



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

**Белорусский национальный
технический университет**



**ФАКУЛЬТЕТ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО
СТРОИТЕЛЬСТВА**

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗАХ
НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ**

**Сборник материалов
Международной научно-практической конференции**

22 ноября 2013 г.



**Минск
БНТУ
2014**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Белорусский национальный технический университет

Факультет энергетического строительства

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗАХ
НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции

22 ноября 2013 г.

Минск
БНТУ
2014

УДК 811.111:378.147.091.3(06)

ББК 81.2Анг.я43

А43

Редакционная коллегия:

Б.М. Хрусталёв – доктор технических наук, профессор;
Ф.И. Пантелеенко – доктор технических наук, профессор;
Н.П. Мартысюк – кандидат филологических наук, доцент;
А.В. Коньшева – кандидат педагогических наук, доцент;
М.В. Макарич – кандидат филологических наук;
О.Н. Барлюгова; Л.А. Крюкова

Рецензенты:

В.А. Капранова – доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогики высшей школы и современных
воспитательных технологий Белорусского государственного
педагогического университета им. Максима Танка;
Е.С. Грабчикова – кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая аспирантурой и докторантурой
Национального института образования

Сборник материалов посвящен актуальным вопросам обучения иностранному языку в вузах неязыкового профиля. Дан анализ различных аспектов психолого-педагогических основ обучения иностранным языкам в неязыковых вузах, а также рассматриваются актуальные вопросы теоретического и прикладного языкознания.

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

Ответственность за достоверность информации, приведенных фактов и сведений несут авторы. Материалы печатаются в авторской редакции.

ISBN 978-985-550-445-0

© Белорусский национальный
технический университет, 2014

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА КАК ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Гимпель Л.П. 15 Larisa15@mail.ru

Минский государственный лингвистический университет

Современному производству в силу его прогрессирующей изменчивости, потребности в постоянной модернизации нужен специалист, способный самостоятельно мыслить, генерировать оригинальные идеи, принимать смелые, порой нестандартные решения. При этом исследователи констатируют тот факт, что выпускники вузов зачастую не способны самостоятельно решать проблемы, мыслить диалектично, системно, рефлексировать и корректировать собственную деятельность, находить альтернативные пути решения задачи. Им не хватает творческого воображения, «полета» мысли, инициативы, изобретательности, нестандартных подходов.

В связи с этим представляется актуальным обращение к проблеме подготовки творчески мыслящих специалистов. Настоятельной необходимостью современности становится развитие научных основ творчества, разработка методик активизации творческого процесса, обучение студентов основам творчества, создание в учебно-воспитательном процессе вуза благоприятных условий для овладения способами организации творческой деятельности, для формирования творческой личности как таковой.

Творчество – глобальная теоретическая и практическая проблема современности, в ней в особом преломлении отражаются все узловые проблемы науки и практики.

В творческом процессе задействованы такие когнитивные процессы, как мышление, восприятие, воображение, интеллект, память, внимание. Однако задействованы они особым образом: творчество предполагает особый «режим», в котором все когнитивные процессы функционируют по-другому. При этом режиме интуиция оттесняет логику, бессознательное – сознание. Основной модус работы когнитивной системы – воспроизводство, применение к новым ситуациям выработанных средств реагирования, что обеспечивает живым и наделенным психикой существам выдающиеся адаптационные возможности.

По метафоре Э. Шредингера, живые существа представляют собой «часы», т. е. закономерно функционирующие системы. Все, однако, меняется, когда готовые формы поведения не срабатывают. Творчество требует другого режима, нарушения обычных законов функционирования.

В контексте изучения творчества когнитивные механизмы поэтому предстают под особым углом зрения. В рамках проблемы творчества в когнитивных процессах выделяются те аспекты, которые в рамках простого воспроизводства, функционирования выглядят странными сбоями, непонятными отклонениями когнитивной системы от реализации ее основных целей.

Творчество – не только когнитивный процесс, но и процесс, вовлекающий в себя целостную личность. Оно не может быть сведено к интеллекту, что показывают «пороговая модель», теория интеллектуального диапазона [1]. Творчество предполагает наличие таких черт личности, как любознательность, независимость, уверенность в себе, склонность к риску, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость, обостренность восприятия окружающего мира, эмпатия, способность переносить неопределенность, юмор, порой импульсивность.

Творческий процесс основан на физиологической базе. В связи с появлением современных техник пространственного представления работающего мозга (*brain imaging*) стало возможным регистрировать особенности мозгового функционирования в процессе решения творческих задач в противоположность нетворческим и у более творческих людей в противоположность менее творческим. В связи с этим исследуются лобные доли, правое и левое полушария, подкорковые ядра, которые, как иногда полагают, связаны с интуицией, и многое другое [1].

Творчество является также процессом, анализ которого проводится на социальном и культурном уровнях. С одной стороны, творчество зависит от социокультурной среды. В определенные исторические эпохи небольшие общины людей производят выдающиеся творческие продукты (Афины, Флоренция периода Возрождения, «всплеск» художественного творчества в России XIX века).

Исследователи (Г.С. Альтшуллер, Е.С. Рапаевич, М.Г. Ярошевский и др.) выделили факторы, которые влияют на более интенсивное появление творческих идей в науке и искусстве: культурное разнообразие, войны, наличие ролевых моделей, ресурсы, ценности. Влияние среды на протекание творческих процессов прослежено и на микроуровне, например, в семье, где развитию творчества у ребенка способствует повышение его самооценки, разрешение эмоционального самовыражения, снижение наказаний и запретов. В этом контексте исследование

творчества приобретают важную практическую направленность совершенствования педагогической системы.

С другой стороны, творчество является важнейшей стороной и детерминантой культуры и ноосферы в понимании В.И. Вернадского. Именно благодаря творчеству происходит развитие человеческой цивилизации. По мнению А.П. Назаретяна, преодоление цивилизационных кризисов происходит не за счет возвращения к существовавшему ранее равновесию, а за счет нового решения, еще более усиливающего неравновесное состояние, т. е. за счет творчества (А.П. Назаретян, 2008). Современное творчество становится все меньше связанным с индивидом и все больше – с коллективами, организациями и социальными сетями. Вся совокупность происходящих изменений ставит перед наукой задачу создания понятийного аппарата для адекватного описания процессов творчества, происходящего и внутри индивида, и внутри целой группы людей, связанных между собой информационными, эмоциональными, профессиональными контактами.

Творчество – это *творение, создание чего-то нового, оригинального, ранее не существовавшего*, предпосылка инноваций в любой профессии.

В жизнедеятельности личности творчество выполняет следующие функции:

- выражает активно-преобразовательное отношение к миру;
- интегрирует личность в значимые для нее сферы деятельности и общественных отношений;
- выступает механизмом решения жизненно важных задач, алгоритм решения которых субъекту неизвестен;
- объективирует собственную индивидуальность для Другого;
- реализует право личности на свободу, выход за пределы обязательного;
- защищает личность от стрессов, уныния, жизненных потрясений.

Носителем и вдохновителем творчества является творческая личность.

Творческая личность – это такой тип личности, для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность в единстве с высоким уровнем творческого потенциала и творческих способностей, позволяющих ей достигать прогрессивных, социально и личностно значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности (В.И. Андреев, 2007).

Творческую направленность мы определяем как совокупность мотивов, склонностей, целей и установок, направленных на активно-преобразовательное отношение к миру, на формирование системы личностных качеств, обеспечивающих устойчивость поведения личности в

разнообразных жизненных ситуациях [2]. Творческая активность – это устойчивое личностное качество, проявляющееся в готовности ученика к осуществлению творческой учебно-познавательной деятельности (Е.С. Рапацевич, 2005). «Творческие способности – синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определенного вида учебно-творческой деятельности и обуславливающих уровень ее результативности» [3, с. 67].

Важнейшим *новообразованием* творческой личности В.П. Пархоменко рассматривает способность к созидательно-инновационной деятельности и самосовершенствованию (В.П. Пархоменко, 1998).

Для творческой личности также характерны оригинальность и нестандартность мышления (новизна процесса и/или результата); независимость (личностные стандарты важнее стандартов группы, неконформность суждений); открытость ума (восприимчивость к новому и необычному); высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям; устремленность в будущее (предвидение прогрессивности).

Никакие указания на важность творчества, разговоры о красоте и элегантности творческих решений не заменят самого процесса творчества, в который должен быть включен обучающийся. Творческая личность формируется только в деятельности. Школа, вуз обязаны создать условия, стимулировать творческую познавательную деятельность, мотивировать проявление творчества обучающимися.

Творческая деятельность – это особый вид деятельности, связанный как с потребностями объективной действительности, так и с внутренним субъективным миром человеческой психики (Е.С. Рапацевич, 1999).

Отличительными признаками творческой деятельности выступают:

- новизна или уникальность результатов;
- научная, практическая, социальная значимость творческих предметов: нельзя назвать творческим изобретение, которое бесполезно;
- простота и изящество творческих продуктов, которые придают стройность, системность, логичность процессам и явлениям, ранее отличающихся сложностью.
- установление нового соотношения между прежде несвязанными элементами, которое может дать единственный в своем роде эффект.

Психологическими составляющими творческой деятельности выступают: гибкость ума; систематичность и последовательность мышления; диалектичность; готовность к риску и ответственности за принятое решение.

Гибкость ума включает способность к выделению существенных признаков из множества случайных и способность быстро перестраиваться с одной идеи на другую. Люди с гибким умом обычно предлагают сразу

много вариантов решений, комбинируя и варьируя отдельные элементы проблемной ситуации.

Систематичность и последовательность мышления позволяет людям управлять процессом творчества. Без них гибкость может превратиться в «скачку идей», когда решения до конца не продумываются. Человек, имеющий много идей, не может выбрать среди них. Он не решителен и зависим от окружающих людей. Благодаря систематичности все идеи сводятся в определенную систему и последовательно анализируются. Очень часто при таком анализе, на первый взгляд, абсурдная идея преобразовывается, и открывает путь к решению проблемы.

Творчески мыслящему человеку характерно наличие способности к риску, ответственности за принятые решения.

Владение способами творческой деятельности рождает в ученике живую фантазию, воображение, желание проявить смекалку, придумать что-то оригинальное, осуществить самостоятельный поиск решения научной либо чисто житейской задачи. Именно в процессе творческой деятельности проявляется и развивается творческое начало в человеке, заложенное самой природой. Творческое начало – это всегда стремление вперед, к лучшему, к прогрессу, к совершенству и, к прекрасному в самом высоком и широком смысле этого понятия.

Воспитание в человеке творческого начала коррелирует с такой актуальной проблемой, как установление различий между специалистом-творцом и специалистом-ремесленником. Подлинный специалист-творец отличается от рядового специалиста-ремесленника тем, что стремится создать что-то сверх того, что ему «по инструкции» положено делать. Ремесленник же удовлетворяется тем, что делает лишь то, что ему положено – «от и до». К большему, лучшему и более совершенному он не стремится, не желает обременять себя подобными устремлениями. Его нельзя обвинить в плохой работе – ведь он делает все, что ему положено, и, может быть, даже хорошо делает. Но такое формальное отношение к своему труду не только не способствует общественному прогрессу, но даже служит тормозом, потому что и по отношению к самому себе, и к жизни общества стоять на месте нельзя: можно только или двигаться вперед, или... отставать.

Наличие или отсутствие в человеке творческого начала, творческого отношения к своему труду и становится тем водоразделом, который проходит между специалистом-творцом и специалистом-ремесленником.

Для подготовки творческой личности будущего специалиста в системе вузовского образования важно создать условия для целостного, гармоничного развития студента: принять его таким, какой он есть,

научиться чувствовать его состояние, помочь ему найти себя, совместно (педагог + студент) творить его личность.

В категориях субъективного творчества его результатом выступает творческая личность воспитанника. При этом:

– *новизна* проявляется в свойствах и качествах формирующейся личности; в выборе средств и пути, который предстоит пройти для достижения цели; в нестандартности возникающих ситуаций, проявляющихся эмоций и чувств.

