение на основе кейс-метода (Case Study) – это целенаправленный процесс, построенный на всестороннем анализе представленных ситуаций, обсуждения во время открытых дискуссий проблем кейсов и выработке навыков принятия решений. Отличительной особенностью кейс-метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни [3, с. 122].

Гуманитарное образование является естественной сферой применения кейс-метода. Наибольший опыт ситуативного обучения накоплен в педагогической науке. При этом все педагогические ситуации могут быть трех видов: ситуации, в которые попадает педагог, ситуации, в которых оказывается учащийся и смешанные ситуации. «Ситуации учителя», среди которых выделяются ситуации по оценке поведения учащихся, и ситуации выбора варианта поведения, используются для обучения будущих педагогов. Что касается «ситуаций учащихся», то они применяются учителями в учебно-воспитательном процессе. При этом учителя моделируют отношения между самими учащимися, их отношения к родителям и отношения к другим людям. Наконец, смешанные ситуации включают отношения между учителями и учащимися, а также отношения между учителями, учащимися и другими людьми [2, с. 215].

Педагогический потенциал кейс-метода гораздо больше, чем у традиционных методов обучения [1, с. 133]. Преподаватель и студент здесь постоянно взаимодействуют, выбирают формы поведения, сталкиваются друг с другом, мотивируют свои действия, аргументируют их моральными нормами. Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументации довольно сильно тренируют участников обсуждения, учат соблюдению норм и правил общения. Еще больше нагрузка на преподавателя, который должен быть достаточно эмоциональным в течение процесса обучения, не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно.

Профессиональная компетентность преподавателя-лингвиста – это взаимосвязь его методологической, специальной, языковой, общепедагогической, психологической, профессионально-этической, методической подготовки, готовность к профессиональному самообразованию. Именно методическая компетенция представляет собой совокупность профессиональных умений в планировании учебного процесса и в организации педагогической деятельности. Данная компетенция включает осознание педагогических ценностей, ценностное отношение к конструированию педагогического процесса, к исследованию в педагогической деятельности; ценностей как средства реализации концепции педагогического мышления; педагогического общения и поведения, педагогических технологий; принятия и осмысления инновационных компонентов профессиональной деятельности. В нее включают также знание технологий решения учебно-педагогических задач; педаго-

гической технологии, ее сущности, структурных компонентов; требований к конструированию и проектированию педагогических технологий; норм педагогического общения и поведения.

Ее формирование в процессе обучения в вузе – одна из приоритетных задач современного лингвистического образования. Мы выделяем организационную функцию как основную в управлении процессом обучения иностранным языкам, включающую в свою структуру такие компоненты как 1) знания о методах обучения иностранным языкам и истории их развития; 2) владение современными методами обучения иностранным языкам [1, с. 106]. Это обусловлено требованиями коммуникативно-деятельностного подхода и нашло выражение в рис. 1.

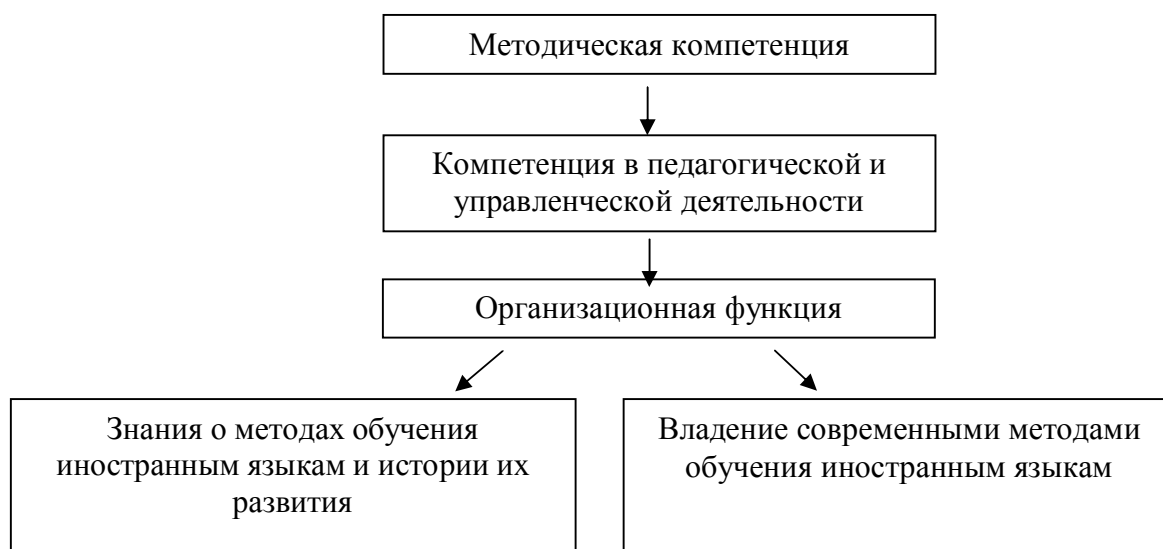


Рис. 1. Структура организационной функции в составе методической компетенции

Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим материалом. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе, тем самым оптимизирует процесс обучения будущих преподавателей иностранных языков. Кейс метод выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновить свой творческий потенциал и оптимизировать процесс обучения будущих преподавателей иностранных языков.

Список использованных источников:

1. Красикова Е. Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции студентов-лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Ставрополь, 2009. – 177 с.
2. Сидоренко А. И. Ситуационная методика обучения: Теория и практика / А. И. Сидоренко, В. И. Чуба. – К.: Центр инноваций и развития, 2001.
3. Spodark E. Pedagogical Applications for the Single Computer Teaching Station: A Case Study // Computer Assisted Language Learning. – 2000. – Vol.13, № 3.

К. филол. н. Красильщик А. К.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

УСТНАЯ РЕЧЬ: ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ

При изучении иностранного языка большое внимание уделяется языковому материалу, предназначенному для устной речи. Важную роль играет метод обучения устной речи, какие возможности он дает для развития логического мышления. Такой метод дает возможность для сравнения (услышанного с написанным) и приучает студентов производить целый ряд мыслительных операций, пользуясь лишь слуховым восприятием.

Устная форма общения включает в себя аудирование (импрессивная речь) и говорение (экспрессивная речь). Аудирование устной речи связано не только с процессами мышления, но и памяти, которая призвана сохранять и удерживать поступающую информацию.

Обратимся теперь к анализу факторов, влияющих на аудирование.

а) Темпоральная характеристика речи

Объективно заданный темп речевого сообщения определяет скорость и точность понимания на слух, а также эффективность запоминания.

б) Задачи восприятия

В повседневном речевом общении зрительное и слуховое восприятие направлено на содержание высказывания; в условиях обучения оно может быть направлено либо только на форму, либо одновременно на форму и содержание.

в) Ориентиры восприятия

Понимание речи на слух зависит не только от структурных особенностей, но и от того, какими ориентирами располагает текст, имеются ли в нем необходимые подсказки и опоры для запоминания.

г) Восприятие и понимание речи и структура сообщения

Сложный процесс восприятия и понимания речи предполагает правильное понимание связей и отношений между словами и конструкциями.

Изложенные выше факторы должны учитываться при отборе и организации речевых сообщений, предназначенных для обучения аудированию и при построении языковых и речевых упражнений.

Упражнения для обучения устной речи

При описании упражнений для обучения устной речи мы исходим из следующих принципов.

- Последовательность формирования речевых умений и навыков предполагает наличие в системе упражнений двух основных типов – языковых (тренировочных) и речевых. Языковые упражнения служат для выработки речевых автоматизмов. Речевые упражнения предполагают включение тренируемого явления в речевую ситуацию, имитирующую в какой-то мере условия реального общения.

- Виды упражнений внутри каждого типа также отражают последовательность формирования речевого навыка и реально существующих видов высказывания. Учитывая смысловое содержание и структуру экспрессивной формы речи, можно констатировать, что наиболее совершенный тип высказывания – неподготовленная речь – формируется в следующей последовательности:

Языковые упражнения

•Имитация:

- а) без преобразования структур (с направленностью внимания на отдельные факты языка или без фиксации внимания на языковую форму);
- б) с частичным изменением структур (механические подстановки).

•Преобразование информации:

- а) конструирование структур (по образцу и без образца);
- б) комбинирование и группировка структур.

Речевые упражнения

Подготовленная речь

- а) с опорой на формальные признаки (ключевые слова, план, заголовки и т.д.);
- б) с опорой на источники информации (картина, кинофильм, текст и т.д.);
- в) с опорой на изученную тему.

Неподготовленная речь

- а) с опорой на источник информации (рассказ на родном языке, картина, неозвученный фильм и т.д.);
- б) с опорой на жизненный опыт учащихся (прочитанное или увиденное, фантазия и т.д.).

В результате выполнения языковых упражнений для обучения аудированию у студентов вырабатываются навыки, необходимые для восприятия связного речевого сообщения в условиях, аналогичных естественному акту коммуникации.

Речевые упражнения подразделяются на стадии, описание которых целесообразно начать с анализа определений «подготовленная» и «неподготовленная» речь, противопоставляемых по целому ряду признаков.

Для подготовленной речи характерна опора на память и на разнообразные ассоциации, на теоретические правила. При описании неподготовленной речи в качестве основных признаков выделяются: языковая правильность высказывания; отсутствие заданного языкового материала и заданного содержания; выражение собственной оценки или суждения; умение самостоятельно определить логическую схему высказывания; наличие высокого уровня развития речевых механизмов; естественный темп и др.

Речевые упражнения должны отвечать следующим требованиям: быть посылными по объему, учитывать постепенное нарастание трудностей, апеллировать к разным видам памяти, восприятия и мышления, быть целенаправленными и мотивированными, активизировать умственную деятельность студента, содержать жизненные и типичные примеры и ситуации. Наиболее трудные речевые упражнения, связанные со спонтанной реакцией должны выполняться в аудитории. Ситуативные упражнения, снабженные ключами, могут выполняться дома.

Крячуненко Е. Л.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

**СТИЛИСТИКА НАУЧНОГО ТЕКСТА ПРИМЕНИТЕЛЬНО
К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Текст по специальности или текст, принадлежащий к научному стилю, представляет широкие возможности для обучения различным видам речевой деятельности на занятиях по иностранному языку.

В частности, представляется, что правильный учет лингвистических особенностей двух форм коммуникации – устной и письменной – в сфере научной проблематики может и должен оказаться полезным при определении конкретных технических приемов обучения.

Ситуация общения, которое протекает в устной форме, в качестве основного условия реализации имеет присутствие собеседника. Физическим каналом связи здесь является живой человеческий голос. Письменная форма исключает присутствие собеседника, и, естественно, все сопутствующие обстоятельства прямого контакта. Поэтому сама языковая форма призвана здесь компенсировать недостающее.

Устная форма существования языка отличается от письменной во всех материальных составляющих и не только потому, что каждая имеет свои специфические средства выражения, но и потому, что общие для обеих форм языковые средства распределяются в них по-разному. Отбор и комбинация морфологических, лексических и синтаксических средств обусловлены различными целями и условиями коммуникации.

Эти два ряда особенностей: характеристика отдельных языковых единиц и форм для выражения определенного содержания, что составляет предмет стилистики языка, и особенности их функционирования в связном тексте, изучаемые стилистикой речи и, как ее частью, стилистикой текста, и предполагается использовать в процессе обучения при работе с иностранным текстом.

Лекция, доклад, устное сообщение, беседа, выступление в дискуссии – это сфера научного общения. С лингвистической точки зрения это – сфера функционирования устной публичной речи. Но представляет ли собой устная публичная речь разговорную речь или реализацию кодифицированного литературного языка? Именно в ответе на этот вопрос выявляются две принципиально различные точки зрения: публичная устная речь в целом всегда ориентирована на систему кодифицированного литературного языка, а не на систему разговорной речи; встречаемость в устной публичной речи устно-разговорных конструкций сама по себе еще не доказывает, что в ее основе лежит разговорная, а не кодифицированная речь.

Устные жанры, независимо от их референциальной сферы – культурной, политической, научной и т.п. – имеют общие лингвистические и стилистические характеристики для каждой коммуникативной формы. Но содержание коммуникации не может не накладывать своего отпечатка – так, как лекция на тему об искусстве или выступление с докладом по космическим технологиям будут отличаться, скажем в эмоциональном плане, от научных высказываний в том же жанре.

Научный же текст на иностранном языке предназначен для чтения. Но при работе с таким текстом в процессе обучения языку в вузе сочетание обеих форм коммуникации – устной и письменной – неизбежно, и каждая из них открывает свои возможности для комплексного овладения языком.

Именно тексты, рационально отобранные в содержательном отношении, т.е. описывающие базовые категории и понятия данной области науки, проблемно насыщенные, что обеспечивает заинтересованность восприятия их студентами, содержащие различные подходы к одному и тому же явлению, и тем самым носящие дискуссионный характер, а в стилистическом отношении, представляющие собой лучшие образцы научной прозы, и есть необходимый материал для обучения.

Первым этапом работы с текстом является устное – микролекция с элементами беседы – введение в тему, раскрытием, развертыванием которой и служит текст. Такое введение необходимо потому, что студенты должны сразу видеть проблему. Целостное восприятие информации, в кратком и доступном для аудитории изложении, формирует сознательный интеллектуальный интерес к материалу у взрослых людей. Ведь нередко бывает так, что постоянное обращение к словарю в поисках незнакомых слов и усилия, затраченные на понимание отдельных, иногда излишне сложных синтаксических построений, мешают одновременному с чтением пониманию, отвлекают от осмысленного чтения, интерес к которому может поддерживаться только сознанием того, что работа приносит новое знание.

Следующий этап – чтение текста (этапы работы, не требующие привлечения данных стилистики, опускаются из описания), работа с оригинальным речевым произведением, т.е. непосредственным объектом стилистического анализа. Стилистика текста достигает этого через изучение структурно-стилистических возможностей речевого произведения, композиционно-стилистических типов и форм, конструктивных приемов и функционирования в речи языковых средств. Чтение в процессе обучения должно быть именно аналитическим, во всяком случае, преимущественно аналитическим, до тех пор, пока у обучаемого не выработаны навыки зрелого чтения.

Эта статья лишь намечает возможные способы соединения категорий стилистики текста и приемов текстологического анализа с методикой преподавания иностранных языков, что несомненно должно привести к повышению эффективности и качества обучения студентов технических специальностей иностранному языку.

Список использованных источников:

1. Котюрова М. П. Стилистика научной речи: учеб. пособ. / М. П. Котюрова. – СПб.: Академия, 2010. – С. 112-126.
2. Рождественский Ю. В. Техника, культура, язык: учеб. пособ. / Ю.В. Рождественский – М.: Просвещение, 1993. – С. 96-101.

Кузло Н. М.

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

**ЗНАННЯ ПРО АНГЛОМОВНИЙ БУДІВЕЛЬНИЙ ДИСКУРС
ЯК ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
СТУДЕНТІВ БУДІВЕЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

На мовному рівні можна говорити про інженерний дискурс, який в контексті методик викладання іноземних мов досліджувався А. Б. Авдєєвою, Т. В. Васильєвою, Г. М. Левіною, О. В. Ковтун, Концепціон Орною-Монтесінос, Флорентіною Барбулеску, Н. Волмарн.

Вчені розглядають інженерний дискурс у різних аспектах: жанри, процес навчання оволодіння інженерним дискурсом, зв'язок інженерного дискурсу із інженерною діяльністю, його джерела формування, взаємозв'язок інженерного та гуманістичного дискурсів, типи викладу інженерного дискурсу. Проте, в будь-якому разі він орієнтований на прийняття та порівняння технічних рішень відповідно до специфіки професійної діяльності. Особливість професійної діяльності інженера-будівельника полягає у вирішенні професійних задач в сфері будівництва. Проаналізувавши ряд навчальних видань для студентів будівельних спеціальностей, ми виявили, що формування англомовної лінгвістичної компетенції здійснюється шляхом формування мовних знань про процеси, об'єкти, суб'єкти будівництва без врахування специфіки інженерного дискурсу та навчання студентів вербалізувати, розуміти та тлумачити найтипівіші наочні зображення стосовно вирішення професійних задач у сфері будівництва (схеми, графіки, креслення). Крім того, приділяється увага лише характеристикам процесів, об'єктів, суб'єктів, що є доцільним на першому курсі навчання з метою ознайомлення студентів із основними поняттями будівельної галузі, а не на подальших курсах навчання, на яких мають здобуватися мовні знання не лише у контексті вивчення основних ознак та властивостей складників будівельного процесу, а шляхів пошуку і оптимізації варіантів рішень проблем та питань, які пов'язані із ними. В результаті відсутності даного контексту засвоєння знань, студенти засвоюють знання про системні закономірності функціонування системи мови, продукування та оперування мовними формами, але недостатньо розвивається їх критичне мислення та аналітико-синтетична діяльність.

Знання про будівельний дискурс включають знання про структуру будівельного дискурсу із врахуванням найтипівіших мовленнєвих актів, знання про здійснення англомовної вербалізації, розуміння, пояснення схем, графіків в процесі його оволодіння, знання про пошук та оптимізацію варіантів рішень найтипівіших питань та проблем в процесі його здійснення.

Загалом, будівельний дискурс має такі особливості як і інженерний дискурс. Проте більш чіткіше виділяється вузька спеціалізація комунікативних намірів сто-

совно будівництва, відрізняється використання найтипівіших мовленнєвих актів саме для будівельної галузі та лексико-граматичне оформлення будівельного дискурсу.

Будівельний дискурс як і будь-який інший складається із пропозитивної частини та суб'єктивних компонентів, вербальної та невербальної частини. Враховуючи специфіку діяльності інженера-будівельника, саме будівельний дискурс як різновид інженерного передбачає пояснення і обговорення схем, таблиць та іншої графічної інформації.

Будівельний дискурс має будуватися згідно архітектоніки, особливостей інженерного дискурсу та інженерної комунікації, але разом з тими має свої специфічні риси.:

1. Теми ситуацій спілкування будівельного дискурсу мають визначатися за професійними задачами інженера-будівельника та етапами розробки проекту.

2. До тематичних рубрик будівельного дискурсу мають надаватися пам'ятки щодо тлумачення та розуміння графічної інформації відповідно до тієї чи іншої теми і граматичний коментар-пояснення щодо вживання граматичних конструкцій та лексичних одиниць за тією чи іншою професійною задачею.

3. Деякі завдання до діалогів будівельного дискурсу мають бути спрямовані на засвоєння знань щодо вибору відповідних мовленнєвих актів згідно комунікативної інтенції мовця, професійно-орієнтованої ситуації та професійної задачі інженера-будівельника. Знання про будівельний дискурс здобуваються на рівні не лише мовленнєвих навичок та вмінь відповідно до видів МД, так як вони засвоюються в усному і писемному мовленні, а й паралінгвістичних навичок читання схем та креслень, оскільки включають аналіз графічної інформації. На основі наступного прикладу проаналізуємо частину будівельного дискурсу із лінгвістичної точки зору та розроблені нами завдання з метою визначення особливостей знань про нього. Ми визначили, що знання про будівельний дискурс, які здобуваються на дискурсивному рівні включають знання про структуру (вербальна, невербальна частина) залежно від ситуації спілкування, знання про найтипівіші граматичні структури та лексичні одиниці у різних професійно-орієнтованих ситуаціях за допомогою яких вербалізуються взаємодії у будівельному дискурсі, на дискурсивно-прагматичному рівні – знання про найтипівіші мовленнєві акти відповідно до професійно-орієнтованої ситуації та тематики дискурсу. В рамках розвитку комунікативної методики викладання іноземних мов і з метою дотримання принципу автентичності матеріалів навчання, на нашу думку, вправи мають розроблятися на основі автентичних текстів та уривків будівельного дискурсу із спеціалізованих будівельних форумів стосовно особливостей етапів проектування та відповідних до цих характеристик графічних зображень.

К. пед. н. Кунгурова И. М., Кутявина Е. А., Ткаченко К. И.
*Ишимский государственный педагогический институт имени П.П. Ершова,
Российская Федерация*

**АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ
ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ» В ВУЗЕ**

Одной из основных задач современного образования в вузе является переориентация на подготовку педагога, самостоятельно выбирающего траекторию профессионального развития в соответствии со своими способностями и возможностями, способного к инновационной педагогической деятельности. Одним из средств такого развития являются инновационные педагогические технологии, то есть принципиально новые способы, методы взаимодействия преподавателей и студентов, обеспечивающих эффективное достижение результатов педагогической деятельности. Проблемой инновационных педагогических технологий занимались и продолжают заниматься большое число ученых и педагогов. Среди них В. И. Андреев, И. П. Подласый, В. Д. Симоненко, В. А. Сластенин и др. Все они внесли неоценимый вклад в развитие инновационных процессов в России. На современном этапе развития высшего профессионального образования можно выделить следующие технологии, способствующие формированию инновационной педагогической деятельности у студентов: интерактивные технологии обучения, технологию исследовательского проектирования, кейс-технологию, психотехнологии, компьютерные технологии, арт-технологии.

Сегодня большой интерес представляют арт-технологии, сущность которых заключается в применении различных техник разных видов искусств в учебно-воспитательном процессе как средство творческой самореализации и способа личностного развития будущего специалиста. Выделяют следующие формы проведения арт-технологий:

- **Мини-лекции** – это короткие (до 15 мин.) информационные модули, в которых в сжатой форме преподавателем излагаются теоретические положения рассматриваемой проблемы. Эти модули могут, как предварять отработку участниками иллюстрируемых положений, так и подводить итог проведенному взаимодействию в группе.

- **Ролевые и деловые игры** – проигрывание участниками конкретной профессиональной ситуации. Под ролевой игрой понимается игровой метод активного обучения, основанный на моделировании и проигрывании социальных ролей в процессе решения учебно-профессиональных задач. Проигрывание определенной сценарием роли, отождествление с ней помогает: обрести эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми в личностных и профессионально значимых ситуациях; устанавливать связь между своим поведением и его последствиями на основе анализа своих переживаний, а также переживаний партнера по общению; пойти на риск экспериментирования с новыми моделями поведения в аналогичных ситуациях [1, с. 48–49].

В процессе подготовки ролевой игры студенты непосредственно осознают то, что определяет успешность данной ситуации, воспроизводят аналогичные действия учителя, многократно «проживают» ситуацию с методической точки зрения. Часто семинарские и практические занятия по дисциплине «Технологии и методики обу-

чения иностранным языкам» не приближены к реальной практической деятельности. Студенты, которые приходят на практику в школу, сталкиваются со всевозможными проблемами, которых можно было бы избежать, уравнивая теоретическое и практическое в организации дисциплины. В связи с этим мы остановились на включении в ход семинарских и практических занятий самых различных практико-ориентированных заданий, к которым относятся: подготовка фрагментов уроков иностранного языка (далее ИЯ); анализ посещаемых занятий учителей и студентов-практикантов; просмотр видеофрагментов открытых занятий по ИЯ; решение ситуативных методических задач. Подготовка фрагментов занятий позволяет будущим учителям ИЯ хотя бы в какой-то мере представить себя в роли учителя, увидеть собственные трудности, проанализировать их.

Практическое приобретение навыков и умений, необходимых для качественной и полноценной подготовки учителя к уроку, может быть осуществлено в процессе блиц-игры «Подготовка учителя к уроку». Предлагаемая деловая блиц-игра проводится в течение одного учебного занятия (два академических часа). *Цель игры* – освоить алгоритм подготовки учителя к уроку. *Имитационная модель* – фрагмент реальной действительности – процесс подготовки учителя к уроку, являющийся предметом игры. *Игровая модель* – способ описания работы учителя в данной ситуации в социальном и профессиональном контексте. *Процедуры* (операции), используемые в ходе игры: ранжирование, индивидуальная деятельность (принятие решения), коллективное принятие решения с помощью дискуссии, сравнение результатов индивидуальной и коллективной работы, выступление перед аудиторией по результатам работы, рефлексия. Используемые материалы – бланк-карточка (табл. 1).

Таблица 1. ДЕЛОВАЯ БЛИЦ-ИГРА «Подготовка учителя к уроку»

№	Наименование действий	Индив. оценка	Индив. ошибка	ОТВЕТ	Групп. оценка	Групп. ошибка
1	Отбор дидактического материала					
2	Формулирование темы урока					
3	Выбор методов и приемов обучения					
4	Анализ результатов предыдущего урока					
5	Отбор средств обучения, наглядности и ТСО					
6	Определение места данного урока в системе уроков					
7	Установление объема изучаемого материала					
8	Написание плана урока					
9	Работа с методической литературой и учебником					
10	Определение этапов урока и их последовательности					
11	Осмысление образовательной цели					
12	Работа с научной и научно-популярной литературой по предмету					
13	Определение необходимой индивидуальной работы на уроке					
	СУММА ОШИБОК					

Игровая ситуация: «Вы – учитель английского языка. Завтра у Вас урок. Изучается новая тема. Вы приступаете к подготовке. Для этого необходимо выполнить 13 действий, проранжировав их по критерию последовательности совершения по времени. Номером 1 обозначьте первое действие, номером 13 – последнее. В реальной ситуации ряд действий может осуществляться одновременно, однако Ваша задача – постараться разнести их по времени. Правильные ответы будут приведены на 4-ом этапе игры...».

Таблица 2. Сценарий игры

№ этапа	Последовательность действий	Исполнитель	Время
1	Знакомство с игровой ситуацией и правилами	Ведущий	5 минут
2	Индивидуальное ранжирование	Члены группы	10 минут
3	Коллективное ранжирование	Группа	15 минут
4	Сообщение правильного ответа	Ведущий	3 минуты
5	Подсчет индивидуальных и коллективных ошибок и их сумм	Члены группы	7 минут
6	Выступления представителей групп по результатам работы и типам общения	Руководители групп	3 минуты
7	Оценка результатов и рефлексия	Ведущий	15 минут
ИТОГО (при пяти группах):			70 минут

Группа обучаемых делится на четыре-пять игровых групп – по 6-7 человек. Правильные ответы (в порядке приведенных в бланке-карточке действий – сверху вниз): 10, 4, 8, 2, 9, 1, 5, 13, 7, 12, 3, 6, 11. При подведении итогов и рефлексии поведения участников игры целесообразно проанализировать способы ведения дискуссий в каждой группе, постараться «отрефлексировать» поведение неформальных лидеров, а также определить обучаемых, чьи результаты превышали показатели группы в целом. Это позволит преподавателю привлечь внимание студентов к таким важным для педагога качествам, как аутентичность, доброжелательность, эмпатия, открытость, непосредственность и др., а участникам игры – взглянуть на себя со стороны. Таким образом, в процессе такого занятия происходит не только знакомство с новым видом игровой деятельности, но и формирование ряда профессиональных умений.

• **Кейс-студия** – это анализ участниками конкретных случаев по актуальным проблемам, их разбор участниками, описанных ситуаций с экспертной позиции, с «высоты своего опыта». Метод анализа конкретных ситуаций заключается в том, что на занятиях обучаемые анализируют и решают конкретные проблемные ситуации, реально произошедшие в той или иной сфере деятельности и позволяющие им действовать по аналогии с реальной практикой [1, с. 35]. Применение метода анализа конкретных ситуаций позволяет будущим учителям «прожить» многие аспекты теории и методики обучения ИЯ, запечатленные в контексте практико-ориентированных методических ситуаций. Например, для анализа можно предложить следующую ситуацию.

«Урок немецкого языка в 5 классе».

Учитель просит тянущего руку ученика начать чтение текста. Мальчик заикается, и, чем больше он волнуется, тем сильнее. Возникает заминка. Учитель ждет некоторое время, наблюдая за попытками мальчика преодолеть первое слово, а затем начинает кричать, что он наверняка опять не сделал домашнее задание, что ей, учительнице, такое разгильдяйство надоело и она, скорее всего, вызовет родителей. В классе кто-то начинает посмеиваться, кто-то опускает глаза. Мальчик испуганно «прожевывает» трудное слово и пытается читать дальше.

- **Психогимнастические упражнения** – совокупность письменных и устных, вербальных и невербальных упражнений, проводимых в малых группах, направленных на расширение возможностей сознания, открывающее новые грани восприятия одной и той же проблемы. В рамках дисциплины студенты в группах выполняют задания – представляют фрагменты уроков, например, урок – введение нового грамматического материала, физминутка и др. Приведем пример фрагмента урока – введения нового грамматического материала учащимися начальной школы с помощью грамматической сказки. Для того чтобы состоялось адекватное осознание учеником конкретного грамматического явления, учитель стремится как можно полнее и точнее раскрыть значение новой грамматической конструкции, обратить внимание на ее особенности и формы, продемонстрировать употребление в речи. Например, сказка «Вежливые глаголы»: «В английском языке живут разные глаголы. Некоторые умеют разговаривать, а другие нет. Умеют разговаривать важные глаголы действия, ведь они много работают: плавают, ходят, читают, прыгают. Они – глаголы действия. А глаголы отношения к действию (can, must, may) всегда молчат. Иногда после важных глаголов действия стоят другие глаголы. И тогда важные глаголы поворачиваются к ним и вежливо разговаривают. А говорить они умеют только одно слово to. Вот так и получается: like to, go to, want to: I like to swim, We want to play, They go to dance, But I can swim, You may play, They must dance.

