

**Матеріали доповідей щорічної наукової конференції**

За підсумками науково- дослідної роботи

ДНУ за 2013-2014 роки

**“ Методика викладання іноземних мов  
на немовних факультетах ”**

Дніпропетровськ

2014

***Редакційна колегія:***

канд. філол. наук, доц. Пономарьова Л. Ф., ДНУ  
канд. філол. наук, доц. Ваняркін В. М., ДНУ  
канд. філол. наук, доц. Тимошенко Ж.І., ДНУ  
канд. філол. наук, доц. Потураєва Л. В., ДНУ  
канд. психол. наук, доц. Знанецька О. М., ДНУ  
ст. викл. Знанецький В. Ю., ДНУ

Матеріали щорічної наукової конференції за підсумками науково-дослідної роботи ДНУ за 2013-2014 роки . “Методика викладання іноземних мов на немовних факультетах”

У збірнику містяться матеріали щорічної наукової конференції за підсумками науково-дослідної роботи ДНУ за 2013-2014 роки. “Методика викладання іноземних мов на немовних факультетах” Для наукових працівників, аспірантів, бакалаврів.

## **ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Питання аналізу помилок набуло поширення в 60-ті та 70-ті роки минулого століття. Це була також епоха, коли були закладені засади комунікативної методології. З самого початку нашого аналізу слід зазначити, що немає єдиного підходу до коригування помилок, однак, будучи знайомим з різними існуючими поглядами на це питання, викладач іноземної мови може створити свою власну філософію, пов'язану з виправленням помилок.

В даний час існує велика кількість психолінгвістичних теорій, які намагаються пояснити вплив рідної мови на іноземну. Взагалі, існують дві точки зору. Перша вважає, що проблеми можуть виникати там, де дві мови аналогічні. З іншого боку, протилежна точка зору передбачає, що саме відмінності між двома мовами можуть бути джерелом труднощів під час вивчення іноземної мови. Можна сказати, що відповіді на ці питання не були знайдені. Проте більшість дослідників (Річардс, Оллер, Кордер та інші) переконана, що до виправлення помилок слід підходити обережно, так, щоб студенти не відволікалися від своєї відповіді через безперервне втручання вчителя. Слід пам'ятати, що помилки є невід'ємною частиною вивчення мови і, таким чином, вони повинні бути виправлені тільки в тих випадках, коли це необхідно.

Повсякденна практика свідчить, що студенти хочуть, щоб їхні помилки були виправлені. Помітивши помилку, вчитель повинен вирішити, виправляти її одразу, пізніше чи не зважати на неї взагалі. Які ж помилки потребують нашої уваги? Так, дослідник Д. Хендріксон (1980) пропонує поділ між глобальними і локальними помилками. Глобальні помилки перешкоджають комунікації та запобігають розумінню повідомлення. Локальні помилки не впливають на повідомлення, оскільки його зміст зрозумілий із контексту.

Професор К. Бейлі (1985) вивчала питання аналізу помилок у світлі комунікативної методики, намагаючись зберегти баланс між швидкістю та точністю мовлення. Вона пропонує наступні параметри аналізу помилок:

1. Виправляти їх або ігнорувати.
2. Виправляти їх негайно або відкладати виправлення.
3. Пояснити їх чи ні.
4. Пояснити їх іншій особі, підгрупі або всьому класу.
5. Повернутися після виправлення помилки до студента, який зробив її, чи ні.
6. Дозволити іншим учням виправити помилку.
7. Перевірити ефективність виправлення помилки.

В межах кожного варіанту можливо розглянути такі особливості: 1) вказати на факт помилки; 2) вказати на її місцезнаходження; 3) надати можливість для нової спроби ; 4) запропонувати модель/зразок; 5) зазначити тип помилки; 6) зазначити спосіб усунення помилки; 7) зазначити поліпшення результату; 8) похвалити студента, який виправив помилку.

Таким чином, сучасні дослідники рекомендують приділяти увагу проблемам толерантного ставлення до помилок та їхнього виправлення. Слід зазначити, що пропонується гнучкий підхід до оцінювання помилок в залежності від ступеню відхилення від норми, частоти повторення помилки, характеру емоціонального ставлення студента до форми публічного виправлення помилок. Також рекомендується враховувати етап опанування іншомовним матеріалом. В тренувальних або підготовлених видах роботи помилки повинні контролюватися та виправлятися. В спонтанних та непередбачуваних висловлюваннях виправлення незначних помилок може привести до переривання думки та спілкування студентів. Усунення таких помилок в іншомовних висловлюваннях треба проводити під час окремої корективної роботи. Ставлення викладача іноземної мови та студента до помилок повинно бути позитивним та конструктивним, адже в процесі оволодіння іноземною мовою помилки є цілком природними.

## **ФОРМИ РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Серед основних форм організації навчальної діяльності в процесі викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах, можна зазначити, зокрема, фронтальну, індивідуальну і групову.

У практичній діяльності педагогів фронтальне навчання є домінуючим. Це пояснюється тим, що через завантаженість викладачів навчальною, науково-методичною та суспільно-виховною роботою, через дефіцит часу простіше організувати фронтальну діяльність, оскільки інші форми вимагають вивчення індивідуальних можливостей учнів, підготовку дидактичного матеріалу тощо.

Хоча фронтальна навчальна діяльність незамінна на етапі засвоєння нових знань, бо дозволяє донести нову інформацію відразу до значної кількості учнів. Індивідуальна робота, яка передбачає виконання завдання кожним слухачем самостійно на рівні його можливостей, переважає при виконанні домашніх, самостійних та модульних робіт.

Відповідаючи на запитання, для чого потрібні на уроці групові форми роботи, можна зазначити:

- для розвитку комунікативних здібностей учнів;
- більш глибокого засвоєння матеріалу;
- щоб навчити учнів самостійно здобувати знання;
- для активізації навчальної діяльності учнів на уроці;
- для розвитку індивідуальних здібностей творчих особистостей;
- щоб дати можливість учневі бути творцем, активним учасником уроку;
- для організації взаємовідносин;
- щоб урізноманітнити форми і методи роботи;
- для залучення учнів усієї аудиторії до активної діяльності;

- щоб зацікавити учнів;
- для проведення пошукової, дослідницької роботи;
- щоб учні вчилися працювати колективно, прагнули до позитивного результату для всіх;
- щоб кожен міг висловити свою думку, відчув власну значимість на уроці.

Однак слід зазначити, що при цьому вчитель повинен вирішити декілька принципових питань:

1. Організація груп.
2. Вибір завдань для групової роботи.
3. Критерії результативності.

Групова навчальна діяльність проводиться в невеликих за складом групах. Досягнення загальної мети групової діяльності реалізується завдяки спільним зусиллям окремих членів групи. Групи можуть бути стабільними або тимчасовими, однорідними чи різнорідними.

Дослідження свідчать, що більш ефективними є групи до 4-5 осіб, як складаються з різних за успішністю учнів.

Групова навчальна діяльність не ізолює учнів один від одного, а дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування. У слухачів з'являється можливість одержувати знання не лише з підручників і від учителя, а й один від одного. Під час групової чи парної роботи учні мають можливість з'ясувати незрозумілі питання, обговорювати цікаві проблеми, вчитися вислуховувати думку товариша, доводити правильність власних суджень, приймати колективні рішення.

Групова діяльність від початку й до кінця побудована на сумісних діях спілкуванні учнів. Вони опитують один одного, спільно працюють над виконанням завдань, перевіряють правильність виконання, дискутують, оцінюють досягнуті результати навчання кожного члена групи.

Проаналізувавши та узагальнивши дослідження вчених, акцентуємо, що і кілька способів організації групової навчальної роботи учнів:

1. Однорідна групова діяльність: усім групам, на які поділена аудиторія викладач пропонує одне і те саме письмове завдання чи практичну роботу.
2. Диференційована групова діяльність: різним групам у класі пропонується виконання різних завдань.
3. Кооперативна групова діяльність: кожна група працює над виконання! частини спільного для всього класу завдання.
4. Парна навчальна діяльність - працюють двоє учнів.
5. Індивідуальна групова: кожен член групи виконує частину спільного завдання, а підсумок обговорюється спочатку в групі, а вже потім виноситься на розсуд всієї аудиторії.

## ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ

У той час, як основні труднощі перекладу художньої прози полягають у необхідності інтерпретації намірів автора, тобто, в передачі не тільки зовнішніх фактів, але й у збереженні психологічних та емоційних елементів, що закладені в тексті, то завдання, що стоїть перед перекладачем технічного тексту, що є позбавленим емоційного забарвлення, виявляється більш простим - точно передати думку автора, лише зберігши особливості його стилю.

Для того, щоб правильно зрозуміти технічний текст, треба добре знати даний предмет і пов'язану з ним англійську термінологію.

Крім того, для правильної передачі змісту тексту, наприклад, російською мовою, потрібно знати відповідну російську термінологію і добре володіти російською літературною мовою .

Основними рисами російського технічного стилю є ясність викладу, чіткість визначень, лаконічність форми.

При перекладі англійського тексту перекладач повинен повно і точно передати думку автора, втілюючи їх у форму, яка притаманна російському технічному стилю.

Для ілюстрації зупинимося на деяких стилістично-граматичних особливостях англійського тексту, які не притаманні стилю російської технічної літератури:

а) В англійському тексті переважають особові форми дієслова, тоді як для російського наукового стилю більш властиві безособові або невизначені особові обороти, наприклад:

Оригінальний текст: You might ask why engineers have generally chosen to supply us with a.c. rather than d.c. for our household needs.

Переклад: Можна запитати, чому для домашніх потреб зазвичай використовується змінний, а не постійний струм.



б) В англійських текстах описового характеру нерідко вживається майбутній час для висловлення звичайної дії. Керуючись контекстом, слід перекладати такі пропозиції не майбутнім, а справжнім часом, іноді з модальним відтінком: Оригінальний текст: The zinc in the dry cell accumulates a great many excess electrons which will move to the carbon electrode. Переклад: Цинк у сухому елементі акумулює велике число надлишкових електронів, які рухаються до вугільного електрода. Оригінальний текст: Fig. 10 gives a drawing of a bulb; the filament will be seen in the centre. Переклад: На рис. 10 наводиться креслення електричної лампи; нитка розжарення видна в центрі.

в) В англійських технічних текстах особливо часто зустрічаються пасивні обороти, тоді як у російській мові пасивний стан вживається значно рідше. Отже, при перекладі ми нерідко повинні вдаватися до заміни пасивних конструкцій іншими засобами висловлення, більш властивими російській мові.

г) Автори англійської технічної літератури широко використовують різноманітні скорочення, які зовсім не використовуються в російській мові, наприклад:

1. d.c. (direct current) - постійний струм;
2. a.c. (alternating current) - змінний струм;
3. s.a. (sectional area) - площа поперечного перерізу;
4. b.p. (boiling point) - точка кипіння, т. ін.

Такі скорочення у перекладі повинні розшифровуватися і надаватися повним позначенням.