– *социальная ценность* творческой созидательной деятельности педагога определяется устремленностью ее результатов в будущее, где у творчески мыслящего ученика будет шанс проявить себя как творческая личность в избранной им профессиональной деятельности.

– *«оригинальный продукт»* – это индивидуальность и уникальность формирующейся творческой личности.

Формированию в вузе творческой личности будущего специалиста способствуют:

○ доминирование в системе высшего образования проблемного обучения, самостоятельной работы;

○ активное включение студентов в учебно-научно-исследовательскую деятельность;

○ целенаправленное создание в процессе обучения противоречий, коллизий, использование аналогий;

○ поощрение оригинальных идей, нестандартности, гибкости мышления, творческой активности;

○ специальная работа по развитию рефлексивных способностей студентов;

○ интенсификация овладения студентами способами творческой деятельности;

○ усиление мотивации, направленности и готовности проявить себя в творчестве;

○ создание в процессе обучения благоприятной атмосферы, инициирующей творчество;

○ стимулирование потребности в самосовершенствовании, личностном и профессиональном росте.

Не существуют профессии творческие и нетворческие. Нет такой области человеческого знания, такой профессии, где нельзя проявить себя как творческая личность.

Задача высшей школы – сформировать творчески мыслящего специалиста, специалиста для 21 века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушаков, Д.В. Современные исследования творчества / Д.В. Ушаков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – М., 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 53–56.
2. Гимпель, Л.П. Творческая направленность личности как психолого-педагогическая проблема / Л.П. Гимпель // Адукацыя і выхаванне. – Минск, 2005 г. – № 7. – С. 54–59.
3. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2008. – 249 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

А.В. Коньшева linavik@yandex.ru

Белорусский национальный технический университет

Человечество пришло к осознанию неразрывности человека и культуры, необходимости приобщения к культуре молодого поколения и формирование у них потребности и способности развивать культуру собственной творческой активностью. Для выработки положительного отношения к межкультурным различиям нужно преодолеть культурную замкнутость, порождающую негативные реакции, используя метод «культурного ассимилятора». Изучение иных культур, их особенностей, закономерностей их функционирования и развития обогащает человека, трансформирует его отношение к миру и другим людям, повышает вероятность успеха, может кардинально изменить его отношение к жизненным ситуациям.

В настоящее время наблюдается тенденция к установлению связей между различными регионами мира, что неминуемо ведет к культурному и информационному обмену, усилению взаимодействия и взаимовлияния народов разных стран в самых различных сферах социальной жизни, в том числе и в образовательной. Иностранный язык рассматривается как средство, способствующее международному общению, а, следовательно, и как средство познания культуры страны изучаемого языка.

Одним из ведущих принципов обновления процесса воспитания в системе образования становится принцип культуросообразности. Это означает, что воспитание основывается на общечеловеческих ценностях, строится в соответствии с особенностями традиционной культуры нации. Поэтому предмет иностранный язык занимает особое место. Он не только знакомит с культурой стран изучаемого языка, но и путем сравнения оттеняет особенности национальной культуры, знакомит с

общечеловеческими ценностями. Иными словами, содействует воспитанию студентов в контексте диалога культур.

В связи с гуманизацией и демократизацией высшего образования большое внимание уделяется поиску наиболее эффективных методов и форм работы со студентами. Специфика предмета иностранный язык предполагает овладение студентами коммуникативной компетенцией. В современной методике преподавания коммуникативная компетенция трактуется как способность интерпретировать и производить высказывания в соответствии с ситуацией коммуникации и социокультурными правилами общества.

Так, по мнению Н.И. Гез, сущность коммуникативной компетенции в изучаемом языке состоит в способности правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях [1]. Помимо знаний о языке, коммуникативная компетенция включает умение коммуникантов соотносить речевое высказывание с целями и ситуацией общения, понимание взаимоотношений между общающимися сторонами, а также умение правильно организовать речевое общение с учетом культурных и социальных норм коммуникативного поведения.

Все это, по нашему мнению, невозможно без привлечения культуроведческого компонента. Этой проблемой занимаются сейчас многие ученые-методисты как в нашей стране, так и за рубежом.

Например, американский ученый М. Беннетт пишет, что «многие ученики (и некоторые учителя) рассматривают язык только как средство коммуникации, как метод, используемый людьми для названия объектов и идей окружающего физического и социального мира» [2].

С такой точки зрения язык представляется набором слов, связанных вместе правилами, и изучение иностранного языка оказывается простым, но утомительным процессом замещения слов и правил для получения того же значения, только другим инструментом. Такая целевая установка порождает так называемых «fluent fools», – людей, пользующихся иностранным языком, но не понимающих его социального и философского значения, что абсолютно неприемлемо для специалиста.

Язык служит не только средством коммуникации, но и системой отображения национальной культуры и национального менталитета. Поэтому, как выразился американский ученый Р. Полнуер, «мы, как учителя иностранного языка, должны быть заинтересованы в изучении культуры (в социальном смысле этого слова) не потому, что мы хотим обучать культуре другой страны, а потому что мы обязаны это сделать. Если мы будем обучать языку и одновременно не обучать культуре, в которой он действует, то мы будем обучать лишенным смысла символам, которым ученики приписывают неправильное значение» [3].

Именно через язык происходит соприкосновение с ментальностью и образом жизни народа страны изучаемого языка, передается характер, мышление и мироощущение. Знать язык – значит уметь ощущать богатство и глубину культуры народа, носителя данного языка. А для этого необходимо вхождение в пространство данной культуры, постижение ее ценностей и идеалов.

Анализ современной практики работы в неязыковом вузе показывает, что как некоторые преподаватели, так и многие студенты не владеют в достаточном объеме знаниями в различных областях культуры и что они не ориентированы на межкультурное образование и воспитание. Как следствие изоляционистского сознания возникает нетерпимость к проявлениям особенностей культур иных национальностей и этнических групп, т.е. языковой шовинизм, который, в свою очередь, приводит к нежеланию считаться с любыми другими мнениями, кроме своего собственного, что неизбежно создает конфликты в повседневной жизни при межличностном общении.

Все вышесказанное оправдывает современный подход к использованию лингвострановедческого материала при изучении иностранного языка. Использование вышеуказанного материала способствует воспитанию межкультурной личности.

Межкультурной личностью мы можем называть ту личность, которая достигла продвинутого уровня в процессе становления межкультурной компетенции, и чьи позитивные, аффективные и поведенческие характеристики не ограничены, а открыты для роста над психологическими параметрами какой-то одной культуры.

Например, американские ученые В. Гудикунст и И. Ким вычлениют пять характеристик межкультурной личности. В их понимании они будут следующими:

1) опыт контактов с культурами, противоречащими традициям и убеждениям родной культуры, результатом чего может быть культурный шок, а следствием – понимание того, как культура формирует взгляд на мир;

2) способность служить катализатором контактов между культурами;

3) осознание корней своего собственного этноцентризма и достижение объективности во взглядах на другие культуры;

4) осознание мировоззрения жителей стран «третьего мира», которое позволяет интерпретировать и оценивать столкновения культур более точно и, благодаря этому, осуществлять посредничество между культурами;

5) способность демонстрировать культурную эмпатию, а, следовательно, принимать или разделять чужое мировоззрение [4].

Для становления межкультурной личности необходимо формирование определенных навыков и умений.

Например, Н. Силье выделяет семь аспектов межкультурных знаний и умений:

1) знание традиционных, общепринятых в изучаемой культуре моделей поведения в повседневной ситуации;

2) понимание того, что поведенческие модели людей обусловлены их культурой:

3) понимание того, что и речь, и поведение обуславливаются возрастом, полом, принадлежностью к социальному классу, местом жительства и т.п.;

4) интеллектуальная любознательность, интерес к чужой культуре, умение ненавязчиво проявлять его;

5) умение распознать культурную коннотацию слов и фраз чужого языка:

6) способность проникать в сущность чужой культуры, делать необходимые обобщения на материале конкретных единичных примеров;

7) умение относиться к носителям чужой культуры и самой культуре с эмпатией, принимать ее с должной терпимостью, не судить по законам собственной культуры [5].

Российский ученый Е.Е. Боровкова [6] разработала более четкую классификацию межкультурных умений. Проанализировав ряд идей А.А. Леонтьева, А.В. Мудрика, Р. Джонсона, Д. Джонсона, Р. Хиллза, она приводит четыре вида умений:

1) гностические умения, связанные с действиями, обеспечивающими психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера – носителя другой культуры;

2) конструктивно-проектировочные умения, направленные на выбор способов поведения, наиболее оптимальных касательно представителей различных культур; они связаны с действиями по прогнозированию направления и характера развития отношений между носителями различных культур;

3) организаторские умения, связанные с действиями по реализации способов поведения и осуществления влияния на партнера по общению;

4) специальные межкультурные коммуникативные умения, связанные непосредственно с техникой общения: умения излагать информацию, владеть жестом и мимикой; эти умения подразделяются на умения речевого и неречевого поведения, а в умениях речевого поведения выделяются умения устного и письменного общения.

Все вышеуказанные умения необходимо формировать преподавателю иностранного языка для успешного общения студентов с представителями

других культур. Практически на каждом занятии можно использовать страноведческий и лингвострановедческий компоненты. Это содействует воспитанию студентов в контексте «диалога культур», знакомит с общечеловеческими ценностями, повышает познавательную мотивацию и формирует способность студентов к общению на иностранном языке.

Культурное разнообразие оказывает влияние на отбор информации, нормы и правила поведения, ролевые позиции.

Поликонцептуальная, полилингвистическая и коммуникационно-технологическая компетентности значительно расширяет культурологический, лингвистический и коммуникативный опыт, позволяет ориентироваться в концептосферах универсального, этнокультурного, социокультурного и индивидуально-культурного типов, способствующих развитию готовности к активному продуктивному сотрудничеству с представителями поликультурного мира. Умение быстро и правильно понять, оценить собеседника позволяет осуществлять эффективную коммуникацию и практически без затруднений ориентироваться в ином социальном и культурном пространстве и окружении. В процессе интеракции один партнер воспринимает другого вместе с его действиями и через действия. Считается, что 90% информации о контактере возникает за первые 90 секунд общения, при этом невербальные сигналы несут в 5 раз больше сведений, чем вербальные (60–90%). Национально-специфические схемы невербального поведения – типичные способы действий, опосредствованные внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью коммуникантов, выполняемые (осознанно или на неосознанном уровне) на основе общепринятых в данной культуре стереотипов и правил, норм и образцов поведения [7].

Основные коммуникационные жесты во всем мире мало отличаются друг от друга и носят универсальный характер (референтные эмблемы): когда люди счастливы – они улыбаются, когда печальны – хмурятся, когда сердятся – у них «колючий» взгляд, поднимаем бровь в знак недоверия высказанному суждению, прижимаем нос пальцами (выражая сомнение), мы подмигиваем (демонстрируя близость с другим человеком), щелкаем пальцами (обращая внимание на свое нетерпение), хлопаем себя по лбу (подчеркивая забывчивость). Но разное понимание мира делает общение с «единой» позиции практически невозможной – все, что отклоняется от собственных норм, привычек, типов поведения, считается низкопробным, безобразным, безнравственным – ситуация «культурные очки».

Непонимание чужого языка, символики жестов, мимики и др. элементов поведения порождает негативные чувства и ведет к искаженному истолкованию смысла их действий. Несмотря на отсутствие

четких правил кодирования как внутри культуры, так и между ними, достигнуто некоторое согласие относительно использования и понимания (расшифровка) сигналов. Французы в своем обращении обычно галантны и любезны; немцы – пунктуальны, аккуратны и ответственные; англичане – практичны и сдержаны; итальянцы – экспансивны, эмоциональны и общительны; русские – щедры и гостеприимны.

Русский, останавливая машину, поднимает руку вверх, а француз в этой ситуации поднимет большой палец в направлении нужного ему пути. В Америке, Англии, Австралии и Новой Зеландии поднятый вверх большой палец – символ власти и превосходства, «все в порядке», выражение одобрения, используется при «голосовании» на дороге, но когда большой палец резко выбрасывается вверх – это оскорбительный знак, в Греции означает «замолчи».