- **Видеобсуждение** – это просмотр и анализ по заданному алгоритму видеосюжета обозначенной темы (проблемы). Просмотр видеофрагментов занятий позволяет увидеть различные стороны реализации методических аспектов на практике, слабые и сильные стороны представленных уроков. Решение ситуативных методических задач позволяет будущим учителям ИЯ понять теоретический вопрос, представить его реализацию на практике. В качестве примера приведем задания, которые предлагаются студентам в процессе просмотра видеофрагментов уроков.

Задание. Просмотрите фрагменты уроков, связанных с формированием грамматических навыков речи. В процессе просмотра видеозаписи выполните следующие задания: Какие грамматические структуры отрабатываются на уроке? Какие ошибки учащиеся делают и можно ли согласиться с тем, что ошибки учащихся свидетельствуют не только о пробелах, но и о прогрессе учащихся в овладении ИЯ? Является ли этот урок уроком ознакомления с новым грамматическим материалом / уроком отработки нового грамматического материала / уроком использования изученного грамматического материала в реальном речевом общении? Обоснуйте свой ответ. Какие упражнения и задания помогают учащимся отрабатывать и совершенствовать грамматические навыки, являются ли они чисто тренировоч-

ными? Насколько отработка и использование грамматического материала контекстуально обоснованы и связаны с реальным выбором / осмысленными действиями со стороны учащихся? Как учитель контролирует правильность использования грамматического материала и в чем выражается эффект «обратной связи» в данном случае? Какой подход / метод работы с грамматикой использует учитель и что позволяет вам сделать такой вывод? Какие приемы и задания вам понравились больше (меньше) всего и что вы хотели бы взять на вооружение из просмотренного урока для собственной практики преподавания языка?

Использование арт-технологий в целостном образовательном процессе вуза способствует созданию благоприятного социально-психологического микроклимата; снижению напряженности; повышению стрессоустойчивости у субъектов педагогического процесса; формированию экопсихологической культуры личности. Итак, технологии инновационной педагогической деятельности формируют профессиональные качества специалиста, являются своеобразным полигоном, на котором студенты могут отработать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным.

Список использованных источников:

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

Лызлова С. А.

*Ишимский государственный педагогический институт имени П.П. Ершова,
Российская Федерация*

**МЕТОНИМИЯ И СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА
МЕТОНИМИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ**

Являясь изначально речевым явлением, метонимия опирается на синтагматические связи слов. Она регулярно возникает на базе словосочетаний и предложений и является результатом их эллиптического сокращения. Поэтому метонимия, сохраняющая ту или иную степень ограниченности условиями употребления и не создающая нового контекстуально-независимого значения слова, обладает статусом речевого употребления слова.

С точки зрения анализа художественного текста метонимии можно определить как смещенную образность: вместо предмета или явления, подсказанного контекстом, в фокус внимания читателя входит и какой-либо другой предмет, связанный с исходным, или деталь исходного предмета. Таким путем достигаются различного рода стилистические и смысловые эффекты: замена абстрактного понятия конкретным, наглядным образом; обратное явление – обобщение индивидуального путем замены конкретного предмета (явления) абстрактным понятием; выдвижение на первый план яркой, характерной детали, которая в рамках текста может приобретать символическое значение.

Метонимия содержит в себе предмет и образ, но между ними не возникает синтеза. Психологическая природа метонимии еще недостаточно выяснена; можно предположить, что образ метонимии как бы заслоняет предмет, причем последний более или менее четко ощущается на заднем плане. Подобно метафоре, метонимия требует, чтобы читателю был ясен не только образ, но и предмет. Реконструкция предмета в воображении, однако, для метонимии значительно легче, так как в основе метонимии лежит не произвольное уподобление, а реальная связь между явлениями. К тому же метонимические выражения имеют тенденцию повторяться в речи, приобретая традиционный характер. Метафора – троп или оборот речи, при котором для описания объекта одного класса используется значение другого класса, т.е. употребление слова или словосочетания в переносном значении. Метафора как троп нацелена на усиление эмоциональной выразительности речи. (Примеры: рус.: книжный голод). Метонимия – троп или оборот речи, словосочетание в переносном значении, но при этом происходит замена одного названия предмета другим, которое является в том или ином смысле родственным и близким по значению к заменяемому значению слова. При этом заменяющее слово употребляется в переносном значении. (Примеры: рус.: зал аплодировал вместо публика аплодировала, англ.: he writes a fine hand (он пишет хорошей рукой) – означает good handwriting (хороший почерк).

Метафора и метонимия являются самыми распространенными приемами в оборотах речи как в русском так и в английском языке. Оба данных тропа действуют на основании взаимодействия логического и контекстуального значений лексической единицы.

Как известно метафора и метонимия не приукрашивают или преувеличивают значение какого-либо выражения, а несут в себе новое значение. И такие обороты речи при переводе на иностранный язык должны быть адекватно переданы. Трудность перевода данного типа выражений состоит в том, что если при переводе метафоры или метонимии использовать описательный перевод, то при этом будет теряться определенная часть смысла. Так как троп и его экспликация используют разные способы передачи информации.

Основное различие между метафорой и метонимией находится непосредственно во взаимоотношениях между значениями. Метафора основана на принципах «схожести» двух понятий, значений или предметов, то есть в лингвистическом смысле две лексические единицы имеют хотя бы один общий элемент семантической связи. При этом метафора применяется лишь к одному из задействованных элементов оборота «голодный как волк» (перевод на англ.: hungry like a wolf) («голодный» (hungry) – что сравнивается), тогда как второй («волк» (wolf) – с чем сравнивается). Поэтому роль метафоры в оборотах речи можно рассматривать как преимущественно субъектно-оценочная. И в связи со множеством различных ассоциаций, применимых к одному и тому семантическому компоненту, превалирует большая распространенность метафоры по сравнению с метонимией.

Метонимия же построена на взаимодействии между двумя значениями, понятиями или предметами, то есть основывается на их «смежности» в экстралингвистической сфере. В лингвистическом смысле общий семантический элемент здесь не является необходимым, но при этом взаимосвязь образов референтов не исклю-

чается. Таким образом роль метонимии можно рассматривать символизирующую, характеризующую два взаимосвязанных значения, понятия, предмета. Характерная экстралингвистичность для явления метонимии объясняется ее меньшей распространенностью по сравнению с метафорой, так как связей между образами гораздо меньше, чем ассоциативных связей.

Из вышеизложенного следует вывод о том, что перевод таких явлений как метонимия и метафора требуют особого внимания и максимальной точности, так как переводимое произведение несет в себе образы автора как носителя языка, культурных реалий и ассоциаций, и образы переводчика как носителя своего языка и культуры. Трудность перевода для переводчика заключается в том, чтобы передать смысл и содержание с максимальной точностью и с учетом особенностей собственной национальной культуры, которые могли бы поспособствовать восприятию читателя текста перевода. Основой передачи метафоры и метонимии в различных языках, могут быть универсальные понятия, основанные на общечеловеческих представлениях о реальности или специфические понятия для отдельно взятой культуры, то есть основанные на представлениях, присущих лишь носителям данной культуры, и которые для носителей другой культуры непонятны.

И в этой связи для переводчика существует две возможности передачи смысла и содержания метафоры и метонимии в переводе: использование метафоры для передачи смысла произведения, так как это даст возможность очень точно передать лингвистические особенности оригинального текста, а также читатель сможет познакомиться с категориальной иерархией и концептуальной организацией культуры автора; передача содержания произведения при переводе с помощью метонимии в качестве средства адаптации смысла и содержания произведения к экстралингвистическим реалиям национальной культуры читателя.

Можно различить три рода явлений, которые естественно охарактеризовать как метонимические переносы. Метонимически связаны могут быть две концептуализации одной и той же ситуации, причем она, порождаемая буквальным смыслом метонимически употребленного слова, аномальна, т.е. воспринимается как образ, троп. Более реальное понимание предложения возникает за счет восстановления другого участника ситуации, связанного с данным отношением смежности. Интерес к метонимии – это следствие обращения лингвистов к связям между высказыванием говорящего и действительностью: связи по смежности существуют не между смыслами, а в действительности. Но идя от ситуации действительности к её концептам, можно говорить о соответственных – метонимических – связях между компонентами концептов ситуаций. Метонимический сдвиг – это смещение фокуса внимания: метонимия, «перенос по смежности», дает перенос внимания на объект, смежный с данным. Смежность может быть пространственной, временной или причинно-следственной.

Завершая описание типов и природы семантических изменений, необходимо сказать, что метонимические переносы как способы создания вторичных значений отличаются от метонимии как особого приема образной речи-тропа, используемого в стилистических целях. Метонимические переносы остаются фактами речи, создающими особую выразительность, образность и воздействующими на художественное восприятие слушателя или читателя.

К. филол. н. Малеева Н. М.

Санкт-Петербургский государственный экономический университет,

Российская Федерация

ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ЯЗЫКУ

Наиболее важными видами речевой деятельности при обучении такой целевой группы, как магистранты, иностранному экономическому языку являются чтение и перевод специальных текстов. Они необходимы для научной деятельности, а также для будущей профессиональной деятельности магистрантов. Извлечение интересующей информации из текста или его перевод требует во многих случаях применение словаря. Существенно облегчает задачу и экономит время знание иностранной лексики, а также способность выявлять значение незнакомых слов из контекста либо по отдельным компонентам слова.

При работе над немецкой лексикой мы обращаем внимание магистрантов на те факторы, которые помогают установить значение незнакомого слова без словаря. При переводе слова магистранты тренируются вычленять корень и сопоставлять его с уже знакомыми словами; определяют (если возможно) смысловые особенности суффикса и/или префикса в слове. При переводе сложных лексем анализируется их структура, сопоставляется значение определяемого и определяющего компонентов. Отдельное внимание отводится переводу интернациональных слов, структур-«клише» (Klischéewörter), а также функциональных глаголов. В отдельных случаях затрагивается также грамматический аспект, существенный при переводе омонимов. В качестве справочного пособия магистрантам предлагается вместо традиционного немецко-русского словаря специально разработанный «Лексический минимум по немецкому языку для магистрантов экономических специальностей», демонстрирующий взаимосвязь однокоренных слов, а также грамматические и контекстуальные особенности употребления слова. См. следующий пример:

bedürfen

das *Bedürfnis* (se)

der *Bedarf*

die Waren des täglichen *Bedarfs*

нуждаться (в чём-либо)

потребности, запросы, нужда

потребность, нужда, спрос

товары первой необходимости

Освоению лексики способствуют также разноплановые лексические задания, предваряющие упражнения на перевод, например:

- На производные слова:

1) *Дополните глаголы соответствующими приставками (ein-, zurück-, hervor-, vor-, ab-, be-, wider-, aus-) и переведите их:*

nehmen, stellen, tauschen, gehen и др.

2) *Назовите и переведите глаголы, от которых образованы существительные:*

Übergang, Versuch, Ernährung, Einführung и др.

3) *Сравните значения однокоренных слов. Переведите их.*

a) bestehen, entstehen;

b) einführen, ausführen, durchführen;

c) abnehmen, zunehmen, einnehmen, übernehmen;

- На сложные слова:

1) *Соедините части слов и переведите сложные слова.*

- a) Arbeits- - rat
- b) Entwicklungs- - vertrag
- c) Betriebs- - lohn
- d) Tarif- - weg

2) *Переведите слова и продолжите ряд сложных слов.*

Produktionsprozess, Produktionsmittel, Produktionsverhältnisse,
Produktionsberatung, Produktionsweise, ...

- На понимание как производных, так и сложных слов:

1) *Составьте словосочетания. Переведите их.*

- a) Erfolg einnehmen
- b) Wirtschaftspläne produzieren
- c) Platz gewinnen
- d) Methoden verwirklichen
- e) Rohstoffe anwenden

2) *Найдите одинаковые по смыслу слова. Переведите их.*

a) steigen, nutzen, wachsen, erzeugen, anwenden, steigern, zunehmen, herstellen, produzieren, erhöhen;

b) Branche, Firma, Zweig, Produkt, Kontakte, Ware, Beginn, Unternehmen, Bereich, Werk, Beziehungen, Fabrik, Anfang, Gut, Erzeugnis

3) *Какие из перечисленных слов не относятся к тематической группе «Geldwesen»? Переведите слова:*

Kaufpreis, Versorgung, Auslandsgeld, Kreditplanung, Kreditgeschäft, Bilanz, Bilanzierung, Vertretung, Bargeld, Bildung, Zahlung, Zahlungsverkehr.

Итогом выполнения магистрантами таких упражнений является усвоение актуальных при переводе отдельных лексем правил словообразования в немецком языке, приобретение навыка перевода различных структур, а также овладение достаточно большим объемом экономической лексики. Значительный лексический запас, умение догадываться о значении незнакомых слов способствует успешной работе магистрантов над научной литературой на иностранном языке.

Мерхелевич Г. В.

*Підприємство «АРПІ» (навчально-методичний комплекс іноземних мов),
м. Донецьк, Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОГРАМИ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВИ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ

До основних умінь і навичок володіння іноземною мовою, що зумовлює повноцінне ведення викладачем ВНЗ навчального процесу на іноземній мові, слід віднести навички розуміння звукового повідомлення на слух; усного спілкування на основі збіглої розмовної мови; повноцінного смислового сприйняття письмової ін-

формації іноземною мовою; а також – навички письмового викладу матеріалів на цій мові. Розділяючи ці навички на дві групи, необхідно на початковому етапі навчання забезпечити пріоритетний розвиток навичок спілкування, що до них відносяться навичка сприйняття на слух змісту отримуваної звукової інформації і навичку усної мови, що її наявністю забезпечується можливість збіглого мовного реагування на звукове звернення і формування власного звукового повідомлення.

Проте тільки наявність цих двох навичок в їх поєднанні дозволяє викладачеві медичного ВНЗ перетворитися на повноцінного учасника акту спілкування спочатку на побутовій тематичній основі, а потім і в межах сфери його спеціалізації як викладача, лікаря або ученого. Вироблення двох інших навичок обумовлює здатність фахівця, що навчається, працювати з письмовою інформацією на монологічній основі, тобто без перекладу рідною мовою. Проте навичка сприйняття змісту письмової інформації, що викладена іноземною мовою, дозволяє йому зберігати обізнаність про усі події і зміни, які відбуваються в міжнародному інформаційному просторі, що відноситься до області його професійної спеціалізації. Здійснюючи таким чином безперервний «відбір» необхідних відомостей і даних з іншомовного інформаційного поля за допомогою відстежування усіх подій, що відбуваються в цій сфері, викладач-медик, що навчається мові, – в процесі його роботи з матеріалами безпосередньо на іноземній мові – повинен підготуватися до якісного викладу на цій мові будь-якої інформації, що є наявною в його розпорядженні і відноситься до сфери його професійної компетенції, відправляючи її в міжнародне інформаційне поле, у тому числі і з метою передачі свого досвіду. Таку здатність слід вважати останньою з чотирьох навичок, поєднання яких обумовлює повноцінність володіння іноземною мовою для фахівців будь-якого профілю. Проте виробленню двох останніх навичок передують формування відповідного уміння. Таким чином, необхідністю формування у того, що навчається, перерахованих вище за чотири навички і зумовлюється змістовний склад циклу його мовної підготовки.

З урахуванням досягнення цілей цього дослідження в описаних вище умовах була розроблена концепція і заснована нею програма навчання англійській мові неангломовних викладачів ВНЗ з метою їх підготовки до викладання спеціальних предметів засобами цієї мови. Апробація цієї дослідницької роботи була проведена за участю методистів і викладачів англійської мови у складі Донецького навчально-методичного комплексу «АРПІ» під час навчання викладачів одного з медичних університетів України. На основі результатів цієї роботи була сформована комплексна програма навчання фахівця англійській мові.

Програма дістала назву *ARPI English for Your Lifetime Experiences* і є перший та єдиний у своєму роді міжнародний курс навчання англійській мові тих, для кого ця мова не є рідною. Будучи слав'яно-британській по своєму походженню, методологічним підходам, методичним принципам і змістовному наповненню розроблена нами програма має потенціал міжнародного масштабу вживаності, оскільки припускає освоєння іноземної мови без застосування рідної. Останнім зумовлюється можливість її використання у тому числі і при змішаному в національному значенні слова складі учбових груп, що обумовлює універсальність її застосування.

Унікальність цієї науково-методичної роботи полягає в цілій низці приведених нижче компонентів, які були розроблені і випробувані «АРПІ» в період навчання англійській мові, а також в перекладацько-консультаційному і методичному супроводі процесу становлення наших клієнтів на їх шляху до формування навичок спілкування і професійної співпраці на міжнародному рівні.

Серед тих, хто навчається за цією програмою – колективи підприємств і установ, викладачі і студенти ВНЗ, школярі, виробничники, учені, представники усіх вікових груп, кожен з яких переслідує як особисті, так і корпоративні цілі. Ці цілі пов'язані із застосуванням англійської мови не як навчальної дисципліни, а як інструменту, або засобу, доступу до інформації, що дозволяє розширювати коло знайомих і рамки співпраці, діставати можливість реалізувати себе на міжнародному рівні і постійно «тримати руку на пульсі» усього того, що відбувається в інших країнах світу і відноситься до сфери професійних інтересів і особистих захоплень того, що навчається.

Головне завдання програми полягає у формуванні у вміння пізнавати англійську мовну інформацію в умовах повної незалежності від організаторів навчального процесу, що після його завершення дає тому, що навчається, можливість її продовжувати на основі довічної самоосвіти.

Необхідність створення першого навчального курсу у складі цієї програми, який одночасно був би комплексним (по структурі і масштабу поставлених завдань), а також комбінованим (з точки зору використання досвіду британських авторів і власного методичного підходу), продиктована прагненням підвищити ефективність процесу освоєння англійської мови за рахунок цілої низки чинників, що не завжди враховуються зарубіжними фахівцями. Особливе місце серед них приділяється позааудиторній роботі [4; 6].

Очевидним також є той факт, що, як це видно із змісту переважної більшості курсів і навчальних програм, розроблених вітчизняними і англійськими авторами навчальний процес як такий розглядається виключно в просторових межах і часових межах кожного конкретного аудиторного заняття, але без урахування необхідності досягнення кінцевого результату – здібності навчаного володіти мовою в такій мірі, яка дозволяє йому застосовувати її на практиці. Такий підхід не враховує втрату в проміжках між заняттями навичок і знань, що отримуються під час роботи в класі. Проте подібний недолік зводить практично до нуля усе, чому навчився той, що навчається, під час уроку в класі, і зумовлює відсутність у нього будь-яких практичних, передусім розмовних, навичок за наявності усього лише мінімальних за об'ємом теоретичних знань.

Методична основа цього курсу сформована за рахунок поєднання переваг методичних підходів британських авторів і навчально-методичного комплексу іноземних мов «АРПІ».

Структура ж курсу складається з 4-х етапів [5; 6].

Перший етап, який називається «*STAGE 1 – Understanding and Being Understood*», переслідує своєю метою навчити викладачів медичного ВНЗ легко розуміти англійську мову на слух і вільно викладати свої думки в усній формі. Відробіток навичок спілкування побудований на ролевій грі, що відноситься до тематики повсякденних ситуацій.

Другий етап, який носить назву «*STAGE 2 – Using English in a Relaxed Setting*», призначений для того, щоб допомогти тому, хто навчається, залучитися до пізнання світу своїх захоплень, використовуючи англійську мову у вільний час, із задоволенням забувши про справи обов'язкові.

Третій етап називається «*STAGE 3 – Acquiring Your Professional Experience*». Пройшовши цей етап навчання, викладач-медик зможе користуватися англійською мовою для своєї роботи, щоб завжди бути в курсі усіх змін і тенденцій розвитку в тій сфері.

Четвертий етап, під назвою «*STAGE 4 – Communicating Your Professional Experience*», призначений для того, щоб навчити писати англійською мовою про себе і свої унікальні досягнення, у тому числі і за допомогою свого власного словника фразеологізмів.

Список використаних джерел:

1. Palmer H. E. (1921). *The principles of language study*. – L.: Harrap.
2. Hulstijn J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 349–381). Oxford: Blackwell.
3. Kumaravadivelu V. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
4. Мерхелевич Г. В. Английский язык: как учить(ся), чтобы обучиться) / Г. В. Мерхелевич. – 2-е изд., доп. – Донецк: ЧП АРПИ, 2011. – 222 с. (Серия «Научно-техническая библиотека»).
5. Мерхелевич Г. В. Stage 1. Understanding and Being Understood. *Speechwork = Развитие навыков устной речи на английском языке: учебно-методическое пособие* / Г. В. Мерхелевич, Д. А. Бородавка. – Донецк: ЧП АРПИ, 2012. – 146 с.
6. Мерхелевич Г. В. Stage 1. Understanding and Being Understood. *Workbook = Организация самостоятельной работы обучающихся английскому языку: учебно-методическое пособие* / Г. В. Мерхелевич, Д. А. Бородавка. – Донецк: ЧП АРПИ, 2012. – 136 с.
7. Русско-английский словарь фраз и словосочетаний для университетов с преподаванием на английском языке / под ред. Г. В. Мерхелевича. – 3-е изд., испр. и доп. – Донецк: ЧП АРПИ, 2009. – 1032 с. (Серия «Научно-техническая библиотека»)
8. Настольная книга преподавателя / под ред. Г. В. Мерхелевича. – 3-е изд., испр. и доп. – Донецк: ЧП АРПИ, 2011. – 272 с. (Серия «Научно-техническая библиотека»)

Ней Е. Ф.

*Восточно-Казахстанский государственный технический университет
имени Д. Серикбаева, Казахстан*

**ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ИНСТРУКЦИЯМИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ**

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

По новому Государственному образовательному стандарту с 2012 года в учебных планах неязыковых специальностей высших учебных заведений Республики Казахстан появилась новая дисциплина – «Профессионально-ориентированный иностранный язык». Эта дисциплина предполагает формирование у студентов способности общения на иностранном языке в конкретных профессиональных ситуациях. Она является постреквизитом дисциплины «Иностранный язык», и владение английским языком является здесь средством получения новых знаний в своей специальной сфере, повышения профессиональной компетентности.

При разработке учебно-методического обеспечения дисциплины одним из важнейших критериев отбора учебных материалов стал учет условий, в которых будущий специалист будет применять свои знания. В нашем вузе обучаются студенты не только технических, но и экономических специальностей. Существует разновидность текстов, играющая большую роль в любой сфере в силу ее практической направленности, – инструкция. В силу своей композиционной простоты и небольшого объема инструкции являются наиболее доступным и привычным для студентов видом аутентичного нелитературного текста. Многие студенты сталкиваются с иноязычными инструкциями при работе на компьютере, посвящая свободное время увлечениям, связанным с техникой, например велоспорту или моделированию.

Инструкция как учебный материал позволяют интегрировать развитие всех четырех речевых умений: чтения, письма, аудирования и говорения. Одна из задач дисциплины – пополнение словарного запаса будущих инженеров терминами и специальной лексикой. Обязательное задание, которое выполняют студенты, начиная работать с текстами-инструкциями, – это составление глоссария. Работа с терминологическими единицами не сводится только к их заучиванию. Мы используем различные виды заданий при закреплении и контроле знания лексики:

- Match terms and definitions;
- Fill in the gaps;
- закрытые и открытые тесты;
- кроссворды и т.д.

Современные образовательные ресурсы позволяют найти аудио и видеоматериалы, актуальные практически для всех специальностей нашего вуза. Во-первых, это видеоролики, объясняющие правила составления инструкций, что дает возможность сочетать практику в аудировании с закреплением тех требований, по которым в дальнейшем студенты составляют инструкции на английском языке самостоятельно.

Вторая разновидность видео- и аудио-фрагментов, используемая на занятиях, – это учебные фильмы по работе с каким-либо оборудованием или фильмы по технике безопасности на рабочем месте. Небольшие по объему, иногда снятые в виде мультфильмов, такие ролики легко воспринимаются даже студентами с невысоким уровнем владения языком. Во многих фильмах аудио-комментарий сопровождается схемами и показом аутентичных предупреждающих знаков, что также значительно облегчает понимание и имеет большую практическую ценность.

Самая простая разновидность инструкций, имплекативная, используется нами при развитии навыков письма. Основная часть такой инструкции состоит из лаконичных предложений, описывающих порядок действий исполнителя. Синтаксически, это, в основном, побудительные предложения с глаголом-сказуемым в повелительном наклонении и дополнения: например, Check all units. Связность и последовательность действий подчеркивается использованием порядковой нумерации. Написание таких инструкций, как правило, не представляет трудности для обучающихся. Кроме того, в качестве образцов можно использовать схемы (writing frames), и варьировать тематику составляемых инструкций (от использования предметов быта до обращения со специализированным оборудованием).

Экспликативные инструкции имеют более сложную структуру, так как дают детальные разъяснения выполнения рабочих операций. Они содержат информацию обо всем процессе и обычно состоят из вводной части, цели, указаний общего характера и более подробных пояснений отдельных этапов. Большая сложность лексико-синтаксических средств такой инструкции дает возможность развития грамматических навыков: употребление модальных глаголов, инфинитива, герундия, сложных предложений и т.п.

Обе разновидности инструкций можно с успехом использовать для совершенствования навыков говорения. Виды заданий включают:

- устное составление инструкции (последовательность действий);
- описание процесса (например, с опорой на готовую инструкцию);
- запрос информации и пояснение в виде диалога;
- комментирование готового набора иллюстраций или видеоролика;
- комментирование самостоятельно подготовленной PowerPoint презентации по своей специальности и т. д. Соответственно, можно организовать как индивидуальную, так и групповую или парную работу.

Логичным продолжением такого активного использования инструкций в обучении являются те вопросы, которые включены в экзаменационные билеты по профессионально-ориентированному английскому языку. Экзамен проводится в устно-письменной форме, состоит из заданий в тестовой форме на понимание текста по специальности и собеседования, в том числе представления устных инструкций по профессиональной тематике.

Таким образом, инструкции являются такой разновидностью технической документации, использование которой дает возможность повысить интерес к практическому применению знаний, дифференцируя задания в зависимости от уровня обученности, и создавая для студентов условия, максимально приближенные к реальным ситуациям профессионального общения.

Палехова О. В.

*Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Российская Федерация*

**ПЕРСУАЗИВЫ В РАССУЖДАЮЩЕ-АРГУМЕНТИРУЮЩЕМ ДИСКУРСЕ
(на материале журналов Spiegel, Stern)**

Современная коммуникативная лингвистика изучает речевое общение как особый вид деятельности, направленный на формирование мнений и убеждений людей. При этом изучаются не только проблемы взаимодействия адресанта и адресата, но и проблемы намеренного выбора тех или иных языковых средств, лингвистических единиц, используемых адресантом для наилучшего воздействия на адресата [ср.3].

Выбор тех или иных языковых средств зависит не только от личности адресанта, но и от типа аргументативного дискурса, в котором преимущественно протекает диалог, от того, опирается ли адресант на рациональные аргументы, обращенные к разуму, или на эмоциональные, направленные на сферу чувств адресата.

На наш взгляд, рациональный аргументирующий дискурс можно условно отнести к собственно рассуждению, в то время как в качестве эмоционального аргументирующего дискурса можно рассматривать такие типы дискурса, как персуазивный и суггестивный. Подразумеваемый определенный набор средств эмоционального воздействия на адресата, они характеризуются эмоциональной оценочностью лексики, метафоричностью, различными риторическими приемами. Так, например, по мнению многих исследователей, в качестве основных приемов суггестивного воздействия выступают тропы, причем самое сильное суггестивное воздействие на адресата оказывает метафора.

Что касается рассуждающе-аргументирующего дискурса, то здесь высок процент союзов, наречий и наречных сочетаний, очень важных для обозначения причинно-следственных отношений. В процессе рассуждения нередко используются простые предложения, причем без каких бы то ни было формальных или полужурнальных маркеров. Но, как правило, в таких предложениях зачастую уже «содержатся два таких члена, которые, в силу своей семантики, своего концептуального значения способны соотноситься друг с другом как *причина и следствие*» [2].

Следует сказать, что это деление на рациональный и эмоциональный рассуждающе-аргументирующий дискурс несколько условно, ибо в чистом виде данные типы дискурса встречаются не часто. Для достижения наибольшего эффекта различные тактики сочетаются, комбинируются [4]. Сходное мнение мы находим и у других исследователей, считающих, например, что персуазивность как разновидность манипулирования может рассматриваться также как «совокупность приемов, направленных на усиление аргументов в процессе аргументирования» [1], [6].

В данной работе мы рассмотрели персуазивы в рассуждающе-аргументирующем дискурсе, а именно, в журнальном интервью. Журнальное интервью мы рассматриваем как некую информационно-убеждающую структуру, в основе которой лежит развитие какой-либо проблемы, темы, с целью воздействия на собеседника и убеждения его в истинности или ложности, приемлемости или неприемлемости развиваемой

мысли. Данная структура, с одной стороны, несет определенную информацию, с другой стороны, данная информация не просто подается адресату, она логически выстраивается так, чтобы адресат мог понять и принять её. И важную роль при этом играют те лексические средства, которые формируют интерпретационное значение, то есть прямо или косвенно выражают оценку тех или иных фактов объективной действительности.