д) Деякі слова або вирази в англійському тексті містять невластивий нашій мові образ. При перекладі вони повинні замінюватися аналогами, тобто, виразами, відповідними за змістом, але більш звичайними для російського тексту.

У багатьох випадках виправданим і необхідним є застосування перекладацьких трансформацій, адже найчастіше зустрічаються саме науково-технічні тексти, частини і навіть окремі пропозиції яких не піддаються дослівному перекладу,

або, в силу особливостей конструкцій, невластивих російській мові, не піддаються перекладу певні обороти, висловив чи терміни.

За словами Л. С. Бархударова, всі види перетворень чи трансформацій, що здійснюються у процесі перекладу, можна звести до чотирьох елементарних типів, а саме:

1. Перестановки - це зміна розташування мовних елементів у тексті перекладу в порівнянні з текстом оригіналу. Елементами, що можуть піддаватися перестановці, є зазвичай слова, словосполучення, частини складного речення, а також самостійні речення в структурі тексту.

2. Заміни є найпоширенішим і найрізноманітнішим видом перекладацької трансформації. У процесі перекладу заміні можуть піддаватися як граматичні одиниці, так і лексичні, у зв'язку з чим можна говорити про граматичні та лексичні заміни. До граматичних замін відносяться такі типи: заміна форм слова, заміна частин мови, заміна членів речення (перебудова синтаксичної структури речення), синтаксичні заміни в складному реченні.

3. Додавання. Цей тип перекладацької трансформації ґрунтується на відновленні при перекладі опущених "доречних слів".

4. Опущення. Це явище, яке є прямо протилежним додаванню. Під опущенням мається на увазі опущення тих чи інших "надлишкових" слів під час перекладу.

Таким чином, завершуючи перекладацький аналіз особливостей перекладу науково-технічних текстів, слід зазначити, що головними особливостями його є застосування всієї сукупності засобів перекладу, для забезпечення максимальної еквівалентності та адекватності, що і є головною вимогою до перекладу текстів.

Знанецкий В.Ю.

## **КОММУНИКАТИВНАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ**

С вовлечением технологических средств в обучение в зарубежной педагогической литературе появляется термин «технология обучения». Общенаучный термин «технология» означает совокупность производственных процессов и методов в определенной отрасли производства, а также описание способов производства. Следует заметить, что в современной педагогической теории и практике нет четкого определения термина «педагогическая технология». Более того, отечественные и зарубежные определения этого термина сильно отличаются. Так, представители отечественной научной мысли выделяют дидактический и вспомогательный аспекты педагогической технологии. Зарубежные исследователи определяют понятие «педагогическая технология» чаще всего, как тактику обучения с обязательным использованием технологических средств.

Сейчас, в начале нового тысячелетия в Украине, как и во всем мире, на рынке образовательных услуг сложилась обстановка острой конкуренции между вузами. Это вынуждает учебные заведения совершенствовать стиль и методики ведения учебного процесса, расширять формы обучения.

Объективно неизбежным стало уменьшение в учебном процессе удельного веса всех видов занятий с преподавателем и перенос основной нагрузки на самостоятельную работу студентов. Это значит, что перед всеми преподавателями встает задача ее эффективной и разумной организации. Основой повышения качества системы подготовки высококвалифицированных специалистов становится применение педагогических средств, интегрирующих новые информационные, коммуникативные и традиционные образовательные технологии.

Необходимо подчеркнуть, что все новейшие коммуникативные технологии формирования иноязычной компетентности ориентированы на

диалоговое обучение, в каких бы формах они ни осуществлялись. Смысл и назначение новых технологий обучения состоит в том, чтобы сформировать сознательное отношение к способам учебной деятельности, рассматриваемой как совместная деятельность, сотрудничество.

Среди инновационных технологий наиболее перспективными являются «кейс – стади» (обучение с использованием конкретных учебных ситуаций), тренинговые технологии (тренинг деловой коммуникации, личностного развития, коммуникативных умений).

Кейс-стади состоит из нескольких этапов:

- изучение текста с описанием ситуации. Студент пытается самостоятельно выяснить суть проблемы и определить собственную позицию в оценке ситуации, продумать ответы на вопросы и найти конкретные пути решения проблемы;
- работа в небольших группах, обмен мнениями по кругу проблем; выясняются интеллектуальные лидеры, способные предлагать пути разрешения проблем после группового обсуждения;
- общегрупповое обсуждение под руководством преподавателя; группа высказывает свою точку зрения, преподаватель управляет процессом анализа ситуации, вовлекая в обсуждение как можно больше студентов.

Особенностью обсуждения является то, что преподаватель не дает качественной оценки ответов, любое высказывание воспринимается как допустимое (возможное).

Метод конкретной ситуации может использоваться при изучении любой дисциплины. Мы предполагаем им воспользоваться при изучении иностранного языка. Вступление мирового сообщества в эру информационной цивилизации определяет необходимость преодоления коммуникативных барьеров, которыми являются иностранные языки, не только на бытовом, но и на профессиональном уровне.

В процессе овладения иностранным языком учащиеся сталкиваются с необходимостью решения учебных задач, которые требуют от них не только

поиска путей решения (выбора стратегий), но и совершения определенных речевых действий. Осуществление речевых действий предполагает определенный уровень сформированности коммуникативной компетентности.

Нетрудно заметить, что коммуникативно-ориентированный подход к обучению иностранным языкам приобретает очень важную черту – приближение процесса обучения к деятельности человека. На современном этапе обучение иностранным языкам во многом зависит от творчества преподавателя и студентов. Не случайно актуальным дидактическим направлением сегодня является творчески ориентированное обучение.

Переосмысления в рамках рассматриваемого метода требуют и цель обучения. Цель обучения определяется потребностями общества. Сегодня вместе с новыми возможностями и условиями наряду с практическим овладением иностранным языком перед будущими специалистами ставятся поведенческие цели, т.е. овладение практической деятельностью с иностранными партнерами. Поэтому оправданным, на наш взгляд, является некоторая несформированность лексических, грамматических или фонетических навыков при наличии хорошо сформированных поведенческих структур, ибо отсутствие последних во многих случаях является причиной молчания студентов, даже если они владеют необходимым минимумом речевых средств. Для общения на иностранном языке важно ориентироваться в ситуации, выбирать предмет общения, определять коммуникативную цель, приближать ее.

Знанецкий В.Ю.

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Основное назначение иностранного языка как предметной области обучения видится в овладении учащимися умением общаться на иностранном языке. Речь идет о формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо). Формирование коммуникативной компетенции является основной и ведущей целью обучения. Сегодня это особенно популярно. Опыт свидетельствует, что наибольшие трудности при иноязычном общении человек испытывает, воспринимая речь на слух. Однако, устное общение роль которого в настоящее время стала особенно значительной, невозможно без понимания речи собеседника, поскольку в процессе речевого взаимодействия каждый выступает как в роли говорящего, так и в роли слушающего.

Одним из наиболее эффективных средств развития и формирования навыка говорения в обучении иностранным языкам по правилу считается диалог. Многие преподаватели уже давно оценили широкие возможности, сочетающиеся с минимальными затратами времени и объективностью результатов.

**Говорение** – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные, лексические, грамматические навыки. В большинстве методов обучения говорения является одним из важнейших направлений преподавания. По большей или меньшей роли программирования высказывания различают инициативную (активную) речь, реактивную (ответную) речь, репродуктивную речь. Психологическая структура акта говорения включает четыре фазы:

- 1) побудительно-мотивационную, при которой проявляется потребность человека в общении под влиянием определенного мотива и при наличии определенной цели высказывания;

2) аналитико-синтетическую, представленную в виде свернутых умственных действий по программированию и формулированию мыслей (здесь функционирует механизм внутреннего оформления высказывания, обеспечивающий выбор слов и грамматическое прогнозирование);

3) исполнительную – звуковое и интонационное оформление мысли (на начальном этапе обучения переход программы высказывания к ее исполнению происходит через родной язык;

4) контролирующую, задача, которой – сигнализировать о возможных ошибках и способствовать их исправлению; контроль предполагает наличие у говорящего эталона, формирующегося в результате языковой практики и сличения собственной речи с эталоном.

Для обучения говорению предназначены специальные упражнения, подразделяющиеся на подготовительные и речевые. Навыки и умения неподготовленной речи, ее реактивность, спонтанность, тема вырабатывается в диалоге; умения и навыки подготовленной речи с ее инициативностью, логичностью, последовательность – в монологе.

**Диалогическая речь** – форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. Условия, в которых протекает диалогическая речь, определяют ряд ее особенностей, к которым относятся: краткость высказывания, широкое использование неречевых средств общения (мимика, жесты), большая роль интонации, разнообразие особых предложений неполного состава, свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление высказывания, преобладание простых предложений. Единицей обучения диалогической речи является диалогическое единство (микродиалог) – несколько реплик, связанных по содержанию и по форме. Обучение диалогической речи строится на основе образца, данного в виде диалогического текста, связанного с ситуацией, в которой происходит общение. Основными этапами обучения диалогической речи на уроке являются:

- 1) презентация ситуации с помощью словесного объяснения или технических средств обучения;
- 2) презентация диалога в звуковой и графической форме;
- 3) усвоение языкового материала диалога;
- 4) усвоение способов связи реплик в диалоге;
- 5) воспроизведение диалога;
- 6) расширение возможностей диалога-образца за счет изменения компонентов ситуации.

При обучении диалогической речи рекомендуется варьировать различные виды диалогов и формы работы с ними: диалог-беседа, диалог-инсценировка, беседа учащихся между собой и с преподавателем, парная и групповая. Основным средством обучения диалогической речи являются упражнения. В процессе их выполнения формируются умения: запрашивать информацию, адекватно реагировать на реплику собеседника, употреблять штампы диалогической речи, комбинировать реплики при построении диалога и др.

Говорение – чрезвычайно многоаспектное и сложное явление. Во-первых, оно выполняет в жизни человека функцию средства общения. Во-вторых, говорение – это один из видов человеческой деятельности. В третьих, важно помнить, что в результате деятельности говорения возникает его продукт – высказывание. И как деятельность, и как продукт говорение обладает определенными признаками, которые служат ориентиром в обучении, т.к. подсказывают, какие условия нужно создать для развития говорения, а также являются критериями оценки результатов обучения.

Кіракосян Г. А.

**ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА В УКРАЇНІ**



Міжнародна комісія з питань освіти, науки і культури при ООН (ЮНЕСКО) проголосила два основні принципи сучасної освіти: "освіта для всіх" і "освіта через усе життя". У правильності даного підходу до побудови системи освіти ніхто, звичайно, не сумнівається. Але з погляду сьогоденних українських реалій виникає ряд проблем.

По-перше, проблема великих територій з нерівномірною щільністю населення. І хоча населення розсіяне по всій країні, в центральному регіоні зосереджена більшість учбових закладів високого рівня і викладачів вищої кваліфікації. А поїздка для вступу у ВНЗ іншого міста часто є неможливою через високі витрати. Існує ще потреба в підвищенні освіти працюючих в регіонах людей, котрі, як правило, мають сім'ї, для яких переїзд в інше місто пов'язаний із значними проблемами.