При счете от одного до пяти у итальянцев этот жест обозначает цифру «1» (указательный палец – обозначает «2»), у американцев и англичан – указательный палец означает «1», средний палец «2», большой палец представляет цифру «5». Считается жестом победы и популярен в Великобритании и Австралии V-образный знак пальцами, но рука должны быть повернута тыльной стороной к говорящему, иначе, если рука повернута ладонью к говорящему, жест приобретает оскорбительное значение. Во многих странах этот жест означает также цифру «2».

Таким образом, можно сказать, что национальный характер – это совокупность специфических качеств, норм поведения и деятельности, типичных для представителей той или иной нации. Поэтому обучение общению на иностранном языке в подлинном смысле этого слова подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями. Без этого нет и не будет практического владения языком [8].

Одна из важнейших задач преподавателя иностранного языка – необходимость разработки методов и приемов обучения социокультурному компоненту на занятиях.

Например, использование текстов лингвостановедческого содержания, работы по разработке проектов на страноведческую тематику, выполнение квизов, ролевых игр и т.д. При этом не следует забывать о родной культуре студентов, привлекая ее элементы для сравнения, поскольку только в этом случае студенты осознают особенности восприятия мира представителя других культур. Уважение к национальной культуре и родным языкам других народов невозможно без знания этой культуры, без хотя бы самой общей осведомленности об их традициях и нравах. Все это будет способствовать вовлечению студентов в «диалог культур», развитию общеучебных, творческих и познавательных умений, что повышает интерес к изучению иностранного языка в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе, 1985. – №3. – С. 43–48.
2. Bennet, C. Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice / C. Bennet // Allin and Bacon. – Boston, London, Sydney, Toronto, 1999. – P. 25–37.
3. Tomalin, B. Cultural Awareness / B. Tomalin, S. Stempleski, R. Polnyer. – Oxford University Press, 1994. – 165 p.
4. Gudikunst, V. New Ways in Teaching Culture / V. Gudikunst, I. Kim. – Oxford University Press, 1997. – 134 p.
5. Selie, N. Multicultural Education. A Global Approach / N. Selie. – The American Forum for Global Education, 1992. – 35–41 p.
6. Боровкова, Е.Е. Формирование межкультурных коммуникативных умений будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13 00 01 / Е.Е. Боровкова. – Челябинск, 1996. – 108 л.
7. Вержибок, Г.В. Этнокультурное многообразие среды и проблемы адаптации / Г.В. Вержибок. // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Сер. Е. Пед. науки. – 2009. – № 5. – С. 81–85.
8. Конышева, А.В. К вопросу соизучения языка и культуры на занятиях по иностранному языку в вузе / А.В. Конышева // Речевая компетентность студента в условиях языковой нестабильности в изменяющейся России: сб. науч. трудов по матер. всерос. конф., Армавир, 2–4 ноября 2009 г. / Армавирский гос. пед. ун-т; ред. кол.: Л.Г. Лисицкая [и др.]. – Армавир, 2009. – С. 22–27.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ САМОПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*С.А. Улитко, Н.Н. Троцевский Akadem5@tut.by
Институт пограничной службы Республики Беларусь*

Категория подхода является одной из важных сущностных характеристик методологической базы исследований педагогических технологий.

Компетентностный подход интересен тем, что его ведущая функция – акцентировать внимание на результате образования, т.е. способности специалиста действовать в различных практических ситуациях.

В современных социально-экономических условиях востребована модель не узкопрофессиональной подготовки выпускника вуза,

ориентированной на конкретные предметы и объекты труда, а модель подготовки выпускника интегрального типа [1].

Такая модель включает профессиональную квалификацию выпускника (знания, умения, навыки), личностные качества, способности (ключевые компетенции). Именно поэтому, по мнению О.Л. Жук модель подготовки выпускника интегрального типа называется компетентностной, а системно-деятельностный подход, на основе которого она разрабатывается, – компетентностным [1].

Модернизация профессионального образования на основе компетентностного подхода позволяет:

- перейти в профессиональном образовании от его ориентации воспроизведения знания к применению и организации знания;
- ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций.

Образовательный процесс должен быть осуществлен с учетом новых требований сегодняшнего времени:

- пересмотр методики проведения семинарских и практических занятий с обучающимися с ориентацией не на репродукцию знаний, а на творческий поиск и развитие интуитивных начал в решении какой-либо проблемы, на использование ситуационных подходов;

- формирование и поддержка у курсантов духа научного поиска, здорового соперничества, создание оптимальной психологической среды;

- использование в разумных пределах инновационных подходов в зависимости от учебной дисциплины и профиля вуза.

При этом усиливается проблемно-исследовательская, практико-ориентированная направленность компетентностного подхода. Все задания, проекты, проблемные вопросы должны быть ориентированы на запросы работодателей.

В настоящее время в учебных заведениях наблюдается дефицит самостоятельности обучающихся, который характеризуется не только недостаточным уровнем умений познающей личности овладевать знаниями и способностями без посторонней помощи, но и отсутствием внутреннего стремления к самореализации посредством самообразования. Появилась необходимость обозначить самообразовательную деятельность как специальную профессиональную задачу преподавателей вузов.

Ученый-исследователь О.Л. Жук также акцентирует внимание на таком компоненте, как готовность личности к самообучению и самообразованию на протяжении жизни [2].

Именно поэтому, организовывая с курсантами (студентами) занятия, следует учитывать тот факт, что умение добывать знания путем

самостоятельной подготовки позволит развивать собственными ресурсами профессиональную компетентность, а именно:

- способность владения ситуативными знаниями, которые наряду с усвоенными образцами, нормами определенной деятельности включают субъективное акцентирование на собственном запасе знаний;

- умение не только запоминать определенные способы решения различного типа служебных (профессиональных) задач, но и выработка определенной установки, готовности индивида к проблемному видению реальности, способности решать проблемные ситуации.

Мы считаем, что качество приобретаемых знаний, навыков, умений, понятий, развитие умственных способностей военнослужащих (студентов) зависит от выбора ориентировочной основы деятельности (ООД). ООД представляет собой текстовую или графически оформленную модель, порядок выполнения изучаемого действия и систему условий для его успешного осуществления [3].

Первый тип характеризуется неполной ориентировочной основой деятельности ООД. В ней указывается лишь исполнительная часть решения и образец конечного результата действия, например: к такому-то сроку провести наблюдение за тем, как знания, полученные в ходе занятий, применяются на практике. При этом сам путь достижения результата (технология) не указывается.

Второй тип ООД включает в себя все необходимые для выполнения действия ориентиры (необходимо точно указать документацию, таблицы, действия и их последовательность для выполнения задач относительно заданного плана).

Третий тип ООД отличается тем, что в нем все ориентиры деятельности представлены в обобщенном виде (инвариантный). В рамках инвариантной ООД студентам и курсантам может предоставляться возможность проявить творчество, нестандартный подход к выполнению учебного действия.

В зависимости от того, какой тип ООД будет составлен курсантом, его текущий контроль знаний будет равен:

- 17–20 % и соответственно 2–5 баллам;
- 21–23 % и соответственно 6–8 баллам;
- 24–25 % и соответственно 9–10 баллам.

В ходе рейтинг-контроля (зачета, дифференцированного зачета) курсант (студент) максимально может получить 10 баллов.

Мы предлагаем итоговый контроль знаний курсантов представлять в виде суммирования баллов (процентов), полученных курсантами по результатам всех предыдущих видов контроля, а именно – текущих, промежуточных и рейтинг – контроля.

Исследователи акцентируют внимание на том, что процесс совершенствования самостоятельной работы студентов (курсантов) будет в том случае эффективной, если:

– выявить и целенаправленно развить информационно-познавательные компетенции обучающихся;

– в условиях индивидуального подхода осуществлять стимулирование саморазвития информационно-познавательных компетенций студентов (курсантов);

– периодически осуществлять оценку и самооценку как отдельных информационно-познавательных компетенций, так и результативность самостоятельной работы студентов в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жук, О.Л. Беларусь: Компетентный подход в подготовке студентов университета / О.Л.Жук // М., Педагогика. – 2008. – №3. – С. 240–30.

2. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентного подхода / О.Л.Жук, С.Н.Сиренко / под общ. ред. О.Л.Жук. – Минск, 2006. – 192 с.

3. Улитко, С.А. Управляемая самостоятельная работа курсантов в контексте профессиональной подготовки / С.А. Улитко // Вестник ВА РБ – № 1. – 2010. – С.131-136.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

И.В. Адашкевич belrus@bsmu.by

Белорусский государственный медицинский университет

Главная задача учебного процесса – научить студентов русскому языку как средству общения. А сфера общения определяется учебной и профессиональной деятельностью и профессиональными интересами обучаемых. Основная цель обучения русскому языку студентов медицинского вуза состоит в том, чтобы обеспечить их участие в учебном процессе. Практическое владение языком необходимо им прежде всего для слушания лекций, выступления на семинарах, сдачи зачетов и экзаменов, а также успешного прохождения практики в поликлиниках и больницах.

На продвинутом этапе обучения студенты, несомненно, должны получить достаточно глубокие знания о системе русского языка, однако нецелесообразно ставить перед студентами-медиками задачу обучения всем компонентам этой системы. При обучении языку специальности из

этой системы должны быть выбраны главные компоненты, обслуживающие сферу научной речи медико-биологического профиля и ситуации общения в системах «врач – пациент» или «врач – врач».

При изучении грамматики на продвинутом этапе следует минимизировать материал, учитывая принципы коммуникативной ценности и необходимости. То есть, изучать грамматические явления, наиболее частотные в сфере медицинского общения, и те грамматические явления, без знания которых не могут быть поняты по контексту предложения, их содержащие. При изучении лексики на первый план по значимости выступает изучение медицинской терминологии. Это значительный пласт лексики, при изучении которого часто невозможно использование языка-посредника, так как названия этих реалий или явлений и процессов могут быть незнакомы студентам ни на языке-посреднике, ни на родном языке. Например, фиссура, моляр, диссеминирование, тимус, диффузия, эозинофилы, фурункул, гиперемия и т.п. Актуальна в последнее время и еще одна особенность медицинских терминов. В связи с тем, что начиная с конца XX века медицинская лексика активно обогащается терминами, пришедшими в русский язык из английского, при изучении терминов целесообразно проводить сопоставление русских терминов и их интернациональных эквивалентов. Это имеет большое значение в связи с тем, что в большинстве случаев иностранные выпускники медицинского вуза будут использовать в своей профессиональной речи именно английские варианты терминов. Также в научной речи белорусских и русских медиков англоязычные термины все чаще вытесняют исконно русские.

Всю терминологию, встречающуюся в научной литературе, можно разделить на несколько групп. Термины, давно вошедшие в медицинский язык, упрощающие общение специалистов и составляющие определенную и неотъемлемую часть повседневной медицинской лексики. Например, «фертильность» (лат. *fertilus* — плодovitый, способный к деторождению). Подавляющее большинство здесь составляют термины, заимствованные из двух классических языков медицины — греческого и латинского. В основном они имеют интернациональное применение.

Термины известные и часто употребляемые, но не являющиеся необходимыми в медицинском профессиональном языке. Например, «иммунные депозиты» (лат. *depositum* — вещь, отданная на хранение, вклады, сбережения). Эта группа терминов заимствована из других дисциплин (экономика, история, право). Использование их, особенно в сочетании с общепринятыми, обогащает врачебную лексику.