В результате анализа лексики, обслуживающей рассуждение в журнальном интервью, мы выявили многочисленные примеры оценочной лексики («faszinierend», «miserabel», «toll», «bestens», «enorme, unerwartete Belohnung», «eine wichtige Rolle», «eine zusätzliche Legitimation», «vernünftig», «eine reine Kostenfrage». «ein sehr wertvolles Gut», «eben», «enorm populär», «auf Kosten der anderen...» и др.). Кроме того адресантом часто используются персуазивы со значением предположения («quasi», «nicht unbedingt», «wenigstens», «wohl nicht», «vielleicht», «das ist schon möglich», «mag sein» и др.), а также лексемы и фразеологические единицы, выражающие подчеркнутую уверенность говорящего («eindeutig», «wir sind in der Lage», «egal ob», «per se», «wir sind fester Überzeugung/fest davon überzeugt», «sicher nicht», «natürlich», «gewiss», «ist das A und O», «das ist Unsinn» и другие).

Таким образом, в стремлении быть правильно понятым и, следовательно, эффективно воздействовать на адресата, адресант активно использует в речи различные персуазивы (вводно-модальные компоненты, модальные частицы и другие средства). Употребление персуазивов обусловлено коммуникативной установкой речи – «воздействовать на адресата речи, выразить субъективное отношение к содержанию высказывания» [5], а также передать оценку сообщаемого с точки зрения достоверности-вероятности.

Список использованных источников:

1. Голоднов А. В. Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации: На примере немецкоязычной рекламы / А. В. Голоднов. – СПб., 2003.
2. Кривоносов А. Т. Язык. Логика. Мышление / А. Т. Кривоносов. – Москва-Нью-Йорк, 1996. – 683с.
3. Матвеева Г. Г. Функциональная и скрытая прагмалингвистика / Г. Г. Матвеева // Функционально-системный подход к исследованию языковых единиц разных уровней. – Ростов-на-Дону, 2004. – С. 85-87.
4. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие / Стернин. – Воронеж, 2001. – 252 с.
5. Топтыгина Е. Н. Функции персуазивных частиц в тексте романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» [Электронный ресурс]/ Е. Н.Топтыгина // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета». – М.: МГОУ, 2011 – № 1. – Режим доступа http://evestnik-mgou.ru/vipuski/2011_1/stati/pdf/toptygina.pdf
6. Holly W., Kuehn P., Pueschel U. Politische Fernsehdiskussionen: Zur medienspezifischen Inszenierung von Propaganda als Diskussion. – Tuebingen: Niemeyer, 1986. – 272 s.

Панасюк І. М.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
У СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ВУЗІВ**

В сучасному світі жорсткої конкуренції вузи повинні готувати фахівців, які володіють професійною компетенцією. Майбутнім спеціалістам в будь-якій галузі, саме в процесі навчання, необхідно здобути знання, вміння та навички, які допоможуть створити єдиний образ успішного, конкурентноспроможного працівника, оскільки роботодавці вимагають, щоб їхні робітники мали не лише кваліфікацію, яка асоціюється з вмінням здійснювати операції матеріального характеру, а й компетентність, яку розглядають, як сукупність навичок, притаманних кожній людині, а саме: поведінка у суспільстві, здатність не лише до індивідуальної, а й до командної роботи, ініціативність та ризикованість.

Далі розглянемо більш докладно поняття професійної компетенції, яку вивчають та досліджують багато науковців. В. М. Полонський пропонує наступне визначення цього терміну, він говорить, що професійна компетенція – це сукупність певних знань, вмінь та навичок, які людина повинна знати і мати досвід використовувати їх на практиці. В свою чергу С. Я. Батишев наголошує, що професійна компетенція – це інтегральна характеристика ділових і особистих якостей спеціаліста, які відображають рівень його знань, вмінь, досвіду, всього, що необхідно для здійснення мети даного роду діяльності, а також його моральну позицію. Н. В. Єршова визначає поняття компетенція, як узагальнені і глибоко сформовані якості особистості, її здатність найбільш універсально використовувати і застосовувати отримані знання та навички. Тобто можна зробити висновок, що компетентний спеціаліст повинен не лише прагнути здобувати теоретичні знання, а й формувати чітке визначення цілей професійно-особистісного розвитку.

Але потрібно зазначити, що існує гостра проблема невідповідності вимог ринку праці до кваліфікованих спеціалістів та підготовки таких спеціалістів у вузах України. По-перше, розглянемо проблему забезпечення студентів необхідною фаховою літературою, вона або взагалі відсутня, або не є актуальною, оскільки була видана в середині минулого сторіччя. Звичайно створюються методичні посібники, але не вистачає фундаментальних підручників, які відповідали б сучасним вимогам. В більшості випадків студенти під час навчання повинні самостійно знаходити необхідну інформацію для написання курсових та дипломних робіт, а також для підготовки до семінарських занять, це, безумовно, вчить їх користуватися інтернет ресурсами та каталогами бібліотек, але процес підготовки перетворюється в більш тривалий процес пошуку, а не аналізу інформації. По-друге, у вузах не використовують інтерактивні методи навчання в необхідному об'ємі, через брак коштів вони є скоріше виключенням, ніж правилом. По-третє, програми обміну студентами з іноземними вузами не працюють на повну силу, на шляху навіть самих здібних студентів з'являється стільки бюрократичних перешкод, що більшість з них відмовляються від ідеї навчання в іншій країні. Ще однією проблемою є той факт, що

лише невелика кількість українських вузів займається необхідною практичною підготовкою студентів, а саме проходження практики на профільних підприємствах, під час якої студенти можуть продемонструвати свої здібності, отримати нові знання, оволодіти практичними навичками і, можливо, в майбутньому отримати роботу. Безперечно, всі ці фактори негативно впливають на підготовку кваліфікованого, компетентного спеціаліста, здатного працювати у різних умовах, з різними людьми та гідно виконувати свої обов'язки.

Щоб підвищити професійну підготовку випускників українських вузів, потрібно саме в процесі навчання залучати студентів до науково-дослідної діяльності, яка сприяє формуванню готовності майбутніх спеціалістів до творчої реалізації в реальних умовах отриманих у вузі знань, вмінь та навичок, оволодіти тонкощами наукового пошуку, та отримати досвід в сфері проведення досліджень, результати яких можна використовувати на практиці.

Тобто на основі вище зазначених фактів можна зробити висновок, що ціллю освіти є не лише передача студентові знань, вмінь та навичок в окремій сфері, а й розширення його кругозору, формування професійної компетенції, якої прагнуть всі: і викладачі, і студенти, і майбутні роботодавці, незважаючи на перепони. Тому питання компетенції залишається актуальним в сучасній системі освіти.

Список використаних джерел:

1. Анищенко В. А. Проектирование образовательной системы «колледж-вуз» в условиях учебного комплекса: монография / В. А. Анищенко. – М.: Дом педагогики, 2006. – 257 с.
2. Полонський В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонський. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
3. Энциклопедия профессионального образования/ под ред. С. Я. Батышева. – В 3 т. – Т.2. – М.: Наука, 1998-1999.– 440 с.

К. филол. н. Панин В. В.

*Ишимский государственный педагогический институт имени П.П. Ершова,
Российская Федерация*

УСТОЙЧИВЫЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И СПОСОБЫ ИХ КОРРЕКЦИИ

В процессе обучения иностранному языку в вузе чрезвычайно важна выработка у студентов навыков грамотной устной и письменной речи, в связи с чем особое значение приобретает предупреждение и коррекция лексических и грамматических ошибок. Естественно, полного отсутствия таких ошибок добиться очень сложно. Даже носитель языка может допускать отклонения от языковой нормы, однако он практически никогда не ошибется в использовании базовых языковых моделей. Именно на формирование у студентов правильного употребления основных моделей иностранного языка должна быть направлена деятельность преподавателя.

Известно, что одним из принципов обучения иностранному языку является принцип учета родного языка. Однако в основе данного принципа часто лежит негативная тенденция интерференции. Выделяют два вида интерференции: 1) межъязыковая интерференция (перенос привычных языковых норм родного языка на иностранный язык или первого иностранного языка на второй иностранный язык); 2) внутриязыковая интерференция (перенос уже сформированных навыков на иностранном языке на новые явления в том же языке). Обучение иностранному языку, базирующееся на принципе аналогии, стремление использовать модели родного языка при построении иноязычных структур или уже изученные модели иностранного языка при изучении новых приводят к интерференции, которая в свою очередь является причиной устойчивых ошибок. Подобные ошибки отмечаются практически при изучении всех аспектов иностранного языка: фонетики, грамматики, словообразования, семантики. В нашей статье мы остановимся на наиболее типичных ошибках, которые допускают студенты, изучающие английский язык как основной иностранный на занятиях по практике речи и практической грамматике.

Значительное количество лексико-грамматических ошибок возникает в результате проведения ложных аналогий между родным и иностранным языком. По мнению Т.И. Арбековой, большинство данных ошибок сводятся к следующему.

1. Количество и номенклатура частей речи в русском и английском языках не совпадают.

2. Одноименные части речи при совпадении основных характеристик имеют ряд несходных словообразовательных, морфологических и синтаксических особенностей. Последнее ведет к расхождению также в синтаксическом строе предложения.

3. Грамматическая характеристика лексически сходных слов может быть различной.

4. Способы словообразования и, как результат их действия, структурные типы слов не являются одинаковыми.

5. Многозначные слова, совпадающие в одном или двух значениях, обычно не совпадают в остальных.

6. Слова, идентичные по своему словарному (т.е. обобщенному) значению, почти всегда различаются значениями контекстными, вступая в семантико-синтаксические связи с несовпадающими наборами слов.

7. Стилистическая характеристика номинативно-тождественных слов может быть различной.

8. Объем и характер словообразовательных гнезд в русском и английском языках, как правило, неодинаков. Значения, передаваемые в одном языке родственными словами, в другом закрепляются за разнокоренными лексическими единицами.

9. Сближающиеся по форме слова могут не совпадать по значению.

10. Слова и словосочетания, имеющие одинаковое предметное значение, могут не совпадать по этимологии, мотивировке и современному ассоциативному значению [1, с. 11].

Рассмотрим отдельные из вышеперечисленных положений. При изучении морфологии трудности вызывают изучение тех частей речи, которые отсутствуют в русском языке, например артикля. На первом этапе обучения часто отмечается опущение в речи определенного и неопределенного артикля, например *I am student, *look at picture, что на более поздних этапах, в результате недостаточно сформированных навыков употребления артиклей, приводит к неверному их употреблению. Как справедливо отмечает Г.А. Вейхман, заблуждение людей, изучающих английский язык, о том, что наличие или отсутствие артикля не играет существенной роли, часто приводит к искажению смысла высказывания, ср.:

I don't like **people** in this room. – Мне не нравится, когда в этой комнате кто-нибудь есть.

I don't like **the people** in this room. – Мне не нравятся люди, находящиеся в этой комнате [3, с. 37].

В работе с английскими артиклями помимо основных правил целесообразно объяснить этимологию артиклей, в частности указать, что определенный артикль произошел от указательных местоимений, а неопределенный артикль восходит к числительному «один», поэтому последний никогда не используется с существительными во множественном числе.

Значительные трудности может вызвать смешение частей речи как результат ложной аналогии. Например, студенты довольно часто совершают ошибки типа *he afraid (вместо he was afraid) под влиянием русского «он боялся». Подобную ошибку можно отметить при построении предложения *I wasn't agree with him (I didn't agree with him) по образцу с русским «Я не был согласен с ним». В данных случаях необходимо обратить внимание студентов, что слово afraid не является глаголом, поэтому не может принимать суффикс –ed, в то время как agree – английский глагол, который образует отрицательную форму прошедшего времени при помощи вспомогательного глагола did.

Среди словообразовательных ошибок хотелось бы остановиться на некорректном использовании аффиксов. Например, при изучении префиксов прилагательных, придающих им противоположное значение в английском языке (un-, il-, in-, ir-), студенты часто используют самый распространенный из них – un-, в результате чего возникают слова типа unsincere, *unlogical, *uncomplete, *unregular (вместо соответственно insincere, illogical, incomplete, irregular). Такое недифференцированное употребление, видимо, связано с тем, что в русском языке подавляющее большинство таких прилагательных образуется с помощью префикса не-: *неискренний, нелогичный, неполный*. Коррекция подобного рода ошибок может проводиться путем объяснения дистрибуции вышеперечисленных префиксов. Необходимо указать, что префикс im- употребляется перед губно-губными согласными [p] и [m]: impossible, improbable, impolite, immoral, immortal, immoderate, immodest; префикс ir- – перед словами, начинающимися на согласный r: irrational, irregular, irrelevant, irresponsible. В случаях, когда данные правила неприменимы (напр. unpopular, unreal), представляется возможным просто дать студентам список наиболее распространенных прилагательных с данными суффиксами.

Следующая группа наиболее распространенных ошибок связана с неправильным употреблением предлогов. Корректное использование предлогов невозможно

путем их калькирования с русского языка, в результате такой аналогии в речи студентов часто можно наблюдать конструкции *on the lesson (вместо at), *to depend from (вместо on), *to treat smb from smth (вместо for), *to happen with smb (вместо to), *to deprive smb from smth (вместо of) и другие. Ошибки возникают также из-за несоответствия глаголов, которые принимают прямое дополнение в английском языке и предложное дополнение в русском языке и наоборот: to influence smth – *влиять на что-л.*, to need smth – *нуждаться в чем-либо*, to refuse smth – *отказываться от чего-л.*, *сочувствовать кому-л.* – to sympathize with smb, *хвастаться чем-л.* – to boast of smth. Иногда под влиянием родного языка студенты либо «автоматически» переносят предлоги из русского языка в английский: *to influence on smb, *to refuse from smth вместо to influence smb, to refuse smth, либо опускают их там, где они требуются – *to explain smb, *to prove smb вместо to explain to smb, to prove to smb. Для устранения таких ошибок наибольший эффект, на наш взгляд, может дать простое запоминание глаголов, за которыми следует прямое дополнение и глаголов с соответствующими предлогами в английском языке, поскольку провести какие-либо параллели между английским и русским языками не представляется возможным.

Общеизвестно, что различные значения одного и того же слова в одном языке могут передаваться совершенно разными словами в другом. Параллельные соответствия *слово – словарное значение* встречаются достаточно редко. Так, например, существительному *дело* в английском языке соответствуют слова matter, affair, business, case, cause. Как показывает практика, именно в работе с такой лексикой студенты допускают значительное количество ошибок. Начиная с первых этапов, необходимо уделять внимание дифференциации слов, которым в русском языке соответствует одно слово. Например: *делать* – to make, to do, *счастливым* – happy, lucky, *сказать* – to say, to tell, *предлагать* – to offer, to suggest, *принимать* – to take, to receive, to accept, to admit, *суд* – court, trial и др. На 3-5 курсах особенно полезной может быть работа с англо-английскими толковыми словарями, в которых широко представлены употребление лексической единицы в контексте и ее дистрибуция.

Отдельные сложности вызывают английские и русские слова, схожие по форме, но не совпадающие либо частично совпадающие по значению. Такие слова могут:

1. Не иметь никакой семантической связи. Например: *датский* и Dutch, *декада* и decade, *колонна* и colon.

2. Совпадать не во всех словарных значениях, т.е. являться частичными синонимами. Например: *музыка* и music (1. музыка; 2. ноты), *кабина* и cabin (1. хижина; 2. небольшой домик; 3. кабина; 4. каюта), *медицина* и medicine (1. медицина; 2. лекарство).

3. Относиться к одному семантическому полю, но не совпадать по предметному значению, т.е. являться разноязычными ложными синонимами. Например: *рутина* и routine, *оператор* и operator [2, с. 165].

Постоянно фиксируя, изучая и систематизируя ошибки студентов, мы можем собрать материал, дающий довольно подробную картину трудностей овладения иностранным языком. Накопленный материал позволит преподавателю подобрать

наиболее эффективные приемы и методы работы над языком, что в конечном итоге поможет минимизировать количество лексико-грамматических ошибок в речи студентов.

Список использованных источников:

1. Арбекова Т.И. Английский без ошибок / Т.И. Арбекова. – М.: Высшая школа, 1990. – 222с.
2. Арбекова Т.И. Лексикология английского языка / Т.И. Арбекова. – М.: Высшая школа, 1977. – 240с.
3. Вейхман Г.А. Английский без грамматических ошибок / Г.А. Вейхман. – М.: Высшая школа, 2005. – 191с.

Д. пед. н. Писаренко В. И.

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

МЕТОДОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗАХ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

*Инновация – это эликсир жизни,
это вложение средств в образование
и науку с целью появления новых
образцов техники и технологий
(Генрих Фон Пирер)*

Модернизация высшего профессионального образования в России происходит на фоне структурной перестройки и изменения уклада национальной экономики. Основываясь на мировом опыте преодоления кризисных явлений, Россия избрала инновационный путь развития как единственно возможный для преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического, технологического и социального развития. Отечественное высшее профессиональное образование, обладающее высоким научно-педагогическим потенциалом, должно обеспечить адекватную интеллектуальную и кадровую поддержку инновационной экономики и сохранение России в ряду ведущих технологически развитых стран.

В условиях перехода страны на инновационный путь развития важнейшим фактором, имеющим решающее значение, является опережающая подготовка высококвалифицированных специалистов научно-технической сферы и наукоемких отраслей промышленности, способных не только генерировать технические идеи, но и доводить их до товарной продукции, а также способствовать ее реализации на внутреннем и на внешнем рынках. Инновационная деятельность в сфере образования должна присутствовать как обязательный и профильный для всей системы элемент, как необходимое условие поступательного движения и устойчивого развития; она должна быть осознана и принята научно-педагогической общественностью.

Кроме того, инновационный подход в обучении дополнительно предопределяется: феноменом «быстрого устаревания» знаний; процессами интенсивной ин-

форматизации общества; «запаздыванием» передачи социального опыта; организационно-структурным кризисом мировой системы образования (моносистема, преимущественно ориентированная на «передачу» знаний, а нужно передавать и знания и опыт). В этом отношении *педагогические инновации* могут рассматриваться как системная реакция на социально-культурную динамику развития цивилизации в целом и отдельного общества в частности. Инновации (нововведения) представляют собой многомерное явление в области образования. Их главная направленность заключается в качественном обновлении педагогической деятельности. Технологический процесс внедрения инноваций рассматривается как инновационный подход в построении системы обучения. Обозначены проблемы в области разработки и внедрения инноваций в учебный процесс. Инновационные технологии обучения продолжают относиться к разряду малоизученных дидактических явлений. Инновации вообще и педагогические, в частности, с трудом поддаются полной классификации и технологизации, что объясняется множеством подходов к классификации и определению педагогических технологий и консервативностью большинства профессорско-преподавательского состава. Инновационные технологии обучения чаще рассматриваются как образовательное явление, реже – как культурный феномен общества, подобная традиция формирует у педагога представление об инновационном обучении как очередной методике, а не о новом образе жизни и деятельности преподавателя и студента.

Являясь одной из основных гуманитарных дисциплин в техническом вузе, иностранный язык призван гуманизировать процесс обучения, развивать личность студента. Однако, возникло противоречие между возрастающей потребностью в развитии личности студента и существующей практикой обучения иностранному языку в техническом вузе, не способной удовлетворить эту потребность. В течение многих лет программа по иностранным языкам в техническом вузе определяла основную цель обучения как практическое владение иностранным языком, под которым понималось умение извлекать информацию из текстов по специальности и вести беседу на пройденные бытовые темы. Профессиональная специализация студентов определяла цели и содержание языкового образования. Кафедры иностранных языков пытались обучать студентов их специальности средствами иностранного языка. Профессионально-ориентированный подход, рассматривавшийся как единственная теоретико-методологическая основа, привел к забвению культурологических основ дисциплины «Иностранный язык». Ситуацию ухудшала слабая школьная подготовка по иностранному языку большинства студентов первого курса. Обучение либо вообще начиналось с азов и дублировало школьную программу, либо осуществлялось на трудных по содержанию иноязычных дидактических материалах узкоспециальной направленности (тексты по специальности), что естественным образом снижало интерес к дисциплине и мотивацию.

Изменения, произошедшие во всем мире, увеличение роли науки, формирование международного научного пространства, расширение международных связей, развитие средств массовой информации, связанное с расширением возможностей общения, а также переход к личностной парадигме как к более высокой

степени целостности в познании и проектировании образовательных процессов, создали предпосылки для изменения ситуации в обучении иностранным языкам в техническом вузе. Однако, намечившиеся изменения в обучении иностранным языкам в техническом вузе еще не стали объектом методологической рефлексии и отражаются в большей части научных работ и в массовом педагогическом сознании на уровне изменений только в содержании языкового образования. Эта проблема требует комплексного рассмотрения с учетом изменений в общенаучной картине мира.

Рассматривая вопросы методологического обоснования организации учебного процесса по иностранным языкам в неязыковом вузе, обратимся, прежде всего, к проблемам, которые его характеризуют:

1) отсутствие разработанной научной методологии функционирования образовательного пространства неязыкового вуза, соответствующей современной общенаучной картине мира;

2) недостаточный общий уровень мотивации к учению у студентов, проводимые опросы и диагностика показывают, что высокомотивированными являются лишь отдельные студенты;

3) инертность преподавателей высшей школы неязыкового профиля во внедрении новых информационных технологий в обучение, несмотря на высокий профессиональный уровень, привычка работать традиционными методами;

б) недостаточная разработанность психолого-педагогических основ организации учебного процесса в неязыковом вузе, фундаментальные исследования по педагогике высшей технической школы только начинают появляться;

7) недостаточный уровень информационно-технологического обеспечения учебного процесса.

Решение указанных проблем связано, прежде всего, с формированием инновационной методологии функционирования образовательного пространства технического вуза, включающей разработку новых концепций, поиск новых подходов и оптимальных среди существующих. Историко-педагогический анализ образовательных инноваций свидетельствует о многочисленности подходов к обучению. Использование нескольких подходов в трактовке любого явления способствует глубокому анализу его содержания, методологической базы, практических основ [1; 2]. Анализ подходов, используемых на различных уровнях разработки инновационной системы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе [6; 7], позволил представить данную систему комплексно. В качестве основополагающей предлагается концепция четырехуровневости методологического анализа [3]. Проанализировав все многообразие подходов и учитывая нынешний постнеклассический период в развитии науки [11], мы предлагаем на мировоззренческом уровне системный, генетический и эволюционный подходы, на общенаучном уровне – интегральный, синергетический, смыслоцентрированный, парадигмальный подходы; на конкретно научном уровне – стилевой, компетентностный, технологический, личностно ориентированный, задачный подходы; на методическом уровне – профессионально-ориентированный, коммуникативный подходы.



Рис.1. Методология обоснования инновационного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе

Остановимся кратко на каждом из предлагаемых подходов.

Генетический подход – связан с генетикой, дисциплиной, изучающей механизмы и закономерности наследственности и изменчивости организмов, методы управления этими процессами. В соответствии с генетическим подходом социальные явления и процессы исследуются на основе анализа их происхождения и развития. Генетический подход предполагает сведение многообразия явлений к фундаментальным исходным элементам или состояниям и выведение из них исследуемого явления. В контексте генетического подхода формирование личностных качеств будущего специалиста и компетентностей как личностных свойств рассматривается как изменяющиеся и формирующиеся психические новообразования в процессе инновационного обучения и одновременного с ним личностного развития студента. Генетический подход позволяет говорить о временной протяженности формирования компетентности и развития личности в ходе учебного процесса.

Эволюционный подход. Идеи глобального эволюционизма, принципы эволюции и системности характеризуют взаимосвязь самоорганизующихся систем разной природы и разной степени сложности и раскрывают механизмы возникновения новых структур в процессе развития. В рамках эволюционной концепции для любого объекта становится естественным описание, учитывающее неразрывное единство трех стадий: рождение (самоорганизация), развитие и распад (переход в иное состояние). Эволюционный подход предлагается в соответствии с принци-

пом глобального эволюционизма, т.е. «признанием невозможности существования любых рождаемых во Вселенной структур вне общей эволюции, а также представления об универсальности алгоритма развития как проявления самоорганизации в самых разнообразных природных и социальных системах».

Системный подход отражает взаимосвязь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности, ориентируя на необходимость рассмотрения явлений как систем, имеющих определенное строение и свои законы функционирования. Суть системного видения действительности в том, что каждый сложный объект рассматривается как система, которая и является центральным срежневым понятием в процессе осуществления подхода. Следовательно, суть системного подхода состоит в создании теоретической модели объекта. Системный подход в педагогике понимается как качественно более высокий уровень познания, связанный с переходом от отдельного познания к общему, от однозначного к многозначному, от абстрактного к конкретному и одновременно связан со структурой личности, ее направленностью, интересами, потребностями, установкой, и управлением педагогическим процессом [6; 7].

Использование системного подхода применительно к разработке методологических основ системы обучения означает:

- разработку системы методологических оснований педагогического процесса и информационно-технологического обеспечения обучения;
- рассмотрение системообразующих факторов инновационной системы обучения;
- рассмотрение компетентности будущего специалиста как системы компетенций, как элемента целостной системы личностных свойств человека;
- педагогическое проектирование целостного учебного процесса в инновационном образовании;
- моделирование воспитательно-образовательного процесса;
- моделирование опытно-экспериментальной апробации инновационного обучения и использование результатов в практике учебных заведений;
- разработку системы учебно-воспитательного процесса

Интегральный подход состоит в том, что к любому явлению можно подходить внутренним и внешним образом, а также индивидуально или в составе коллектива [10]. С позиций современного знания нужны совсем другие обобщенные, с максимальной степенью абстракции модели человека и его взаимодействия с Миром. Мысли всегда возникают в определенной культурной среде, которая обуславливает их структуру, смысл и контекст. Сформулируем **основные положения реализации интегрального подхода** в обучении иностранным языкам в вузе нефилологического профиля:

- изучение иностранных языков в вузе представляет собой один из этапов самосовершенствования студента, **движения** к «совершенному Я», к личности современного высокопрофессионального специалиста;
- **осознание** студентом необходимости изучения иностранного языка как залога успешности в дальнейшем росте и развитии личности будущего специалиста, **сознательность** на всех этапах изучения иностранного языка.

- изучение иностранного языка в **динамике**, в движении от простого к сложному, от простых лексических единиц к построению единиц устной речи – предложений, от чтения к говорению, динамика проявляется также в уровневости обучения и его индивидуализации;

- **интеграция культур** в ходе обучения – родной культуры студента и культуры изучаемого языка; обучение в рамках концепции диалога культур способствует формированию, развитию и реализации личности в поликультурном пространстве;

- центральной идеей функционирования образовательного пространства высшей технической школы является идея **интегрированных курсов**; именно интеграционные процессы способствуют гуманизации, фундаментализации высшего образования через интеграцию гуманитарного, фундаментального, общеинженерного и профессионального знания; интегрированное знание является необходимым условием формирования системного мышления, которое становится инструментом студентов, обладающих навыком системного анализа и способными на его основе к реинтеграции информации; большим потенциалом обладает усиление междисциплинарных связей как первый этап создания интегрированных курсов;

- в рамках интегрального подхода обучение иностранным языкам реализуется на основе **самостоятельного осознания** важности изучения иностранного языка для **саморазвития, самостоятельного выбора** стратегий изучения, **самоконтроля, самостоятельной организации** своего учебного труда;

- интегральный подход к содержанию обучения проявляется в **комплексном изучении** иностранного языка как системы, всех аспектов языка, развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности, формирование, развитие и совершенствование всех видов иноязычной коммуникативной компетенции;

- интегральный подход к целеполаганию в обучении ИЯ подразумевает формулировку и реализацию всей иерархии целей обучения, интеграцию целей на различных уровнях;

- реализация интегрального подхода в информационно-технологическом обеспечении учебного процесса означает оптимальное использование всех каналов восприятия студентом учебной информации, интеграцию различных методов и форм обучения, индивидуальной, самостоятельной и аудиторной работы;

- интегральный подход в личностно-ориентированном инновационном обучении предусматривает отношение к личности студента как сложному, многоуровневому, многоаспектному интегральному образованию.

Общая схема реализации интегрального подхода в разработке методологии инновационного обучения иностранным языкам представлена на рис.2.