По-друге, існує проблема часу. Сьогодні у більшості сучасних фахівців час розписаний по хвиликах. Проте, без нових знань, без навчання протягом усього життя нікому не обійтись. І навіть вечірня і недільна освіта дану проблему не вирішує.

По-третє, проблема грошей. Це більшою мірою стосується вищої освіти і підготовки до неї. Конкурс на бюджетні місця високий, а платне навчання далеко не всім по кишені.

Допомагає у вирішенні всіх вище перелічених проблем якраз дистанційна освіта. Що ж це таке? Відповідь міститься вже в самому визначенні. Це навчання "на дистанції", тобто на відстані, коли викладач і студент розділені просторово. Звичайно, застосовуються нові технології подання навчальних матеріалів. Саме вони і роблять дистанційну освіту дешевою і загальнодоступною, відкриваючи можливості спілкування на великих відстанях. Умовою для розвитку дистанційної освіти є сучасні досягнення в області технологій навчання, засобів масової інформації та зв'язку, швидкий розвиток і широке застосування різноманітних технічних засобів. Це, в першу чергу, комп'ютерні та інформаційні технології; супутникові системи зв'язку; навчальне телебачення;

масове підключення до інформаційних систем; розповсюдження комп'ютерних навчальних програм, відеокасет з ними і т.д.

Виділяють три види дистанційних технологій, що застосовуються в процесі навчання. Перший вид – кейс – технологія на основі паперових носіїв. Це, в першу чергу, навчально-методичні посібники, робочі зошити, які супроводжуються «тьютором». Тьютор підтримує із студентами телефонний, поштовий та інший зв'язок, а також може безпосередньо зустрічатися із студентами в консультаційних пунктах або учбових центрах. Друга технологія – телевізійно-супутникова. Вона дуже дорога і поки мало використовується. Головний її недолік – слабка інтерактивність, тобто зворотний зв'язок. І, нарешті, третя технологія – це інтернет-навчання, або мережева технологія. Найчастіше в процесі дистанційного навчання використовуються всі вищеназвані технології в різних пропорціях.

Дистанційна освіта почала інтенсивно розвиватися в Європі і США ще на початку 70-х років. Причини розповсюдження даної освіти прості: кожна людина незалежно від її національності та місця знаходження може отримати диплом будь-якого ВНЗ. Більшість фахівців у галузі навчання розглядають дистанційну освіту як таку, що подає великі надії. Крім того, можна обрати певні навчальні курси, тобто отримувати так звану "освіту за замовленням", що також дає перевагу в ціні.

В Україні дистанційна освіта почала розвиватися в кінці 90-х років. У 1997 році був початий і в 2002-му завершено всеукраїнський експеримент в області дистанційного навчання. У ньому брали участь державні та недержавні освітні установи. У червні 2002 року відбулося засідання колегії Міністерства освіти України, яка підвела його підсумки. Учасники експерименту - 20 установ вищої професійної освіти - відпрацювали такі основні групи дистанційних технологій, як кейс - технологія (вона застосовується, як правило, у поєднанні з очними формами навчання, мережева (інтернет -навчання) і телевізійно-супутникова. Університетами були створені та апробовані спеціалізовані учбові матеріали (базові інтерактивні навчальні посібники, навчальні відеофільми, аудіо-

програми, навчальні комп'ютерні програми тощо). На їх основі розроблені спеціальні методики дистанційної освіти.

Важливим результатом експерименту стало створення нормативно-правового забезпечення. Це дало можливість всім установам освіти працювати на основі дистанційних освітніх технологій . У грудні 2002 р. була затверджена "Методика застосування дистанційних освітніх технологій (дистанційного навчання) в установах вищої, середньої і додаткової професійної освіти України". Дистанційні технології, згідно з внесеними до законодавства змінам і доповненнями, стали юридично визнаними.

З нашої точки зору, дистанційна освіта – річ дуже зручна і корисна. Але основну освіту таким способом ми радимо отримувати тільки в тому випадку, якщо з якихось причин (просторових, тимчасових або грошових) вам недоступний традиційний варіант навчання. А ось надалі перевагу цілком можна віддати дистанційним формам. Вони дуже ефективні у сфері додаткової освіти або підвищення кваліфікації, тому що учень вже отримав базові знання та навички професії і багато що знає з очної форми навчання.

Нашу думку з цього приводу підтверджує той факт, що сьогодні в Україні основний попит на дистанційну форму навчання зосереджений все таки в регіонах. Адже саме там не вистачає освітніх установ, відповідних столичному або міжнародному рівню. Тобто , при інших рівних, традиційна освіта поки що виграє.

Крячуненко Е.Л.

## О СИТУАТИВНОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В изучении языка можно выделить два основных этапа. Первый – это изучение грамматических структур в духе порождающей грамматики. Вторым этапом предполагается обучение использованию различных структур в определенных ситуациях конкретного общения, т.е. выработка языкового автоматизма, привычки, связанной с употреблением определенной схемы высказывания. На втором этапе вырабатываются также навыки уместного применения языковых форм в акте коммуникации, ситуативная обусловленность реализации языковых структур.

Определение содержания учебной ситуации основано на прошлом опыте обучающегося и прогнозировании его будущей деятельности. Таким образом, возникает триада тождественных ситуаций  $s_1$  -  $s_2$  -  $s_3$ . Первая ситуация  $s_1$  основана на личном опыте обучающегося, осуществлялась неоднократно в процессе его деятельности и в какой-то степени потеряла проблемность, так как связанные с ней задачи решены. Ситуация  $s_2$  моделируется в процессе обучения с ориентировкой на  $s_1$ , но не является ее копией, так как предполагает решения определенной проблемы, связанной с особенностями будущей деятельности. Наличие проблемы в учебной ситуации – одно из необходимых условий сознательного подхода обучающегося к выполнению речевых действий. Ситуация  $s_3$  - это прогнозируемый комплекс предполагаемых речевых действий, которые формируются в процессе обучения.

Моделируемая на занятиях ситуация характеризуется возникновением у обучающегося определенного психологического состояния, ориентирующего на усвоение новых знаний в процессе решения проблемной ситуации. Планируя речевое действие, обучающийся вносит в решения предложенной ему проблемы элементы своего опыта. Показателем трудности такой проблемной ситуации является не просто степень новизны усваиваемых знаний, но и уровень общения, достигаемый в процессе решения. Уровень подготовленности к усвоению

нового, его творческие способности и объем приобретённых знаний. В процессе учения вырабатывается внутренняя модель будущего поведения, опирающаяся на прогнозируемый комплекс речевых действий. На основе активного принятия решения и обратной информации о том, что преследуемая цель достигнута, обучающийся вырабатывает программы своего поведения. В процессе учения происходят различные сложные изменения познавательных и мотивационных структур, на основе которых поведение индивида принимает целевой характер и становится организованным. Прежде чем предъявить обучающимся ту или иную проблемную ситуацию, преподаватель организует работу по выявлению, актуализации и сообщению знаний, необходимых для возникновения заданной проблемной ситуации. Такая предварительная 'дешифровка' программной темы в виде типичной ситуации является одним из условий реализации проблемной ситуации.

Лобанова В.В.

**ОБУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ  
СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Чтение – рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие, понимание и осмысление информации, содержащейся в тексте.

Эффективное чтение на иностранном языке отличается от традиционного интенсивного чтения. В книге «Reading in a Second Language: Hypotheses? Organization and Practice» (Mackay R., B. Barkman, and R. R. Jordan, 1999, Rowley, Mass.: Nevbury House) чтение на иностранном языке, по мнению авторов, должно предусматривать такую же гибкость, какую проявляет образованный носитель языка при чтении различных газет и популярных журналов, частной переписки, деловой корреспонденции, официальных документов, рассказов, академических учебников, научных и технических докладов и т.д. Следовательно, преподаватель иностранного языка в вузе должен научить студентов эффективно читать на иностранном языке, т.е., как это делает образованный носитель языка.

Гибкость в чтении включает в себя как гибкость в скорости, так и в понимании.

Первый тип скорости – изучающее чтение (study speed) – 200-300 слов в минуту. Это – самая медленная скорость, используемая при чтении учебников и трудных материалов, когда читающий хочет добиться 80%-90% понимания. Он изучает материал тщательно, чтобы не упустить ни единой детали.

Второй тип – средняя скорость чтения (average reading speed) – 250-500 слов в минуту. Так англичане читают повседневные материалы, такие как газеты, журналы, романы и рассказы. При этом темпе понимание материала снижается (обычно приблизительно 70%). Читающий иногда даже пропускает целые параграфы или страницы, которые его не интересуют.

Третий тип (skimming speed) – ознакомительное чтение. Это – самое скоростное чтение у носителей языка. К нему прибегают, когда хотят очень быстро охватить полный объем материала, и когда точное понимание не требуется. В этом случае читающий может охватить 800 слов в минуту, достигая при этом понимания в среднем 50%.

Таким образом, скорость и понимание неразрывно связаны между собой при эффективном чтении. Читающий может не только читать медленно, хорошо понимая то, что он читает, но также читать быстро, добиваясь необходимой степени понимания, когда требуют обстоятельства. Практические эксперименты показывают, что плохо читает тот, кто читает все с одинаково медленной скоростью и не получает достаточной смысловой информации от чтения. Значит, основная цель в обучении эффективному чтению на иностранном языке – это совершенствование навыков среднескоростного и ознакомительного чтения у студентов и помощь в развитии их способности варьировать скорость при чтении различных материалов для различных целей.

Эффективное чтение основано на психологических моделях Гудмана и Смита. По мнению Гудмана, чтение – это психолингвистическая игра-загадка, предусматривающая взаимодействие между мыслью и языком. Согласно теории Смита, два типа информации необходимы при чтении: визуальная информация (которую мы получаем из печатной страницы) и невизуальная (которая включает наше понимание данного языка, знание сути предмета, общую способность чтения, знание мира). Чем больше невизуальной информации мы получаем при чтении, тем меньше мы нуждаемся в визуальной информации, и наоборот.

Следовательно, задача преподавателя состоит именно в том, чтобы найти те приемы и способы, которые наиболее продуктивны в обучении, и которые помогут студентам приобрести навыки и умения эффективного чтения. Таким, например может быть чтение под контролем преподавателя (*guided reading*), проводимое в аудитории. При этом не только студенты могут научиться различным приемам чтения в любом темпе для разных целей, но преподаватель может наблюдать, как на самом деле читают его студенты, исправляя привычные навыки, например, когда слова читают тихо, не произнося их вслух, и указывая на эти слова.

Для студентов экономических специальностей, изучающих английский язык, чтение играет более важную роль, чем любые другие навыки, т.к. в будущей работе им придется читать обязательно, а другими навыками далеко не

все будут пользоваться. Поэтому, обучение чтению на иностранном языке более значимо, и совершенствовать его необходимо в первую очередь.

Осадча О.В.

**СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ  
УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ ЗА УМОВАХ  
КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ**



Суспільний розвиток України, просування шляхом Євроінтеграції зумовлюють необхідність реформування вищої школи. Перехід на модульну систему навчання став необхідним кроком у цьому напрямі. Досвід роботи за модульною системою показав її переваги. Це, по-перше, підвищення мотивації студентів до навчання за рахунок постійного контролю їх знань та вмінь, гласності результатів та системи заохочень. Модульна система контролю знань активізує роботу студентів протягом семестру, змушує їх працювати систематично та самостійно, розширює можливості для творчого мислення, індивідуалізує навчання. По-друге, використання модульної системи дозволяє оцінювати всі види навчальної діяльності студентів, стимулює ініціативу студентів до виконання більш складних завдань.

Разом з цим виникає проблема адаптації студентів до модульної системи навчання, бо вона суттєво відрізняється від шкільної системи за рядом параметрів: шкала оцінювання, можливості перескладати модулі, необхідність організувати самостійну роботу. Крім цього, навчання у ВУЗі – один з тих видів діяльності, де на людину тисне велике розумове та нервово-емоційне навантаження, тому адаптуватися до умов навчання дуже нелегко.

Психолого-педагогічна адаптація є частиною загального адаптаційного процесу, так як вона визначає оптимальну збалансованість людини і середовища на рівні особистості. Поняття психічної адаптації виступає інструментом вирішення цілого ряду практичних і теоретичних задач у психології. Адаптаційні процеси активізуються при зміні провідного типу діяльності. При цьому адаптивні зміни призводять до формування адаптивних характеристик особистості, засобів оволодіння реакцією, адаптивних реакцій.

Студенти знаходяться у такому віці, який вважається центральним періодом становлення характеру та інтелекту, тому що, з одного боку, перетворюється система ціннісних орієнтацій, а з другого – інтенсивно формуються професійні здібності. Аналіз наукової літератури показує, що адаптивні механізми у ранньому юнацькому віці розвинуті недостатньо.

Важливо звертати увагу на емоційний стан студента, бо емоції можуть виконувати роль індикатора успішності – неуспішності, захисних функцій емоційного регулювання. Емоції впливають на здійснення діяльності та її продуктивність. Психологічні дослідження станів тривоги, настрою, емоційного самопочуття, готовності до діяльності, напруженості містять важливий матеріал для аналізу емоційної регуляції поведінки та діяльності в ситуації адаптації.

Щоб запобігати виникненню у студента негативних емоцій, фрустрації, розчарування, організовуючи модульний контроль, викладач повинен враховувати, що успішність навчання за модульною системою залежить від її ефективної організації (забезпечення студентів методичними рекомендаціями щодо побудови навчального курсу, форм контролю, термінів виконання робіт, максимальної кількості балів за виконану роботу, організації самостійної роботи). Крім цього слід здійснювати контроль за мотиваційним фоном навчання, постійний зв'язок із студентами, враховувати їх індивідуальні психологічні та особистісні характеристики.

Особливої уваги та майстерності потребує від викладача складання саме модульних завдань. Слід пам'ятати про такі дидактичні принципи, як принцип посиленості, свідомості, міцності, науковості та індивідуалізації. Доцільно групувати завдання за рівнями засвоєння навчального матеріалу.

В ДНУ імені Олеся Гончара проводиться робота по складанню комп'ютерних тестів для модульного контролю. Вони дозволяють реалізувати основні функції контролю: функцію зворотного зв'язку, оціночну, навчальну та розвиваючу. Успішна організація контролю знань впливає не тільки на його ефективність, але й на емоційний стан студентів і процес навчання в цілому.

Осташевская М. Г.

## **ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТРАДИЦИОННОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ЗАРУБЕЖНЫМИ МЕТОДИСТАМИ**

Методический подход к обучению иностранного языка как иностранного складывается под влиянием многих факторов, например, таких, как социальный заказ, основные цели и методы обучения, конкретные технологии и приемы, доминирующие лингвистические теории и т.п. Наряду с такими известными на сегодняшний день концепциями, как алгоритмизация обучения иностранным языкам, поэтапное формирование умственной деятельности, развивающее и личностно-ориентированное обучение, дидактоцентрическое обучение, одним из направлений в обучении иностранному языку, все еще предлагаемых в зарубежной методике, является так называемый традиционный подход.

Разделяя точку зрения Миролюбова А.А., под традиционным подходом мы понимаем организацию преподавания иностранных языков с целью развития умений устной речи и беспереводного чтения [1]. По мнению некоторых зарубежных методистов, этот подход до сих пор является преобладающим в системе обучения английскому языку во многих странах. Согласно этому подходу, обучаемые много внимания уделяют чтению текстов различной сложности, выполнению упражнений, написанию тестов и эссе. В плане устной речи обучаемые слушают диалоги-образцы, повторяют их и заучивают [2].

При традиционном подходе к обучению иностранному языку, как известно, большое внимание уделяется обучению грамматическому, лексическому и фонетическому компонентам языка. Большое место занимает выполнение упражнений некоммуникативного характера - упражнений на трансформацию, замещение языковых единиц и т.п.

Важно отметить, что язык не является каким-то мертвым, статическим явлением. Язык - это живой, постоянно изменяющийся и развивающийся феномен. Одновременно с развитием общества, науки, искусства и других сфер деятельности человека происходят огромные изменения и в языке. Задача преподавателя - научить обучаемого оперировать не только знакомыми, устоявшимися единицами языка, но и вновь появившимися, а также привить способность действовать самостоятельно в изменившихся условиях [3-7].

В связи с изменениями, происходящими в языке, изменился и подход к обучению языковому материалу. Отсюда в рамках традиционного подхода к обучению английскому языку как иностранному можно выделить так называемый "контекстный метод" ("ContextApproach"), который заключается в следующем. Все грамматические правила иллюстрируются на примерах, взятых из реальных устных и письменных контекстов различных функциональных стилей. Примеры показывают, как то или иное языковое явление актуализируется в различных контекстах, как его употребляют носители языка в соответствующих коммуникативных ситуациях. При этом контексты должны быть подобраны таким образом, чтобы, изучив несколько примеров, обучаемый мог сам прийти к заключению о том, как и когда употребляется данная форма [8-10].

Ранее примеры приводились из художественной литературы или придумывались специально. Естественно, что образованные люди в странах изучаемого языка сейчас говорят и пишут совсем не так, как говорили и писали их предшественники 100 или даже 50 лет тому назад. Очевидно, что речь иностранца, изучающего английский язык по таким образцам речи, звучит несколько несовременно. По замечанию Дэвида Кристалла, иностранный акцент (в частности, русский акцент) больше чувствуется не в области фонетики, а в области лексики и грамматики. Изучающие английский язык как иностранный часто говорят и пишут так, как будто постоянно цитируют произведения английских классиков [4].

В области лексики, по мнению Майкла Левиса и Джимми Хилла, основной акцент необходимо сделать на употреблении тех лексических сочетаний, которые используются в реальной коммуникации. При этом надо избегать и другой крайности - чрезмерного использования повседневного, разговорного английского - особенно в сочетании со "слэнгом" - в официальной или полуофициальной ситуации [11].

Как мы видим, зарубежная научная методическая школа, продолжая традиции отечественной методической школы, развивает и совершенствует различные аспекты методики обучения иностранному языку.

### **Литература:**

1. Мирюлюбов А.А.. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М: Ступени, ИНФРА-М, 2002.
2. Scrivener J. Learning Teaching. A Guidebook for English Language teachers. 2-nd ed. – Macmillan Education, 2005.
3. Aitken R. Teaching Tenses. – ELB, 2002.
4. Crystal D. The English Language. 2-nd ed.- 2002.
5. Morgan J., Rinvolucris M. Vocabulary: Resource for Teachers. – Oxford University Press, 2004.
6. Parrott M., Grammar for English Language Teachers. – Cambridge University Press, 2000.
7. Underhill A. Sound Foundations. New ed. - Macmillan Education, 2005.
8. Carter R., Hughes R., McCarthy M. Exploring Grammar in Context. – Cambridge University Press, 2000.
9. Villiers C.S. Teacher Resources Books.- Oxford University Press, 2006.
10. Willis D. Rules, Patterns and Words: Grammar and Lexis in English Language Teaching. - Cambridge University Press, 2003.
11. Lewis M. and Hill J. The English Verb: an Exploration of Structure and Meaning. -Language Teaching Publications, 1996.

Панасюк І.М.

**ВПРАВИ ДЛЯ НАВЧАННЯ АУДІОВАННЯ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ**

Робота з аудіотекстом складається з системи вправ, яка повинна забезпечити: управління процесом становлення вмінь та навичок аудіювання, створення передумов для подолання труднощів, які виникають під час слухання, можливість взаємодії аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності, і в першу чергу з говорінням.

Для того щоб перейти до класифікації вправ, потрібно розкрити суть поняття *вправа*. За С.Ю. Ніколаєвою, вправа - це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення. Можна виділити також трифазову або чотирифазову структуру вправи: 1 фаза - завдання містить мотив до виконання певної дії та пояснення, як і що слід робити, 2 фаза - зразок виконання, вона є факультативною, 3 фаза - виконання завдання, 4 фаза - контроль.

Існує велика кількість класифікацій вправ для навчання аудіювання, вважають, що основою будь-якої з них має бути ідея про поступове формування вмінь та навичок аудіювання, хоча в розумінні способів її реалізації існують серйозні протиріччя. Н.І. Гез пропонує поєднати підходи різних науковців щодо класифікації вправ для навчання аудіювання, одні автори, серед яких Р. Ладо, Г. Пальмер, вважають, що суттю класифікації таких вправ має бути перехід від технічних дій до усвідомлених, а інші, Л.І. Апатов, Б.П. Следніков, наполягають на тому, щоб вправи були розміщені в такій послідовності, в якій вони допомагали б здійснювати перехід від елементарних операцій до складних розумових дій, в свою чергу Д.М. Шпрингфельд пропонує розділити всі вправи на аналітичні та синтетичні. Далі буде представлено дві класифікації вправ для навчання аудіюванню Н.І.Гез та С.Ю. Ніколаєвої, щоб наочно продемонструвати різні підходи до вирішення даного питання.

Н.І.Гез поділяє всі вправи на два великих підрозділи: підготовчі та мовленнєві/комунікативні, кожен з яких має свою мету і направлений на розвиток певних вмінь та навичок. Підготовчі вправи характеризуються

контрольованістю, тоді як мовленнєві імітують природне спілкування, вільне і неконтрольоване.

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

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

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

Тобто ця підсистема вправ націлена на формування аудитивних навичок.

Друга підсистема вправ має на меті розвивати уміння аудіювати. Вправи цієї підсистеми готують до сприйняття усного мовлення та використовуються в процесі слухання текстів.

Таким чином, робота з аудіоматеріалом має бути продуманою системою етапів (1-підготовчий, перед текстовий етап; 2-саме прослуховування; 3-після текстовий етап), які наповнені відповідними вправами, що дозволяють зробити роботу з аудіотекстом цікавою, насиченою і корисною.