Группа терминов, которая является транскрипцией иностранных слов. Их количество за последние годы неуклонно растет и, в первую очередь, за счет

заимствований из английского языка. Термины типа «верифицированный» (от англ. verify — проверять), «лимфоциты-хелперы» (от англ. help – помогать) не вызовут сомнений у знающих английский язык. И здесь важно обратить внимание студентов на сферу употребления слова и на его сочетаемость и возможности словообразования. Во многих случаях предпочтительное применение заимствованного слова объясняется тем, что его русский эквивалент употребляется и в общелитературном языке в более широком или вообще в ином значении. Иногда интернациональный термин получает преимущество перед русским эквивалентом, поскольку от последнего легче образовать производные слова. Например, от «плацента» легко образуется прилагательное «плацентарный», а от русского эквивалента «детское место» образовать прилагательное невозможно. Такая же ситуация со словами «поджелудочная железа» и pancreas (панкреатический), «переливание крови» и «гемотрансфузия» (гемотрансфузионный). Прилагательные, образованные от синонимических терминов «близорукость» (близорукий), и «миопия» (миопический) имеют различное значение и сферы использования.

Изучение терминологии, каким бы важным оно ни было само по себе, не имеет никакой коммуникативной ценности в отрыве от текста. Учебными материалами являются тексты для чтения и пересказа (устного или письменного), близкие по содержанию к текстам учебников ведущих дисциплин. Это, например, анатомия, гистология на 1-ом курсе, фармакология, внутренние болезни, хирургия на 3-ем. В число учебных материалов также входят научно-популярные статьи медицинской тематики.

Важным этапом в обучении языку специальности является формирование навыков ведения диалога в процессе профессионального общения. Студент-медик должен уметь проводить расспрос больного, понимать жалобы больного и описание симптомов заболевания, высказанные непрофессиональным языком. Это требует от студента не только владения терминологией и умения грамматически правильно оформлять свои высказывания, но и знания «бытовых» названий заболеваний и симптомов, таких как, например, «грудная жаба» (стенокардия), «боль отдает» (иррадирует) и др. Для успешного прохождения клинической практики студенту необходимо научиться вести записи в истории болезни, осуществлять сбор анамнеза.

При обучении языку специальности важную роль играет не только изучение грамматики и лексики, но и постоянная работа над формированием учебной мотивации. Это связано с тем, что у студентов 1-го курса, успешно освоивших общение на бытовом уровне, мотивация снижается из-за ложного ощущения языковой компетентности. В этой

ситуации особое значение приобретает правильный и целесообразный отбор учебного материала.

МОТИВАЦИОННАЯ, КОММУНИКАТИВНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Г.Н. Аксёнова, Н.Е. Кожухов a.belrus@bsmu.by
Белорусский государственный медицинский университет

Развитие и совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов находится в прямой зависимости от степени овладения ими языком изучаемой специальности, и здесь велика роль текста.

Как феномен национальной культуры, обладая эстетической, когнитивной, коммуникативной, этической и др. функциями, художественный текст в инокультурной аудитории способен активизировать навыки зрелого беспереводного чтения, а также устной диалогической и экспрессивной монологической речи, формировать и развивать познавательную активность обучаемых, обогащать их страноведческой информацией, стимулировать мыслительную деятельность и воздействовать на чувства, эмоции, эстетический вкус, знакомить учащихся с языковой нормой, углубляя и повышая, таким образом, речевую культуру, формировать речевые навыки и умения.

Проблема же формирования профессиональной компетенции иностранных учащихся нефилологических вузов в связи с привлечением художественной литературы непосредственно в обучение языку до последнего времени являлась одной из недостаточно изученных проблем лингводидактики и в то же время одной из интереснейших и актуальнейших проблем.

Если ранее художественной литературе отводилась лишь вспомогательная, сугубо иллюстративная роль, то в настоящее время обращение к художественной литературе в аудитории студентов-нефилологов, носит часто прикладной характер, т.е. она служит преподавателю учебным материалом (Костомаров В.Г., Бей Л.Б., Демидова Г.Н., Милославская С.К., Римская-Корсакова Н.Н., Кулибина Н.В., Верещагин Е.М., Зимняя И.А., Шаклеин В.М., Крысин Л.П., Швейцер А.Д., Мельников А.И., Мотина Е.И).

Работа над художественным текстом при изучении языка является также и средством повышения мотивации обучения. Мотивация побуждает интерес, интерес развивает творческую активность, творческая

активность способствует получению глубоких знаний, т.е. тому к чему и стремится преподавание.

Умело подобранный преподавателем художественный текст способствует закреплению программного материала. Короткие рассказы, стихотворения, отрывки художественной прозы писателей А. Чехова, В. Вересаева, А. Куприна, К. Паустовского, А. Кренина, М. Булгакова, Г. Николаевой; ученых-медиков Амосова, Вагина и Росновского, Углова и других — лучшие образцы для воспитания у студентов врачебной этики, а также повод для дискуссии на медицинские темы.

Художественные произведения писателей - врачей (Чехова, Вересаева) побуждают интерес студентов-медиков к русскому языку, к русской литературе. Особо близкими становятся будущим врачам такие художественные произведения, как, например, повесть «Мысли и сердце», написанная крупным ученым, медиком-практиком хирургом Н. Амосовым. Заметим, что такие произведения, кроме большой воспитательной ценности, содержат также элементы, влияющие на повышение заинтересованности студентов в изучении будущей специальности, повышают уровень владения русским языком как средством общения в профессиональной группе медиков, помогают научиться пользоваться словом в общении с коллегами по работе, с больными. Успех работы врача во многом зависит от его речевой культуры, от умения пользоваться словом. Слово заботы, участия согревает человека, вселяет в него бодрость, надежду ...

Обладая богатейшим методическим потенциалом при обучении языку, художественные произведения вместе с тем довольно трудны для изучающих язык. Эти трудности вызываются самой природой, сущностью художественных произведений.

Трудности восприятия художественной произведений обуславливаются не только природой самих произведений. Глубина понимания зависит и от индивидуально-психологических особенностей тех, кто эти произведения читает. Художественные произведения требуют определенного уровня интеллектуального развития, наличия определенного жизненного опыта, интереса к теме.

Отсутствие необходимого лексического запаса (равного 4000-4500 единиц) обеспечивает лишь самое поверхностное понимание произведения, превращая чтение из естественного процесса в процесс дешифровки текста, при котором глубокого понимания художественного произведения не происходит.

Насильственное приобщение к чтению художественных произведений, при наличии таких трудностей не создает благоприятной мотивации в

обучении, не дает учащимся удовлетворения, ведет к утрате интереса к художественной литературе.

Однако все вышесказанное не означает, что мы отказываемся от использования художественных произведений в процессе обучения языку. Методический потенциал художественных произведений так высок, что использование их желательно на разных этапах обучения языку, но при соблюдении определенных условий.

Обращению к художественным произведениям должна предшествовать работа с учебными художественными текстами (адаптированными и неадаптированными). В процессе этой работы происходит накопление словарного запаса, формируется потенциальный словарь, вырабатывается умение понимать особую организацию слов в художественном произведении, выразительный, образный характер всех элементов произведения. В ходе такой работы учащиеся готовятся к полноценному восприятию художественного произведения.

Работа над учебными художественными текстами требует развернутого методического аппарата, включающего в себя традиционные предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, которые способствовали бы формированию важнейших умений чтения художественных произведений и делали бы доступным само чтение, развивали бы вкус и потребность в чтении.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что комплексная и целенаправленная работа над специальным художественным текстом способствует формированию у студентов не только художественного восприятия текста, доставляющего эстетическое наслаждение, но и формирует у них профессиональную компетенцию, активизирует мотивацию.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЗАНЯТИЯ-ЭКСКУРСИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.Р. Арсланова, Н.А. Кобзева

nadiatom@mail.ru

*Национальный исследовательский Томский политехнический
университет*

В современных условиях глобализации, когда общественное развитие бизнес, наука, научно-техническое производство и сотрудничество, культура, образование интернационализируются на основе английского языка, одной из задач, стоящих перед высшей технической школой, является необходимость уделять больше внимания

поиску технологий обучения и методик, адекватных современным требованиям языковой подготовки специалиста технического направления. Организация процесса подготовки специалистов - инженеров должна быть сориентирована на то, что XXI век является веком высоких технологий, которые приводят к развитию новых педагогических методов, приёмов и являются инструментом повышения качества инженерного образования.

В данной работе рассматривается опыт организации занятия-экскурсии на английском языке как эффективной формы проведения занятия по дисциплине «Иностранный язык». Установлено, что данный метод проведения занятия является эффективным и способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза.

Использование экскурсии в качестве активного метода обучения позволяет оживить учебный процесс, обеспечить развитие и саморазвитие личности обучаемого, выявить творческий потенциал, развивать мышление. Кроме того, внедрение активных методов способствует вовлечению обучаемых в решение проблем, максимально приближенных к проблемам будущей профессиональной деятельности, развивает практические навыки и умения.

Активные методы обучения иностранному языку – это группа методов, ориентированных на практическое обучение языку за счет широкого использования коллективных форм обучения, в том числе ролевых игр и современных образовательных технологий. К числу таких методов принято относить различные варианты прямого, коммуникативного и интенсивного методов [1]. Под активными формами и методами обучения, как правило, подразумеваются не только ролевые игры, но и деловые игры, групповые дискуссии, круглые столы, семинары, занятия-праздники, занятия-экскурсии и другие, характеристикой которых являются ориентация на широкое использование обучающего эффекта группового взаимодействия, а также реализация принципа активности обучающихся с использованием их творческого потенциала.

В настоящее время, в условиях широкого развития связей между разными странами и народами, знание родной, национальной культуры становится необходимым элементом процесса обучения иностранному языку. Будущий специалист должен уметь провести экскурсию по своему городу или населённому пункту, рассказать иностранным гостям или партнёрам по профессиональной деятельности о самобытности своей культуры, достопримечательностях родных мест. Кроме того, принцип диалога культур предполагает, что использование культуроведческого материала о родной стране позволяет формировать представления о культуре стран изучаемого языка.

Занятие-экскурсия по дисциплине «Иностранный язык» призвано показать студентам практическое применение знаний и умений, полученных при изучении указанной дисциплины. Активная методика проведения экскурсий, суть которой состоит в том, что обучаемые по ходу экскурсии собирают материал для выполнения определенных заданий, приходит на смену пассивной, заключающейся лишь в созерцании, осмотре объектов экскурсантами. Эффективность занятия-экскурсии во многом зависит от привлечения обучающихся к активной деятельности.

На занятия-экскурсии переносятся основные задачи учебных экскурсий: обогащение знаний обучающихся; установление связи теории с практикой, с жизненными явлениями и процессами; развитие творческих способностей обучающихся, их самостоятельности, организованности; воспитание положительного отношения к учению.

По содержанию занятия-экскурсии делятся на тематические, охватывающие одну или несколько тем одного предмета, и комплексные, базирующиеся на содержании взаимосвязанных тем двух или нескольких учебных предметов.

По времени проведения относительно изучаемых тем различают вводные, сопутствующие и заключительные уроки-экскурсии.

Форма проведения занятий-экскурсий весьма многообразна: «пресс-конференция» с участием представителей учреждения, музея и т. п., и исторические экскурсии по изучаемому предмету, и кино- или телеэкскурсии, и занятие обобщающего повторения по теме, разделу или курсу в форме экскурсии и т.д. [2].

Тем не менее, структурные элементы различных видов уроков-экскурсий являются в достаточной степени определенными. Например, тематическое занятие-экскурсия может иметь следующую структуру: сообщение темы, цели и задачи занятия; актуализация опорных знаний обучающихся; восприятие особенностей экскурсионных объектов, первичное осознание заложенной в них информации; обобщение и систематизация знаний; подведение итогов занятия и выдача индивидуальных заданий.

В процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза, а именно в процессе развития иноязычной коммуникативной компетенции, как цели указанной дисциплины, данные формы организации работы студентов эффективны и важны, так как позволяют студентам готовиться к общению и создавать условия для общения.

В практике обучения английскому языку на кафедре иностранных языков Института неразрушающего контроля используются такие формы организации практических занятий, как занятие-семинар, занятие-диспут, занятие-праздник, занятие-круглый стол, занятие-экскурсия и другие.

Указанные занятия организуются, чаще всего, на завершающем этапе работы над темой, их целью является совершенствование и закрепление ранее приобретённых навыков и умений иноязычного устного речевого общения.