Синергетический подход. Под синергетикой понимают «теорию самоорганизации в сложных, открытых, неравновесных и нелинейных системах любой природы, которая изучает общие принципы, лежащие в основе всех явлений самоорганизации. Это новое научное направление, занимающееся изучением возникновения, поддержания, устойчивости и распада самоорганизующихся структур, кооперативных эффектов в них. В соответствии с **синергетическим подходом** [6]:

- естественный порядок образования не является единственным возможным;

- формальный математический язык не может рассматриваться как универсальный без взаимодействия с понятийными, духовными, гуманитарными методами, т.е. гуманизация и гуманитаризация должны стать основополагающими в инновационном образовании;

- образование и подготовка высококлассного специалиста осуществляется на многовариантной и альтернативной основе;

- формирование, развитие и становление специалиста проходит по нелинейным законам;

- процесс подготовки специалиста включает в себя разнообразные тенденции, сопровождаемые стихийными и управляемыми процессами разрушения старых и возникновения новых систем, поиска и приобретения новых смыслов;

- констатируется наличие моментов нестабильности, связанных с выбором дальнейшей траектории обучения; конфликт стилей в процессе обучения приводит к необходимости смены траектории обучения;

- развитие личности студента реализуется на основе сравнения собственной системы личностных смыслов (ценностей) с тем, что накоплено в культуре; особым потенциалом в данном случае обладает дисциплина «иностранная культура», позволяющая осуществлять сравнение в поликультурном пространстве;

- в сопровождающей учебный процесс операции выбора ценностей (смыслов) и дальнейших путей развития выбор, как правило, является множественным и определяется смысловой значимостью для студента изучаемых реалий.

Смыслоцентрированный подход. Чтобы стимулировать студента к поиску знаний, сознание должно оперировать не столько заученным значением знания, сколько поиском источников его смысла, соотношением его сущности с актуальными значениями, установлением причинно-следственных и интуитивных связей и т.д., т.е. осуществлять самоорганизацию методологической профессиональной культуры будущего специалиста.

Методологическая культура, определяемая умениями искать смысл, формируется не посредством заучивания, а посредством осмысления и переосмысления содержания знаний и формирования на этой основе их личностного восприятия и понимания. Особый интерес в этом направлении представляет раскрытие механизмов смыслообразования в учебном процессе как приоритетного направления современной дидактики, особенно того его направления, которое называют смысловой дидактикой. В соответствии с **синергетическим и смыслоцентрированным подходами**, основными **особенностями инновационного образования** можно считать: **открытость, нелинейность, гармонию и эволюционное движение.**

Парадигмальный подход состоит в умении ученых адекватно понимать и точно интерпретировать задаваемые той или иной парадигмой образцы решения образовательных и исследовательских задач. Парадигма представляет собой «призму», через которую рассматривается научная проблема. «Призма» складывается из отдельных научных подходов различных уровней анализа. В целом можно говорить о существовании двух основных парадигм в современном образовании: формирующей (традиционной) и личностно ориентированной (гуманистической), каждой из которых присущ свой, специфический набор частных парадигм, описывающих представления о цели, содержании и процессе обучения и воспитания [7].

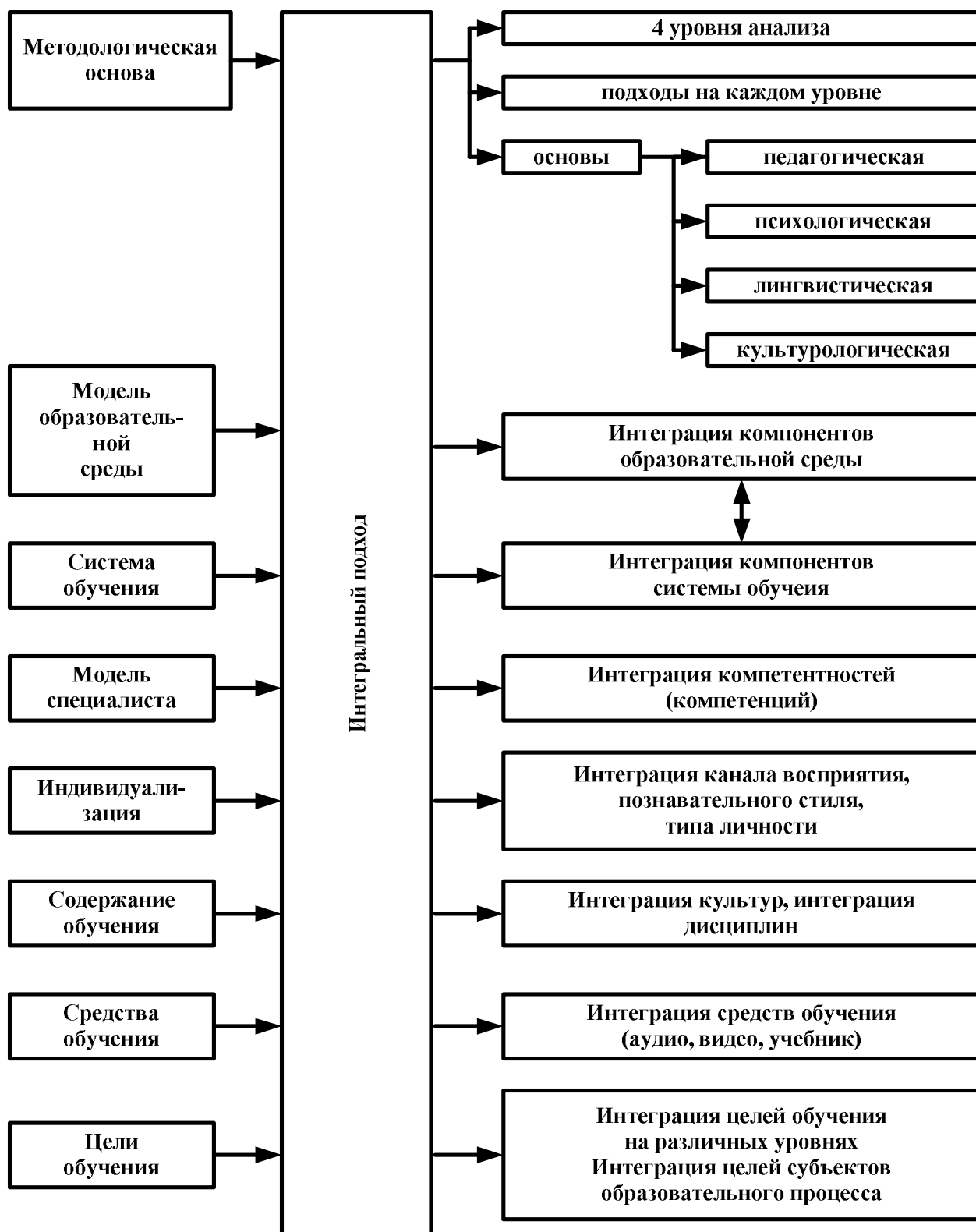


Рис. 2. Схема реализации интегрального подхода как формирующей основы методологии инновационного обучения иностранным языкам

Компетентностный подход. Цель инновационного образования состоит в интеграции различных составляющих целей образования для достижения пяти базовых компетенций, которые обеспечивают готовность выпускников различных учебных заведений к адаптации и самореализации в условиях рынка труда современного информационного общества. Общие компетенции: социально–политическая,

информационная, коммуникативная, социокультурная, готовность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Стилевой подход в рассмотрении учебной деятельности студентов вуза основывается на понятии когнитивного стиля, представляющего собой индивидуально-своеобразные способы переработки информации об окружающем мире. Индивидуальность реализуется в различиях в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании окружающей действительности. Познавательные стили включают в себя стили кодирования информации, стили переработки информации, стили постановки и решения проблем, эпистемологические стили. Персональный познавательный стиль представляет собой продукт интеграции различных познавательных стилей. Учет познавательного стиля в учебной деятельности студентов вуза открывает новые возможности в повышении эффективности и качества обучения. В процессе обучения должны быть созданы условия для формирования персонального познавательного стиля каждого студента. При этом студенты с разными стилями учения (а также разными познавательными стилями) должны иметь возможность выбора линии обучения соответственно их стилевым особенностям в рамках единого образовательного пространства. Одновременно создается необходимая учебная среда для обогащения репертуара стилевого поведения каждого студента. Сущность стилевого подхода к проектированию и реализации инновационного обучения состоит в том, что задача учета индивидуальных стилей студентов в процессе обучения трансформируется в задачу индивидуализации обучения, которая, в свою очередь, является одним из аспектов интеллектуального воспитания студентов в условиях современного образовательного пространства высшей школы [8].

Технологический подход. Основой учебного процесса является педагогическая технология, разработанная в соответствии с определенными методологическими основаниями и реализуемая в виде педагогического алгоритма.

Одним из основных противоречий современного этапа развития системы образования является противоречие между стремительно развивающимся процессом информатизации всех сторон жизнедеятельности человеческого общества и уровнем информатизации образовательного процесса в высшей школе. Очевидной становится необходимость адаптации образования к быстро изменяющимся и прогрессирующим информационным технологиям. Особенно это касается преподавания гуманитарных дисциплин, адаптация которых к быстроизменяющимся условиям современного образовательного пространства и рынку современных средств обучения проходит особенно медленно. В связи с этим встает проблема формализации обучения гуманитарным дисциплинам, а в педагогике все чаще употребляется термин *образовательная технология*, который позволяет представить процесс обучения как *четко сконструированную систему последовательных операций, приводящих к успеху в обучении*. В соответствии с технологическим подходом основой учебного процесса является педагогическая технология, разработанная в соответствии с определенными методологическими основаниями и реализуемая в виде педагогического алгоритма.

Задачный подход. Основу технологий обучения составляет процесс решения различных учебных задач, поэтому одним из подходов в разработке методологиче-

ских основ инновационного обучения является задачный подход. Учебная задача понимается как упражнение или задание, его главные черты – преимущественное внимание к содержанию, а не к лингвистической форме, соотнесенность с условиями реальной коммуникации и направленность на достижение определенного результата. Таким результатом является решение проблемной задачи, достижение консенсуса, осуществление творческого проекта, создание продукта в виде письменного речевого произведения или устного высказывания с функциональной направленностью. Результат придает заданиям законченность, завершенность, он не может быть полностью предсказуем, а также регламентирован преподавателем по содержанию и языковому оформлению. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач. Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия. Задача рассматривается как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна. Она определяется только на основе решения задачи или сведений, сформулированных таким образом, что между отдельными понятиями, положениями наблюдаются несогласованность, противоречие, требующие поиска новой информации, доказательства, преобразования, согласования и т.д.

Профессионально-ориентированный подход подразумевает формирование профессиональной компетенции, которая включает в себя знания, умения и навыки по специальности, и владение профессиональной терминологией с целью дальнейшего ее практического и теоретического использования в профессиональной деятельности. В соответствии с Государственным стандартом высшего профессионального образования Российской Федерации современный специалист должен не только обладать высоким уровнем профессиональной компетенции и быть всесторонне развитой личностью, но и уметь социально адаптироваться к потребностям времени, пополнять и практически применять свои знания в меняющихся условиях, учитывать в своей практической деятельности инновационные технологии и постоянно увеличивающееся информационное поле выбранной специальности. Особое значение в таких условиях приобретает накопление, расширение и пополнение профессиональных знаний. Этот процесс происходит через общение со специалистами или с источниками информации. Профессиональное общение возможно только в среде лиц, обладающих общим объемом знаний — технических, технологических, гуманитарных или научных. Профессиональное общение есть путь усвоения и освоения опыта других, исторически сложившихся социальных норм и ценностей, знаний и способов узкоспециальной деятельности.

Коммуникативный подход предполагает, что целью обучения иностранному языку в техническом вузе является создание условий для формирования коммуникативной компетенции, необходимой для иноязычной деятельности по изучению и осмыслению зарубежного опыта в профилирующих и смежных областях науки и техники, а также для осуществления культурного и профессионального общения.

Анализ существующих концепций образования позволяет сделать вывод о том, что ни одна из концепций не может быть однозначно отнесена к той или иной из выделенных моделей и выходит за рамки данной классификации, так как каждая из

них представляет собой интегрированный вариант, в котором сочетаются предметно-дидактический, социально-педагогический и психологический аспекты. Это говорит о том, что теория личностно ориентированного образования развивается на основе *интегрального подхода*, т.е. *интеграции* научных знаний о человеке и его образовании.

Современное образование, основанное на интеграции различных методов и наук, способствует целостному осознанию мира и приросту креативного потенциала личности: коэволюция человека, природы и общества обуславливает нравственные принципы гармонизации их сосуществования, а в среде образования — отход от предметной дифференциации научного знания как средства эффективности обучения и поиск оптимальных путей интеграции знания. Дифференцированное готовое знание формирует репродуктивное мышление. Продуктивное мышление невозможно без применения творческих усилий, поэтому инновационный подход к образованию предполагает разработку вариативных моделей учебного процесса и содержания курсов, основополагающими принципами которых будут *интеграция* и творческое развитие личности. Процессы интеграции знания прослеживаются в междисциплинарной и трансдисциплинарной концепциях образования, но эти концепции еще ждут своих реализаторов, поскольку требуют, прежде всего, от преподавателей видение общей аксиоматики всех дисциплин различных уровней, единства их внутренней сути при самых разнообразных ее внешних проявлениях. Специфика *интегрального подхода* как методологии междисциплинарного знания заключается в главенстве интегративных, синтезирующих тенденций в обучении. Такой подход способствует восстановлению целостных представлений о мире, картине мира как едином процессе. Интеграция знаний на основе междисциплинарных связей дает возможность обеспечить на новом, более высоком уровне целостное видение любых проблем, ситуаций, явлений во всей полноте многогранности, многоаспектности.

Совокупность предложенных методологических основ позволила сформулировать *концепцию инновационного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе*, для реализации которой необходима интеграция *задачного, технологического, коммуникативного, компетентностного, профессионально-ориентированного* и *стилевого подходов*. Будучи компонентом системы обучения, подход выступает в качестве самой общей лингводидактической основы обучения и дает представление об избранной стратегии обучения, которая служит основанием для выбора методов и приемов преподавания. *Коммуникативный* подход нацеливает на обучение общению, использованию языка с целью обмена мыслями. *Компетентностный* подход ориентирует на рассмотрение цели обучения языку как формирования, развития и совершенствования всех компонентов коммуникативной компетенции, которая формируется во всех видах речевой деятельности и во всех аспектах языка. *Профессионально-ориентированный* подход отражает направленность обучения на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, которая позволит будущим специалистам общаться со своими коллегами в многоязычном мировом научном пространстве. *Стилевой подход* позволяет формировать у каждого студента персональный познавательный стиль на основе актуализации и обогащения всей системы механизмов стилового поведения.

В качестве основания сформулированной концепции обучения предлагается *лично ориентированная парадигма*. Основным является представление о личности как о цели и факторе образовательного процесса, об особой природе и механизмах формирования личностного опыта в процессе обучения. Образование, ориентированное на личность, достигает своей цели в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, сил ее саморазвития.

Кризис всегда предваряет новый этап развития. Системный кризис, который наше общество испытывает на современном этапе, определяется целостным кризисом национального сознания, которое проверялось на прочность в течение нескольких десятков лет. В своих теоретических и практических разработках мы исходим из того, что образование может и должно выполнять функцию преобразующего сознание фактора. Для реализации этого оно должно стать нравственным, т.е. обращенным к *смысловым основам*, наиболее полно представленным как в положительных, так и в отрицательных ценностных ориентациях российской национальной ментальности. Именно они составляют ценностную основу, содержание образовательного процесса. При этом, как отмечают многие исследователи, гуманистическое образование не может быть навязанным, оно может лишь предлагать материал, направленный на пробуждение свойственных только человеку, гуманных переживаний, в результате которых сознание неизбежно обращается к поиску решения проблем, обретает новые смыслы, ставит новые цели, преодолевает новые противоречия. Все это означает, что сознание начинает работать, следовательно, *реализуется цель лично ориентированного образования*.

Список использованных источников:

1. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: 1973.
2. Блауберг И. В. Философский принцип системности и системный подход / Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 29–52.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2004. – 40 с.
4. Инновации – будущее информационного общества / под ред. Т. Гансвиндта и А. А. Гоголя. – СПб.: СПбГУТ, 2005. – 204 с.
5. Краевский В. В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В. В. Краевский // Вопросы философии. – 2009. – № 3.
6. Писаренко В. И. Синергетический подход в инновационном образовании / В. И. Писаренко // Известия ТРТУ. – 2004. – № 3. – С. 268–272.
7. Писаренко В. И. Гуманитарные науки в парадигме высшего инженерного образования в XXI веке / В. И. Писаренко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2004. – № 1 (17). – С. 95–100.

8. Писаренко В. И. Парадигмальный подход как методологическая основа инновационной педагогики / В. И. Писаренко // Известия ТРТУ. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. – № 8 (63). – С. 262–270.

9. Писаренко В. И. Генезис и определение категории «познавательные стили» в учебной деятельности / В. И. Писаренко // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные науки в современном мире». – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. радиотех. ун-та, 2006. – № 2 (57). – С. 207–214.

10. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / К. Уилбер; пер. с англ. под ред. А. Киселева. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2004. – 412 с.

11. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М.: УРСС, 1997. – 444 с.

К. филол. н. Пономарева Л. Ф.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

ПУТИ РАСШИРЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЛЯ ЧТЕНИЯ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В настоящее время перед преподавателями иностранного языка на неязыковых факультетах остро стоит проблема поиска путей, повышающих познавательный интерес студентов к изучению языка, укрепляющих их положительную мотивацию к учебе. Подготовка будущих специалистов в области международных экономических отношений требует от преподавателя использования эффективных приемов формирования коммуникативной компетенции в области овладения иностранным языком. С целью создания модели процесса коммуникации на занятиях по иностранному языку необходимо выделить ряд методов и приемов, способствующих развитию языковой компетенции обучающихся.

Одним из путей формирования коммуникативных компетенций личности является коммуникативный метод обучения иностранному языку, основанный на тождественности процессов обучения и коммуникации. Процесс обучения можно рассматривать как модель реального процесса коммуникации, т. к. по основным параметрам он ему адекватен. Основной идеей является то, что язык усваивается через коммуникацию, а это требует активизации знаний, уже имеющихся у обучающегося [1].

Понятие иноязычной компетенции в настоящее время не имеет единого толкования. В научной литературе коммуникативная компетентность трактуется как способность общения в специфических условиях, способность учитывать при иноязычном общении контекстуальную коммуникативную уместность в использовании языковых единиц, способность человека понимать язык не только правильно, но и в зависимости от социолингвистической ситуации. Это способность функционально владеть языком, умение высказаться, интерпретировать и обговаривать услышанное, увиденное или прочитанное между двумя и более партнерами, одним из которых может быть устный или письменный текст [Р. Валет, Н.И. Гез, М. Финоккиаро, С. Савиньон].

Практика показала, что умения читать учебные адаптированные тексты еще недостаточно для чтения оригинальных экономических текстов без словаря с непосредственным пониманием для дальнейшей интерпретации и обсуждения прочитанного на продвинутом этапе обучения. Перейти к такому виду чтения возможно лишь в том случае, если студенты имеют определенный словарный запас (около 3-4 тысяч слов), который включает все активно и пассивно усвоенные слова. А также если они умеют понимать значение большинства незнакомых слов, включая потенциально-знакомые слова, на основе языковой и контекстуальной догадки. Поэтому целью преподавателя является расширение потенциального словаря всеми доступными способами.

Рассмотрев и проанализировав лексический состав немецких экономических текстов (около 200 тысяч печатных знаков), его можно было разделить на несколько групп. Они включают слова лексического минимума общей лексики, имена собственные, географические названия, интернационализмы, общенаучные и узкоспециальные термины, слова общего значения, выражающие абстрактные понятия, каждая из которых отличается в первую очередь повышением сложности беспереводной семантизации. Исходя из указанной выше цели, значительные трудности представляют именно незнакомые односложные слова и слова, выражающие абстрактные понятия. Имена собственные, географические названия (около 0,5 процента выборки) и слова лексического минимума общей лексики (24,5 процентов выборки) практически не вызывают трудностей. Наименьшие трудности представляют собой интернационализмы (25 процентов выборки), общенаучные и узкоспециальные термины (35,5 процентов выборки), поскольку, например, понятийный аппарат менеджмента и маркетинга представлен в основном заимствованиями из английского языка. Наибольшие трудности для понимания иноязычного текста вызывают незнакомые односложные слова и слова, выражающие абстрактные понятия (15 процентов выборки). Их не всегда возможно семантизировать или возможно семантизировать только в отдельных случаях, используя такие беспереводные способы семантизации, как контекстуальная догадка или догадка на основе единства корня в сравниваемых языках (например, немецком, английском и русском).

На основании анализа лексики возможно составление словаря для чтения литературы по специальности, что является заданием методического характера. В основу методического группирования лексики могут быть положены такие факторы, как степень известности студенту данной лексической единицы и степень использования контекста для её понимания. Преподаватель должен ознакомить студентов с такими понятиями, как полисемия, интернациональные слова, способами словообразования (суффиксального, префиксального, словосложение). Основное внимание следует уделить усвоению студентами терминологической лексики и ее типологии.

Особое внимание при обучении чтению без словаря следует уделить семантизации и активному усвоению слов, которые выражают предикат суждения в предложении, то есть значения слов, которые несут в себе основную информацию. Это, прежде всего, слова, которые в предложении являются сказуемыми или дополне-

ниями, прямыми или косвенными. Анализ текстов показал, что предикаты суждений в предложении в основном выражаются общенаучными терминами. Узкоспециальные термины обычно в предикативной функции не используются.

Чаще всего в предикативной функции в научных текстах используются такие глаголы, как *festlegen, ermitteln, bestehen, bewerten, tendieren, akzeptieren, wahrnehmen, ausgehen, lassen, betreffen, zählen, zusammenfassen, umfassen, durchführen, zugehören, darstellen, entwickeln, ausarbeiten, beinhalten, kennzeichnen, sich herausstellen* u.a.

В процессе чтения следует делать упор не на изолированные слова, а на их сочетаемость с другими словами. Главным образом на сочетание глагола с существительным, глагола с наречием, существительного с прилагательным и на фразеологические обороты.

Особое место занимает работа над лексическим материалом, отражающим логико-грамматические связи в предложении, которые используются для двух видов описания. Один из них направлен на то, чтобы причислить одно понятие другому (отношение часть → целое: *gehören zu, zählen zu*), другой на то, чтобы понятие охватывает ряд других (отношение целое → часть: *umschließen, umfassen, beinhalten, zusammenfassen unter*).

Важной является также работа над союзами, союзными словами и другими словами, которые указывают на информацию, уже имеющуюся в тексте (*daher, hierfür, hingegen, dagegen, damit, um bei dem Beispiel zu bleiben, die weiter oben, insbesondere, mit dem Zweck* u.a.) или на последующую информацию в тексте (*da, weil, insofern, einerseits...andererseits, weder... noch, nicht nur...sondern auch, sowohl...als(wie) auch, wenn, wenn auch* u.a.)

Таким образом, при обучении чтению оригинальных экономических текстов без словаря с непосредственным пониманием прочитанного кроме обучения пониманию общенаучных и узкоспециальных терминов следует обратить внимание на усвоение глаголов в предикативной функции и слов, которые выражают логико-грамматические связи в предложении. Понимание всего текста, прежде всего, зависит от понимания предикативных групп в предложении, и уже на основе знания предиката учащийся догадывается о значении, связанного с ним субъекта. После того как ему становятся понятными субъектно-предикатные отношения в конкретном предложении, возникает объективная возможность понять смысл всего предложения и логического суждения, которое выражается этим предложением, и в конечном итоге всего текста.

Список использованных источников:

1. Нунан Д. Создание коммуникативных заданий для урока. – Университетская Пресса Кембриджа, 1998.

К. филол. н. Посудиевская О. Р.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ НЕГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В начале XXI века, вследствие интенсивных процессов глобализации и международной интеграции не только в социально-экономической сфере, но и в сфере образования, изучение иностранного языка приобретает особую актуальность. Однако проблема овладения иностранным языком как средством коммуникации оказывается особенно острой для выпускников технических вузов. Ведь, как справедливо отмечает Е. М. Воронова (2012), студенты технических специальностей «не всегда готовы к этому».

Действительно, абитуриенты технических вузов и специальностей часто обладают низким уровнем знания иностранного языка, что, по мнению Ю. Ю. Ковалевой (2010), является одним из главных «препятствий для профессионального роста и формирования карьеры выпускников большинства отечественных вузов технического профиля». К «препятствиям» в обучении иностранному языку студентов негуманитарных специальностей ученые также относят недостаточное количество часов, выделяемых на практические занятия, отсутствие специальных учебных пособий, соответствующих данному количеству учебных часов, а также неразработанность методов обучения студентов иностранному языку в тесной связи с получаемой профессией. Последнее «препятствие» наиболее актуально, так как приводит к неспособности студентов использовать усвоенные знания, навыки и умения для решения профессиональных задач в инокультурном окружении.

Некоторые исследователи акцентируют особое внимание на частом использовании устаревших методов обучения иностранному языку, направленных на «механическое освоение материала», что приводит к пассивности студентов на занятиях, «незаинтересованности... в конечной цели учебного процесса» (О. Н. Федорова, М. Ж. Тусупбекова). А ведь главной целью обучения должно стать не только формирование у студента системы знаний иностранного языка, но и его воспитание как «активной, независимой, всесторонне развитой», «культурно-языковой личности», умеющей «гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях» и «умело применять полученные знания на практике» (Ю. Ю. Ковалева, М. Ж. Тусупбекова).

Для развития студента как активного субъекта профессиональной и повседневной деятельности, способного «эффективно работать в международном деловом контексте» (Ю. Ю. Ковалева), современные отечественные ученые предлагают использовать т.н. «компетентностный подход». Суть этого подхода определяется в диссертационной работе О. Н. Федоровой (2007) как формирование у студентов «готовности пользоваться приобретенными знаниями, навыками и умениями в иностранном языке для решения жизненных практических и теоретических задач». Исследовательница акцентирует направленность компетентностного подхода

на активное получение студентами опыта различной познавательной, коммуникативной, творческой деятельности, на придание самому процессу обучения деятельностного характера.

Необходимость переориентации цели обучения иностранному языку на формирование иноязычной профессионально-коммуникативной и коммуникативно-культурной компетенции, позволяющей использовать иностранный язык как средство межкультурного общения и обмена опытом в производственной деятельности, признают многие ученые (Ю. Ю. Ковалева, М. Ж. Тусупбекова, О. Н. Федорова, Е. М. Воронова). О. Н. Федорова, к примеру, выделяет группу наиболее эффективных приемов, которые служат не только для передачи студенту «профессиональных знаний средствами иностранного языка», но и для формирования профессиональных качеств учащегося: нахождение сходств и различий, поиск соответствий, восстановление пробелов, составление целого из частей, перегруппировка, прогнозирование. Нельзя не отметить особое внимание исследователей к развитию устной речи – «наиболее очевидного средства пользования языком» (М. Ж. Тусупбекова, Е. М. Воронова). И это неудивительно: рубеж XX-XXI вв. отмечен интенсивным возрастанием возможностей для заграничной учебы, работы, участия в международных конференциях, семинарах и проектах, во время которых студенты получают опыт непосредственного живого общения с иностранными коллегами.

Так, по мнению Е. М. Вороновой, именно развитию устной речи и переводу следует отдавать приоритет при планировании учебно-методических комплексов преподавания иностранного языка для технических специальностей. А при выборе тематики изучаемых текстов исследовательница предлагает ориентироваться на тексты, связанные непосредственно с будущей профессией учащихся, а также посвященные культурологическим и страноведческим аспектам.

Одним из главных типов работы со студентами негуманитарных специальностей Е. М. Воронова предлагает ролевые игры и проектные задания под общим названием «Международная конференция», которые должны стать заключительным этапом изучения каждой темы. Как утверждает исследовательница, участие студентов в «имитированной» конференции, в соответствии с полученной ролью, дает им возможность применить «в условиях, приближенных к реальным», новые навыки, сформированные в процессе изучения темы. Все это позволяет учащемуся самостоятельно оценить собственные успехи и результаты обучения.

Как видим, необходимость приспособить преподаваемые знания иностранного языка к реальному профессиональному и бытовому общению заставляет ученых искать новые подходы в обучении языку. В современной отечественной методике наиболее действенным признан компетентностный подход, обеспечивающий «возможность эффективного взаимодействия будущего специалиста с окружающим миром в конкретной области профессиональной деятельности».

Руденко А. Ю.

Горлівський житлово-комунальний технікум, Україна

ЩОДО СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В умовах глобалізації світу, вступу України до СОТ і підготовки до її вступу в Євросоюз, з'явилась нагальна необхідність у зміні освітніх задач щодо вивчення в школах, технікумах та вузах іноземної мови. Особливо актуальним є формування і розвиток мовленнєвої діяльності студентів.

Метою роботи є дослідження сучасних підходів до формування мовленнєвої діяльності на заняттях іноземної мови студентів технікуму. Об'єктом дослідження є викладання іноземної мови у технікумі. Предметом дослідження виступає система інноваційних технологій у викладанні іноземної мови.

Згідно Програми для загальноосвітніх закладів з англійської мови провідне значення на всіх етапах вивчення мови надається практичному опануванню учнями мовленнєвих умінь на достатньому рівні для здійснення іншомовного спілкування і на їх основі формуванню певного рівня їхньої комунікативної компетенції. Основними формами мовленнєвої діяльності традиційно залишаються аудіювання, говоріння, читання та письмо. Однак використання цих форм для формування комунікативної компетентності учнів можна здійснювати по-різному, використовуючи сучасні інноваційні методи і освітні технології, сучасні підходи до вивчення іноземної мови.