#### **Література:**

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика . – М.: Академия, 2006. – 335 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання /перекл. з англ.; наук. ред. укр. видання С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. С о л о в о в а Е . Н . Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студ. пед. вузов и учителей/ Е.Н.Соловова. – М.: Астрель: АСТ, 2008.—272 с.

Панасюк І.М.

## **МІСЦЕ ПЕРЕКЛАДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ**

Питання про місце перекладу в процесі навчання іноземній мові вже багато років обговорюється і все ще залишається актуальним. Як результат, науковцями було накопичено неабиякий досвід у даній сфері, частиною якого є визначення труднощів, пов'язаних з роботою над перекладом з іноземної мови на рідну літератури по спеціальності. Самими важливими питаннями можна назвати проблему адекватності оригінала і перекладу, і проблему співвідношення між формою і змістом під час перекладу тексту з однієї мови на іншу. Точки зору науковців на ці проблеми іноді розходяться, так, наприклад, В.Н. Комісаров стверджує, що переклад припускає лише комунікативну рівнозначність різних варіантів перекладу, їх взаємозамінність. Цим можна пояснити можливість існування декількох варіантів перекладу одного оригінала, які різною мірою точно передають різні аспекти тексту.

Однак в науковій літературі можна зустріти думку фахівців, що переклад, при якому досягається формальна еквівалентність, в цілому орієнтується на мову оригінала, тобто його призначення полягає в тому, щоб як найточніше передати форму і зміст. В таких перекладах приділяється увага не стільки оригіналу, як реакції отримувача. Такий прагматичний принцип певною мірою суперечить основним засадам теорії перекладу про еквівалентність оригінала і перекладу, тому В.Н. Комісаров висловив свою точку зору стосовно цієї проблеми, яка полягала у тому, що на практиці перекладач повинен слідувати прагматичним нормам перекладу, оскільки, це його головне завдання. Особливо це стосується літератури по спеціальності, тому що її використовують в певних цілях, яким вона повинна відповідати.

Під час навчальних перекладів здійснюється комунікація між студентами і викладачами. Прагматичним завданням таких перекладів є перевірка точності і повноти розуміння тексту, глибини усвідомлення його наукового змісту. Будь-які пропуски елементів тексту-оригіналу, з якою б метою вони не були б зроблені, можуть викликати лише негативну реакцію викладача. Це завжди вважають помилкою, неточністю. Але не припустимо також порушувати норми



мови-перекладу на рівні синтаксису та сполученості слів. Саме ця вимога може забезпечити найбільш ефективну перевірку розуміння тексту – як його форми, так і наукового змісту. Вона також попереджає можливість того, що студент, який не досить добре володіє граматикою і лексикою іноземної мови, буде зловживати здогадкою, спираючись на свої фонові знання предмету, про який іде мова в тексті. Під час використання екстралінгвістичної здогадки, втрачається навчальний ефект процесу перекладу порівняно з таким перекладом, якому передував ретельний аналіз мовних параметрів тексту на всіх рівнях його оформлення.

Ми вважаємо, що не допустимо переробляти текст, навіть в інтересах отримувача, оскільки головне завдання перекладача – як можна точніше і повніше познайомити читача зі змістом і формою тексту-оригіналу. На нашу думку, кожен переклад, незалежно від того, для яких цілей його було створено, повинен орієнтуватися на оригінал. Всі доповнення, пропуски і коментарі, які робить перекладач, повинні бути обговорені у примітках.

Таким чином можна зробити висновок, що переклад є окремим видом мовленнєвої діяльності, і навчання цьому процесу на професійному рівні потребує прагнення студентів вжитися в текст, щоб провести глибокий його аналіз, лише за таких умов можливо отримати позитивний результат.

Польвяная О.В.

## **МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Так как английский и украинский, так же, как и русский, языки, в силу целого ряда структурно-семантических факторов, содержат типологически различные морфологические формы, они (эти формы) требуют особого подхода при переводе. А именно, необходимо учитывать различия в составе частей речи и различия в структуре морфологических категорий и способов их выражения. При всем многообразии переводческих осложнений, которые возникают в связи с такими различиями, можно выделить ряд общих приемов, употребляемых при всех проблемных ситуациях.

Самый простой из них – это пропуск той или иной безэквивалентной формы при построении переводного текста, называемый нулевым переводом. Наиболее характерны в этом отношении многие ситуации, связанные с переводом английских артиклей.

Однако в большинстве случаев безэквивалентные формы играют ту или иную смысловую роль, помимо чисто грамматических функций, и поэтому требуют компенсации при переводе. Одним из простейших компенсирующих приемов в таких случаях является использование в переводе иной грамматической формы переводящего языка, близкой по функционально-смысловым свойствам исходной единице, являющийся, по существу, функциональной заменой.

Но, если безэквивалентная форма является не самостоятельной частью речи, а одной из внутренних категорий какого-либо разряда форм, то в таких случаях наиболее употребительным приемом при переводе можно считать структурную замену, или конверсию, когда вместо специфической формы исходного языка употребляется аналогичная, но иная форма, способная служить общим заместителем исходной. Такой прием довольно часто употребляется при переводе английского герундия.

Некоторые из безэквивалентных форм английского языка требуют более сложных действий при переводе; всякий раз эти сложности возникают при усилении смысловой роли той или иной формы в исходном тексте. В таких случаях наиболее часто применяется распространение, например при переводе фразовых глаголов, в которых особую роль играют грамматические формы, представляющие собой нечто среднее между наречием и предлогом.

Существенное различие между развитыми функциями именных форм в нашем языке по сравнению с преимущественным развитием смысловых функций глагольных форм в английском диктует довольно часто встречающийся прием осложненной конверсии, когда та или иная именная форма не только преобразуется, но и меняет свои грамматические функции, сохраняя при этом смысловые. В таких случаях морфологическое преобразование влечет за собой синтаксическую перестройку исходного текста.

Не менее частым приемом морфологического преобразования при переводе является развертывание исходной формы: синтетическая форма преобразуется в аналитическую, где несколько разных грамматических значений оформляются отдельными грамматическими элементами.

Прямо противоположный прием заключается в стяжении, или компрессии, грамматической формы при переводе. Стяжению подвергаются, как правило, аналитические формы видо-временных значений глагола, различные фразовые глаголы, аналитические формы причастия и герундия и т.п.

Все перечисленные приемы практически применимы для вышеуказанных языков и зависят от ситуации употребления той или иной формы.

Полывяная О.В.

## О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ

Каждому преподавателю приходится постоянно искать более интенсивные методы обучения, уделяя особое внимание психологическим и методическим основам, которые способствовали бы запоминанию большого количества языкового материала и приобретению навыков грамотного перевода текстов, как с общеобразовательной лексикой, так и с лексикой по специальности. Причем, переход от простого лексического наполнения в тексте к более специфически-оформленному не должен быть резким. Это же касается и грамматического содержания. Не следует на начальном этапе обучения подбирать для перевода тексты со сложными грамматическими конструкциями.

Необходимым этапом является психологически-эмоциональный подход к подаче материала, а именно, разрушение неправильно сформированных «стереотипов» и выработка четкой визуализации лексической единицы. Особое внимание здесь уделяется знанию порядка слов в распространенном предложении, развитию способности переосмысления нестандартных функций того или иного слова, формированию устойчивых понятий и знаний словообразования.

В процессе работы с текстом необходимо постоянно делать акцент на функции слова в английском языке, которая определяется его местоположением в предложении. Для того чтобы каждый студент смог уяснить себе роль отдельных элементов в предложении, он должен, прежде всего, найти сказуемое, тогда станут ясными и все другие элементы данного выражения. Необходимо уделять больше внимания этому аспекту, что играет важную роль для адекватного восприятия усложненного незнакомой терминологией текста, а, соответственно, и грамотного перевода его на родной язык. Так же необходимо закрепить знание, как непродуктивных префиксов и аффиксов, посредством которых новые слова в английском языке не образуются (например “ment”), так и живых суффиксов и приставок, используемых в настоящее время (“less”).

Таким образом, знакомство с неологизмами и конверсией имеют решающее значение в переосмыслении конкретных слов применительно к их новым функциям.

В процессе обучения можно отметить, что синтаксические единицы, которые переводятся почти дословно, встречаются нечасто. Такого рода предложения, преимущественно повествовательного характера, где нет резко выраженного ударения на каком-либо отдельном элементе, предлагаются студентам для самостоятельной отработки образования отрицательной и вопросительной форм при закреплении конкретного грамматического времени или групп времен.

Ознакомление с инверсией и включение в процесс обучения запоминания новых идиом и идиоматических оборотов, представленных определенным количеством стандартных выражений, входящих в состав языка в качестве устойчивых сочетаний, а так же переходных и непереходных глаголов с предложными дополнениями, существенно облегчает процесс восприятия и перевода текстов.

Так же при работе над переводом специальной литературы необходимо уделять внимание анализу текста, подчеркнув, прежде всего, что предложения с точки зрения перевода бывают:

- 1) переводимые очень близко;
- 2) переводимые с помощью измененного порядка слов;
- 3) требующие при переводе частичного синтаксического и лексического изменения;
- 4) требующие полной перестройки, как синтаксической, так и лексической;
- 5) предложения особо трудные.

И далее выработать умения и навыки:

- 1) уяснить общую структуру предложения;
- 2) находить подлежащее и сказуемое как в главном, так и в придаточном предложениях;

- 3) понимать грамматические функции отдельных составных частей предложения с учетом их смыслового значения и,
- 4) сделав дословный перевод предложения, т.е. перевод, который не претендует на стилистическую выдержанность, выбрать порядок слов, который наиболее убедительно передает мысль, и, конечно, особое внимание уделить правильному построению фразы с точки зрения ее благозвучия и грамматической «архитектуры».

И, наконец, решающим аспектом успешного перевода непосредственно текстов по специальности является знание соответствующей специфической терминологии (с точки зрения ее перевода на родной язык) и ознакомление с основными моментами, важными для понимания материалов по конкретной специальности.

Подача грамматического материала в таблицах или схемах, выделение необходимых временных маркеров, заучивание идиом и специфической терминологии, постоянное закрепление пройденного материала на занятиях и самостоятельная подготовка студентами дома, умение анализировать предлагаемый текстовый материал является залогом адекватного восприятия иностранного языка и, как итог, грамотного перевода литературы любого лексико-грамматического и стилистического наполнения.

Пономарева Л.Ф., к.ф.н. ДНУ

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Как известно, процессы глобализации экономики привели к бурному развитию международных связей, что, в свою очередь, вызвало острую потребность в специалистах новой генерации, для успешной профессиональной деятельности которых за минимально короткие сроки необходимо научиться перерабатывать большое количество информации на иностранном языке.

Целью данной работы является рассмотрение одного из способов формирования межкультурной переводческой компетентности. Решение этой задачи предполагает определение сущности процесса перевода, исследование методов анализа текста для адекватной смысловой передачи его содержания.

Существует много определений понятия «перевод», однако большинство из них сводится к пониманию сути перевода «как средства межъязыковой коммуникации». Кроме того, в последнее время перевод все больше связывается с понятием культуры [1, 3, 6, 7, 8, 9, 10 и др.].