В качестве примера рассмотрим внеаудиторное занятие-экскурсию на английском языке «Томск–любимый город студентов Института неразрушающего контроля», которое подготовили и провели студенты третьего курса группы 1Д00 (направление Биотехнические системы и технологии, Институт неразрушающего контроля, Томский политехнический университет) для студентов первого курса. Следует отметить, что организация данной учебной экскурсии, как и любой другой экскурсии, включала несколько этапов: подготовка, проведение, заключение. При проведении учебной экскурсии использовались следующие методы обучения: словесные – описание, подробное изложение материала об объекте экскурсии, процессов и событий, связанных с ним; объяснение, комментирование. Кроме того, использовались наглядные методы, когда в качестве источника знаний выступали различные наглядные объекты, например, в рамках экскурсии «Томск – любимый город студентов Института неразрушающего контроля» такими объектами являлись выбранные студентами, выступавшими в роли экскурсоводов достопримечательности города Томска. Анкетирование студентов участников занятия-экскурсии выявило, что данное занятие явилось эффективным и мотивировало студентов на изучение английского языка, а так же имело яркую эмоциональную окраску [3].

Таким образом, использование активных форм обучения иностранному языку на примере занятия-экскурсии является эффективным инструментом развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза, как основной цели дисциплины “Иностранный язык”. Кроме того, занятия-экскурсии, способствуют развитию инициативности, творческих возможностей, помогают зарождению и упрочению дружбы между студентами разных групп, делают процесс изучения иностранного языка интересным и захватывающим.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г. Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) // Печатное издание М.: Издательство ИКАР, 2009. /© Электронная версия, «ГРАМОТА.РУ», 2010.
2. Ванюшкина Л.В. Типология уроков // [Электронный ресурс]. – Режим доступа в Интернет: <http://www.proshkolu.ru/user/Lyucy2010/file/4037810/>

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

М.Н. Антушевич, А.М. Рябова

antushevich78@mail.ru ryabova_alla@mail.ru

Гродненский государственный медицинский университет

В настоящее время из-за высоких требований, которые предъявляет рынок труда к качеству подготовки специалистов, а также из-за жесткой конкуренции в сфере высшего образования существует необходимость в разработке методик обучения, позволяющих подготовить студентов до уровня, который бы соответствовал требованиям к квалификации по специальности обучения. В связи с этим очень важное место должно отводиться качественному обучению иностранному языку.

До недавнего времени подготовка специалистов, владеющих иностранным языком, в системе экономического, технического образования считалась неэффективной и потому не имела широкого применения. Главной причиной, по которой подготовка специалистов была неудовлетворительной, является недостаточное количество учебных часов, которые отводятся на изучение иностранного языка, а также отсутствие эффективных методик преподавания. Последние позволят студентам получать знания, закреплять и переводить их в разряд устойчивых умений и навыков. Интенсификация учебного процесса и повышение требований, предъявляемых к подготовке специалистов, привели к необходимости радикально поменять форму и содержание современного практикума по иностранному языку. Это должен быть полностью интерактивный инструмент, позволяющий обучающимся самостоятельно осваивать тонкости употребления профессиональной лексики, тренировать навыки устного и письменного перевода, производить акты коммуникации, а также расширять свои профессиональные навыки через знакомство с зарубежными технологиями в сфере экономики, техники, производства.

Под самостоятельной работой понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся, осуществляемые на занятиях или дома по заданиям без непосредственного участия преподавателя. При обучении иностранному языку самостоятельная работа будет способствовать проявлению творческой активности студента. Отличительной чертой самостоятельной работы является её ярко

выраженный индивидуальный характер, представляющий собой форму самообразования, которая тесно связана с учебной деятельностью студента на занятии.

Существует ряд принципов, которые определяют правильную организацию самостоятельной работы студентов:

1. Органическая связь с учебной работой, направленная на расширение и углубление полученных в аудитории знаний, умений и навыков. Чёткая постановка цели, определение конечного результата, т. е. решение коммуникативных задач.

2. Учёт индивидуальных способностей, уровня умений и навыков каждого студента, приобретающий всё большее значение в свете различной степени подготовленности студентов по иностранному языку на неязыковых факультетах. Дифференциация учебных заданий содействует достижению действительно сознательного и прочного овладения знаниями. Немаловажно отметить также наличие сильной личностной мотивации к процессу изучения иностранного языка у каждого студента.

3. Выбор средств достижения цели, рассчитанных не на стимулирование механического заучивания, а на стимулирование мышления, на самостоятельное приобретение осознанных знаний и закрепление их в общении.

Для студентов Гродненского медуниверситета самостоятельная работа по иностранному языку организована на 2 курсе. Данный вид работы планируется в рамках изучения устных тем по бытовой тематике. Студентам предлагается самостоятельно познакомиться с четырьмя устными темами: «О себе. Моя семья», «Медуниверситет», «Республика Беларусь» и «Здравоохранение в Республике Беларусь». Студентам рекомендуется изучить активную и пассивную лексику по теме, прочитать и перевести образец текста по заданной тематике. В заключение студентам необходимо выполнить послетекстовые упражнения на развитие диалогической речи. После проработки темы преподаватель проводит контроль выполнения заданий. Для повышения мотивации к самостоятельной работе по теме каждый студент учебной группы опрашивается преподавателем. Успех самостоятельной работы зависит от правильно организованной учебной деятельности студента на занятии, от владения им программой освоения языка для решения новых учебных задач и требует гибкого управления со стороны преподавателя. С этой целью для студентов 2 курса гродненского медвуза были составлены специальные методические рекомендации, дающие возможность лучше организовать самостоятельную работу над устной темой. Отбор материала по устным темам проводился по принципу доступности и посильности, отдавалось предпочтение несложным в языковом отношении текстам, не

исключающим, однако, наличие определенных трудностей, активизирующих самостоятельную деятельность студентов.

Научно-исследовательская работа студентов, максимально приближенная к профессиональной деятельности, также не исключает самостоятельную работу по иностранному языку. Незаменимыми в этой связи становятся умение ориентироваться в новой научной информации, самостоятельное и творческое овладение ею.

Таким образом, высшее образование сегодня немыслимо без увеличения объема, усиления методического обеспечения самостоятельной работы студента, дающую в итоге специалисту возможность самостоятельно ориентироваться в потоке научной и любой другой информации, способность к самообразованию и накоплению знаний.

ВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭФФЕКТИВНОГО ЛИДЕРСТВА

Л.В. Ануфриенко liudmila.anufryenka@gmail.com

Полоцкий государственный университет

В современном мире общество ждет от молодого человека наличия ряда качеств, например, таких как, уверенность в себе, дальновидность, эмоциональная устойчивость, способность к критическому мышлению, умение быстро принимать решения, находчивость и т.д. Другими словами, в наше время социум требует от молодежи наличия лидерского потенциала или хотя бы стремления быть лидером, ведь все перечисленные выше качества в той или иной мере относятся аккурат к лидерским качествам.

А, так как считается, что качества лидера можно развить, и именно в студенческие годы происходит конечное становление личности в качестве лидера (здесь необходимо уточнить, что задатки лидирования могут проявляться и в более раннее время, например, в школьные годы или даже раньше), это значит, что уже с момента поступления в высшее учебное заведение необходимо формировать черты лидера у студента.

Следует заметить, что лидерство возникает в определенной сфере деятельности, в конкретной социальной организации, поэтому можно говорить о том, что существуют разные профессиональные области лидерства со своей собственной спецификой (экономика, наука, образование и т.д.). Кроме того, лидерство имеет междисциплинарный характер, так как данной темой интересуются и философы, и социологи, и психологи, и, конечно же, педагоги.

Под лидерскими качествами следует понимать комплекс особенностей и способностей взаимодействия руководителя с подчиненным, определяющих возможности его признания группой в качестве лидера и обеспечивающих успешность выполнения им лидерских функций [1].

Но, нужно не забывать, что настоящий лидер – это не только человек, который быстро принимает решения, профессионально решает поставленные задачи и ведет свою команду к достижению поставленной цели, но и тот, кто умеет общаться с другим человеком, кто может без труда найти необходимые слова для собеседника; тот, кто излагает свои идеи не только на родном языке, но и на иностранном, так как владение иностранными языками уже давно рассматривается как важный фактор социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса.

Важно помнить, что главной целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения.

И действительно, роль и место учебного предмета «Иностранный язык» предопределяется особенностями современного социального заказа, ориентирующего на такое изучение языков, которое бы сделало возможным их широкое использование в качестве средства общения между людьми-носителями разных языков в контексте диалога их национальных культур [2].

А кроме того, владение иностранным языком помогает студенту достичь взаимопонимания, воспитывает молодого человека в духе толерантности; развивает способность к пониманию культуры, образа жизни и мыслей других народов, учит передавать в процессе коммуникации собственные мысли и чувства.

Эти умения необходимы и настоящему лидеру, так как только всесторонне развитый человек, терпимый к другим, понимающий особенности неродной культуры может стать настоящим лидером в мире, где границы почти стерты, а международные связи играют такую важную роль в развитии любой организации.

Поэтому, занятия по иностранному языку оптимально подходят для формирования тех качеств лидера, которые помогут в дальнейшем молодому специалисту наладить процесс общения с другими людьми, коллегами, партнерами не только из родной страны, но и чужой.

Более того, владение иностранной речью помогает выпускнику выделиться из общей массы персонала, дает возможность показать себя и проявить свое лидерство. Таким образом, знание иностранного языка может помочь специалисту добиться собственных результатов, а также

достичь целей самой организации наилучшим образом и наиболее выгодным способом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евтихов, О.В. Структурная модель лидерских качеств организационного лидера / О.В. Евтихов // Вестник высшей школы. – 2011. – №5. – С. 41-46.
2. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» // Пачатковая школа [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://p-shkola.by/ru/reklama?id=277>. – Дата доступа: 24.09.2013.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Н.В. Барашко natashabarashko@yandex.by
г. Новополоцк, гимназия №2*

Учитель – это человек, который учится всю жизнь. Поэтому важным критерием успешности работы учителя становится его самообразование, целью которого является овладение учителями новыми различными методами и формами преподавания.

Мир новейших информационных технологий занимает все большее место в нашей жизни. В наше время ускорения научно-технического прогресса, когда владение необходимой информацией становится важнейшим инструментом в любой сфере человеческой деятельности, важнейшая задача – научить подрастающее поколение жить в информационном мире. В последние годы школа, общество и государство уделяют все большее внимание интересам личности (умению адаптироваться в изменяющихся условиях жизни, т.е. видеть проблемы, анализировать их, оценивать и находить пути решения, а также умению работать с информацией, умению коммуникации в широком социальном плане).

Новые информационные технологии способны стать средством, при помощи которого сознание ученика приобретает новый характер. Прежде всего, умение моделировать ситуацию, используя компьютер, приводит к воспитанию системного мышления, в котором культурные, нравственные ценности доминируют в создании и реализации новых технологий [1].

Основными целями применения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) на уроках иностранного языка являются:

- повышение мотивации к изучению языка;

- развитие речевой компетенции: умение понимать аутентичные иноязычные тексты, а также умение передавать информацию в связных аргументированных высказываниях;
- увеличение объема лингвистических знаний;
- расширение объема знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка;
- развитие способности и готовности к самостоятельному изучению английского языка [2].

Можно выделить ряд дидактических задач, которые решаются в процессе преподавания иностранных языков с помощью ИКТ:

- а) формирование и совершенствование языковых навыков и умений чтения, письма, говорения, аудирования;
- б) расширение активного и пассивного словарей; приобретение культурологических знаний;
- в) формирование культуры общения;
- г) формирование элементов глобального мышления;
- д) формирование устойчивой мотивации познавательной деятельности, потребности к использованию иностранного языка для целей подлинного общения;
- е) формирование навыков работы в группе.