На наш погляд, у немовному технікумі, яким є Горлівський житлово-комунальний технікум, для формування мовленнєвої діяльності студентів на уроках англійської мови слід використовувати системний підхід, у якому поєднуються особистісно орієнтовний, диференційований, професійно орієнтовний, комунікативний підходи тощо.

Особистісно орієнтований підхід у вивченні іноземної мови передбачає, в першу чергу, врахування індивідуальних особливостей студента, його культурного, професійного базово-мовленнєвого розвитку. Однак індивідуальні особливості особистості студента у навчальному процесі ефективно використовує диференційований підхід. У тому та іншому випадку, перш ніж приступати до розробки завдань з будь-якої теми, необхідно провести відповідну діагностику базових знань і рівня мовленнєвого розвитку студентів, щоб можна було сформувати в аудиторії маленькі групки і здійснювати як індивідуальне, так і диференційоване навчання: студентам з різним рівнем підготовленості пропонуються різні за змістом завдання, ступенем складності та використовувати різні методи навчальної роботи [1, с. 24]. На різнорівневому навчанні англійської мови в умовах немовного ліцею наголошує І. О. Орлова [2, с. 138], визначаючи наступні її складові:

- Діагностика рівнів підготовки до вивчення іноземної мови.
- Розробка навчально-методичного забезпечення у відповідності до діагностованих показників і її впровадження в навчально-виховну практику.
- Встановлення критеріїв оцінки зусиль кожного учня, які є чітко визначені і зрозумілі.

В своїй практиці роботи із студентами технікуму ми також розпочинаємо вивчення англійської мови на першому курсі з діагностування знань за традиційними методиками перевірки знань, що передбачено стандартами освіти. В той самий час в процесі співбесіди зі студентами намагаємось з'ясувати їх особистісне ставлення до предмету, їх самооцінку знань іноземної мови, мотивуємо її вивчення у технікумі тощо.

Професійно орієнтований підхід у вивченні англійської мови в технікумі застосовуємо до поглиблення інтересу майбутньою професією. Для цього у формування мовленнєвої діяльності включаємо тексти з професійної характеристики спеціаліста даної професії, створюємо умови для діалогів, обговорювань професійних питань, спонукаємо до перекладів специфічних текстів із спеціальних журналів тощо.

Особливу увагу приділяємо аспекту діалогічного мовлення в контексті комунікативного підходу у вивченні англійської мови. Діалогічне мовлення є найпоширенішою формою комунікації суб'єктів спілкування. Для цього досить часто використовують у житті певні шаблони фраз, тобто готові мовленнєві одиниці, які виконують у спілкуванні різні функції [3, с. 148]. Залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує діалог, О. О. Кухарук [4, с. 85] розрізняє наступні типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями (думками), діалог-обговорення (дискусія). Використовуючи різні типи готових діалогів на заняттях, спонукаємо студентів до самостійного підбору відповідних слів і фраз за заданою темою, у тому числі і за професійною.

Слід відзначити, що складання і ведення діалогів є для студентів досить важкою задачею, оскільки вони переживають свої публічні виступи перед аудиторією. Ми намагаємось врахувати це, спонукаємо студентів рефлексувати, тобто осмислювати власну мовленнєву діяльність, робити її самоаналіз, шукати власні мотиви оволодіння нею. В особистісно орієнтованому підході до навчання рефлексії студентів приділяється значна увага, оскільки тільки через власне осмислення, розмірковування і аналіз власної діяльності можлива подальша активність суб'єкта, який навчається. Формування мовленнєвої діяльності передбачає розвиток рефлексивної позиції студентів, що сприяє зростанню рівня усвідомлення навчання і питання щодо того, що вони роблять і чому вони вивчають іноземну мову, тобто відбувається усвідомлення практичної значущості знань, які набуваються в процесі вивчення іноземної мови.

При застосуванні комунікативного підходу віддаємо перевагу проектному методу навчання, який надає можливостей роботі у малих групах, розширення завдань для розвитку професійних здібностей студентів, знайомства з особливостями спілкування у конкретній країні тощо. Комунікативний підхід надає можливостей розвитку певного рівня комунікативної компетенції студентів, яка формується в процесі набуття мовленнєвих умінь: «вміння усно спілкуватися в типових ситуаціях навчально-трудової, побутової й культурної діяльності; вміння розуміти на слух основний зміст нескладних автентичних текстів; вміння читати й розуміти нескладні автентичні тексти різних стилів та жанрів з різним ступенем розуміння їхнього змісту; вміння зафіксувати й передати письмово нескладну інформацію» [5, с. 41-42]. Взагалі

цей підхід покликаний підготувати студентів до спонтанного використання мови в процесі спілкування з іноземцями.

Перелік сучасних підходів до формування мовленнєвої діяльності у навчальних закладах нами викладений не повністю, але ми впевнені у їх комплексному і системному використанні в освітніх процесах ХХІ століття.

Список використаних джерел:

1. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / Е. Н. Пехота; под ред. И. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997.
2. Орлова І. О. Інноваційні підходи до викладання іноземної мови / І. О. Орлова // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / ред. кол.: В. О. Зайчук (головний редактор), О. Я. Савченко, О. І. Ляшенко, А. М. Федяєва та ін. – К.: НМЦ ВО, 2001. – Вип. 31.
3. Кулиш Л. Английский для общения / Л. Кулиш, Е. Друянова, М. Хачатурова. – К.: Астарта, 1995.
4. Кухарук О. О. Розвиток діалогічного мовлення на уроках іноземної мови в навчальних закладах I-II рівнів акредитації / О. О. Кухарук // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: НМЦ ВО, 2006. – Вип. 43.
5. Поліна В. С. Нові методичні підходи до викладання іноземної мови в умовах навчального комплексу неперервної освіти / В. С. Поліна // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України: кол. авт. – К.: Педагогічна преса, 2004. – №4 (45).

Русакова А. В.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ДІЛОВОГО ДИСКУРСУ ЯК РІЗНОВИДУ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Захоплення сучасної лінгвістичної науки антропоцентричними та комунікативними дослідженнями призвело до вирізнення та активного дослідження такої макрокатегорії мови, як дискурс. У просторово-часовому стані живої мови вільно співіснують різні дискурси: міфологічний, релігійний, науковий, філософський, ідеологічний тощо. Останнім часом у парадигмі сучасної лінгвістики домінує зростання інтересу до аналізу дискурсу, а саме до вивчення його різних видів. Хоча термін «дискурс» став ключовим у чисельних наукових дослідженнях з різних галузей гуманітарного знання, досі не існує єдиного чіткого визначення, яке відобразило б усю складність і багатоплановість цього феномену у загальнонаукових категоріях. Але незважаючи на існування значної кількості трактувань, поняття «дискурс» та підходів до його аналізу, більшість з них можна поділити на дві групи: ті, що ототожнюють поняття дискурсу і тексту та фокусують увагу на дослідженні вербальних чинників та інші, які, крім зв'язної послідовності речень, беруть до уваги екстралінгвістичні фактори (комунікативну ситуацію, культурний, соціальний та психологічний чинники), необхідні для розуміння тексту [3; 5]. Дискурс постає як

категорія, яка не має чітких контурів та обсягу і знаходиться у постійному русі. Таким чином, кожен дискурс – це особлива підмова, особлива мовленнєва практика, що застосовується у певних функціональних сферах мовної спільноти. Проблема визначення ділового дискурсу полягає, в першу чергу, у визначенні його місця в континуумі загальної національної мови (в нашому випадку – англійської). Отже, під поняттям ділового дискурсу (також бізнес-дискурсу) можна вважати різновид макроекономічного дискурсу, хоча існує думка, що відокремлення економічного дискурсу, незважаючи на бурхливий розвиток економічної термінології, не відбулося [4].

У свою чергу дискурс включає три виміри:

- 1) лінгвістичний, тобто власне використання мови;
- 2) когнітивний аспект передачі знань, інформації, уявлень;
- 3) інтерактивний аспект взаємодії суб'єктів мовної діяльності у соціальних ситуаціях. Всі ці три аспекти безумовно взаємопов'язані. Розглядаючи мовленнєву взаємодію представників різних культур, ми говоримо про дискурс з точки зору міжнаціонального або міжкультурного спілкування.

Кажучи про більш детальне визначення особливостей ділового дискурсу, звертаємося до О. І. Воробйової, яка в своїх дослідженнях переконливо доводить, що відмінності в ході використання дискурсу представниками російськомовної та англійськомовної культур зумовлені також такими особливостями культур, як приналежність першою до так званої «колективістської», а другий – до «індивідуалістичної» культури [1; 2]. Даний факт можна підтвердити проаналізувавши діловий дискурс таких представників англійськомовної культури, як британців і американців. Наприклад, на ділових переговорах на етапі їх виявлення (переговорів) головною і другорядною цілей британці і американці вживають фрази типу: *First of all; I think we should establish the overall procedure; Another objective, as I see it is...; I'd like to check what you hope to achieve*. Як багатожанровий різновид публічного мовлення, діловий дискурс характеризується цілою низкою специфічних засобів. І суть тут не лише у вживанні специфічної детермінованої лексики, а й у своєрідному відборі й організації певних структур вираження відповідно до прагматичних настанов, цілей і умов спілкування, що склалися в процесі професійної діяльності бізнес-світу. Люди, які безпосередньо торкаються цієї сфери життя усвідомлюють необхідність оволодіння такими стилем мовлення і нормами літературної мови, які здатні дати найвищий коефіцієнт корисної дії [6]. Будь-який клерк або конгресмен до того ж стикається з необхідністю правильного розташування, компонування мовних одиниць, тобто всього того, що становить суть організації, специфіку побудови промови, складання бізнес статті та інше. Отже, враховуючи всі ці фактори ми можемо чітко виділити наступні особливості ділового дискурсу:

- діловий дискурс пов'язаний з тою чи іншою комунікативною стратегією чи інтенцією;
- у бізнес-дискурсі, як і у будь-якому типі дискурсу, є не тільки видимий, але і невидимий план, до якого відносяться контексти, підґрунтя, потенціали;
- діловий дискурс несе в собі певний емоційно-енергетичний заряд, володіє соціальною і психологічною енергією;

- бізнес-дискурс включений у широкий простір культурно-історичних комунікацій, що включають діалог різних поколінь.

Звідси, стає цілком зрозуміло, що більш докладне дослідження англомовного ділового дискурсу видається актуальним для подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Борботько В. Г. Элементы теории дискурса / В. Г. Борботько. – Грозный, 1989. – 230 с.
2. Воробьева О. И. Политическая лексика. Ее функции в современной устной и письменной речи / О. И. Воробьева. – Архангельск, 2000. – 120 с.
3. Материалы информационно-образовательного сайта Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wikipedia.org/>
4. Селезнева Г. Я. Политическая фразеология: учеб.-метод. пособ. / Г. Я. Селезнева. – Воронеж : изд-во ВГУ, 2004. – 72 с.
5. Ухванова И. Ф. Смысловые и сущностные параметры политического дискурса в фокусе внимания исследователя / И. Ф. Ухванова // Язык и социум: материалы II Междунар. конф. – Мн., 1998. – С. 21-25.
6. Юзefович Н. Г. Политический дискурс и межкультурное общение / Н. Г. Юзefович // Интерпретация. Понимание. Перевод: сб. науч. ст. / Санкт-Петербургский гос. ун-т экономики и финансов; отв. ред. В.Е. Чернявская. – СПб., 2005. – С. 231-240.

Рябуха Т. В., Гостищева Н. О.

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна*

ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Модернізація сучасної мовної освіти вимагає пошуку ефективних шляхів активізації процесу навчання іноземної мови. При цьому стратегічною метою є формування у студентів здібностей до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні [2]. Отже, основним завданням навчання іноземної мови є розвиток комунікативних здібностей. Для того, щоб навчити іноземної мови як засобу спілкування, важливо створювати обстановку реального спілкування, налагодити зв'язок викладання іноземних мов з життям.

Одним з напрямків сучасного навчання є використання комп'ютерних засобів і телекомунікаційних технологій для отримання нових знань на всіх ступенях навчання. Застосування інформаційних засобів навчання надає хороші технічні можливості для реалізації різноманітних дидактичних ідей і принципів організації навчального процесу, наповнює діяльність викладача принципово новим змістом. Однак, це не є показником того, що комп'ютер, який бере на себе частину функцій викладача, здатний витіснити його з процесу навчання. Навпаки, застосування інформаційних технологій покликане активізувати процес викладання іноземної мови, підвищити ефективність навчального процесу. Також вони дозволять досягти

більшої глибини розуміння матеріалу, який вивчається. Одним з елементів і засобів інформаційного навчання є електронні видання (підручники, посібники, програми).

Електронний навчальний посібник – це програмно-методичний комплекс, який забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його розділ. Він поєднує в собі властивості звичайного підручника, довідника та лабораторного практикуму [2].

Електронний навчальний посібник має наступні переваги:

- дозволяє охопити 100% кількісний склад студентів;
- підвищує якість навчання,
- зменшує час на пошук і оформлення літератури;
- матеріал, необхідний для користування, можна роздрукувати.

Використання електронного навчального посібника під час навчання іноземної мови допомагає полегшити доступ до інформації і скоротити час на вивчення мови. Він може виконувати чисельні функції, виступаючи в ролі викладача, експерта, партнера по спілкуванню. Студенти можуть застосовувати електронний навчальний посібник відповідно до своїх індивідуальних потреб на різних етапах роботи і в різних якостях.

Електронний навчальний посібник може вирішувати абсолютно різні завдання. Насамперед, слід виділити два різновиди навчальних програм:

- програми для використання в аудиторії;
- програми для самостійної роботи вдома.

Перші повинні бути зручним інструментом для викладача, який веде заняття, допомагати йому демонструвати різні матеріали, виступати в ролі лабораторної установки для проведення лабораторної роботи, тестувати студентів. Другі мають бути захоплюючими і цікавими, частково замінювати викладача (допомогати, пояснювати, відповідати на питання, надавати необхідну довідкову інформацію) [3].

До основних компонентів змісту електронного навчального посібника можна віднести інформативний, репродуктивний, творчий, емоційно-ціннісний, діяльнісний та інтерактивний. Застосування електронних посібників сприяє формуванню таких важливих навичок і умінь, як виділення ключової інформації в об'ємних текстах, вміння узагальнювати і робити висновки, формування самостійного мислення.

Електронний навчальний посібник дозволяє вирішувати наступні завдання на уроці іноземної мови: введення лексики (з допомогою яскравої наочності, аудіювання та графічного образу з транскрипцією); закріплення лексики; робота над граматику; удосконалення вмінь та навичок вимови слів і словосполучень; аудіювання (прослуховування тексту/діалогу та виконання завдань); проміжне та підсумкове тестування; ознайомлення студентів з культурою інших країн тощо.

І все ж, електронний навчальний посібник не може виступати самостійним елементом навчального процесу; він – лише елемент навчально-методичного комплексу, який має полегшити розуміння і запам'ятовування (причому активне, а не пасивне) найбільш істотних понять, тверджень і прикладів, залучаючи в процес навчання інші, ніж звичайний підручник, можливості людського мозку, зокрема слухову та емоційну пам'ять, а також використовуючи комп'ютерні пояснення.

Список використаних джерел:

1. Быстрова Ю. А. Применение компьютерных технологий как средства формирования познавательного интереса у студентов высшей школы: автореф.: магистра педагогики: 540350 / Ю. А. Быстрова. – Актау, 2005. – 25 с.
2. Клименков А. Технологии: Пять рифмов обучающих программ / А. Клименков // Компьютерра. – 2007. – № 15. – С.22-23.
3. Ниязова А. Е. Активизация процесса обучения учащихся 7-8х классов общеобразовательной школы говорению на английском языке: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. Е. Ниязова. – СПб., 2004. – 227 с.

К. филол. н. Саковец С. А.

*ФГБОУ ВПО «Саратовская государственная юридическая академия»,
Российская Федерация*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Современное лингвистическое образовательное пространство характеризуется такими понятиями как информация, понимаемая как сведения об объективно существующих объектах и процессах, об их связях и взаимодействиях, которые доступны для практического использования в деятельности людей; информационные ресурсы, формализованные идеи и значения, данные, методы и средства их накопления, хранения и обмена между источниками и потребителями информации; информационная технология, совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединённых в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, обработку, хранение, передачу и отображение информации; информационное пространство, т. е. совокупность банков и баз данных, технологий их сопровождения и использования, информационных телекоммуникационных систем, функционирующих на основе общих принципов и обеспечивающих информационное взаимодействие лиц и удовлетворение их информационных потребностей. Основными компонентами информационного пространства являются: информационные ресурсы, средства информационного взаимодействия и информационная инфраструктура. Главная цель информатизации образования – повышение его эффективности.

Отмечается, что «создание и применение новых методик в обучении иностранным языкам уже невозможно без компьютера, стержневого компонента в анализируемой системе, сетей передачи информации, серверных технологий и педагога новой формации» [2, с. 4]. Основной акцент в образовательных стандартах нового поколения сделан на самостоятельной работе. «Главная цель современной системы образования – научить человека учиться. Простого воспроизведения усвоенных знаний уже недостаточно для развития самостоятельного критического мышления обучающихся, необходима активная познавательная позиция, самостоятельная деятельность» [5, с. 3]. Материалы сети Интернет в этом случае представляют собой бесценный материал для организации данного вида деятельности в плане закрепления приобретённых на аудиторных занятиях умений и навыков.

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования РФ по направлению подготовки «Лингвистика» обучающиеся должны научиться применять современные приёмы и технологии обучения, выполнять функции посредника в сфере межкультурной коммуникации; уметь применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции (ОК 8); владеть системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей.

В данной статье мы бы хотели остановиться на аспекте формирования слухоартикуляционных навыков при изучении немецкого языка (как второго иностранного), формирующихся на основе базовых знаний о фонетической системе немецкого языка. Хорошее усвоение фонетической базы языка является основным условием для выработки правильного произношения и отсутствия иностранного акцента.

Фонологическая компетенция, как предпосылка успешной реализации коммуникативного намерения говорящего, включает знания и умения воспринимать и воспроизводить:

- звуковые единства языка (фонемы) и их варианты (аллофоны). Например, позиционно-комбинаторные варианты фонемы [k] в немецком языке. Данная фонема может реализовываться в виде 4 вариантов: [k'] смягчение без лабиализации, [k^o] смягчение и лабиализация, [k^l] лабиализация, [k]. В немецком языке встречаются также так называемые свободные и факультативные варианты, употребляемые в одинаковых позициях, но не имеющие словоразличительной функции. К таким взаимозаменяемым фонемам в немецком языке относятся, например, увулярное [R], переднеязычное [r], щелевое заднеязычное [ʀ] [3, с. 13];

- артикуляционно-акустические характеристики фонем: звонкость, лабиализация, назализация (в немецком языке, например, [ŋ]);

- фонетическую организацию слов (слоговая структура, последовательность фонем, словесное ударение, тона). При образовании слога для немецкой ритмической базы типичен резкий, толчкообразный выдох, резкое толчкообразное движение артикуляционных органов. Эти особенности слогообразования в немецком языке создают специфику ритма немецкой речи, придавая ей «чеканный» толчкообразный характер. Этот ритм лежит также в основе словесного и фразового ударений. Ударные слоги в словах и во фразе выделяются резким усилением мускульного напряжения на ударном слоге и резким спадом на безударном [3, с. 20]. В немецком языке ударение динамическое, морфологически связанное, так как ударение связано с определённой морфемой слова, различная степень ударения дифференцирует морфемы [4; с.19];

- просодика: ударение и ритм, интонацию. Интонация отражает смысловую и эмоционально-волевою сторону высказывания, относится к наиболее сложным аспектам слухоартикуляционной работы над языком. Интонация порождается на уровне замысла и определяется коммуникативным намерением говорящего. Обу-

чение интонации проводится на фразах как наименьших единицах восприятия информации, диалогических единствах и смысловых кусках [1, с. 282-283]; Отмечается, что «для интонирования речи особую значимость имеют словесное ударение и ударения смысловые – синтагматическое, фразовое и логическое» [4; с.16];

- фонетическую редукцию: редукцию гласных, сильные и слабые формы, ассимиляция, выпадение конечного гласного. В немецком языке имеется только количественное изменение (редукция) безударных гласных (в безударных слогах они произносятся более кратко) [3, с. 27]. Редуцированный гласный [ə] – краткий нелабиализованный гласный среднего ряда среднего подъёма языка, имеющий неопределённый тембр. Немецкое [ə] – позиционно ограничено. Редуцированный гласный [ɐ] – тёмный гласный среднего ряда нижнего подъёма. Это позиционно обусловленный вариант согласной фонемы [r]. Гласный [ɐ] – имеет неопределённое звучание, среднее между звучанием безударных гласных [ə] и [a] [3, с. 49].

Фонологическая компетенция как составная часть лингвистической компетенции формируется в условиях разнообразных учебных и научных источников информации, возможности использования международного опыта разработки инновационных языковых курсов, представленных в сети Интернет. Например: на сайте <http://www.languages-study.com/deutsch-audio.html> представлены правила чтения и фонетика немецкого языка с аудиоматериалами, видеоклип о произношении букв немецкого алфавита, произношение немецких букв и буквосочетаний на примере слов; произношение буквы R; лаборатория немецкого произношения и аудирования. На сайте http://www.de-online.ru/video/vip/40/uchim_nemeckij_s_nositelem_proiznoshenie/chast_i – информация об особенностях и истории становления произношения в современном немецком языке. Сайт <http://www.dw.de/lektion-02/a-2858026> представляет материалы по теме: Aussprache: Der Wortakzent; Lernen lernen 2: Der Umgang mit Hörtexten. «Немецкая волна предлагает» разнообразный материал для начинающих: аудиотренер, с помощью данной программы можно пополнить свой словарный запас и усовершенствовать произношение. 100 уроков программы покрывают множество семантических полей уровней A1 и A2. Курс Radio D (часть 1) – хороший тренинг для понимания речи на слух на уровнях A1 и A2. A1, A2, B1 Deutsch Interaktiv im Unterricht – новый on-line курс, в том числе с сопроводительным материалом по произношению. И «Немецкая волна» и сайт института им. Гёте – <http://www.goethe.de/lrn/duw/deindex.htm> предлагают разнообразный материал для продвинутого этапа обучения. Журнал Deutsch perfekt – <http://www.deutsch-perfekt.com/produkte> – предлагает материалы для успешной практики языка. Информативные тексты и актуальные темы дают важную информацию о жизни в Германии, Австрии и Швейцарии и об особенностях произношения их жителей. Интервью для чтения и для прослушивания в журнале тренируют понимание на слух. Аудиотексты можно прослушать по интернету и по телефону.

Проанализированные материалы позволяют, на наш взгляд, развивать языковые навыки, способность учить язык и самостоятельно преодолевать трудности, возникающие в процессе изучения иностранного языка, усвоения особенностей его произношения, успешно использовать имеющиеся ресурсы.

Список использованных источников:

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Гарцов А. Д. Электронная лингводидактика: среда – средства обучения – педагог: монография / А. Д. Гарцов. – М.: РУДН, 2009. – 295с.
3. Милюкова Н. А. Фонетика немецкого языка: учеб. пособ. для студ. линг. и филол. фак. высш. учебн. заведений / Н. А. Милюкова, О. А. Норк. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 176с.
4. Родионова О. С. Интонационная подсистема – компонент системы языка / О. С. Родионова; под ред. проф. Л. И. Баранниковой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. – 132с.
5. Титова С. В. Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков / С. В. Титова, А. В. Филатова; Мос. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Факультет иностранных яз. и регионоведения. – М.: ООО Фирма «П-Центр», 2010. – 100с.

К. филол. н. Сибгаева Ф. Р.

Казанский федеральный университет, Российская Федерация

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ

В условиях социально-экономических и политических преобразований в нашей стране складывается новая образовательная ситуация, которая характеризуется усилением культурологизации содержания образования, возрастанием роли и значимости как родного, так и иностранного языков. Язык является основным культурологическим компонентом в содержании образования, а иностранный – фактором глобализации, информатизации и открытости российской системы образования.

В настоящее время ни одна культура не может больше ограничивать себя лишь своим языком и оставаться в изоляции. Наша эпоха – эпоха глобального билингвизма и полилингвизма. Языковая культура является неотъемлемой и существенной частью культуры человека в целом.

Особую значимость при современной интеграции мирового образования, как среднего, так и высшего, приобретает знание истории, культуры и литературы народов изучаемого языка. Используемые учебники дают лишь разрозненные факты, что не позволяет создать эффективную коммуникативную среду при общении с носителями языка, а ведь главная цель изучения любого языка – достижение коммуникативного взаимопонимания. При этом должны учитываться как интерактивная деятельность партнеров общения (монологическая и диалогическая речь), так и трансактивная, т.е. перенесение внимания на предмет обсуждения [1, с. 211].

Однако, опыт показывает, что даже в тех случаях, когда языковой барьер преодолен, избежать непонимания удастся не всегда. В чем причина? Не всегда освоение иностранного языка ведет к освоению отражаемой им картины мира и, по-

средством этого, к формированию представлений о культуре нации, для которой изучаемый язык является родным.

Реформа образования, проводимая в стране, требует обновления в процессах образования и воспитания. Сейчас требуется усиление гуманитарной и практической направленности учебных дисциплин, включение в их содержание материалов, помогающих обучающимся освоить ценности общества и культуру, в которой они живут, способы самоопределения в них. Одним из ведущих принципов воспитания становится принцип культуросообразности, который предполагает, что воспитание основывается на общечеловеческих ценностях.

Таким образом, изучение культуры в процессе обучения неродным языкам вносит существенный вклад в воспитании подрастающего поколения. Предмет «Иностранный язык» наряду с обучением языку, ознакомлением с культурой страны изучаемого языка, еще оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями.

Проблема привлечения культуроведческих компонентов при обучении неродным языкам с целью формирования способности к обучению на изучаемом языке привлекает, в последнее время, внимание многих методистов. Однако, данная проблема изучена недостаточно полно, что определяет актуальность выбранной для исследования.

В настоящее время значение обучения устноречевому общению, в котором говорение играет первостепенную роль, трудно переоценить. Устная речь в целом и говорение как неотъемлемая его часть выходят на первый план. Студенты прежде всего хотят научиться говорить на этом языке. При обучении говорению раньше в нашей стране акцент был смещен в сторону монолога. Сегодня особая роль уделяется диалогу культур, следовательно, перевес в сторону диалога.

В то же время нельзя недооценивать важность владения учащимися монологической речью, так как, не умея говорить, высказывать свое мнение, обсуждать, рассуждать, сообщать, убеждать невозможно представить полноценный диалог, тем более между людьми разной культуры.

Логичность и связность изложения мыслей, коммуникативно-мотивированное и творческое пользование языковыми средствами, правильность речи на коммуникативно достаточном уровне являются основными свойствами монологических речевых умений.

Целью обучения монологической речи является формирование умений монологической речи, под которыми понимаются умения коммуникативно мотивированно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме.

При обучении монологической речи целесообразно использовать опоры, которые могут быть в форме схемы, таблицы, картинки, текста, а на более старшем этапе, темы, и поставленной проблемы.

Преподавателю необходимо убедиться в владении лексикой выбранной темы студентами, показать им схему, объяснить условия работы, показать пример. Можно предложить студентам рассказать как пробный вариант, который не будет оцениваться. Только когда все студенты поймут последовательность работы, можно ставить оценивать.

На уровне формы диалог должен соответствовать диалогической речи носителя языка.

На уровне содержания диалогическая речь может быть приближена к аутентичной речи с помощью следующих опор:

- аутентичность текстов (печатных, озвученных);
- видео;
- картины с надписями в виде постеров;
- открытки, иллюстрации, фото;
- использование в коллажах.

Для формирования навыков диалогической речи во время урока преподаватели могут использовать следующие упражнения:

- 1) составить диалог этикетного характера: приветствие, прощание, представление, между татарами и студентами другой национальности;
- 2) составить контекстуальный диалог (по форме); образцы даются в зависимости от социальной роли участников;
- 3) дается диалог в виде образца, на его основе студенты составляют свой диалог.

Так же можно использовать диалог-скелет, что означает описание действий без конкретной лексики. Например:

- 1) выражение просьбы, вставленные фразы просьбы в развернутом виде;
- 2) включение реплики инициатора, входящего в контакт с представителями другой культуры;
- 3) уточнение, комментирование и понятие установок;
- 4) диалог с элементами уклонения от ответа;
- 5) интервью.

Таким образом, обучение языку неотделимо от знакомства с культурой стран, с особенностями быта и менталитета их граждан. Без этого невозможно полноценно общаться с иностранцами и уверенно чувствовать себя в их стране. Лингвострановедческий материал расширяет кругозор студентов и одновременно служит средством обучения языку. Использование учебных материалов такого рода позволяет эффективно осуществлять две важнейшие задачи, стоящие перед преподавателем неродного языка: обучение языку, обучение культуре.