Задача преподавателя заключается в том, чтобы донести до сознания студентов важность факторов «неязыковой» природы при переводе. Текст, отображая определенный фрагмент действительности, вместе с тем отражает и особенности национальной культуры. Знание правил, стратегий, моделей и схем обработки информации обеспечивают скорость и функциональность процесса перевода [2, с. 20].

Одним из методов переводческого анализа текста является модель Кристианы Норд, которая позволяет определить внешние (экстралингвистические) и внутренние (языковые, содержательные, структурные и др.) элементы дискурса [9]. К внешним факторам текстового анализа относятся следующие: автор (кто является отправителем текста?), намерение (цель создания текста), получатель (кому адресован текст?), место и время написания текста, повод для создания текста (связь с определенными событиями), функции текста (передача информации, реклама и т.п.).

Анализ внутренних элементов текста включает рассмотрение следующих факторов: тематика текста, его содержание (какие конкретные аспекты темы рассматриваются?); пресуппозиция (наличие у читателей текста, по предположению автора, фоновых знаний по обсуждаемой проблеме); структура текста (макроструктура всего текста и микроструктура отдельных его сегментов); невербальные элементы (внешняя форма текста: наличие рисунков, деление на абзацы, колонки и т.п.); лексика (нейтральная лексика, термины, их соотношение в тексте, частота использования разных частей речи и др.); синтаксис (длина и сложность предложений в переводимом тексте); супraseгментные средства (выделение курсивом или в разрядку, использование вводных слов, тире, кавычек и т.п.).

Текстовый анализ такого рода, назначение которого заключается в уточнении коммуникативной ситуации написания текста, представляет собой первый (подготовительный) этап перевода. На втором этапе обычно осуществляется последовательный ряд операций по переводу небольших отрезков текста, обладающих синтаксической и смысловой самостоятельностью, обычно фраз, называемых единицами перевода. На третьем этапе устраняются погрешности, обнаруживающиеся при прочтении всего текста перевода (недостаточная ясность выражения мысли, повторы, громоздкие синтаксические конструкции, неэкономичность языковых средств и т.п.).

Главная задача преподавателя на практическом занятии по переводу состоит в том, чтобы показать, что переводческая работа выходит за рамки собственно языка, а включает анализ культурного и коммуникативного контекста. Это значит, что студентов нужно научить переводить «коммуникативно», то есть не по отдельным предложениям, а рассматривать текст в широком контексте культуры. Только тогда перевод сможет выполнить свое основное назначение – передать сообщение адресату [4], а переводческую компетентность можно определить «по воздействию, которое переводчик достигает своим переводом» на адресата [5, с. 12].



Особую практическую значимость для будущих экономистов имеют навыки международного делового общения и знание культурной специфики участников сотрудничества. Обучение студентов переводу деловых текстов целесообразно производить на примере основных видов деловых писем. Благодаря таким специфическим признакам, как конвенциональность и стандартизованность, можно достаточно быстро изучить не только сферы их функционирования, но усвоить необходимые языковые средства для их написания и перевода.

По нашему убеждению, для развития и формирования переводческой компетентности студентов на практических занятиях следует регулярно заниматься анализом текстов, так как это приносит больше пользы, чем перевод множества текстов без их анализа. Исходя из нашего опыта, полезным представляется также ознакомление студентов с особенностями основных функционально-речевых стилей и некоторыми теоретическими основами перевода для того, чтобы они могли заниматься переводческой деятельностью осознанно, понимая основные ее механизмы.

Для формирования переводческой межкультурной компетентности необходимо определить требования, предъявляемые к переводчику, и личные качества переводчика, которые включают хорошее владение иностранным языком и знание экстралингвистической информации о другой стране, глубокие знания родного языка и гибкое владение им, владение терминологией для однозначной передачи содержания специальных понятий. Желательно также владение двумя иностранными языками, так как в настоящее время происходит процесс активного проникновения терминов одного языка в другой.

Таким образом, одним из условий адекватного перевода текста является понимание его исторического и социокультурного контекста. Усвоение стратегий и схем быстрого и функционального анализа дискурса значительно облегчает студентам извлечение необходимой информации и способствует формированию переводческой межкультурной компетентности.

### Литература:

1. Брандес М.П., Провоторов В.И. Предпереводческий анализ текста: Учеб.пособие для студ. вузов. – М.: НВЧ – ТЕЗАУРУС, 2001. – 223 с.
2. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Галеева Н.Л. Основы деятельностной теории перевода. – Тверь: ТГУ, 1997. – 188 с.
4. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком. – М.: Стела, 1994. – 342 с.
5. Садовский В.Н. Если переводить плохо – лучше не переводить вообще // Вопросы философии. – 1999. - № 11. - С. 29 - 33.
6. Текст как явление культуры. – Новосибирск: Изд-во Академии наук, 1999. – 195 с.
7. Hoenig H.G., Kussmaul P. Strategie der Übersetzung: ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: Narr, 1996. – 172 S.
8. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. – Heidelberg; Wiesbaden: Quelle und Mezer, 1992. – 343 S.
9. Nord Chr. Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse. – Heidelberg: Groos, 1995. – 284 S.
10. Witte, H. Die Kulturkompetenz des Translators. – Tübingen: Stauffenberg, 2010. – 235 S.

Посудиевская О.Р., к.ф.н. ДНУ

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Организация самостоятельной работы студентов – одна из наиболее актуальных тем исследования в современной педагогике. И отечественные, и зарубежные исследователи акцентируют особое внимание на необходимости «помочь» студенту овладеть навыками самостоятельной, творческой работы, чтобы «взять на себя инициативу и начать процесс обучения», а также «взять ответственность за завершение обучения» (Г. Крайчинская, Б. Рамани, Д. Скиф, О. Чувилина). По справедливому мнению ученых, самостоятельная учебная деятельность должна стать неотъемлемым компонентом всего учебного процесса в целях подготовки молодого специалиста к профессиональной деятельности в условиях интегрированного, глобализированного общества рубежа XX-XXI вв.

Следует отметить, что зарубежные педагоги обозначают термином «самостоятельная работа» (self-directed learning) любую самостоятельную деятельность студентов, направленную на «диагностирование потребностей в обучении, формулировку целей обучения, выбор соответствующих учебных стратегий и оценку результатов обучения» (М. Ноулс). Тем не менее, в отечественной методике, наряду с понятием «самостоятельная работа», используют термин «индивидуальная работа».

Как отмечает В. М. Чайка, индивидуальная работа направлена, в первую очередь, на реализацию творческих способностей студентов в научно-исследовательской работе и творческой деятельности. Индивидуальные занятия проводятся во внеаудиторное время по отдельному графику, составленному с учетом потребностей студентов. Это расчетно-графические, аналитические задания, курсовые работы, проекты. Самостоятельная работа – это деятельность студентов, которая заключается в самостоятельном освоении пройденного материала в свободное от учебы время без участия преподавателя. При организации самостоятельной работы преподаватель «ставит перед студентами

цели, связанные с необходимостью усвоения учебного материала определяет время осуществления самостоятельной работы в процессе учебных занятий предлагает конкретные задания, проводит инструктаж по их выполнению». Самостоятельная работа детально прописывается в учебно-методическом комплексе дисциплины, преподаватель дает методические рекомендации по ее выполнению. Это домашнее задание и дополнительные задания по дисциплине.

При изучении иностранного языка необходимость правильной организации самостоятельной работы студентов становится особенно актуальной. Согласно утверждению исследователей, способность и готовность студента к «самостоятельному (автономному), осознанному изучению языка и освоению иноязычной культуры», его умение «работать с оригинальной литературой и применять полученные навыки устной речи в беседе на общие и профессиональные темы» являются важными составляющими процесса формирования поликультурной языковой личности как субъекта межкультурной коммуникации (Д. Н. Гарасюк, О. В. Чувилина).

Как справедливо отмечает Г. Крайчинская, при самостоятельном изучении материала студент усваивает до 90% информации (по сравнению с 65% при аудиторной работе). Не случайно исследовательница предлагает преподавателям иностранного языка использовать, помимо традиционного чтения, конспектирования и изучения дополнительной литературы, иные виды самостоятельной работы «с элементами творчества» - участие в деловых играх и в обсуждении учебных проблемных ситуаций, подготовку рефератов и докладов по заданной теме.

Нельзя не согласиться с учеными, выделяющими, в основном, творческие задания в качестве главных видов самостоятельной работы при изучении иностранного языка - составление проектов, написание различных видов писем, эссе, докладов, а также сочинение стихотворений. Ведь творческая работа не только стимулирует развитие определенных навыков самостоятельного изучения предмета. Так, при самостоятельном выполнении задания (от

постановки вопроса до анализа полученных результатов) повышается интерес студента к изучаемому материалу, усиливается его стремление применить полученные знания в различных коммуникативных ситуациях.

Потураева Л.В., к.ф.н. ДНУ

## НА ГРАНИЦЕ МЕЖДУ ТЕРМИНАМИ И РЕАЛИЯМИ

Понятие «термин» давно получило четкие и исчерпывающие определения в словарях различных типов. Так, в академическом словаре русского языка приведено следующее определение термина: «Слово (или сочетание слов), являющееся точным обозначением определенного понятия какой-либо специальной области науки, техники, искусства, общественной жизни и т.п.»[1]. Понятие же «реалия/и» не имеет определения ни в данном словаре, ни в других крупных толковых словарях второй половины 20-го века, поэтому ниже приведено определение реалии, данное известным специалистом в этой области Томахиным Г.Д.: «Реалии – это название присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т.п.» [2]. Свою трактовку понятия в разное время предлагали такие лингвисты как Соболев Л.Н., Чернов Г.В., Влахов С. и др.

При всех различиях в формулировке определений, главным сходством является тот факт, что как термины, так и реалии могут соотноситься с уникальными референтами, что может вызывать определенные сложности при восприятии их в соответствующих сферах использования языка.

Принято считать, что функциональная сфера терминов – это, прежде всего, научная и специальная литература. Реалии же чаще используются в художественной литературе, где они служат не только стилистическим целям, но и воссозданию национального, местного и исторического колорита. Однако такой взгляд на разграничение реалий и терминов весьма условен, так как не учитывает современную тенденцию проникновения терминологических единиц в художественную литературу, где они могут выполнять как номинативно-описательную, так и художественно-образную функцию. В настоящее время, в публицистических и художественных произведениях можно встретить специальные термины, относящиеся к государственному устройству, экономике, искусству, образованию, архитектуре. Их общеупотребительность и

популярность среди читателей-носителей языка делает такие термины реалиями. В результате термины приобретают и черты, характерные для реалий: национально-исторический колорит и эмоциональную окрашенность.

Например, текст романа «Глаз Чеширского кота» Марсии Мюллер [3] изобилует архитектурной терминологией, что вполне объяснимо, так как действие данного произведения разворачивается на фоне викторианских особняков исторической части Сан-Франциско. Более 35 терминологических единиц из области архитектуры и дизайна функционируют в тексте, выполняя в основном номинативно-описательную функцию и создавая своего рода профессиональный фон для деятельности персонажей. К этой группе терминов относятся названия частей зданий и элементов внешнего и внутреннего декора.