Система внеклассной работы по иностранному языку включает совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих организационных форм, методов, и видов внеурочной деятельности, объединенных общими целями. В планировании и проведении внеклассной работы по предмету необходимо принимать во внимание, что она значима и эффективна в том случае, если каждое ее мероприятие органически вписывается в учебно-познавательный процесс школы.

В связи с этим все проводимые в рамках системы постоянно действующие и периодические формы работы должны координироваться администрацией школы и органически сочетаться с планами работы классных руководителей, деятельностью детских и молодежных организаций школы [3].

Внеклассная работа по иностранному языку в единстве с обязательным курсом создает условия для более полного осуществления практических, воспитательных, общеобразовательных и развивающих целей обучения. Она способствует расширению сферы применения навыков и умений, приобретенных в обязательном курсе, и расширению языковой среды.

Внеклассная работа открывает широкие возможности для осуществления гуманистического воспитания и для формирования мировоззрения школьников. Многое зависит при этом от оформления:

важно привлекать свежий иллюстрированный материал, соответствующее музыкальное сопровождение, проявляя чувство меры, вкус.

Комфортная обстановка внеклассной работы, построенной на добровольных началах, свободной от прямолинейного дидактизма, стимулирует развитие инициативы школьника, его способностей, снятию всяческих психологических барьеров и комплексов, мешающих самовыражению; каждый может и хочет проявить себя.

Поэтому участие во внеклассной работе способствует раскрепощению и развитию личности школьника, в частности его качеств, как активность, целеустремленность, коллективизм и вытекающее из последнего чувство «зависимой ответственности». Очень важна содержательная основа внеклассной работы. Внеклассная работа воспитывает коллективистские качества учащихся, формирует адекватные личностные отношения. В настоящее время внеклассная работа не мыслится без использования аудиовизуальных средств обучения на всех ее этапах.

Внеклассная работа по иностранному языку имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа не только углубляет и расширяет знание иностранного языка, но и способствует также расширению культурного кругозора, эрудиции школьников, развитию их творческой активности, духовно-нравственной сферы, эстетических вкусов и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны и сквозь призму этих знаний более активно осваивать культуру своей страны.

Во внеурочной работе большое значение имеет самоуправление учащихся, которое позволяет большинству школьников принять участие в организаторской деятельности, формирует личность гражданина [4].

Сегодня ИКТ внедряются не только в традиционные уроки, но и все чаще используются при организации внеклассной работы учащихся. Прежде всего, это подготовка и оформление различных проектов, рефератов, докладов, проведение внеклассных мероприятий и игр, создание школьной газеты на английском языке.

В ходе работы над учебными проектами учащиеся обращаются к различным информационным ресурсам: электронные энциклопедии, мультимедиа программы, поисковые системы сети Интернет.

Для редактирования, обработки и представления полученных результатов учащиеся работают с текстовыми и графическими редакторами, нередко выполняют отчеты о проделанной работе с помощью презентаций, фото слайдов или видеороликов. Участие в таких проектах очень важно для учащихся, поскольку они приобретают необходимые навыки организации самостоятельной работы и исследовательской деятельности.

При проведении внеклассных мероприятий и игр также целесообразно использовать ИКТ для создания игровых систем или другой наглядности. Учителя нередко прибегают все к тем же программным продуктам, позволяющим соединять в себе все мультимедиа ресурсы. Использование текстовых и графических редакторов, а также простейших издательских систем позволяет учащимся заниматься выпуском школьной газеты (или приложения к ней) на английском языке, писать статьи, заниматься ее версткой и оформлением.

Конкурс – соревнование, целью которого является выявление наилучших из числа участников, представленных работ и т.д. Проводить конкурсы можно начинать уже в начальной школе. Так как всякий конкурс носит соревновательный характер, то во время проведения такого мероприятия учащимся присущи творческий накал, любознательность, стремление узнать больше и показать себя с лучшей стороны. Все это способствует лучшему запоминанию и практическому применению того лексического и грамматического материала, который используется в данном мероприятии.

Использование ИКТ на уроках английского языка, по мнению ученых-методистов, – является одним из самых важных результатов инновационной работы в школе. Использование информационных технологий позволяет осуществить задуманное, сделать урок современным.

Анализируя опыт использования ИКТ на уроках, можно с уверенностью сказать, что использование информационно-коммуникативных технологий позволяет не только обеспечить положительную мотивацию обучения, но и проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (музыка, анимация, а также рационально организовывать учебный процесс и повышать эффективность урока.

В результате проводимой работы нами был сделан вывод, что повышается объем выполняемой на уроке работы в 1,5–2 раза, у учащихся формируются навыки подлинно исследовательской деятельности, обеспечивается доступ к различным справочным системам и электронным библиотекам и, само главное, появляется возможность индивидуализировать учебный процесс и формировать навыки самостоятельной работы учащихся.

На основании вышесказанного можно утверждать, что использование ИКТ является перспективным направлением в обучении английскому языку и нуждается в дальнейшем исследовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коньшева, А.В. Современные технические средства обучения иностранному языку / А.В. Коньшева. – Новополоцк: ПГУ, 1999. – 65 с.
2. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухарина. – М., 2007.
3. Савина, С.Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе / С.Н. Савина. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
4. Кочергина, И.Г. Совершенствование познавательных способностей учащихся через использование информационно-коммуникативных технологий в обучении английскому языку / И.Г. Кочергина // Иностранные языки в школе. – №3. – 2009. – С. 25-28.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

*Г.М. Белоглядова galina.past@mail.ru
Военная академия Республики Беларусь*

Обучение иностранному языку в военном вузе немислимо без правильной организации самостоятельной работы. Она включает в себя вопросы адаптации первокурсников к условиям вузовского обучения, где возрастает доля самостоятельного труда, самообразования, самоорганизации, формирования умений, навыков самостоятельной работы. Самостоятельная познавательная деятельность относится к наиболее значимым компонентам профессиональной подготовки курсантов и ее развитие целесообразно рассматривать в целостности, взаимосвязи и взаимообусловленности. В связи с этим возникает потребность в поиске путей развития самостоятельной деятельности курсантов в процессе обучения иностранному языку, которые способствуют успешной профессиональной подготовке будущего специалиста.

Основные усилия кафедры иностранных языков Военной академии направлены на решение вопросов организации самостоятельной работы курсантов, приведение в соответствие бюджета времени обучаемых и объема выдаваемых заданий на самостоятельную работу, на методическое обеспечение самостоятельной работы.

Необходимо отметить широкие возможности для самостоятельной работы курсантов, которые предоставляет военный вуз. Часы самоподготовки под руководством преподавателя «увеличивают»

количество аудиторных часов, давая возможность регулярных дополнительных занятий, обеспечивающих усвоение программного материала.

Оказывая помощь в организации самостоятельной работы по иностранному языку преподаватели должны знать с какими трудностями сталкиваются курсанты. Как известно наибольшие трудности испытывают курсанты-первокурсники. Эти трудности вызваны объективными причинами дидактического, социально-психологического и профессионального характера. К дидактическим трудностям прежде всего следует отнести резкую смену объема и содержания изучаемого материала, появление новых форм и методов преподавания.

Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как:

- готовность к учению;
- способность учиться самостоятельно;
- контролировать и оценивать себя;
- владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности;
- умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки.

К социально-психологическим трудностям можно отнести перестройку привычек, изменение прежнего уклада жизни.

К профессиональным трудностям относятся сомнения в правильности выбора будущей профессии, в своих способностях, неуверенность в своих силах.

К частным особенностям организации самостоятельной работы курсантов военного вуза можно отнести:

- 1) необходимость формирования положительного отношения курсантов к профессии военного и обучению в военном вузе;
- 2) строгую регламентацию распорядка дня по времени, отводимого на самостоятельную подготовку курсантов;
- 3) ограниченность возможностей для самостоятельной работы курсантов рамками одного высшего военного учебного заведения и только библиотекой этого учебного заведения.

Для того, чтобы самостоятельная работа имела ценность для непрерывного учебного процесса, являлась звеном общей цепи, соответствовала поставленной учебной и воспитательной цели, необходимо разработать педагогическую модель организации самостоятельной работы курсантов военного вуза в процессе изучения

предметов естественнонаучного цикла, включающую:

а) цели организации самостоятельной работы курсантов в процессе изучения иностранного языка, функции (обучающие, развивающие, воспитывающие),

б) содержание деятельности (курсантов, преподавателей, и др.),

в) формы (организация учебного процесса, организация научно-исследовательского процесса),

г) методы (диагностики, организации деятельности, контроля и самоконтроля), средства (учебные пособия для самостоятельной работы курсантов, технические средства обучения и др.).

Работа кафедры по организации самостоятельной работы первокурсникам осуществляется по следующим направлениям:

– проведение тестирования первокурсников с целью установления уровня их обученности и сохранения определенной последовательности и преемственности в обучении иностранному языку. Разработанные на кафедре тесты для определения исходного уровня знаний курсантов, поступивших в академию, позволяют выявить слабые стороны и определить пути обучения иностранному языку с учетом уровня знаний курсантов;

– анкетирование с целью выявления запросов и потребностей при отборе содержания обучения иностранному языку;

– минимизация предметного содержания, которая предполагает формирование коммуникативной компетенции курсантов для последующей самостоятельной работы над языком на основе тщательно отобранного языкового и речевого материала;

– составление методических пособий для самостоятельной работы, ориентированных на развитие различных видов речевой деятельности;

– отбор упражнений для самостоятельной работы курсантов и подбор текстовых материалов для самостоятельного изучения курсантов.

Преподавателями кафедры иностранных языков разработана серия тренировочных упражнений по работе со словарем и с базовым текстом. В начале первого семестра задача преподавателя – научить курсантов работать на самоподготовке со словарем и осмыслить поэтапно значение слова, фразы, и, наконец, текста.

Мы рекомендуем упражнения с текстом на выделение в нем дифференцированных признаков, упражнения, развивающие механизм догадки на основе словообразования, а также упражнения, обучающие способам извлечения информации их текста.

Предлагаемая система упражнений предназначена для выработки навыков самостоятельной работы на аудиторных занятиях и во время внеаудиторной работы. Результатом работы в часы самоподготовки

является последующая дискуссия на занятиях под руководством преподавателя.

С учетом специализации, гуманитарной направленности предмета и интересов курсантов составлен и постоянно пополняется банк учебных текстов. Разнообразие тематики текстов гуманитарного характера позволяет поддерживать у курсантов устойчивую мотивацию в овладении иностранным языком. Многие задания к профессионально-ориентированным текстам носят творческий характер:

- а) оставление инструкций;
- б) заполнение схем;
- в) рассказы по ним;
- г) определение терминов,
- д) решение кроссвордов, составленных с учетом будущей специальности.

Следует отметить, что все разработанные упражнения вариативны, дифференцированы в зависимости от индивидуально-психологических особенностей и возможностей каждого обучаемого.

По мере формирования навыков и умений у курсантов учебные задания постепенно усложняются, непосредственная помощь педагога уменьшается, а самостоятельность самих студентов соответственно увеличивается, улучшаются психологические результаты учебной деятельности.

Самостоятельная работа может рассматриваться как одно из средств развития личности курсанта. По мере самостоятельного выполнения учебных заданий развиваются умственные и другие личностные характеристики курсанта: познавательная потребность и познавательная активность, уверенность в себе, самостоятельное мышление, стремление к самосовершенствованию и т.д.

Немаловажной является задача формирования у курсантов-первокурсников мотивации к изучению иностранного языка. Для поддержания мотивации учения в режиме самостоятельной работы необходимо четкое определение цели и значимости каждого из заданий, предполагаемого на самостоятельную внеаудиторную работу; обеспечение курсантов конкретными способами выполнения этой работы; обязательная оценка выполнения заданий для самостоятельной работы, а также подбор специальных заданий, стимулирующих интерес обучаемых к освоению новых знаний.

Таким образом, начальный период обучения курсантов – это трудный период. Очень важно с первых дней создать положительную психологическую настроенность на учебу, на изучение иностранного языка. Правильно организованная самостоятельная работа курсантов с широким использованием часов самоподготовки и консультаций,

проводимых преподавателями, будет способствовать:

- 1) углублению и расширению знаний курсантов;
- 2) формированию их интереса к познавательной деятельности; овладению приемами процесса познания;
- 3) способности находить конструктивные решения;
- 4) расширению творческого компонента в профессиональной деятельности.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.