Список использованных источников:

1. Харисов Ф.Ф. Иностранные языки в общеобразовательных учреждениях РТ: состояние, проблемы и перспективы // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков как средства общения в социокультурной среде. – Казань, 2001. – С. 102-108.

Скребец В. В.

*Ишимский государственный педагогический институт имени П.П. Ершова,
Российская Федерация*

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ДИСКУРСИВНО-ЭКСПРЕССИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРИЕМОВ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ ГЛАВ

В любом политическом дискурсе целью выступления политика является не только сообщение информации по различным вопросам, но также и определенное воздействие на аудиторию [1, с. 33]. Одна из основных целей практически любого выступления президента – максимальное воздействие на нее. Речевое воздействие изначально заложено в интенцию высказывания, тем более в политическом дискурсе, и имеет существенное значение. Как следствие, возможны изменения убеждений и взглядов адресата в нужном для адресанта направлении. Речевое воздействие и способы его проявления варьируются в зависимости от экстралингвистических и лингвистических факторов.

Претерпевают изменения и прежние формы общения президентов с населением. Например, в период президентства Б. Обамы традиционное еженедельное радиообращение трансформируется в еженедельное видеообращение. Но продолжают существовать и традиционные жанры, такие, например, как обращение к Конгрессу. Президент представляет программу действий перед Конгрессом как установку для их дальнейшей работы, кроме того он одновременно выступает и перед населением страны, поскольку идет трансляция выступления. За счет этого происходит ориентация и на правительство, и на население.

Весь анализируемый материал делится на три основные группы. Критерием для деления послужили следующие факторы: жанр, тип текста, форма речи и условия выступления.

К первой группе текстов относятся тексты обращения к Конгрессу. Обращение – это традиционный жанр политического дискурса США. Данный жанр представляет собой выступление президента перед правительством и населением страны, в котором излагается позиция главы государства по основным направлениям внутренней и внешней политики на текущий год и ближайшую перспективу, а также информация о важных решениях главы государства. К этой группе следует отнести и еженедельное субботнее обращение президента США.

Неотъемлемой частью каждого выступления, помимо невербальных составляющих, являются различные лингвистические средства привлечения внимания. Существует универсальные черты, присущие всем выступлениям политиков. Государственный деятель выступает как глава государства, следовательно, должен позиционировать себя как властный, авторитетный политик. Это может проявляться в высказываниях, в которых глава государства дает установку правительству на работу, намечает планы сотрудничества с главами других государств, высказывает свое мнение. Немаловажным оказывается и умение объединить себя с правительством, и в то же время с населением. При этом монологическая речь не должна терять эмоциональности, диалогичности [2, с. 208]. Политик должен умело обходить

острые вопросы, сглаживать нежелательную отрицательную информацию, но при этом не избегать проблем, а признавать их и говорить о них.

Интересным представляется наблюдать формы обращений в предвыборном дискурсе американских кандидатов в президенты. В их предвыборном дискурсе традиционным считается обращение *my fellow citizens*, которое встречается в тексте инаугурационного обращения. В предвыборных выступлениях встречается форма *Americans*. Таким образом, в предвыборном дискурсе формы обращения кандидатов подчеркивают их единение с аудиторией по национальному признаку. Обращения американских президентов представлены такими формами, как: *Speaker, Vice President, Members of Congress* (в текстах обращений к Конгрессу), *distinguished citizens and fellow citizens, my fellow Americans*.

Кроме специальных обращений политик, как фактор воздействия, включает конструкции с местоимением *You* с глаголами *know/understand*.

В дискурсивном обращении к аудитории с местоимением *You* наиболее частотна форма *You know*. Ее употребление не зависит от жанра, личности или должности говорящего. Она привлекает внимание, создает опору на известные аудитории факты. С другой стороны, подобная форма может представить нежелательные для аудитории факты как уже известные. В некоторых случаях, данная форма не несет особой смысловой нагрузки и может быть пропущена без потери смысла. В таких случаях *You know* представляет собой не опору на истинное знание адресата, а является способом обращения внимания и установления контакта между говорящим и аудиторией, т.е. дискурсивом. Но в некоторых случаях употребление формы *You know* оправданно и важно для высказывания.

В таком случае данная конструкция будет являться элементом информативной составляющей речи, а употребление местоимения *You* усиливает формальность отношений между государственным деятелем и аудиторией. Но помимо прямых форм обращений в речи политиков используются и косвенные формы, в которых адресат не конкретизируется. У глав США для этого применяется форма повелительного наклонения, нормативно односторонняя: *вдумайтесь в эту цифру/ think it over this number/ согласитесь/ agree/ посмотрите/ look at...*, а также предложения, затрагивающие непосредственно аудиторию в зале: *все в этом зале прекрасно понимают/ everybody in this room clearly understand*. Такие косвенные обращения привлекают внимание аудитории, призывают ее к некой реакции, способствуют созданию у аудитории чувства вовлеченности в процесс коммуникации, а также оживляют монологическую речь.

Анализ материала показал, что в неподготовленных выступлениях встречается наибольшее количество этих обращений, а в обращениях к Конгрессу – наименьшее. Разница обусловлена жанровыми особенностями. Во время интервью и пресс-конференций адресат более явный и конкретный.

Таким образом, в американском политическом дискурсе важен фактор аудитории. Знание особенностей адресата и аудитории оказывает влияние на построение речи. Речь государственных деятелей должна содержать в себе различные средства воздействия. Немаловажными оказываются и формы обращений к аудитории. Употребление форм обращений, прежде всего, варьируется в зависимости

от условий общения и характера отношений между говорящим и адресатом, а особенности лингвокультуры проявляются в том, что у глав США обращенность к аудитории очень высока. Условия общения у американских государственных деятелей практически не влияют на частотность обращения к аудитории.

Итак, воздействие может субъективно проявляться как на уровне собственно информативных составляющих, так и экспрессивных и эмоциональных. Доля той или иной составляющей по-разному проявляется в зависимости от условий общения, жанра выступления, личных особенностей говорящего, должности и от лингвокультуры. Наша гипотеза состоит в том, что условия общения (и форма речи в частности) влияют на речь государственного деятеля.

Список использованных источников:

1. Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии / В. З. Демьянков // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. – М., 2002. – С. 32-43.

2. Сидорова Е. Г. Специфика функционирования вопросительных конструкций в современном политическом монологическом тексте / Е. Г. Сидорова // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка: труды и материалы / составители М. Л. Ремнева, А. А. Поликарпов. – М.: Изд-во Московского ун-та. – С. 209-210.

К. психол. н. Стаканова Е. В.

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

RAISING MOTIVATION FOR STUDYING FOREIGN LANGUAGES THROUGH THE SENSE-CREATION TECHNOLOGIES

For a person learning a foreign language, it is extremely important to know what he or she needs it for. To see the goal clearly when you start doing something is the beginning of your success, and this concerns learning foreign languages more than anything else, because this process takes a long period of time, demands persistence, pains-taking, and much effort. One of the problems is that the aspiration to learn a language that the person had in the beginning can gradually disappear, so the aim of the teacher is to maintain the same level of involvement during the whole course. Students interested in a subject, willing to learn as much about it as possible, focusing their attention on the task, are every teacher's dream.

Thus, motivation is a key factor to make the language-learning process effective. In educational psychology to be motivated means «to be moved to do something». So what can move a student from a non-linguistic specialization to learn a foreign language? For instance, there are optional classes, where language teaching takes into consideration different motivating factors. Students who attend these classes are divided into groups according to the necessary level of foreign language study, so there is no doubt, that this division makes learning and teaching easier and more effective.

Another motivating factor is an individual approach. The more attention given to a student, the more efforts he/she will make learning the language. Therefore, the groups must be small. I have already mentioned various alternatives for students that optional courses can offer, so it becomes clear that the groups should be small. This gives an opportunity to every student to participate in classroom activity. Moreover, everyone wants to be involved in discussion if the subject is challenging. For example, we discuss ecological problems, cultural differences and traditions against the backdrop of globalization, and etiquette in different countries. In fact, teachers often see it as their job to motivate students by creating interesting classroom tasks and by using engaging materials to stimulate further interest in the language and the people who speak it. As R. C. Gardner, the professor of the University of Western Ontario, showed in his landmark account of a socio-educational model of language acquisition, self-identity and identification with the language speaking community is very important. If a student does not feel comfortable in the native speaker's culture, this will be an inhibiting factor. And vice-versa: a student can «fit in» with the target language speakers and see himself in the future as a part of this society, fully integrated into it, which is a highly motivating factor¹.

There are two more motivations mentioned by Gardner [1]. They are **extrinsic** and **intrinsic**. Extrinsic motivation comes from desire to acquire some particular outcome such as a personal challenge, achieving a practical goal, learning a language that is currently in demand by employment markets. Intrinsic motivation results from a student's interest in the language itself, when one finds the learning process full of joy and pleasure. It is characterized by a student's desire to learn more about the language structure, to get information about another culture. As a rule students have mixed motivations. For example, the most common selection is integrative (to communicate with foreigners), intrinsic (to learn language peculiarities) and extrinsic motivation (to get a highly paid job).

The teacher is capable of encouraging a student's motivation and there are different ways for this. First of all is setting a personal example. Teachers can show this by preparing for the lessons painstakingly, being motivated themselves, and being sensitive and considerate. Personalizing the learning process is also important. The materials given to students must be relevant to them, and should coincide with their interests. Among other recommendations, Domyei and Csizer [2] listed increasing a learner's goal-orientedness. Teachers should help students develop realistic expectations about their learning and set up several specific learning goals for them. They suggested that teachers do an evaluation with the students, and help students design individual study plans. And one more thing is essential for all human beings: a pleasant, relaxed atmosphere. Teachers should bring in laughter, humor and smiles to the classroom, do fun things and organize game-like competitions [2]. Students will never stay indifferent to such lessons.

The transition to personal-semantic paradigm of education creates real conditions for the implementation of the sense-creation context. **Sense-creation context** is a system of sense technologies that motivates students, and, therefore, stimulates personal development and promotes the English language learning to the level of professional and life values [3]. Personal-semantic paradigm is the original conceptual approach to education aimed at developing the student's personality, his determination, self-

realization and social adaptation. The individualization of education on the basis of student-centered differentiation provides the development of EFL learners, allows forming the skills of self-education and self-actualization of the person.

Modern methods of teaching foreign languages are to focus on the subjective component, personal meaning, sense attitudes, the semantic motivation. Students should decide for themselves what is important in the learning process. Language acquisition depends on which sense category stimulates the cognitive sphere of a student.

The specific feature of learning a foreign language is to teach not only the distinct meaning of the word, but its sense, that is, the full range of meanings that define the word, and separate it from its synonyms in the mind of each individual. This means that an ambitious student should build up in his mind the words relationships that already exist in other people, then link words of the native language, usually used unconsciously, with the words of a foreign language, compare the meanings of these words.

Therefore, the aim of EFL students is not only practical mastery of the language, i.e. acquisition of all skills and abilities that are required to read authentic literature and communicate. But language learning is a means of improving individual transformation of the person, increasing the overall, emotional, cultural background. Great attention is paid to learner autonomy, self-development and self-regulation. Personal meaning in a new way highlights the problem of motivational support of foreign language teaching, showing that motivation depends not only on external factors, but also on the personal values of learning English.

Thus, there are many ways to cultivate student motivation, and the job of the teachers is to reveal it, maybe even in the areas where the students did not expect to find it. Motivation is one of the key factors in student success and fortunately they all bring motivation with them in one form or another.

List of References:

1. Gardner R. C., MacIntyre P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (1), 57-72.
2. Domyei Z., Csizer K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2 (3), 203-229.
3. Stakanova E. V. Communicative and sense component in the learner autonomy. *Language and Intercultural Communication: problems and perspectives*. 2008; Vol.6; 156:127-132.

Столбова Е. Г.

*Ишимский государственный педагогический институт имени П.П. Ершова,
Российская Федерация*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Самым главным и простым способом передачи накопленного опыта из поколения в поколение является язык. Одним из ярких проявлений языка служит народное творчество, которое уходит своими корнями в далекое прошлое и характеризует культуру народа, его историю, обычаи и традиции. Особую роль в народном

творчестве играют пословицы и поговорки, в них проявляется мудрость и дух народа. Именно они делают нашу речь яркой и выразительной. Знание пословиц и поговорок того или иного народа способствует лучшему знанию языка.

Сравнение пословиц и поговорок разных народов показывает, как много общего имеют эти народы, что способствует их лучшему взаимопониманию. В них отражен богатый исторический опыт народа, представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом, культурой людей. Их ценность заключается в краткости изложения и емкости передаваемого смысла. «Пословицы – это краткие, нередко ритмизованные изречения, представляющие собой законченные предложения и выражающие определенные умозаключения. Они относятся к речевым жанрам фольклора, так как не исполняются специально, как например сказки, песни, а употребляются в разговорной речи между прочим, к слову» [1]. Поговорка – это словосочетание, оборот речи, отражающий какое-либо явление жизни и, носящий юмористический характер [1].

Для выражения одной и той же мысли в немецком и русском языках использовались разные предметы или явления действительности, которые отражали различный социальный уклад и быт народов, так как складывались они в различных исторических и культурных условиях. Поэтому не всегда бывает легко их правильно истолковать и перевести с одного языка на другой. Переводить то, что является частью культуры одного народа на язык другого народа очень сложно. Недопустим буквальный перевод пословиц и поговорок, так как этот перевод может оказаться нелепым и исказить смысл всего высказывания. Например: «Ungleich trennt die Freundschaft». Дословный перевод этой поговорки звучит так: «неравенство делит дружбу». Если немцам значение данного высказывания понятно, то русскому остается только догадываться. Для того чтобы и русский понял, что этим хотели сказать немцы, следует искать русский эквивалент: «гусь свинье не товарищ». И если вновь перевести ее на немецкий язык, то получим далекий вариант от первоначального, а именно: «die Gans ist dem Schwein kein Freund».

Зачастую значение русских и немецких фразеологизмов (в нашем случае пословиц и поговорок) совпадает. Однако перевод устойчивых словосочетаний нередко приводит к некоторым трудностям при переводе. С переводческой точки зрения З.Е. Роганова выделяет три группы пословиц и поговорок:

- 1) имеющие полный эквивалент в русском языке;
- 2) имеющие в русском языке аналог, соответствующий немецкой пословице по содержанию, но не по форме;
- 3) не имеющие соответствия в русском языке ни по содержанию, ни по форме [4, с.106].

Для передачи пословиц и поговорок первой группы следует использовать метод подбора эквивалентов. *Полная эквивалентность* имеет место в том случае, когда обе пословицы имеют одно и то же коннотативное значение, принадлежат к одной и той же грамматической категории, таким образом в данном случае нужно лишь знать о существовании аналогичной пословицы в русском языке, например «alte Wunden bluten nicht» – «старые раны не кровоточат»; «der Appetit kommt beim Essen» – «аппетит приходит во время еды»; «Liebe ist blind» – «любовь слепа», «der

Täufel ist nicht so schwarz, wie man ihn malt» – «не так страшен черт, как его малюют»; «Wiederholung ist die Mutter der Weisheit» – «повторение – мать учения».

При переводе второй группы пословиц и поговорок, подбирая аналог, важно учитывать все смысловые и стилистические особенности, а также наличие или отсутствие национального колорита. Национальный колорит может быть обусловлен как специфической окраской отдельного компонента, так и характером самой единицы, связанной национальными особенностями своего народа. То есть перевод таких единиц представляет особую сложность для переводчика – их не следует переводить полными эквивалентами, так как идентичность в данном случае невозможна. Здесь возможен *относительный эквивалент*, который предполагает употребление синонимических компонентов или изменение формы.

Например: «schreiben tut bleiben» – «что написано пером, того не вырубишь топором»; «eine Krähe sitzt gern neben der anderen» – «рыбак рыбака видит издалека»; «zwei Köpfe sind besser als einer» – «ум- хорошо, а два лучше». Либо следует прибегнуть к подбору нейтральной русской пословицы или поговорки, например: «was Hans für wahr hält, ist dem Franz kein Bargeld». В данном случае эквивалент «у всякого Павла своя правда» не в любом контексте будет уместен, следует подобрать нейтральную русскую поговорку – «каждый на свой аршин меряет»; для передачи значения «wie der Baum, so die Birne, wie die Frau, so die Dirne» – «какова хозяйка, такая служанка» подойдет более нейтральная поговорка «яблоко от яблони недалеко падает».

Речь идет о третьей группе пословиц, когда нет возможности подобрать эквивалент или какой – либо нейтральный вариант. В таком случае следует прибегнуть к свободному переводу – это *калькирование и описательный перевод*. Калькирование – это вид дословного перевода, имеет место тогда, когда невозможно передать смысл пословицы или поговорки. Важно учесть, что переводя дословно, мы вводим новым образный оборот, который может быть воспринят читателем или слушателем как речевая особенность автора, к которой на самом деле он не стремился.

К описательному переводу относятся объяснения, сравнения, описания, которые помогают максимально точно передать смысл переводимой фразеологической единицы. Очень важно максимально сохранить смысл высказывания. Например: «Grobheit und Stolz wachsen auf einem Holz» – «грубость и гордость растут на одном дереве». В русском языке не объединяют эти два понятия, поэтому и похожей пословицы у нас нет. «Hoffen und Harren macht manchen zum Narren» – «надеяться и ждать – глупым стать». А мы часто говорим наоборот «Бог терпел и нам велел»; «Freunde in der Not gehen hundert auf ein Lot» – «в беде сотня друзей весит очень мало», сравним «не имей сто рублей, а имей сто друзей».

При переводе немецких пословиц и поговорок на русский язык следует также учитывать их грамматическую структуру. Пословичные и поговорочные высказывания переводятся как полные двучленные предложения. Однако в грамматическом плане между ними существуют отличия. Пословицы воспроизводятся неизменными, а поговорки приобретают свое оформление в контексте. Пословица как выражение суждения, мысли, назидания, имеет смысловую законченность, является миниатюрным художественным произведением, которое лучше всего передавать именно как произведение, а не как воспроизводимую единицу.

Список использованных источников:

1. Мокиенко В. М. В глубь поговорки / В. М. Мокиенко. – М.: Просвещение, 1975.
2. Петлеванный Г. П. 400 немецких рифмованных пословиц и поговорок / Г. П. Петлеванный, О. С. Малик. – М.: Высш. шк., 1990.
3. Райхштейн А. Д. О переводе устойчивых фраз / А. Д. Райхштейн. – М.: Просвещение, 1968.
4. Роганова З. Е. Пособие по переводу с немецкого на русский язык / З. Е. Роганова. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1961.

К. п. н. Субботина И.М., Чень Сяолин

*НИУ «БелГУ» Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, Российская Федерация*

**ЭЛЛИПТИЧЕСКИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ
В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

Проблема эллипсиса является одной из наиболее спорных в лингвистике, и та или иная ее трактовка зависит от понимания исследователем сущности языковых единиц вообще. Для традиционной школьно-нормативной грамматики китайского языка представлялось несомненным, что всякое предложение характеризуется, прежде всего, наличием подлежащего и сказуемого и что всякое кажущееся отклонение от этой структуры следует объяснять как явление эллипса, т. е. «опущения» или «подразумевания» тех или иных элементов структуры предложения.

В китайском языке эллиптические предложения – это предложения, в которых пропущен член предложения, необходимый для полноты строения и значения данного предложения. Это может быть подлежащие, сказуемое, дополнение, обстоятельство и определение.

В китайском языке эллиптические предложения сближаются с неполными предложениями.

Возможность пропуска членов предложения объясняется тем, что они ясны из контекста, из ситуации речи или из структуры самого предложения. Таким образом, смысл эллиптических предложений воспринимается с опорой на ситуацию или контекст.

В результате выделяются 2 основных вида эллиптических предложений: контекстуальные и ситуативные.

Контекстуальными называются эллиптические предложения с неназванными членами предложения, которые были упомянуты в контексте или в том же предложении (если оно сложное), например:

- Ты бросил жену?
- (你不要你妻子了?)
- Нет, она меня.
- (没有, 她是我的。)

Ситуативными называются эллиптические предложения с неназванными членами, которые ясны из ситуации, подсказаны обстановкой.

Например:

– Билеты!(票!)

(инспекторы говорят пассажирам в аэропорту или на вокзале)

– Кушай!(吃饭了!)

(когда мама приготовила ужин и позвала ребенка)

Ученый-филолог Люй Сянпен, описывая эллиптические предложения, четко указывает на тесную связь между репликами высказывания, когда некоторые структуры могут быть опущены в контексте [2].

В русском языке это называется диалогическим единством. Диалогическое единство является формой интеракции двух или нескольких собеседников, которые обмениваются репликами – высказываниями, представляющими собой стимулы к реакциям или реакции на стимулы, в результате чего говорящими создается определенный общий контекст.

Например:

– Ты бросил пить водку?

– (你戒酒了?)

– Не пил.

– (不喝了。)

– А пиво?

– (啤酒呢?)

– Тоже.

– (也不喝了。)

В русском языке под эллиптическими предложениями мы понимаем самостоятельно употребляемые предложения особого типа, спецификой структуры которых является отсутствие глагольного сказуемого, причем сказуемого, не упомянутого в контексте, т.е. в смысловом отношении не являющегося необходимым для передачи данного сообщения. Это предложение с нулевым сказуемым. Отсутствующее и не нуждающееся в восстановлении сказуемое, однако, участвует в формировании строя этих предложений, так как в них имеются второстепенные члены состава сказуемого [1].

Эллиптические предложения не нуждаются ни в контексте, ни в ситуации, для того чтобы составить представление о действии или состоянии. Оно выражается всей конструкцией в целом, цель которой сообщить о месте, времени, способе, характеризующих действие или состояние, или указать на объект действия, направление действия [3]:

Например:

1. *На синем, ослепительно синем небе – полыхающее огнем июльское солнце да редкие, раскиданные ветром, неправдоподобной белизны облака.*

2. *На дороге – широкие следы танковых гусениц, четко отпечатанные в серой пыли и перечеркнутые следами автомашин.*

3. *А по сторонам – словно вымершая от зноя степь (Шол.). За домом – сад, залитый солнцем (Б. Пол.).*

4. *Теркин – дальше, автор – вслед (Твард.).*

Лексическая ограниченность отсутствующих глаголов-сказуемых проявляется в однотипности построения эллиптических предложений: члены, их составляющие, немногочисленны. Второстепенные члены в них либо обстоятельства места и реже времени или причины (*Всюду степь; Я – в магазин; В пять часов проверка; Оттого-то и тоска*), либо дополнения со значением замещаемого предмета (*Вместо ответа молчание*), предмета назначения (*Для вас дорогие подарки*), отнесенности к лицу (*У отца собрание*) – и некоторые другие.

Проанализировав данный тип предложений, мы пришли к выводу, что в русском языке в эллиптических предложениях сказуемые обычно выражены:

1. Глаголы со значением движения, перемещения: *Татьяна в лес, медведь за нею (А. С. Пушкин). Я в библиотеку.*

2. Глаголы со значением речи, мысли: *«Ты о войне?»; Я ему про Фому, а он мне про Ерёму (посл.).*

3. Глаголы со значением, близким к «давать» и «брать»: *«Бабы, воды!» – кричал он (А. Чехов). Мир – Земле. Я за свечку, свечка – в печку (К. И. Чуковский).*

4. Глаголы со значением «бить», «ударять»: *Вот я тебя палкой!*

5. Глаголы со значением бытия: *На дороге – широкие следы танковых гусениц. Вокруг дома ограда.*

Список использованных источников:

1. Лекант П. А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке / П. А. Лекант. – М., 1983. – 416 с.

2. Люй Сянпен. Коммуникативная организация вопросно-ответных единств в современном китайском языке : дис. канд. ... филол. наук / Люй Сянпен, 2005. – 164 с.

3. Розенталь Д. Э. Современный русский язык / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – М.: Высш. шк., 1991. – 560 с.

Харченко Т. І.

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна*

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Розширення міжнародних зв'язків, доступ до світової наукової думки, необхідність пошуку інформації у закордонних джерелах та в мережі Інтернет – це ті чинники, що стимулюють вмотивовану навчальну діяльність студентів щодо вивчення іноземної мови.

Поняття мотивації є надзвичайно актуальним на сучасному етапі вивчення проблем методики навчання іноземних мов. Для того, щоб ефективно керувати мо-

тивацією студентів необхідно знати складові мотивації та її вплив на навчальний процес.

Мотивацію розглядають як систему спонукальних імпульсів, що спрямовують навчальну діяльність. Зокрема, І. А. Зимня визначає мотивацію як «запускний механізм» будь-якої діяльності людини, чи то праці, спілкування чи пізнання. На думку І. А. Зимньої, «живить і підтримує мотивацію відчутний, реальний, поетапний та кінцевий результат. За відсутності успіху мотивація згасає і це негативно позначається на виконанні навчальної діяльності. Крім потреб, мотивів та цілей, в якості спонукачів поведінки людини розглядають також інтереси, бажання і наміри» [2, с. 5].

Слід зазначити, що протягом періоду навчання ставлення студентів до різних видів мовленнєвої діяльності може змінюватися як у позитивному, так і у негативному напрямку. Одноманітність у стилі викладання, нецікаві навчально-виховні комплекси, переважне виконання некомуникативних вправ послаблює позитивні емоції та перетворює студента на пасивного співучасника навчального процесу, що сприяє зниженню мотивації.

Результати рівня успішності також впливають на вмотивованість навчальної діяльності студентів: чим вище рівень успішності, тим глибше у підсвідомості студента формується позитивна установка до вивчення іноземної мови; чим нижче успішність – тим більш негативне комунікативне ставлення створює психологічні перешкоди та бар'єри в процесі навчання.

Оптимізація організації мовленнєвої діяльності передбачає врахування типів мотивації: зовнішньої та внутрішньої.

Зовнішні мотиви не пов'язані зі змістом навчального матеріалу. До них відносяться як позитивні (власне почуття обов'язку, обов'язки у соціуму, мотив власного благополуччя, необхідність володіння іноземною мовою задля кар'єрного зросту), так і негативні мотиви (відсутність бажання навчатися, усвідомлення власної неуспішності через незнання мови, тощо).

Внутрішні мотиви, навпаки, безпосередньо пов'язані зі змістом навчального матеріалу – цікавість навчального матеріалу, тематика, зміст чи форма подачі.

Ефективність навчання підтримується, головним чином, за рахунок внутрішніх мотивів, тому важливо виявляти, розвивати і підживлювати внутрішню мотивацію студентів. Для того, щоб викликати істинну мотивацію індивідуальності, необхідно зорієнтуватися у особистих параметрах мотивації кожного студента: його особистий досвід, контекстна сфера діяльності, нахили, емоції та почуття, світогляд, статус в колективі, тощо. В такий спосіб мотивація не нав'язується студентові, а використовуються його внутрішні спонукальні ресурси.

Пізнавальний, розвиваючий та виховний аспекти навчальної діяльності утворюють структурну основу комунікативної мотивації. Домінуючим мотивом визнають пізнавальну діяльність, що базується на постійному прагненні особистості до пізнання та тісно пов'язана з організаційними та змістовними умовами навчальної діяльності.

Механізм пізнання прослідковується в наступній послідовності: зацікавленість у вивченні іноземної мови сприяє формуванню мотивів до аналізу мовних

явищ та до різних за формою і змістом занять з іноземної мови. Це, в свою чергу, розвиває лінгвістичне мислення, можливість використання іноземної мови як засобу спілкування та обміну інформацією, дає можливість отримання знань за допомогою іноземної мови, вивчення культури, історії, розвитку і сучасного стану країни, мова якої вивчається, розширення світогляду. В результаті, формується мотив ставлення до іноземної мови як до необхідного засобу пізнавальної діяльності.

Мотивація студентів залежить від багатьох факторів, таких як власні спонукання, його особисті цілі, уявлення та свідомі потреби учнів, створення передумов, опосередкований вплив учителя та використання усього арсеналу мотивуючих засобів педагога [1].

Мотиваційний аспект має вирішальне значення для активізації всіх психологічних процесів – мислення, сприйняття, розуміння і засвоєння іншомовного матеріалу. З метою сприяння пізнанню та інтелектуальній діяльності необхідно враховувати, що свідомі зовнішня і внутрішня мотивація надають сенс, тим самим стимулюючи мовленнєво-розумову діяльність, мислення і призводять до бажання дізнатися більше і мислити мовою, що вивчається. В такий спосіб задовольняються потреби особистості і створюються позитивні установки до вивчення іноземної мови. Без урахування вказаних факторів мовленнєві дії студентів відриваються від реальних почуттів, думок, інтересів, тобто втрачають джерело, що живить мовленнєву діяльність.

Список використаних джерел:

1. Мамарасулов У. Г. Мотивация – ключ к успеху в процессе обучения иностранному языку (на примере немецкого языка) [Электронный ресурс] / У. Г. Мамарасулов // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 432-434. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/39/4603/>

2. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе/ Г. В. Рогова, Ф. М Рабинович., Т. Е. Сахарова – М.: Просвещение, 1990. – 267 с.