К другой группе слов относятся термины-названия исторических особняков Сан-Франциско: Victorians, Italianates, Sticks, Eastlakes, Queen Annes. Эти здания обладают настолько ярко выраженным местным колоритом, что являются известными туристическими достопримечательностями, и их можно отнести к группе местных этнографических реалий в соответствии с классификацией С. Влахова и С. Флорина [4]. Они представляют собой образцы архитектурных стилей США периода 1837-1901 гг., объединяемых под общим названием «Викторианского архитектурного стиля». И в тоже время названия этих стилей являются архитектурными терминами, они описаны в профессиональной литературе и имеют толкования в соответствующих словарях [5].

Чем же являются упомянутые выше слова – терминами или реалиями? В данном случае граница определяется функционированием лексических единиц. Терминам, как правило, не свойственна ни эмоциональность, ни образность, ни национальная окрашенность. В контекстах, приведенных ниже, они приобретают все эти характеристики в большей или меньшей степени. Так, например, роман открывается фразой: “The row of Victorian houses *loomed dark* in the early June *fog*.” Эти дома по ходу действия становятся местом преступлений, и ощущение мрачной неотвратимости создается автором в последующих

контекстах, где термины, называющие исторические особняки Сан-Франциско, становятся реалиями места действия: “ I looked up at the house, whose turrets and gables were *shrouded in the fog*. Its neighbors on the hill were similarly *dark*. The street was *deserted*,... . Pulling my jacket closer, I started towards the row of Victorians as *a siren began to wail*.” В дальнейшем, образы викторианских домов приобретают все больше характеристик одушевленных существ: *stripped Victorians, butchered Queen Annes, little Stick-style place, death Queen Anne house, hypocritical imitations in Victorian homes*.

Так термины, определяющие архитектурные реалии, выступают в художественно-образной функции и создают необходимый для данного литературного произведения профессиональный и исторический колорит.

#### **Литература:**

1. Словарь русского языка в 4-х томах./ Бархударов С.Г. и др. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей. Том 4. 1963. – С.489.
2. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению. – М.: Высшая школа, 1988. – С.5
3. Muller M. The Cheshire Cat’s Eye. – Warner Books, NY, 1995. – 207с.
4. Влахов С. Непереводимое в переводе./ С.Влахов, С.Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – С. 53-56.
5. Architectural Styles in the American West. [www.noehill.com](http://www.noehill.com)

Русакова А.В.

#### **МЕТОД ПРОЕКТОВ НА ЗАНЯТИЯХ**



## ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Метод проектов был разработан американским педагогом У. Килпатриком в 20-е годы XX века. Основной целью метода проектов является предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Преподаватель же, в таких проектах, имеет лишь роль координатора или дополнительного источника информации. Наиболее полной классификацией проектов в отечественной педагогике является классификация, предложенная в учебном пособии Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркиной [1]. Она может быть применена к проектам, используемым в преподавании любой учебной дисциплины. В данной классификации по нескольким критериям выделяются следующие разновидности проектов:

1. По методу, доминирующему в проекте: исследовательские, творческие, приключенческие, игровые, информационные и практико-ориентированные.
2. По характеру координирования проекта: с явной координацией, со скрытой координацией.
3. По характеру контактов: внутренние (региональные), международные.
4. По количеству участников: личностные (индивидуальные), парные, групповые.
5. По продолжительности проведения: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные.

Что касается метод проектов при его использовании в обучении языковым специальностям, то он стал активно применяться в конце 80-х годов XX века. Начиная с этого времени, ведущие издательства США и Европы выпускают методические пособия по использованию проектов в преподавании иностранных языков. А в отечественной практике преподавания иностранных языков метод проектов начал активно использоваться лишь в конце 90-х годов прошлого века, но сейчас он получает все большее распространение [1].

Английские специалисты в области методики преподавания языков Т.Блур и М.Дж. Сент-Джон различают 3 основных вида проектов:

-*Групповой проект*, в котором "исследование проводится всей группой, а каждый студент изучает определенный аспект выбранной темы".

-*Мини-исследование*, состоящее в проведении "индивидуального социологического опроса с использованием анкетирования и интервью".

-*Проект на основе работы с литературой*, подразумевающий "выборочное чтение по интересующей студента теме" и подходящий для индивидуальной работы.

Все проекты, предназначенные для обучения языку, обладают как общими для всех проектов чертами, так и отличительными особенностями, среди которых главными являются следующие:

- использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения;
- акцент на самостоятельной работе учащихся (индивидуальной и групповой);
- выбор темы, вызывающей большой интерес для учащихся и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект;
- отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта;
- наглядное представление результата.

Рассматривая возможности интеграции проектов в процесс обучения языку, можно выделить три основных подхода. Проект может:

- использоваться как одна из форм внеаудиторной работы,
- служить альтернативным способом организации учебного курса,
- интегрироваться в традиционную систему обучения языку.

Анализ теоретических основ метода проектов и результатов его применения на практике показывает, что проекты предоставляют новые возможности решения методических задач. В то же время для успешного использования

данного метода необходимо учитывать специфику не только конкретной учебной дисциплины, но особенности каждого типа проектов [1].

Для организации внеаудиторных проектов требуются значимые внешние стимулы (поощрения, призы, возможность продемонстрировать результаты широкому кругу людей и т.п.) и значительные дополнительные затраты времени как со стороны учащихся, так и со стороны преподавателей. Кроме того, в таких проектах достаточно сложно ставить специальные обучающие цели, они скорее ориентированы на использование уже имеющихся знаний и сформированных навыков.

Проведение учебного курса или его фрагмента на основе проектной методики (классические проекты) требуют высокой квалификации преподавателя, поскольку для каждого такого проекта необходимо самостоятельно и очень тщательно отобрать необходимый языковой материал и разработать эффективную систему заданий и упражнений. Кроме того, включение подобных проектов в учебный процесс потребует решения целого ряда проблем организационного и психологического плана.

Проекты, включенные в традиционные курсы, представляют собой наиболее органичный вариант интеграции проектной методики в учебный процесс, поскольку позволяют использовать материал учебного курса для организации самостоятельной работы студентов. При этом важно, чтобы проекты были ориентированы не только на внешний наглядный результат, но и действительно реализовывали основные принципы метода проектов и органично решали задачи обучающего и творческого характера.

#### **Литература:**

1. Кочетурова Н.А. Метод проектов в обучении языку: теория и практика [Электронный ресурс] / Центр лингвометод. информ. ресурсов НГТУ. - Новосибирск, 2003. - Режим доступа: [ <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php> ]

Тимошенко Ж.И., к.ф.н. ДНУ

## ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

При переводе научно-технических текстов следует иметь в виду, что в языке оригинала и перевода существуют определенные расхождения в жанрово-стилистических нормах. В англоязычных научных текстах в отличие от украинских, чаще употребляется местоимение первого лица единственного числа, различного рода разговорные лексические и фразеологические единицы. Следовательно, при переводе английских текстов на украинский язык необходимо учитывать стилистические и жанровые нормы языка перевода. В противном случае в переводе будут иметь место некоторые ошибки, которые по сравнению со смысловыми неточностями меньшие, однако качество перевода снижается.

Устойчивые словосочетания, которым не присуща коннотативная образность переводятся на английский язык только с учетом их денотативного содержания.

Например: *in the course of time* – в ходе; *in a sense* – в определенном смысле; *in the same way* – подобным образом; *in the terms of* – с точки зрения, в плане; *in question* – то, о чем идет речь; *at issue* – в результате; *to be true* – быть правильным; *with respect to* – относительно чего-то.

Образные единицы в научно-технических текстах встречаются довольно редко, но при наличии таковых возникают определенные трудности при переводе. Во-первых, переводчик может не идентифицировать фразеологический оборот и принять его за обычное словосочетание. Во-вторых, он может неправильно определить его как сумму составляющих его компонентов т.е. коннотативное значение переводимого оборота в переводе не передается, и следовательно качество такого перевода не высокое.

Существует несколько способов перевода образных словосочетаний в научно-технических текстах, а именно:

Первый способ – это перевод при помощи полных эквивалентов с идентичной либо похожей структурой, лексическим составом, стилистическими характеристиками, например: *to read between the lines* – читать между строк, *to cross the Rubicon* – перейти Рубикон, *to clip smb's wings* – подрезать кому-то крылья.

Этот способ является наиболее приемлемым, однако таких адекватных словосочетаний в обоих языках немного.

Второй способ – это перевод эквивалентом, который приближается по образному, т.е. коннотативному значению и стилистическими характеристиками, однако отличается по лексическому составу или грамматической структуре. Например: *not to see the wood for the trees* – за деревом не видеть леса, *to play into smb's hands* – играть кому-то на руку, *to make a mountain out of a fly* – делать слона из мухи, *to beat the air* – носить воду в решете, *to kill the birds with one stone* – убить сразу двух зайцев.

Третий способ перевода – это калька, когда английское образное словосочетание переводится дословно, например:

*Instrument of peace* – инструмент мира, *trial balloon* – пробная пуля, *to have the last word* – иметь последнее слово, *to get hold of the wrong side of a stick* – ухватиться не за тот конец палки.

Следует иметь в виду, что калькирование, как способ перевода возможен только тогда, когда содержание переводного оборота является понятным читателю.

Еще один способ перевода фразеологических единиц в научно-технических текстах – это описательный перевод. Он используется тогда, когда все другие не срабатывают. Этим способом передается только значение оборота без сохранения коннотативного наполнения. Например: *to bear in mind* – напомнить; *acid test* – точное испытание; *as matters stand* – как обстоит дело; *to hold good* – оставаться действительным; *to burn the midnight one* – работать до глубокой ночи; *to be beside the point* – не касаться дела; *to go one's own way* – действовать абсолютно независимо.

В научно-технических текстах среди общепринятых слов и терминов можно встретить как языковые, так и речевые (т.е. индивидуально-авторские) метафоры. Что касается первых, то как правило, они зафиксированы в словарях и путём выбора из предлагаемых вариантов не сложно найти подходящее соответствие. При этом такие метафоры не обязательно переводятся на целевой язык метафорическим соответствием. Главное, чтобы при переводе не нарушались стилистические и жанровые нормы языка перевода. Таким образом языковые метафоры могут передаваться двумя способами. Первый - это перевод метафорическим словом, как *coal basin* – угольный бассейн, *captain's bridge* – капитанский мостик. Второй - это перевод неметафорическим словом, который передает только денотативное содержание слова в оригинале, но не его образность. Например: *brain* – центральным процессором, *coffin* – контейнер для транспортировки радиоактивных веществ, *killed well* – заглушенная скважина, *guillotine* – бумагорезательная машина, *christmas tree* – фонтанная арматура. Как видим, образность утеряна. Однако общее правило перевода метафорических слов в том числе и терминов сводится к тому, что образность языковой метафоры в переводе передавать необязательно, а образность речевой метафоры передавать по возможности.