М.В. Березовская Berezovskaya81@inbox.ru

Белорусский национальный технический университет

Проблема обучения основам профессионального общения на иностранном языке и ее решение бесспорно актуальны для обучения иностранному языку в неязыковом вузе, поскольку иностранный язык в настоящее время становится атрибутом любой профессии в различных сферах производственной деятельности.

Соответственно, целью обучения иностранному языку в вузе является формирование у студентов коммуникативной и языковой компетенции, которая позволила бы использовать иностранный язык при осуществлении практической деятельности, а также для самообразования.

К сожалению, выпускники неязыкового вуза далеко не всегда готовы и способны участвовать в профессионально-значимом межкультурном общении. Следовательно, необходим качественно новый подход к подготовке специалистов экономического профиля по иностранному языку, который позволяет сочетать работу над иноязычными текстами в познавательных целях и развивать способности использования языковых средств, лингвистической и социолингвистической информации иноязычных текстовых материалов в профессионально- и социально-ориентированных высказываниях студентов.

В современных условиях развития конкурентной среды следует уделять особое внимание повышению качества образования, поскольку высококвалифицированный специалист является главным капиталом любой организации или предприятия.

Данное положение в полной мере относится к вузовской подготовке специалистов в области экономики, специалистов-профессионалов, активных и творческих личностей, умеющих глобально мыслить и локально созидать действовать.

Важное место должно занять при этом обучение иностранным языкам с тем, чтобы выпускник вуза мог активно и целенаправленно пользоваться достижениями науки и практическим опытом зарубежных специалистов.

Этого требуют как непосредственные задачи обучения в стенах вуза, так и развиваемая способность к последующему самостоятельному расширению знаний, совершенствованию умений и навыков в соответствии с индивидуальными интересами, притязаниями и ценностными ориентациями специалистов.

В последнее время значительно расширился круг лиц, профессиональная деятельность которых непосредственно связана с межнациональными, следовательно, с межкультурным, общением.

Общение с иностранными коллегами приобретает, поэтому большую профессиональную ценность и становится атрибутом любой специальности. Эта тенденция непрерывно нарастает и крепнет. Пользуясь иностранным языком для приобретения новых профессионально-значимых знаний и для углубления своего профессионального опыта, специалист расширяет компетентность не только для решения собственно профессиональных задач, но и для более глубокого понимания статуса своей профессии в обществе в целом.

Особое место занимает профессиональное общение, которое, с одной стороны, является необходимым условием исполнения профессиональных обязанностей, а с другой стороны, влияет на стабилизацию и развитие основополагающих и конкретных профессиональных качеств, обеспечивая тем самым в значительной степени конкурентоспособность специалиста.

Общее развитие и конкурентоспособность специалиста существенно возрастают, если он в состоянии пользоваться иностранным языком с различными целями: при изучении зарубежной научной литературы и при практическом применении текстовых материалов экономического характера; при общении на иностранном языке с отдельными лицами и с целой аудиторией специалистов, участвуя в беседах и диспутах профессиональной направленности; для поддержания разговора социокультурного характера с английскими специалистами, соблюдая правила свойственного им этикета.

Следовательно, специалист должен обладать следующими умениями для реализации межкультурного межличностного взаимодействия:

- умение порождать связные тексты, содержащие профессионально-значимую и социокультурную информацию, адекватно реагировать и интерпретировать эту информацию на иностранном языке;
- идентифицировать тактику речевого поведения партнера по общению;
- умение соотносить свои знания социокультурных особенностей с реальной ситуацией общения.

В своей практике преподавателям нередко приходится обучать английскому языку студентов, прямо в языке незаинтересованных и посещающих занятия “по академической необходимости”. Таким студентам можно долго и упорно объяснять согласование времен, страдательный залог в различных временных формах. Но вот вопрос: нужны ли им эти знания? На наш взгляд, ответ очевиден.

Именно поэтому мы, во-первых, предлагаем обучать студентов наиболее функционально значимым и распространенным в речи грамматическим явлениям на базе уже знакомой лексики; а во-вторых, сделать занятия по английскому языку максимально интересными и полезными, ориентируя их на сферу профессионального общения.

Такой подход позволяет разнообразить уроки, повысить мотивацию студентов, перейти на совершенно новый уровень общения, профессиональный, когда не только преподаватель назидательно читает лекции, но и студентам есть что рассказать (при этом не важно, на каком языке, поскольку цель таких уроков – общение, взаимный обмен информацией, а не вызубренные списки слов столбиком и прочно привитая неприязнь к изучению каких-либо языков), формирование словарного запаса в сфере профессиональной лексики, что позволяет студентам чувствовать себя на порядок выше по сравнению с теми, кто заново принялся штудировать школьную программу, сделать процесс работы с текстом познавательным с точки зрения будущей профессии студентов, а работу с лексикой – увлекательной, внося элемент соперничества.

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ (1-2 КУРСЫ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА)

О.И. Боровец borovets@inbox.ru

Белорусский национальный технический университет

В последние годы Беларусь все более активно интегрируется в мировое образовательное пространство. Это влечет изменения в области многоязычного образования. В настоящее время изучение нескольких иностранных языков стало распространенным явлением. Безусловно, самый распространенный в Беларуси иностранный язык – это английский, на втором месте находится немецкий, далее идут французский и испанский. В последнее время все больший интерес вызывает изучение польского языка (как второго иностранного). Это обусловлено активными интеграционными процессами наших стран как в области экономического сотрудничества, так и в сфере культуры.

Однако, вопрос обучения лексике второго иностранного языка остается недостаточно теоретически и методически изученным.

Следует отметить, что проблемы, связанные с изучением славянского языка в качестве второго иностранного, практически не поднимались в отечественной литературе.

При обучении польскому как второму иностранному языку (как в школах, так и в вузах) возникает ряд проблемных ситуаций, связанных с ограниченным количеством часов, отведенных на практические занятия, а также с отсутствием специальных учебно-методических комплексов для обучения польскому языку как второму иностранному.

Также следует упомянуть о недостаточной теоретической разработанности проблемы формирования лексических навыков второго иностранного языка и о необходимости усиления интенсивности (и эффективности) овладения учащимися лексикой польского языка как второго иностранного для достижения целей обучения.

Вышеизложенные факторы негативно влияют на конечные результаты обучения. Не всегда затраченные усилия приводят к поставленной минимальной цели обучения второму иностранному языку – достижение учащимися как минимум допорогового (элементарного) уровня владения языком (A2).

Требуемых результатов можно достигнуть, если методика обучения лексике польского языка как второго иностранного будет построена с учетом психологических закономерностей усвоения учащимися (студентами 1-2 курса вуза) лексики польского языка и их лингвистических и общеучебных возможностей. При этом целесообразно, если комплекс упражнений на усвоение лексики польского языка как второго иностранного будет интегрирован в систему упражнений для обучения чтению.

Анализируя психологические особенности запоминания иноязычной лексики учащимися следует помнить, что на момент начала изучения польского языка (как второго иностранного) в памяти учащихся уже хранится немалый объем слов как первого иностранного языка, так и русского (белорусского). Лексические единицы польского языка должны занять свое место в системе других единиц, их семантические значения должны быть скоординированы.

Значит, усвоение новых слов второго иностранного языка сопряжено с большой нагрузкой на память. Поэтому процесс обучения лексике второго иностранного языка должен выстраиваться с учетом закономерностей работы памяти как накопителя и носителя вербальной информации в мозгу человека, влияющих на продуктивность усвоения слов иностранного языка.

Продуктивность усвоения новых слов возрастает при включении лексики в разнообразную речевую практику, при предъявлении и запоминании лексики на основе связного в смысловом плане текста, при учете мотивационного фактора и при осмысленном способе запоминания.

Реализация вышеперечисленных факторов требует мыслительной зрелости учащихся. Учитывая то, что в данном случае рассматривается начальный этап обучения в вузе (средний возраст студентов 17-19), можно говорить о сформированных личностях, которые вполне осознают необходимость и важность изучения второго иностранного языка.

Процесс усвоения лексики второго иностранного языка будет более продуктивен, если увеличить объем вводимой лексики, использовать аналитические приемы запоминания новых лексических единиц, использовать более сложный в плане лексического наполнения текстовый материал, поддерживать внутреннюю мотивацию к усвоению лексики второго иностранного языка, предлагать разнообразные и более сложные виды упражнений по сравнению с аналогичным этапом обучения первого иностранного языка.

Было доказано, что последовательность обучения видам речевой деятельности не является раз и навсегда установленной, она определяется с учетом целей и условий обучения. В отношении второго иностранного языка возникает противоречие между целью обучения – достижением минимально достаточной коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности, и условиями обучения – ограниченным количеством часов, отводимых на изучение второго иностранного языка. В поисках решения данного противоречия было выдвинуто предположение, что решить проблему возможно, если формирование лексических навыков польского языка как второго иностранного будет осуществляться в процессе развития умений чтения.

Данное предположение базируется на научно обоснованном положении о том, что рецептивные умения чтения формируются быстрее и легче, чем продуктивные умения говорения или письма, и в чтении на втором иностранном языке более реально достичь продвинутой коммуникативной компетенции за счет накопленного опыта учащихся в русском (белорусском) языке и первом иностранном [1, с. 34].

Считается также, что умения чтения не утрачиваются в течение длительного времени, легко восстанавливаются и совершенствуются.

При чтении работают все виды и типы памяти (словесно-логическая, образная и эмоциональная, зрительная, слуховая и моторная) что обеспечивает переход лексики в долговременную память. Протекание процесса чтения создает условия для произвольного запоминания лексического материала, содержащегося в тексте, путем регулярного

повторения отдельных лексических единиц и установки различных связей между ними [2, с. 109]. Все это обеспечивает прочное усвоение лексического материала и при небольшом количестве часов составляет необходимый аппарат интенсификации обучения лексике польского языка как второго иностранного.

Также одним из факторов, который затрудняет преподавание польского языка как второго иностранного, выступает несоответствие текстового материала условиям и особенностям обучения второму иностранному языку в вузе. Учебный текст для интегрированного процесса формирования лексических навыков и развития умений чтения на втором иностранном языке должен обладать всеми характеристиками текста как коммуникативной единицы (на начальном этапе), так как он служит образцом и источником как содержания устных высказываний учащихся (и монологического и диалогического типа), так и языкового материала, употребление которого в них ожидается [2, с. 161].

Таким образом, необходимо помнить, что преподавание второго иностранного языка во многом отличается от изучения и преподавания первого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барышников, Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учебно-методическое пособие / С.К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 205 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*Е.И. Бреус, Г.Л. Стойка belrus@bsmu.by
Белорусский государственный университет*

Общение является неизменным составляющим социальной жизни человека. Знание иностранных языков становится актуальным в социально-экономических условиях современного общества. Важно не просто овладеть набором определенных лексико-грамматических навыков, но и уметь быстро извлекать информацию из письменных и устных источников на иностранном языке. Изучение иностранного языка связано с решением ряда психологических проблем.

Эффективность в овладении иностранным языком в процессе учебно-профессиональной деятельности в вузе в значительной степени зависит от

психологической готовности человека усвоить и применять иноязычную речь на практике, от умения преодолевать сложившиеся стереотипы, от веры в свои возможности. Студенты, не верящие в свои способности, ожидающие «провала», испытывающие повышенную тревожность, боясь ошибок, вероятнее всего, потерпят неудачу, главным образом потому, что они не чувствуют уверенности в своих силах, не способны преодолеть имеющиеся психологические барьеры.

Психологический барьер – это первый барьер, с которым сталкиваются студенты при обучении РКИ. Он возникает незаметно и субъективно. Нередко он не ощущается самим человеком, но незамедлительно воспринимается окружающими.