К. педаг. н. Хмизова О. В.

Чорноморський державний університет імені Петра Могили,

м. Миколаїв, Україна

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ І ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Глобалізація світової економіки викликає необхідність змін у характері професійної економічної освіти. Суттєвими факторами високої фахової компетентності майбутніх економістів є досягнення відповідного рівня іншомовної комунікативної компетенції, формування професійних компетенцій, які забезпечать ефективне розв'язання професійних завдань, успішну комунікаційну взаємодію в умовах професійного середовища, психологічне налаштування на діяльність в умовах конкуренції та нестабільності на ринку праці. Важливою умовою розв'язання цього

завдання є розвиток комунікативних і організаторських якостей у майбутніх фахівців, зокрема, у процесі навчання професійної англійської мови.

Зазначимо, що окремі аспекти формування професійної компетентності майбутніх економістів за допомогою іноземної мови вивчали С. Радецька, О. Рембач, Л. Сікорська; інноваційні підходи до методики викладання фахової іноземної мови представлено у дослідженнях О. Авксентьєвої, О. Письменної, О. Плотнікової, Л. Черноватого; навчання презентації іноземною мовою – у роботах Ю. Авсюкевич, І. Зимньої.

Метою доповіді є окреслення основних методів розвитку комунікативних і організаторських якостей у майбутніх економістів у процесі навчання професійної англійської мови.

Результати проведеного аналізу досліджень у галузі методики навчання іноземних мов показують, що методи навчання англійської мови за професійним спрямуванням можна умовно розподілити на дві групи: процесуальні і компетентнісні. Так, перша група акцентує увагу на різних способах придбання мовного досвіду, спираючись на психологічні процеси особистості. Друга група об'єднує ті методи, де основою виступає система суджень про природу вербальної комунікації та її складові, тобто, про мову, мовлення, види мовленнєвої діяльності. Застосування викладачем різних сполучень методів з вказаних груп визначатиме характер технології навчання.

Розвиток комунікативних і організаторських якостей у майбутніх економістів у процесі навчання професійної англійської мови здійснюється на засадах особистісно орієнтованого підходу, що спрямований на розвиток особистості як суб'єкта навчальної діяльності, формування індивідуальних освітніх стратегій і навичок самоконтролю. Вказане також знаходить відображення у модульній технології навчання, яка сприяє гнучкій побудові навчального матеріалу та варіативності способів його використання.

Слід зазначити, що застосування інтерактивних методів навчання створює умови для формування комунікативних і організаторських якостей у майбутніх фахівців. Наприклад, метод «прес» використовується тоді, коли у дискусії виникають суперечливі питання, і учасникам необхідно чітко і стисло аргументувати власну позицію з проблеми, що обговорюється. Метод «рівний – рівному» передбачає самостійну підготовку студентами матеріалу до заняття і повідомлення його одногрупникам у різних формах.

Кейс-метод спрямований на вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, тобто навчання шляхам розвитку аналітичних умінь, умінь приймати рішення, усної англомовної комунікації та роботи в команді [2]. Наприклад, теми, що пропонуються для англомовних автентичних кейсів: «Types of industry. Sectors of business», «Three M rule» (1 купс); «Design and development», «Managers. Levels of management» (2 купс); «Merger and acquisition», «Subcontracting (outsourcing)» (3 купс); «Barriers to international trade», «Production: factors and models» (4 купс).

Метод сценарію заснований на поєднанні запланованих навчальних змістів з інтересами студентів. Отримуючи ключові питання від викладача, майбутні фахівці спільно створюють історію (сценарій).

Метод «вебінг», що полягає у «сплетенні павутиння» слів навколо ключового поняття за допомогою асоціативних зв'язків і логічних операцій, розвиває пізнавальні процеси, уміння порівнювати і зіставляти мовні явища.

Ефективним є поєднання ділової англомовної презентації з рольовою грою, а також із методом проектів, фінальною стадією якого стає представлення основних результатів дослідження аудиторії у форматі презентації [1]. Основними темами, що пропонуються майбутнім економістам для презентації-інформування, є: презентація фірми, компанії («Profit and wealth (steps of starting a business)», 1 курс), нового продукту, послуги («Market research», 2 курс), результатів роботи наприкінці року («Management matters», 2 курс), презентація бізнес-плану («Business strategy», 3 курс). Для презентації-переконання — це презентація товару для продажу (1-2 курси), переконання потенційних інвесторів вкласти гроші в певний проект (3-4 курси).

Аналізуючи сучасні методи розвитку комунікативних і організаторських якостей у майбутніх економістів у процесі навчання іноземної мови, неможливо не відзначити широке використання Internet та інформаційно-комунікаційних технологій, що також сприяє підвищенню мотивації та активності студентів, поєднанню індивідуальної та групової роботи.

Отже, системне впровадження інтерактивних методів навчання фахової англійської мови на засадах особистісно орієнтованого підходу забезпечує таку побудову освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що створює умови для розвитку комунікативних і організаторських якостей майбутніх економістів.

Список використаних джерел:

1. Авсюкевич Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук:13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / Ю. С. Авсюкевич. – К., 2009. – 21 с.

2. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / А. Долгоруков [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600

Цебрук І. Ф., Венгринович Н. Р.

ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет», Україна

**ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ
ІМІТАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ
ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Сучасний етап розвитку суспільства вимагає від спеціалістів-медиків володіння іноземною мовою як засобом комунікації для вирішення проблем професійного і соціального характеру, успішної міжнародної співпраці. Іншомовна професійна комунікативна компетентність – одна з найважливіших якостей висококваліфіко-

ваного лікаря. Тому на сьогодні перед вищою медичною освітою стоїть завдання не тільки навчити студентів використовувати іноземну мову в ситуаціях професійного спілкування, а й створити мотиваційну базу та практичні можливості для подальшого удосконалення знань. Процес навчання повинен бути організований так, щоб студенти набували не тільки знання, навички та вміння, але й оволодівали стратегіями їх адекватного застосування для досягнення поставлених перед ними завдань.

Застосування технології імітаційного моделювання надає великих можливостей для вирішення завдань комплексної професійної підготовки майбутніх медичних працівників. Ця технологія є основним засобом формування професійно-комунікативних умінь в умовах штучно створеного середовища професійного спілкування. Таке середовище може бути створене за допомогою інформаційних засобів навчання, а також і за допомогою організованої діяльності викладача. Специфіка цієї технології полягає в імітуванні реально існуючої системи шляхом створення спеціальних аналогів (моделей), в яких відтворюються принципи організації та функціонування цієї системи [6, с. 43]. Імітаційне моделювання передбачає побудову відповідної професійної моделі навчання іноземної мови, що імітує зміст та умови професійної діяльності майбутніх спеціалістів. Крім того, імітаційне моделювання сприяє розвитку інтересу студентів до своєї майбутньої професії. Дж. Брунер відзначає, що легко забезпечити інтерес студента до навчального предмету в тому випадку, коли навчання відбувається в контексті життя та дії, а не тоді, коли навчання носить абстрактний характер [2, с. 18].

В науково-педагогічній літературі часто зустрічаються аналоги терміну «технологія імітаційного моделювання», – технологія активного навчання та ігрова технологія (останній зустрічається найбільш часто). Усі вищезазначені терміни мають спільні характеристики: можливість моделювання в навчальному процесі взаємовідносин та умов різних видів діяльності, а також активна участь студентів. Для навчання іноземної мови за професійним спрямуванням термін «технологія імітаційного моделювання» підходить більше ніж його аналоги, оскільки методи цієї технології не обмежуються тільки ігровими. У складі технології імітаційного моделювання В. І. Загвязінській [5] виділяє як ігрові методи (*організаційно-діяльнісні ігри* (форма колективної мислєдіяльності у процесі якої відбувається навчання і проектування нових діяльнісних зразків), *рольові ігри* (моделювання життєвих ситуацій, розігрування певних проблемних ситуацій), *ділові ігри* (імітаційне моделювання реальних механізмів і процесів), *пізнавально-дидактичні ігри* (спеціально створені ситуації, які моделюють реальність, з якої студентам пропонується знайти вихід), так і неігрові (*аналіз конкретних ситуацій* (метод навчання, за якого студентам пропонують проаналізувати реальну життєву ситуацію), *вирішення ситуацій* (при цьому методі моделюється невирішена ситуація).

Проблемою моделювання ситуацій професійного спілкування, ролі гри у викладанні іноземної займались Є. Аргустанянц, І. Гез, А. Вербицький, Л. Ковалевич [1; 3; 4; 8]. Глибоко цією проблемою займалася О. Ю. Іскандарова [7].

У вищому медичному закладі освіти технології імітаційного моделювання при навчанні студентів іноземної мови за професійним спрямуванням слід приділяти особливу увагу. Оскільки студенти готуються стати працівниками системи охорони

здоров'я, то цю технологію з успіхом можна застосувати підібравши лексичний матеріал не лише враховуючи їхні вікові особливості, але й майбутню професійну діяльність. Доцільно створювати ситуації, де студенти повинні виконувати ролі працівників реєстратури, медсестер, лікарів, пацієнтів, їхніх родичів тощо. Оскільки ці ролі студентам психологічно знайомі, а засвоєний лексичний матеріал дозволяє створити ситуацію, близьку до реального спілкування, то імітаційні моделі на тему «Виклик лікаря додому», «Прийом у дільничного терапевта», «У приймальному відділенні лікарні», «Збір анамнезу», «Підготовка хворого до хірургічної операції», «Обговорення результатів проведеного хірургічного втручання з родичами пацієнта» тощо легко вписуються в навчальний процес. Такий вид роботи зі студентами потребує особливої організації. Дуже важливо, щоби студенти були впевнені у необхідності добре виконувати свою «роль». Слід намагатися створити доброзичливу та творчу атмосферу. Чим вільніше почуватиметься студент, тим ініціативніше він спілкуватиметься. Успіх таких вправ значною мірою залежить від педагога. На початковому етапі симулювання фахової ситуації викладач може теж обрати собі роль, проте не головну, щоб імітаційне моделювання професійної діяльності не перетворилася на традиційну форму роботи під його керівництвом. У процесі такого виду діяльності викладач керує спілкуванням, вносить корективи в роботу. Диференційний підхід відіграє значну роль при виконанні таких вправ.

Імітаційне моделювання професійних ситуацій як ефективний методичний прийом відповідає потребам дня, тому що дає змогу викладачеві забезпечити високу якість та ефективність навчальної діяльності, створити умови для отримання студентами ґрунтовних теоретичних і практичних знань у вищому медичному навчальному закладі. Беручи активну участь у структурованій навчальній діяльності типу рольових та ділових ігор та симуляцій, студенти генерують ідеї, спрямовані на ефективне розв'язання проблем реального ділового життя, опановують культуру ділового спілкування, проявляють себе як особистості, вчать брати на себе відповідальність та переборювати труднощі. На заняттях створюється позитивна емоційна атмосфера, яка сприяє усуненню у студентів психологічного бар'єру, забезпечує умови для невимушеного спілкування іноземною мовою, крім того, студенти одержують від імітації професійного спілкування велике моральне задоволення. Практика доводить, що використання технології імітаційного моделювання професійних ситуацій у навчальному процесі значно підвищує мотивацію, а отже й ефективність навчання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Список використаних джерел:

1. Аргустянянц Е. С. Обучение диалогической речи в ситуациях ролевого поведения: дис. канд. пед. наук / Е. С. Аргустянянц. М., 1982. – 212 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер; пер. с англ. Бабицкого К. И. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
3. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 78-100.
4. Гез Н. И. Обучение говорению. Текст лекций по курсу «Методика обучения иностранным языкам» / Н. И. Гез. – М., 1980. – 78 с.

5. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004. – 192 с.

6. Игровое моделирование: теория и практика / под ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987. – 231 с.

7. Искандарова О. Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста: дис. докт. пед. наук / О. Ю. Искандарова. – Оренбург, 2000. – 376 с.

8. Ковалевич Л. В. Деловая игра как метод интерактивного обучения иностранному языку / Л. В. Ковалевич // Междисциплинарный подход к изучению языка специальности. – Ижевск, 2009. – С. 62-64.

Черемных Ф. Я., Маркова Т. А.

*Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова,
Российская Федерация*

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ЗА ПРЕДЕЛАМИ БРИТАНИИ

Современный английский язык является наиболее популярным во всем мире. Это государственный язык Великобритании, США, Австралии, Новой Зеландии, Канады и Ирландии (в Канаде наряду с французским, в Ирландии – с ирландским, на Мальте – с мальтийским), один из официальных языков Индии (временно) и 15 государств Африки (ЮАР, Нигерии, Ганы, Уганды, Кении, Танзании и др.), один из официальных и рабочих языков ООН.

В истории Англии нового времени огромную роль сыграло расширение ее владений и захват колоний. Это оказало значительное влияние на судьбы английского языка. С конца XVIв. начинается колониальная экспансия Англии и распространение английского языка за пределы Британских островов. В завоевании и освоении новых земель участвовали колонизаторы из других европейских стран – голландцы, шведы, немцы, и англичанам приходилось конкурировать с ними в борьбе за новые пространства.

Английский язык США характеризуется рядом специфических черт, поскольку его развитие проходило в новых условиях, хотя контакты с англичанами-британцами и не прерывались. Отличия английского языка в США касаются главным образом произношения и лексики, но в отношении грамматического строя он по существу ничем не отличается от британского варианта, и его принято рассматривать как американский вариант английского языка. Основные различия в британской и американской орфографии ведут своё начало от реформ Ноа Вебстера и его Американского словаря английского языка 1828 г. В качестве примера рассмотрим некоторые различия. Орфографические различия. Приведем примеры американской и британской форм слов: *color, favor, labor – colour, favour, labour; traveled, canceled – travelled, cancelled; catalog, dialog – catalogue, dialogue; theater, center – theatre, centre; defense, pretense – defence, pretence; organize, analyze – organise, analyse u m.д.*

Грамматические различия. Говоря о недавно прошедших событиях, или при использовании слов *already*, *just* и *yet*, британский английский требует Present Perfect. Говорящие на американском английском в этих случаях преимущественно используют Simple Past, хотя оба варианта в американском английском считаются правильными: *I've just arrived home. I just arrived home*. Частично это явление переходит и в британский английский (рекламный слоган «Cable broadband just got faster»). В остальных случаях традиционное различие между Present Perfect и Simple Past соблюдается в обоих вариантах английского. Обозначение простого будущего времени в первом лице словом *shall* практически исчезло из американского английского, и исчезает из британского, но ещё используется в формальном британском английском, например, *I shall see a doctor.* > *I will see a doctor*. Использование формы *be going to* для простого будущего приблизительно в два раза распространённее в американском, чем в британском английском, например, *I shall/will see a doctor.* > *I am going to see a doctor*. В ряде случаев в американском английском неправильные глаголы переходят в регулярное спряжение, например, *spelt* > *spelled*

Различия в грамматике, синтаксисе, пунктуации и общем употреблении слова. Например, написание даты (приведем примеры американской и британской форм):

<i>месяц/день/год</i>	<i>день/месяц/год</i>
<i>12/03/03</i>	<i>12/03/03</i>
<i>December 3, 2003</i>	<i>March 12, 2003</i>

Или использование кавычек при прямой речи: *He said, «I love you.» – He said, 'I love you'*. Оформление приветствия в деловой переписке: *Dear Mr. Jones: – Dear Mr Jones.*. Знаки препинания после сокращений: *Mr. Smith – Mr Smith; Dr. Wolf – Dr Wolf*. Появление нового значения у слова; использование синонимичного слова. Приведем примеры американской и британской форм: *to mail a letter – to post a letter; an art gallery – an art museum; fall – autumn; faucet – tap; store – shop; baggage – luggage.*

В Канаду английские колонизаторы проникли в XVII в., когда там уже существовали французские поселения. До середины XVIII в. Канада была французской колонией. Англичане утвердили там свое господство после Семилетней войны 1756-1763 гг. В 1867 г. Канада получила статус английского доминиона. В целом, канадский английский совмещает в себе традиции британского английского языка американского английского языка, оказывающего сильное влияние на лексику и фонетику канадского английского, а также, в меньшей степени, других языков, среди которых выделяются французский язык. Произношение большинства слов совпадает либо с американским, либо с британским вариантом английского языка.

Фонетические черты, соответствующие английской тенденции развития: глагольная форма прошедшего времени *shone* произносится большинством канадцев с [o:] в противоположность американскому [ou]; буква «z» в Канаде называется по-британски [zed], а не по-американски [zi:]; форма *been* в канадском произношении имеет гласный [i:], в американском [i]; в наречии *again* подобно британской норме произносится под ударением дифтонг [ei], в то время как в США обычно [e]; в существительном *produce* большинство канадцев тоже придерживается британского

произношения с [o], в то время как в США произносят [ou]; слово *vase* – американское [veiz] – в Канаде звучит преимущественно [va:z].

Колонизация Австралии началась в конце VIII в. и в течение нескольких десятилетий ограничивалась военно-каторжными поселениями. Она резко усилилась в середине XIX в., когда в Австралии были открыты месторождения золота. С массовым притоком иммигрантов и развитием капитализма к концу XIX в. сложилась англоязычная австралийская нация. На протяжении истории заселения Австралии английский язык претерпевал некоторые изменения, главным образом в лексике. Литературный язык Австралии ориентируется на британскую норму, чему способствуют печать и радиовещание. Региональные различия в лексическом составе австралийского языка касаются наиболее распространённых проявлений культуры: названий блюд, учреждений, и т. п., так как в разные штаты Австралии прибывали переселенцы из разных государств: Польши, Германии, России, Бельгии. Например, варёно-копчёная свиная колбаса, называемая *fritz* в шт. Южной Австралия, именуется *devon* в шт. Новый Южный Уэльс, *Belgium sausage* на о. Тасмания, *Empire sausage* в г. Ньюкасл, *polony* в шт. Западная Австралия, *Windsor sausage* в шт. Квинсленд, и *German sausage* или *Strasburg* в шт. Виктория.

Самобытный австралийский сленг ярко и метко описывает людей и ситуации. Выражение «за чёрным пнём» (англ. «*past the black stump*») описывает незаселённую, дикую местность, лишённую всяких признаков цивилизации, то есть внутренние районы континента. Фольклор наделил эти районы определенной мистикой. К таким выражениям можно также отнести: «Акулье печенье» (англ. «*shark biscuits*») – серфингист-новичок; «Не закричит, даже если акула укусит» (англ. «*Wouldn't shout if a shark bit her*») – характеристика скупого, прижимистого человека, не желающего угостить друзей выпивкой. Некоторые выражения описывают явления, имеющие аналоги в других вариантах английского: «Сарафанное радио»: «*bush telegraph*» («лесной телеграф») в Австралии и «*moccasin radio/telegraph*» («мокасинное радио») в Канаде.

Определённые слова в австралийском английском получили новые значения: *station* – местоположение; станция, AustrE + животноводческая, овцеводческая ферма; *bush* – кустарник, местность, поросшая кустарником, AustrE + лес; сельская местность; *to tie up* – связывать; привязывать к чему-либо, AustrE + привязывать животное к столбу. Около 440 слов заимствовано из языков аборигенов Австралии. Традиционно считают, что первым из языков аборигенов позаимствовал слово капитан Джеймс Кук. Это было слово «кенгуру». Легенда о том, что «кенгуру» в переводе с языка племени угу йимидхирр (англ. *Guugu Yimithirr*) означает «я не знаю», не подтверждается. В основном заимствовались названия животных и растений-эндемиков – *dingo, coala, wallaby, waratah, billabong*.

Колонизация Индии была подготовлена Ост-Индской Компанией, основанной в 1600г., которая монополизировала торговлю с Индией, вела в Индии захватнические войны и вытеснила из этой страны своих конкурентов – голландцев, португальцев и французов. Во второй половине 18в. Индия стала колонией Великобритании, и английский язык получил широкое распространение в стране. С восстановлением независимости Индии возрастает роль ее национальных, языков. Существование на

ее территории около 200 языков делает языковую ситуацию в стране чрезвычайно сложной. Единого национального литературного языка в Индии нет. В качестве государственного языка в Индии признан хинди английский язык продолжает широко использоваться в функциях государственного языка. Индийский вариант английского языка считается в Индии официальным, государственным языком. В Индию английский язык попал еще в 17в. и господствовал там в течение почти двух веков. Индийский вариант отличает наличие характерной англо-индийской лексики. Как известно, в Индии существует огромное количество местных языков, и некоторые слова были заимствованы именно оттуда. Например, *maharajah* – магараджа, *nabob* – европеец, которому удалось разбогатеть в Индии и многое другое.

Также в Индии существует совершенно особая разговорная речь, при помощи которой местное население общается с англоязычным, а также с приезжими иностранцами. Этот разговорный язык называется Baboo English. Представляет он собой немыслимое сочетание местного и английского языков. Он отличается особым произношением, огромным количеством сленговых словечек и выражений, а также отсутствием мало-мальски адекватной грамматики. К примеру, фраза: «*Has she done what I told*» в индийском варианте выглядит так: «*Woman she finish thing me speak?*»

В Африке английский язык имеет широкое распространение, что объясняется длительным господством здесь Англии, захватившей в Африке значительные территории. Население современной Африки составляют негры, принадлежащие к различным племенам, арабы, индийцы и европейцы – потомки первый колонистов Африки. Языки, на которых говорит туземное население, относятся к различным языковым группам и разным языковым семьям (семито-хамитские, банту, малайско-полинезийские, индоевропейские и др.). Всего в Африке насчитывают около 430 негро-африканских языков и диалектов. Большая часть этих языков не имеет письменности. В каждой из этих стран письменный английский язык почти не отличается от литературного английского языка Англии, но разговорный язык имеет свои характерные черты, получившие свое развитие под влиянием местных языков. Лексика английского языка Южной Африки несколько отличается от литературного английского в связи с влиянием языка африкаанс и туземных языков, из которых было заимствовано большое количество слов.

Английские колонисты, поселившись на территории Южно-Африканского Союза, встретились там с новым для них животным и растительным миром, с другим климатом и с новыми жизненными условиями. Для обозначения новых предметов и явлений потребовались новые слова, которые естественно черпались из туземных языков и языка африкаанс, а в некоторых случаях создавались из материала английского языка. К заимствованиям относятся названия различных животных, птиц, рыб, насекомых, названия деревьев и различных растений, а также слова различных семантических сфер. Наряду с заимствованием новые слов создавались также и на основе уже существующих морфем английского языка, или из словосочетаний, являющихся названиями различных предметов и явлений: *pocket forests* – небольшие, заросшие летом территории; *bush-buck* – разновидность антилопы; *secretary bird* – птица-секретарь; *bone-crusher* – оружие для охоты на крупную дичь; *greenhorn* – новичок, человек, недавно прибывший в ЮАР. К сокращениям

разного рода относятся: пропуски артиклей, что характерно как для устной, так и письменной речи образованных южноафриканцев: *He walks to/offlce*; пропуски предлогов, частиц и вспомогательных глаголов: *I wish you/take part*; опущение окончаний у глаголов (нелитературное употребление) и притяжательного падежа у существительных. Употребление прилагательных вместо совпадающих по форме наречий и наоборот является установившимся для разговорной речи: *She plays nice! I felt badly about it*. К особенностям, характерным для АЮА, относятся: отсутствие согласования между сказуемым и подлежащим: *There are somebody here what...*; отсутствие согласования времени, числа и рода: *He was here last night, is it?*; употребление прилагательного в сочетании с инфинитивом: *The tree is capable to withstand frost*.

В силу давнего и широкого распространения по всему миру, английский язык не может быть идентичен в различных областях. Несмотря на разнообразные его варианты и наличие специфических особенностей для каждой национальности, английский язык остается самым популярным на нашем земном шаре.

Список использованных источников:

1. История английского языка. Введение в германскую филологию: учебник для филологических факультетов / Арсеньева М. Г., Балашова С. П., Берков В. П., Соловьева Л. Н. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: ГИС, 2006. – 320с.
2. Американский английский – перечень отличий от британского английского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.english.language.ru>
3. Дадайкина, Е. Английский язык в Южной Африке [Электронный ресурс] / Е. Дадайкина. – URL: <http://referat.ru/referats/view/19996>.
4. Терехова А. В. Английский язык в Индии [Электронный ресурс] / А. В. Терехова. – Режим доступа: <http://wmxufa.ru/wordpress/english-in-india>
5. Основные фонетические особенности канадского варианта английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2010/7/377>

Черепанова С. Б.

Херсонський державний університет, Україна

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНОМУ ВНЗі

Сучасний стан вищої освіти з тенденціями, що означилися в її розвитку висуває нові вимоги до професійної підготовки випускника та його особистісних якостей. Серед значущих – глибокі професійні знання та вміння, здатність до їх глибокого застосування, комунікабельність, готовність до самовдосконалення, творча активність. Конкурентоспроможність сучасного спеціаліста визначається не тільки його високою кваліфікацією у професійній сфері, але й готовністю вирішувати професійні задачі в умовах іншомовної комунікації.

Оскільки навчальна дисципліна «Іноземна мова» за своєю метою є інтегративною, а за предметним змістом – міждисциплінарною, вона має сприяти розширен-

ню освітнього кругозору студентів, соціалізації особистості майбутніх спеціалістів, підготовці їх до життя в умовах багатонаціонального та полікультурного світу [2].

У сучасних умовах іншомовне спілкування стає суттєвим компонентом майбутньої професійної діяльності спеціаліста, через що значно зростає роль дисципліни «іноземна мова» на немовних факультетах вишів.

Такі науковці, як: Г. О. Китайгородська, Е. П. Комарова, З. І. Коннова, Р. П. Мильруд, С. Ю. Ніколаєва, І. І. Халєєва, Е. П. Шубін та ін., проаналізувавши існуючі підходи до навчання іноземної мови у системі вищої освіти та провівши дослідження з проблеми мовної підготовки спеціаліста, свідчать про те, що гуманітарна підготовка випускника вишу в цілому та мовна освіта зокрема не повною мірою відповідають потребам суспільства та особистості, не дозволяють спеціалісту вирішувати професійні задачі з належною якістю та задовольняти особисті потреби в іншомовному середовищі.

В наш час ставиться задача не тільки оволодіти навичками спілкування іноземною мовою, але й набути спеціальні знання за фахом. Підготовка спеціалістів у немовних ВНЗ полягає у формуванні таких комунікативних умінь, які б дозволили здійснювати професійні контакти іноземною мовою у різних сферах та ситуаціях. Під сферою спілкування мається на увазі сукупність однорідних комунікативних ситуацій, які характеризуються однотипністю мовленнєвого стимулу, відношеннями між комунікантами та обстановкою спілкування [3]. Іншомовне спілкування може відбуватися як в офіційній, так і в неофіційній формах, у процесі індивідуальних і групових контактів, у вигляді виступів на конференціях, під час обговорення договорів, проектів, складанні ділових листів.

Метою навчання іноземних мов у немовних ВНЗ є досягнення рівня, достатнього для практичного використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності.

Як показує повсякденний досвід, студенти, володіючи граматиною англійської мови і досить великим словниковим запасом, часто не можуть подолати мовний бар'єр і вільно викласти свої думки.

Студент немовного факультету має бути спеціалістом, що вміє спілкуватися іноземною мовою, але кількість аудиторних годин не дозволяє викладачу досягти бажаного результату. За такої кількості годин студенти більшою мірою мають працювати самостійно, що, з урахуванням специфіки предмету не є ефективним, гостро необхідна колективна робота – у групі, у команді, у парі. Зрозуміло, що грамотно та по суті викладати свої думки можна навчитися, перш за все, у процесі живого спілкування.

Вивчення мови спеціальності вимагає засвоєння великої кількості термінів і спеціальних роняць, необхідних майбутньому спеціалісту. Але за час, відведений на вивчення іноземної мови у виші, неможливо оволодіти всією термінологією, тому дуже важливим є розвиток у студентів навичок роботи зі спеціальними словниками, глосаріями, довідниками за фахом.

На думку Н. Д. Гальскової, в зміст навчання іноземної мови слід включати:

- сфери комунікативної діяльності, теми та ситуації, мовленнєві дії та мовленнєвий матеріал, що враховують професійну направленість студентів;

- мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), правила його оформлення та навички оперування ним;

- комплекс спеціальних (мовленнєвих) умінь, що характеризують рівень практичного володіння іноземною мовою як засобом спілкування, в тому числі інтеркультурних ситуаціях;

- систему знань національно-культурних особливостей та реалій країни, мова якої вивчається [1].

Сутність професійно-орієнтованого навчання іноземної мови полягає в його інтеграції зі спеціальними дисциплінами з метою отримання додаткових професійних знань і формування професійно значимих якостей особистості. Професійно-орієнтоване навчання означає процес викладання іноземної мови у немовному ВНЗ, орієнтований на читання літератури за фахом, вивчення професійної лексики та термінології, а останнім часом і на спілкування у сфері професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М: АРКТИ – Глосса, 2000. – 165с.

2. Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: автореф. ... к. пед. н. / О. Ю. Иванова. – Орел, 2005. – 24 с.

3. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1.

К. філол. н. Шашкіна Н. І., к. філол. н. Лазуренко Л. А., Дружиніна Л. В.
*ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури»,
м. Дніпропетровськ, Україна*

ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Загальними рисами українського і англійського науково-технічного стилю є наступні лексико-граматичні особливості: інформативність тексту і пов'язана з нею насиченість термінами та їх визначеннями; стандартна і послідовна форма висловлювання; поіменний характер побудови речення; поширення фразеологічних еквівалентів слів і напівтермінологічних штампів; переважна більшість дієслів теперішнього часу; переважна більшість складно-сурядних речень; широке використання різних засобів логічного зв'язку тощо.

Науково-технічні публікації англійською мовою виявляють певні граматичні особливості. Звичайно, не існує якоїсь «науково-технічної граматики». В науково-технічній мові використовуються такі ж синтаксичні структури і морфологічні форми, як і в інших функціональних стилях. Однак деякі граматичні конструкції відзначаються в даному стилі частіше, ніж в інших; деякі явища, напроти, зустрічаються в ньому рідко, а інші – використовуються лише з характерним лексичним «наповненням». Проблема міжмовних відповідностей стає актуальною як для теорії перекладу і ін-

ших лінгвістичних дисциплін, так і для практики викладання іноземних мов. Це достатньо непроста проблема, тому що списки словникових еквівалентів не є достатньо повними. Особливо недостатньо представлені еквіваленти науково-технічного стилю мови. Деякі лінгвісти стверджують, що прикметники демонструють велику частотність у різних функціональних стилях, особливо у науковій літературі. Тому що за допомогою прикметників в українській мові можна виразити велику кількість суттєвих ознак термінологічного поняття: *залізобетонний попередньо напружений армований елемент, гіпсоцементний пуцолановий бетон*.

Намагання показати реальні об'єкти і використати реальні речі призводить до переваги в англійському науково-технічному стилі іменних структур. Прагнення позбавитися великої кількості прийменників в термінологічному найменуванні призводить до використання сполучень ряду іменників в загальному відмінку або складних слів, які пишуться через дефіс: *cone-headed nail – цвях з конусною голівкою, rigid-when-wet corrugated board – вологостійкий гофрований картон, polypropylene fiber-reinforced concrete – поліпропіленовий волокнистий залізобетон*.

В науково-технічному стилі, за нашими спостереженнями над сферою функціонування, частіше, ніж в загальнолітературному, використовується герундій, якого не існує в українській мові:

*...concrete structures may be protected against corrosion by **increasing** concrete tightness, **reducing** filtrating capacity of concrete with special admixtures, **using** deeper concrete cover or **giving** a concrete coat of varnish.*

*...бетонні конструкції можуть бути захищені від корозії **зростанням** бетонної щільності, **скороченням** фільтраційної здатності бетону зі спеціальними добавками, **використанням** більш глибокого бетонного покриття або **наданням** бетону лакового покриття.*

В загальнолітературному стилі дієприкметник теперішнього часу в українській мові вживається не так часто, як в англійській та російській мовах. Під час перекладу перевага віддається підрядним реченням. Але у науковому стилі прагнення стисло відобразити суттєві риси поняття дозволяє вжити однослівний термін, не розкладати його на підрядне речення. Тому необхідно враховувати правила граматичної будови мови. Порівняємо англійські, російські та українські речення.

***Reinforcing** steel is primarily the tensile component of reinforced concrete.*

***Армирующая** сталь, в первую очередь, является элементом железобетона, работающим на растяжение (растягивающим элементом).*

***Армуюча** сталь є, в першу чергу, розтяжним елементом залізобетону.*

Дієприкметник теперішнього часу *reinforcing* в російському реченні відповідає дієприкметнику теперішнього часу *армирующая*, а в українській – *армуюча*. Словосполучення *tensile component* в українській мові, як і в англійській, перекладається за допомогою конструкції прийменник + іменник. Але російська конструкція *элемент..., работающий на растяжение* частіше використовується в терміносистемі «Будівельні матеріали» і є закріпленою в сфері фіксації, хоч в сфері функціонування зустрічається і варіант *растягивающий элемент*.

Стильові особливості тексту необхідно брати до уваги під час аналізу функцій розділових знаків. У науковій літературі головною метою розділових знаків

є показ синтаксичного членування тексту. Порівнюючи ролі різних розділових знаків в українській і англійській мовах, схожість між ними, перш за все, проявляється у використанні крапки, знаків запитання та оклику, двокрапки, лапок, іноді тире та коми. Найбільша різниця між пунктуацією виявляється у використанні коми, точніше, в деяких випадках її використання. Багато лінгвістів помічають це явище. Під час перекладу слід звернути увагу на ті випадки використання розділових знаків, які відсутні в рідній мові. У протилежному випадку можливе порушення головних функцій розділових знаків – бути засобом спілкування між тим, хто пише і тим, хто читає, і розділові знаки можуть стати перешкодою для правильного членування і розуміння іноземного тексту.

Треба зазначити, що контрастивний аналіз науково-технічного стилю англійської і української мов, який було проведено, сприяє більш швидкому засвоєнню і правильному використанню термінів.

Отже, можна зробити висновок про те, що мовні особливості аналогічних стилів англійської і української мов нерідко не співпадають. Якщо які-небудь особливості виявляються лише в одній із мов, тоді при читанні відбувається своєрідна стилістична адаптація: засоби висловлювання в оригіналі замінюються мовними засобами, які відповідають вимогам даного стилю в мові перекладу.

У межах кожного функціонального стилю можливо виділити деякі мовні особливості, які значно впливають на хід та результат процесу перекладу. Наприклад, у науково-технічному стилі – це лексико-граматичні особливості науково-технічних матеріалів і, в першу чергу, провідна роль термінології та спеціальної лексики. У газетно-інформаційному стилі разом із важливим значенням політичних термінів, імен та назв існує особливий характер заголовків, широке використання газетних кліше, наявність елементів розмовного стилю, жаргонізмів і т.і. Крім таких загальних особливостей, в кожній мові аналогічний функціональний стиль має і специфічні мовні риси.

Шинкаренко І. М.

Харківський національний економічний університет, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Останнім часом у методиці навчання іноземної мови багато місця приділяється особистісно орієнтованому підходу. До цього підходу відноситься метод проектів. В основу методу проектів покладена ідея поняття «проект», його спрямованість на результат, який можна побачити, усвідомити, застосувати у практичній діяльності. Щоб досягнути результату, треба навчити студентів самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, застосовуючи для цього знання із різних галузей, уміти прогнозувати результати і можливі наслідки усяких варіантів рішення.

Метод проектів виник ще на початку минулого століття, коли педагоги намагалися знайти засоби розвитку активного самостійного мислення студентів для того, щоб вони вміли не тільки запом'ятовувати і відтворювати знання, але й викори-

стовувати ці знання на практиці. Спочатку цей метод називався проблемним. Р. Штайнер, відомий австрійський педагог, вважав необхідним вчити учнів застосовувати отримані знання, вирішуючи проблеми, які стосуються їх життя. Учень повинен знати, де і як він зможе використати свої знання, якщо не зараз, то у майбутньому. Цьому методу багато уваги приділяли у вітчизняній дидактиці такі вчені, як М. І. Махмутов, та І. Я. Лернер.

Метод проектів передбачає використання широкого спектру проблемних, пошукових методів, методів дослідження, спрямованих на практичний результат, що є важливим для учня.

Враховуючи специфіку викладання іноземної мови, треба пам'ятати, що оскільки ми навчаємо студентів засобами мовленнєвої діяльності, ми говоримо про комунікативну компетенцію як одну з головних цілей навчання іноземної мови. Комунікативна компетенція може бути сформована лише на засадах лінгвістичної компетенції певного рівня. Але метою навчання є не мовна система, а іншомовна мовленнєва діяльність, при цьому не сама по собі, а як засіб міжкультурної взаємодії. Мова – це елемент культури. Мова – це спосіб формулювання думки. Отже, методичними висновками, які стосуються методу проектів, є такі:

- щоб сформувати у студентів необхідну лінгвістичну компетенцію на певному рівні, потрібна активна усна практика для кожного студента групи;

- щоб сформувати комунікативну компетенцію поза мовним оточенням, замало наситити заняття комунікативними вправами, важливо дати можливість студентам мислити, розв'язувати якісь проблеми, розмірковувати над імовірними шляхами вирішення цих проблем з тим, щоб студенти акцентували увагу на змісті свого висловлювання, а мова щоб виступала у своїй прямій функції – формування і формулювання думок;

- щоб студенти сприймали мову як засіб міжкультурної взаємодії, необхідно не тільки знайомити їх із країнознавчою тематикою, але й шукати шляхи їх включення у діалог культур, щоб вони на практиці змогли пізнавати особливості функціонування мови у новій для них культурі.

Метод проектів застосовується на етапі творчого використання мовного матеріалу. В основі проекту лежить якась проблема. Щоб її вирішити, студентам потрібно не лише знати мову, але й володіти великим об'ємом різноманітних предметних знань. Крім цього вони мають набути певного рівня інтелектуальних творчих комунікативних умінь. Студенти повинні навчитись працювати з інформацією, з текстом (виділити головну думку, знайти потрібну інформацію в іншомовному тексті), аналізувати інформацію, узагальнювати, робити висновки, працювати із довідковим матеріалом і таке інше. До творчих умінь відносяться перш за все вміння висувати ідеї, знаходити не один, а декілька варіантів розв'язання проблеми. До комунікативних умінь треба віднести вміння вести дискусію, прогнозувати, слухати і чути співрозмовника, знаходити компроміс, відстоювати свою точку зору, вміння стисло висловлювати свою думку [2].

Таким чином, для ефективного використання методу проектів потрібна значна підготовча робота, яка, зрозуміло, проводиться у цілісній системі навчання. Така

робота повинна проводитись постійно, систематично. Метод проектів може широко використовуватися на будь-якому етапі навчання і при будь-якій моделі навчання. Необхідно брати до уваги обрану для дослідження й розробки проблему, яка потребує певних мовних засобів.

Основні вимоги для користування методом проектів наступні:

- наявність значущої у творчому плані проблеми-завдання, яка потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення. Наприклад, для студентів, що вивчають туризм, це може бути дослідження проблем міжнародного туризму з порівнянням країн, які найчастіше обираються для відвідування, або проблема ризиків під час подорожей до різних країн і таке інше;

- практичне і теоретичне значення можливих результатів, наприклад: виступ на конференції або написання доповіді про стан міжнародного туризму у певному регіоні, чи про тенденції зростання або зниження економічних ризиків у сучасний період;

- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів під час занять або у вільний від занять час;

- структурування змістовної частини проекту з позначкою результатів на кожному етапі;

- використання дослідницьких засобів: визначення проблеми та завдань, що впливають з неї, дослідження цієї проблеми, висування гіпотези щодо її вирішення, обговорення засобів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбивання підсумків, коректування, висновки. Під час спільного дослідження можна використовувати такі засоби, як «мозкова атака», «круглий стіл», творчі звіти, захист проекту і таке інше.

Звідси можна визначити наступні етапи розробки і проведення проекту, тобто його структури:

- знайомство із ситуаціями, які дозволяють виявити одну або декілька проблем по тематиці, що обговорюється;

- висування гіпотез щодо вирішення виявленої проблеми (мозковий штурм), обговорення й обґрунтування кожної із гіпотез;

- обговорення засобів перевірки прийнятих гіпотез у невеликих групах (у кожній групі по гіпотезі), обговорення можливих джерел інформації для перевірки висунутої гіпотези, обговорення оформлення результатів;

- робота у групах з метою пошуків фактів, аргументів, що підтверджують або спростовують гіпотезу;

- захист проектів (гіпотез стосовно вирішення проблеми) кожною із груп, яким мають опонувати усі присутні;

- висування нових проблем.

Вибір тематики проектів у різних випадках може бути різним.

У курсі іноземної мови метод проектів можна використовувати під час вивчення програмного матеріалу практично по будь-якій темі. Головне – сформулювати проблему, над якою студенти будуть працювати у процесі роботи над темою програми. Від типу обраного проекту залежить його структура, обрані засоби, джерела інформації, оформлення результатів, форма захисту проекту [4].

Дуже важливим аспектом методу проектів вважається типологія проектів. Розглянемо загальнодидактичну типологію проектів, яка використовується під час роботи над будь-якою проблемою пізнавального плану, де іноземна мова насправді виступає у якості засобу спілкування між партнерами. Перш за все треба визначитися з типологічними ознаками:

1) домінуючий у проекті засіб або вид діяльності: дослідницький, творчий, рольовий-ігровий, практично-орієнтований тощо;

2) предметно-змістовна галузь: монопроект (у рамках однієї галузі знань), міжпредметний проект;

3) характер координації проекту: безпосередній (жорсткий, гнучкий), прихований (неочевидний);

4) характер контактів (серед студентів одного університету): регіональний, міжнародний;

5) кількість учасників проекту;

6) тривалість проекту.

Відповідно до першої ознаки можна накреслити наступні типи проектів:

1) Дослідницькі.

Такі проекти потребують добре обміркованої структури, визначених цілей, обґрунтування актуальності предмета дослідження, визначення джерел інформації, обміркованих засобів, результатів. У їх виконанні необхідно дотримуватися логіки дослідження (його обсяг не має значення), проект такого типу має структуру, яка приблизно або повністю співпадає зі справжнім науковим дослідженням: аргументація актуальності теми, яка досліджується, визначення проблеми дослідження предмета або об'єкта, визначення завдань дослідження у послідовності прийнятої логіки, визначення методів, джерел інформації, висування гіпотез щодо результатів, формування висновків, оформлення результатів дослідження, визначення нових проблем для подальшого дослідження. Зрозуміло, що все позначене вище повинно повністю відповідати якійсь мовній підготовці студентів, бути розраховано на посилені для них мовні засоби.

2) Творчі.

Слід мати на увазі, що будь-який проект потребує творчого підходу, і в цьому сенсі кожний проект можна назвати творчим. Коли визначається тип проекту, необхідно виділити домінуючий аспект. Творчі проекти передбачають відповідне оформлення результатів. Такі проекти, зазвичай, не мають докладно опрацьованої структури спільної діяльності учасників. Вона тільки зазначається, а потім розвивається, підкорюючись кінцевому результату, інтересам учасників проекту. У цьому випадку важливо домовитися про заплановані результати і те, як вони будуть подані (спільна газета, твір, відеофільм, рольова гра, стаття, репортаж тощо).

3) Рольові-ігрові.

У цих проектах структура лише окреслена і вона залишається відкритою до закінчення проекту. Учасники беруть на себе певні ролі, пов'язані з проблемою, яка має бути вирішена.

4) Інформаційні.

Такі проекти націлені на збирання інформації про певний об'єкт або явище, на обговорення цієї інформації, її аналіз і узагальнення зібраних фактів. Для цих проектів потрібна структура, яка дуже добре продумана. Вона може бути означена у такий спосіб: мета проекту – предмет інформаційного пошуку; джерела інформації – ЗМІ, електронні бази даних, інтерв'ю, анкетування; засоби обробки інформації – аналіз, узагальнення, порівняння з відомими фактами; аргументовані підсумки; результати інформаційного пошуку – стаття, реферат, доповідь, відеофільм.

5) Практично-орієнтовані.

У проектах такого типу з самого початку визначається, яких результатів повинні досягнути учасники. А результати мають бути орієнтовані на інтереси учасників. Такий проект також потребує добре продуманої структури. Тут особливо важливою є належна організація координаційної роботи з поетапних роздумів, корекції спільних та індивідуальних зусиль з організації презентації результатів і вірогідних засобів їх упровадження в практику [1].

Відповідно до другої ознаки можна виділити:

1) Монопроекти.

Такі проекти стосуються одного предмета. При цьому вибирають найбільш складні розділи або теми програми курсу іноземної мови. Це можуть бути країнознавчі теми, соціальна проблематика та інші. Певна річ, робота над монопроектами передбачає застосування знань із інших галузей для вирішення тієї чи іншої проблеми. Такі проекти теж потребують ретельної структуризації по заняттям. Часто робота над монопроектом має своє продовження у вигляді індивідуальних або групових проектів.

2) Міжпредметні проекти.

Вони часто виконуються у позаурочний час. Такі проекти можуть бути як невеличкими, так і досить об'ємними.

За характером координації проекти можуть бути:

1) з відкритою, неприхованою координацією, у яких той, хто координує проект, бере у ньому участь, організуючи, якщо треба, деякі етапи проекту;

2) з прихованою координацією. Проект такого типу здебільшого відноситься до телекомунікаційних проектів. Координатор не виявляє своєї функції ні у мережах Інтернету, ні у діяльності груп учасників. Він є одним із учасників проекту.

За характером контактів проекти можуть бути такими:

1) внутрішні (регіональні, у рамках однієї країни);

2) міжнародні (учасники проекту є представниками різних країн).

Стосовно кількості учасників проекти можуть бути наступними:

1) особисті (між двома партнерами, наприклад, з різних вишів);

2) парні (між парами учасників);

3) групові.

Що стосується тривалості, то проекти можуть бути короткочасними, середньої тривалості, або довготривалими.

Певна річ, у практиці доводиться мати справу зі змішаними типами проектів, у яких є ознаки дослідницьких і творчих проектів. Кожний тип проектів має той чи

інший вид координації, терміни виконання, етапи, кількість учасників. Це треба мати на увазі, готуючись до проекту.

Таким чином, у процесі викладання іноземної мови метод проектів може використовуватися як засіб підсумкової роботи, а також для виконання самостійних проектів при роботі над країнознавчими темами. Під час роботи над проектом створюються нові відносини між студентами і викладачем. Викладач уже не є єдиним джерелом інформації для студентів. І підсумки своєї роботи вони показують скоріш своїм товаришам, аніж викладачеві. Робота над проектом дає змогу студентам виявити організаційні здібності, приховані таланти [3]. Використовуючи проектну діяльність на заняттях з іноземної мови, учні можуть виступати у ролі авторів, творців, вони використовують свій творчий потенціал, поширюють свій світогляд, і водночас підвищують рівень своїх знань іноземної мови. Багато вчителів та викладачів іноземної мови висловлюють таку думку, що цей метод набагато перевершує традиційні методи навчання. Значними перевагами методу проектів є підвищення мотивації тих, хто вивчає іноземну мову, наочна інтеграція знань, засвоєних у процесі навчання, та простір для творчої діяльності. Цей метод викликає у студентів активну зацікавленість і дозволяє їм зміцнювати та поглиблювати свої знання.

Список використаних джерел:

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. – 193 с.

2. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №3. – С. 9-15.

3. Новые педагогические и информационные технологии / под ред. Е. С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.

4. Современные гимназии: взгляд теоретика и практика / под ред. Е. С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 170 с.

Шкиль Н. А.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ СТУДЕНТОВ ПЯТОГО КУРСА И МЕТОДИКА ИХ ИСПРАВЛЕНИЯ

Опыт показывает, что на пятом курсе наблюдается ослабление языковых навыков по ряду аспектов:

1. Фонетические.

а) В чтении – нарушение деления на синтагмы, с тенденцией делать паузу после каждых двух-трех слов, без всякого интонационного оформления последнего слова. Неправильное интонационное оформление предложений с перечислением. Тенденция произносить специальный вопрос с повышением тона, а общий с понижением.

б) Нивелировка в произнесении долгих и кратких гласных фонем.

в) Нивелировка в произнесении открытых и закрытых гласных фонем [a]-[e].

г) Палатализация фонем [t], [d], [s] и т.д.

д) В некоторых случаях тенденция к смешению фонем [w]-[v].

2. Грамматические.

а) Неправильное употребление артиклей, особенно определённого; употребление определённого артикля перед отвлечёнными существительными life, love, nature, etc.

б) Тенденция к употреблению Past Indefinite вместо Past Perfect и Present Perfect; Present Indefinite вместо Present Continuous.

в) Несоблюдение правил согласования времен.

г) Неумение правильно применять формы Conditional и Subjunctive Mood, особенно в отнесённости к прошлому.

д) Нежелание употреблять герундиальные обороты и тенденция заменять герундий инфинитивом либо употреблять его как существительное. (например, There are different ways of **the** establishing of the company вместо ... ways of establishing the company).

е) Употребление Future Indefinite и, особенно, Future-in-the-Past во временных и условных предаточных предложениях.

ж) Употребление вопросительной конструкции в косвенном вопросе (например, He asked **what did they mean** вместо He asked what they meant).

з) Употребление предложной конструкции вместо притяжательного падежа с существительным – названием лица (например, the profession of her husband вместо her husband's profession).

и) Употребление прилагательного вместо наречия и наоборот (например, the problem is described **good**. Но: It is **naturally** that every young country ...).

3. Лексические.

а) Многочисленные ошибки на предлоги.

б) Неправильное употребление глаголов speak, tell, say. Наиболее типичными ошибками являются употребление speak с косвенной речью (He spoke that ...) и опущение личного дополнения после tell (He told that ...).

в) Неправильный выбор слова из группы синонимов или слов, имеющих один и тот же русский эквивалент. Особенно часто встречаются ошибки в употреблении to learn – to study- to teach, comfortable – convenient, master – boss – host -land lord, difficult -hard, to become – to suit – to match.

4. Стилистические.

Употребление слов, словосочетаний и грамматических форм стилистически не соответствующих контексту или речевой ситуации (например, The situation in the company was **all right**). Ошибки этого типа все ещё представляют собой едва ли не массовое явление.

Вопрос о том, как следует исправлять ошибки в устной речи, обычно вызывает споры и разногласия, которые в основном, можно свести к одной узловоей проблеме: останавливать ли студента каждый раз, когда он сделал ошибку и заставлять исправить её или же дать высказаться до конца и исправить ошибки потом.

Представляется, что на старшем этапе, особенно нежелательно прерывать речь студента мелкими поправками. Во-первых, такие поправки мало что дают:

студент исправляет ошибку чисто механически, поскольку мысли его уже направлены на то, что и как он скажет дальше. Во-вторых, такого рода перебивания нарушают естественный ход мыслей отвечающего, сбивают его, не дают сосредоточиться и зачастую кончаются тем, что говорящий вообще в растерянности умолкает. С другой стороны, обязательным условием неподготовленной речи является способность в какой-то мере отвлечься от формы: неподготовленная речь опирается, в основном, на навыки, а не на знания. Но как можно отвлечься от формы, когда нам каждую минуту о ней напоминают? По этому на старшем этапе необходимо время от времени дать студентам поговорить, пусть даже с любым количеством ошибок, но свободно, непрерывно, без восклицаний преподавателя вроде «Tense! Mind your article!»

ЗМІСТ

<i>Aksyutina T. V.</i> MANAGING CONSTRAINTS IN TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE	3
<i>Grushko E. I.</i> THE USE OF BLENDED LEARNING MODEL IN TEACHING ENGLISH TO UNDERGRADUATE AND GRADUATE STUDENTS IN SCIENCES.....	5
<i>Kirakosian A.</i> CATEGORIES OF E-LEARNING	7
<i>Алонцева Д. Л., Колесникова Т. А.</i> HOW TO TEACH ENGLISH FOR ENGINEERING	9
<i>Анісімова А. І.</i> НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: НА ШЛЯХУ ДО МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ.....	12
<i>Бідненко Н. П.</i> НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОГО ТЕРМІНОТВОРЕННЯ.....	15
<i>Вилка Л. Я.</i> АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У МЕДИЧНОМУ ВНЗ	16
<i>Глухова Л. О.</i> ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ КОНЦЕПТИ ТА ЇХ РОЛЬ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ.....	19
<i>Гошовська Л. М., Коцопей Г. В.</i> РОЛЬ СУЧАСНОГО ПОСІБНИКА У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ	21
<i>Григорьев Е. И.</i> МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ	25
<i>Гуль Н. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА “WEB QUEST” В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	28
<i>Давиденко А. В.</i> ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИСТОВ – ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПІТЕНЦІЇ БУДУЩИХ СПЕЦІАЛІСТОВ.....	30
<i>Долженко С. Г., Первышина А. А.</i> К ВОПРОСУ ОБ ИДИОСТИЛЕ ДЖЕЙМСА ДЖОЙСА	32
<i>Ермоленко О. В., Карпенко А. В.</i> МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ И ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ	35
<i>Євдокімова-Лисогор Л. А.</i> КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ЩОДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	38
<i>Знанецький В. Ю.</i> ЩОДО АСПЕКТІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	40
<i>Каліберда Н. В.</i> СТАЛІ КОНСТРУКЦІЇ ВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНЬОЇ ДІЇ	42
<i>Комарова Л. В.</i> НАПИСАНИЕ ГРУППОВЫХ ЭССЕ – КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ.....	44

<i>Короткова І. І.</i> ДО ПРОБЛЕМИ КЛАСИФІКАЦІЇ ПАРОНІМІВ В ДІЛОВІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	45
<i>Кравинская Ю. Ю.</i> ИЗУЧЕНИЕ ПОСТКОЛОНИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РАМКАХ КУРСА СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	48
<i>Красикова Е.Н.</i> ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-МЕТОДА	50
<i>Красильщик А. К.</i> УСТНАЯ РЕЧЬ: ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ.....	53
<i>Крячуненко Е.Л.</i> СТИЛИСТИКА НАУЧНОГО ТЕКСТА ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	55
<i>Кузло Н. М.</i> ЗНАННЯ ПРО АНГЛОМОВНИЙ БУДІВЕЛЬНИЙ ДИСКУРС ЯК ЗМІСТ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ БУДІВЕЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	57
<i>Кунгурова И. М., Кутявина Е. А., Ткаченко К. И.</i> АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ» В ВУЗЕ.....	59
<i>Лызлова С. А.</i> МЕТОНИМИЯ И СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА МЕТОНИМИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ	63
<i>Малеева Н. М.</i> ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ЯЗЫКУ.....	66
<i>Мерхелевич Г. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОГРАМИ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ.....	67
<i>Ней Е. Ф.</i> ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ИНСТРУКЦИЯМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	71
<i>Палехова О. В.</i> ПЕРСУАЗИВЫ В РАССУЖДАЮЩЕ-АРГУМЕНТИРУЮЩЕМ ДИСКУРСЕ (на материале журналов Spiegel, Stern).....	73
<i>Панасюк І. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ВУЗІВ	75
<i>Панин В. В.</i> УСТОЙЧИВЫЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И СПОСОБЫ ИХ КОРРЕКЦИИ.....	76
<i>ПИСАРЕНКО В. И.</i> МЕТОДОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗАХ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	80
<i>Пономарева Л. Ф.</i> ПУТИ РАСШИРЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЛЯ ЧТЕНИЯ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ	92
<i>Посудиевская О. Р.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	95

<i>Руденко А. Ю.</i> ЩОДО СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	97
<i>Русакова А. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ДІЛОВОГО ДИСКУРСУ ЯК РІЗНОВИДУ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	99
<i>Рябуха Т. В., Гостищева Н. О.</i> ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	101
<i>Саковец С. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ.....	103
<i>Сибгаева Ф. Р.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ.....	106
<i>Скребец В. В.</i> ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ДИСКУРСИВНО- ЭКСПРЕССИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРИЕМОВ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ ГЛАВ.....	109
<i>Стаканова Е. В.</i> RAISING MOTIVATION FOR STUDYING FOREIGN LANGUAGES THROUGH THE SENSE-CREATION TECHNOLOGIES.....	111
<i>Столбова Е. Г.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ.....	113
<i>Субботина И. М., Чень Сяолин</i> ЭЛЛИПТИЧЕСКИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....	116
<i>Харченко Т. І.</i> ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	118
<i>Хмизова О. В.</i> РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ І ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	120
<i>Цебрук І. Ф., Венгринович Н. Р.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ІМІТАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	122
<i>Черемных Ф.Я., Маркова Т.А.</i> АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ЗА ПРЕДЕЛАМИ БРИТАНИИ.....	125
<i>Черепанова С.Б.</i> ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНОМУ ВНЗі.....	129
<i>Шашкіна Н. І., Лазуренко Л. А., Дружиніна Л. В.</i> ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ.....	131
<i>Шинкаренко І. М.</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	133
<i>Шкіль Н. О.</i> ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ СТУДЕНТОВ ПЯТОГО КУРСА И МЕТОДИКА ИХ ИСПРАВЛЕНИЯ.....	138

Наукове видання

Мови видання: українська, російська, англійська, німецька

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції
(7–8 червня 2013 року)

У двох томах

Том 1. Лінгвістика та 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., Біла К. О.
Технічний редактор Капуш О. Є.

Здано до друку 03.06.13. Підписано до друку 05.06.13.
Формат 60x84¹/₁₆. Спосіб друку – різнограф.
Ум. др. арк. 9,98. Тираж 100 пр. Зам. № 0613-01.

Видавець та виготовлювач СПД Біла К. О.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3618 від 06.11.2009

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

тел. +38 (067) 972-90-71

www.confcontact.com
e-mail: conf@confcontact.com