В качественном переводе наблюдается тенденция сохранения метафорической образности в переводе. Однако, следует отметить, что жанрово-стилистические нормы украинского языка ограничивают употребление жаргонизмов и профессионализмов в научно-технических текстах. В английском языке их употребление значительно шире.

В английских научно-технических текстах, в отличие от украинских, могут встречаться некоторые разговорные элементы. Например в английском тексте часто употребляется разговорный лексический элемент *everything*, когда подразумевается и т.д. Нормы украинского научно-технического стиля требуют употребления нейтральных слов. К тому же степень сохранения разговорных элементов в переводе в основном определяется жанром и стилем текста: в научно-популярных текстах их может быть больше, в монографиях значительно

меньше, а в стандартных документах и патентах – разговорные элементы вовсе недопустимы.

Как уже упоминалось ранее в английских научно-технических статьях для обозначения автора, как правило, употребляется местоимения «I», тогда как в русских и украинских текстах вместо «Я» употребляется местоимения «мы»: «I would like to stress...» Мы хотели бы подчеркнуть... «I examine the arguments» мы проверяем аргументы, «I will explain» мы объясним.

В последнее время жанрово-речевые нормы научно-технических текстов в украинском языке становятся менее жесткими и местоимение – подлежащее «I» может переводиться местоимением «Я» (особенно в тех случаях, когда речь идет о личном мнении автора, или о доводах диссертации), где недопустим коллективизм.

Учитывая выше изложенные факторы, пути адекватного перевода научно-технических текстов могут быть достигнуты следующим образом:

- путем полной передачи денотативного содержания слов, словосочетаний и терминов с учетом их идентичной или схожей структуры, лексического состава и стилистических характеристик.
- путем частной передачи коннотативного значения слов и их стилистических характеристик не без учета совпадений по лексическому составу или грамматической структуре.
- путем калькированного перевода, когда образное словосочетание переводится дословно.
- путем описательного перевода.

И так, использование русских и украинских способов передачи жанрово-стилистических характеристик научно-технического текста позволит переводчику достичь понимания любого самого специфического и самого сложного в языковом плане технического текста.

Тимошенко Ж. И., к.ф.н. ДНУ

## ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Чтение научно-технической литературы по специальности предполагает некоторые базовые навыки, а именно: уметь выделить в тексте основную тему, обобщить факты при помощи письменного изложения, т.е. уметь написать аннотацию, сформулировать свое собственное суждение на основе текстовой информации. Определить является ли текст познавательным или только информативным.

Работа с текстом по специальности не должна превращаться в механическое чтение предложений и их перевод. Все виды деятельности должны быть мотивированы обучающими целями. Текст для практического занятия на уроке не должен превышать по объему 2500 знаков, т.е. страницу учебника. В нем должны быть минимум 3 абзаца. Преподаватель заранее готовит текстовой материал, нацеленный на выработку эффективного чтения и на обеспечение увеличения словарного запаса, усвоение сложных грамматических структур.

Тематический отбор лексики, наиболее частотной и трудной, характерной для данной подтемы, увеличил бы скорость чтения с пониманием информационного содержания научно-технического текста. Зачастую в уроках учебника представлено более двух, а то и трёх текстов по теме. Следует подготовить один адаптированный текст, а все другие предложить в качестве самостоятельной работы дома.

Текст, как коммуникативная единица, должен быть синтактико-смысловым единством. Это основное требование, которое обязательно должно быть использовано в методике работы с текстом. Содержание текста должно соответствовать знакомой понятийной основе, усвоенной в процессе изучения предметов по специальности. Опыт работы на технических факультетах показывает, что многие студенты плохо ориентируются в информационном поле специальных текстов даже на родном языке. Поэтому использование на занятиях по иностранному языку системы упражнений профессионально-



ориентированного чтения является чрезвычайно важным дидактическим принципом в плане развития языковой подготовки студентов.

Важно выбрать тексты, которые студенты могут прочитать легко и быстро. Это придаст им уверенность в своих силах и возбудит интерес студента к чтению. Обычно количество незнакомых слов не должно превышать 4-5 на страницу текста. При таком подходе к выбору текста студент может использовать словарь в незначительной мере. А на те незнакомые слова, которые не являются важными для понимания содержания текста, можно не обращать внимание вовсе. Такой подход к процессу чтения текста освобождает студента от необходимости постоянно обращаться к словарю, научает понимать значение слов из контекста и расширяет словарный запас, что является одной из главных целей работы с текстом.

Итак, работая на уроке с адаптированным текстом можно соблюсти обучающий принцип, а не только способ получения информации. Для получения необходимой информации по предмету, в случае необходимости, студент может читать и переводить текст со словарем самостоятельно. У нас речь пойдет о работе с текстом на уроке.

Среди опробированных способов выделения из предлагаемого текста нужной информации студенту можно предложить следующие задания:

1. Просмотрите I абзац текста и попробуйте сформулировать основную мысль изложенного, которая могла бы быть заглавием абзаца, и запишите его в тетради.
2. Сформулируйте короткими предложениями план содержания текста по 1 пункту к каждому абзацу.
3. Найдите в тексте слова, словосочетания, фразы, которые можно считать ключевыми к содержанию текста и выпишите их.
4. Найдите в тексте и запишите в тетради интернациональные слова, а также узкоспециализированные термины и прокомментируйте их.
5. Укажите номер абзаца, в котором имеет место незнакомая для вас информация.

6. Выпишите слова-термины, если таковые есть, которые невозможно перевести, исходя из контекстуальной догадки, и следует обратиться к словарю.
7. Найдите в тексте грамматические структуры, исходя из уже пройденного грамматического материала (например Present Continuous, Present Perfect, Present Perfect Continuous, а также инфинитивные конструкции, герундиальные словосочетания, модальные глаголы и т.д.).
8. Найдите в тексте слова-термины, которые образованы способом суффиксального или префиксального словообразования и определите, к какой части речи они относятся.
9. Выпишите из текста сочетания существительное + существительное, глагол + наречие, прилагательное + существительное (например data information, computer system, computer users, basic job, logical operation и т.д.).
10. Определите, какие из ниже перечисленных утверждений являются правильными, исходя из содержания текста, а какие неправильными.

Использование указанных видов деятельности и их последовательная реализация позволяет сформировать необходимые скоростные, аналитические, лексические и грамматические навыки для чтения, а также обеспечит знания для понимания любого самого специфического и самого сложного в языковом плане технического текста.

Расшифровка и снятие трудностей, возникающих при чтении научно-технической литературы, позволяет выработать у студента четкое понимание содержания текста, вытекающего из него смысла контекстуальной и познавательной информации на денотативном уровне, т.е. на уровне того, о чем идет речь в научно-техническом тексте.

Цветаева О.В.

## **ОСНОВНІ ГРАМАТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ 1 РОКУ НАВЧАННЯ**

Однією з головних задач при навчанні іноземної мови є вирішення такої важливої проблеми, як розвиток самостійної роботи учнів, орієнтування їх на активне творче засвоєння матеріалу, вміння логічно мислити, оперативно приймати самостійні рішення.

Грамматика є тією областю мови, де найбільш чітко проявляється рівень володіння вищеназваними вміннями. Вивчення граматичного аспекту неминуче при оволодінні іноземною мовою. Але, в свою чергу, засвоєння граматики викликає багато труднощів, які поглиблюються складними граматичними термінами, правилами і нескінченним числом винятків. Все це, зазвичай, не викликає захоплення у більшості студентів, особливо початкового рівня навчання.

Головна мета навчання іноземної мови – формування вміння студентів користуватися нею як багатофункціональним засобом спілкування. Отже, кожен викладач повинен прагнути досягнення граматичної правильності мовлення студентів.

Основні проблеми виникають при навчанні граматичному аспекту викликані як відмінністю граматичного ладу англійської та української мов, так і недоліком теоретичних знань.

1. Проблема відсутності аналогій, наприклад, видо-часові форми дієслів, категорії числа, належності, частини мови, члени речення.

2. Проблема комунікативної спрямованості. Пасів Є.І. зазначає [1], що виховання спрямоване на формування особистості як ідеалу суспільства. Пасів Є.І. пише, що комунікативне навчання іноземної мови робить позитивний вплив на розвиток усіх психічних функцій людини. При комунікативному навчанні розвиток мислення відбувається за рахунок вирішення мовленнєвих задач, що постійно ускладнюються. Тим самим активно розвивається пізнавальна і комунікативна функція мислення.

3. Проблема граматичного мінімуму. На думку автора даної доповіді, в умовах критично недостатнього часу для якісного засвоювання всіх граматичних явищ іноземної мови необхідно посилити диференціацію при відборі матеріалу для активного і пасивного граматичного мінімуму, і представити складні граматичні явища в спрощеному вигляді. Бажано використовувати опори, наочності, схеми при цьому. І в міру оволодіння спрощеним варіантом давати більш складні конструкції.

4. Проблема доступності вправ. Основним чинником, що обумовлює успіх навчання мовленнєвої діяльності та формування граматичних навичок, є вправи, бо у вправах, що моделюють діяльність, формуються, розвиваються і удосконалюються мовні навички та вміння.

Всі перераховані складові використовуються для формування граматичних навичок, максимальної ефективності в засвоєнні та закріпленні граматичних форм.

#### **Література:**

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению. М.: Просвещение, 1991, 324 с.

## ЗМІСТ

БОНДАР О.Є. ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	3
ВАНЯРКІН В.М. ФОРМИ РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	5
ЗНАНЕЦЬКА О.М. ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ .....	8
ЗНАНЕЦЬКИЙ В.Ю. КОММУНИКАТИВНА ІНОЯЗЫЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ ЇЇ ФОРМИРОВАНИЯ .....	11
ЗНАНЕЦЬКИЙ В.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ .....	14
КІРАКОСЯН Г. А. ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА В УКРАЇНІ .....	17
КРЯЧУНЕНКО Е.Л. О СИТУАТИВНОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....	20
ЛОБАНОВА В.В. ОБУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	22
ОСАДЧА О.В. СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ ЗА УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ .....	25
ОСТАШЕВСКАЯ М. Г. ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТРАДИЦИОННОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ЗАРУБЕЖНЫМИ МЕТОДИСТАМИ .....	27

ПАНАСЮК І.М. ВПРАВИ ДЛЯ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ .....	30
ПАНАСЮК І.М. МІСЦЕ ПЕРЕКЛАДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ .....	32
ПОЛИВЯНА О.В. МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	34
ПОЛИВЯНА О.В. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ .....	36
ПОНОМАРЕВА Л.Ф. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ .....	39
ПОСУДИЕВСКАЯ О.Р. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	43
ПОТУРАЕВА Л.В. НА ГРАНИЦЕ МЕЖДУ ТЕРМИНАМИ И РЕАЛИЯМИ...	46
РУСАКОВА А.В. МЕТОД ПРОЕКТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ .....	49
ТИМОШЕНКО Ж.И. ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА .....	52
ТИМОШЕНКО Ж.И. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ .....	56
ЦВЄТАЄВА О.В. ОСНОВНІ ГРАМАТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ 1 РОКУ НАВЧАННЯ .....	59