Причины могут быть разные. Это могут быть социальные, политические, религиозные и профессиональные различия, которые приводят к неоднозначной интерпретации тех или иных понятий, употребляемых в процессе коммуникации. Выделим следующие виды психологических барьеров: барьер «боязни» контакта с человеком, барьер «понимания», межкультурный барьер и «барьер говорения».

Самый распространённый – это барьер «боязни» контакта с человеком. Обычно такой барьер свойственен студентам, испытывающим сложности в общении, с низким уровнем общительности в целом.

Барьер «понимания» – возникает, когда обучаемый начинает бояться, что не сможет правильно понять преподавателя, говорящего на иностранном языке. Больше всего страшит необходимость переспрашивать или просить говорить помедленнее. Этот вид барьера часто тормозит процесс коммуникации и приводит к тому, что студенты хотят понять собеседника с первого раза, а в результате вообще перестают слушать говорящего

Межкультурный барьер – это такой вид психологического барьера, когда студент не хочет учитывать культурные традиции страны носителя изучаемого языка. Так, в различных культурах не одинаково понимается смысл таких ценностей как «красота», «долг», «приличие» и др. Кроме того, каждая социальная среда создаёт свой мини-язык общения (сленг), свои любимые цитаты и шутки, которые не всегда понятны представителям другой культуры.

Ещё один распространённый вид барьера – это «барьер говорения», который проявляется в том, что студент понимает, что ему говорят, но не отвечает собеседнику, потому что считает, что его словарного запаса недостаточно для выражения мысли или боится сказать что-нибудь не так, сделать ошибку и стать объектом для насмешки окружающих. Как правило, из-за этого барьера студенту очень трудно достигнуть успехов в

изучении иностранного языка. Поэтому преподаватели иностранного языка обязательно должны учитывать психологию студентов.

Психологические барьеры легко преодолеть, создавая на занятиях дружественную атмосферу. Не стоит забывать и о внутренней мотивации, повышении самооценки учащихся, компетентности в изучении иностранного языка, формировании умений прогнозирования и проектирования развития внутреннего потенциала в преодолении психологических барьеров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранному языку в школе / И.А. Зимняя. – М., 1991. – 243с.
2. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Москва, 1999. – 465с.
3. Морозов, С.М. Методы психологического исследования личности / С.М. Морозов. – 1992. – 218 с.
4. Цицюрская, Л.Д. Психологические барьеры при инновациях в сфере образования / Л.Д. Цицюрская // Вестник КАСУ, 2005. – № 1. – С.130 – 136.

ПРИНЦИП ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНО- МЕТОДИЧЕСКОМ ПОСОБИИ

М. Е. Будько, П. В. Сушкевич belrus@bsmu.by

Белорусский государственный медицинский университет

Современные требования к профессиональной подготовке иностранных специалистов предполагают создание учебных пособий по русскому языку, которые содержали бы тексты, актуальные для студентов различных специальностей. Среди принципов, на которые опираются авторы подобных пособий, можно назвать принцип профессиональной ориентированности обучения, коммуникативный подход, системность и комплексность обучения, а также принцип проблемности обучения.

При написании профессионально ориентированного пособия необходимо помнить, что владение языком специальности обеспечивает не только получение и накопление знаний по данной специальности, но и процесс общения в учебной деятельности. Кроме того, обучение языку специальности самым тесным образом связано с обучением специальным учебным дисциплинам.

Поэтому для создания качественного пособия необходима координация преподавателей русского языка как иностранного и преподавателей

профильных кафедр вуза. Их совместная деятельность может заключаться в предварительном планировании учебного материала пособия в соответствии с программой специального курса, в отборе текстов для чтения, составлении терминологического словаря по языку специальности, компрессии и адаптации учебных текстов.

Как показывает практика, студенты, приступая к учебе на первом курсе, испытывают большие затруднения, обусловленные недостаточным уровнем владения русским языком. На первом и втором курсах важнейшая для студентов макросфера общения – учебная. Студенты слушают и конспектируют лекции, готовятся по учебникам и отвечают на семинарах, коллоквиумах, зачетах и экзаменах. Поэтому самые важные типы текстов, с которыми они работают на этом этапе, – учебно-научные.

Наиболее значимые виды речевой деятельности – аудирование, изучающее чтение, монологическая речь (основные типы монологических высказываний – сообщения с заданным содержанием и свободной или частично заданной формой, как правило, подготовленные).

С учетом этих задач преподавателями кафедры белорусского и русского языков БГМУ был создан ряд учебно-методических пособий на материале различных медицинских и естественно-научных специальностей («Читаем тексты по гистологии», «Читаем тексты по химии», «Знакомимся с анатомией» и др.).

Одно из пособий – «Знакомимся с анатомией» – предназначено для комплексного развития навыков аудирования, чтения, говорения и письма студентов первого курса, обучающихся по специальности «Стоматология». Текстовый материал пособия сгруппирован по темам и, как правило, опережает лекции по данной дисциплине.

При такой организации учебного процесса текст представляет собой новую информацию для студентов и вызывает у них профессиональную мотивацию. К каждой теме дана система упражнений: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

Предтекстовые задания готовят студентов к восприятию текста при помощи снятия лексических трудностей.

Притекстовые и послетекстовые упражнения предназначены для формирования у студентов умений конструировать высказывания, трансформировать предложения, смысловые отрывки и текст в целом, выделять главную и второстепенную информацию, составлять план текста, передавать содержание текста.

Опыт работы кафедры показывает, что использование профессионально ориентированных пособий способствует эффективному обучению языку специальности студентов-медиков.

К ВОПРОСУ О ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.П. Буланова n.bulanova2010@mail.ru

Белорусский национальный технический университет

Целью профильно-ориентированного изучения иностранного языка в вузе можно назвать дальнейшее овладение им как средством межкультурного общения, т. е. повышение уровней коммуникативной и межкультурной компетенций, но уже в контексте планируемой специальности – будущей профессиональной деятельности.

Перед администрацией учебного заведения стоит задача – создание организационно-технических условий (включая подбор преподавательских кадров), необходимых для достижения обучающимися цели изучения иностранного языка.

Наконец, обобщенная цель преподавателя состоит в разработке курса и организации профильно-ориентированного обучения иностранному языку с учетом потребности обучающихся, оказании им методической помощи в изучении языка и создании, таким образом, условий для успешного достижения целей обучения.

Из вышесказанного можно заключить, что обобщенные цели всех вовлеченных в профильно-ориентированное обучение иностранному языку сторон оказываются подчиненными цели обучаемого.

Уточнение цели означает детализацию компонентов модели владения языком – коммуникативной компетенции [1, с. 26], или коммуникативной языковой способности - языковой и стратегической компетенций с учетом психофизиологических механизмов их реализации. Развитие языковой компетенции предполагает дальнейшее овладение организационной и прагматической компетенциями.

Организационная компетенция включает способности, связанные с владением формальной структурой языка, узнаванием грамматически правильных предложений, упорядоченного соединения в текст и заключается: во-первых, в овладении лексическими, морфологическими, синтаксическими и фонологическими/орфографическими средствами; во-вторых, в овладении условностями соединения высказываний в текст, умений интерпретировать логику воспринимаемого текста и строить собственный текст из предложений.

Если организационная компетенция касается отношений между знаками и их референтами, то прагматическая компетенция связана с отношениями между лицами, использующими язык, и конкретным контекстом общения и предполагает овладение, с одной стороны, прагматическими аспектами исполнения функций использования языка, а

с другой, – соответствующими социокультурными аспектами исполнения этих функций в заданном контексте.

Сущность стратегической компетенции заключается в использовании вербальных и невербальных стратегий для компенсации обрывков коммуникации из-за недостатка знаний или ограниченности владения речевой деятельностью.

Стратегическая компетенция состоит из трех компонентов: оценки, планирования и исполнения. Данные компоненты предполагают наличие умений идентифицировать информацию, необходимую для осуществления конкретной коммуникативной цели в заданном контексте, умений отобрать необходимые языковые средства (грамматические, текстуальные, социолингвистические), а также способности исполнить план определенным способом (рецептивно или продуктивно) и через определенный канал (слуховой или зрительный), т.е. посредством слушания, говорения, чтения или письма. [2, с. 3]

Именно взаимодействие между компонентами коммуникативной языковой способности (или коммуникативной компетенции) и определенным контекстом (в нашем случае - профессиональным) характеризует владение иностранным языком как средством межкультурного общения. Это означает, что для более полного представления о целях необходимо обратить внимание на заявленные в обобщенной цели контекст будущей специальности, с одной стороны, и межкультурную компетенцию, с другой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку / И.Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001.
2. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1.

МОТИВАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Т.И. Васильева, Т.В. Сосна tsosna@yandex.ru
Белорусский национальный технический университет*

В настоящее время иностранные языки становятся одним из главных факторов как социально-экономического, так и общекультурного прогресса общества.

При подготовке специалистов со знанием иностранного языка в техническом вузе важной проблемой является отсутствие мотивации у студентов. Причиной этого, в первую очередь, является специфика предмета, которая требует от студента наличия определенной базы знаний и коммуникативных способностей. К тому же, отсутствие реальных возможностей пользования иностранным языком как средством коммуникации в бытовой и профессиональной сфере обуславливает понижение уровня мотивации. Нередко это вызывает у студентов определенные сложности, и они теряют интерес к изучению иностранного языка. В таких условиях становится трудным вызвать мотивацию со стороны.

Известно, что существует два вида учебной мотивации: внешняя и внутренняя.

Внешняя мотивация не связана непосредственно с содержанием предмета, а обусловлена внешними обстоятельствами. Например, мотив достижения, вызванный стремлением человека достигать успехов и высоких результатов в любой деятельности, в том числе и в изучении иностранного языка; мотив самоутверждения – стремление утвердить себя, получить одобрение других людей; мотив саморазвития – стремление к самоусовершенствованию и др.

Внутренняя же мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с отношением субъекта образовательного процесса к самому предмету. Её еще часто называют процессуальной мотивацией. Человеку нравится непосредственно иностранный язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность. Действие внешних мотивов (престижа, самоутверждения и т.д.) может усиливать внутреннюю мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности.

Учебная мотивация в целом определяется такими специфическими факторами, как особенности обучающегося (пол, самооценка, уровень интеллектуального развития), особенности преподавателя и его отношения к педагогической деятельности, организацией педагогического процесса, а также спецификой учебного предмета (например, иностранный язык) [1].

На первый план выступает формирование познавательной мотивации студентов, поскольку это придает деятельности обучающихся особый личностный смысл, благодаря чему изучение учебного предмета приобретает для них самостоятельную ценность. В основе познавательной мотивации лежит стремление узнать как можно больше новой информации и применить ее на практике. При такой мотивации обучающиеся с легкостью справляются с возникающими трудностями.

Решению проблемы мотивационной обусловленности учебной и коммуникативной деятельности способствуют личностно-ориентированные методы, учитывающие потребности и интересы обучающихся, позволяющие раскрыть их способности. Каждый обучающийся должен чувствовать себя субъектом учебно-воспитательного процесса. Необходимо внедрение личностноразвивающих технологий, сущность которых заключается в развитии творческой индивидуальности и интеллектуально-нравственной свободы личности, в совместном личностном росте преподавателя и обучающихся, когда обучающийся превращается из объекта педагогического воздействия в субъект собственной деятельности [2].

Важную роль в мотивации учения играет также содержание учебного материала. Мотивационное влияние может оказывать не всякий учебный материал, а лишь тот, информационное содержание которого соответствует имеющимся и вновь возникающим интенциям обучающегося.

Занятие по иностранному языку имеет свою специфику, так как, в отличие от других предметов, в качестве основной цели обучения здесь выступает формирование коммуникативной компетенции обучающихся, приобщение к иной культуре и развитие навыков участия в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации. Процесс преподавания, организованный на основе заданий коммуникативного характера с использованием всех необходимых для этого методов и приемов, является отличительной особенностью занятия по иностранному языку.

Опорой для поддержания мотивации при обучении иностранному языку может служить лингвострановедческий аспект, поскольку он, с одной стороны, способствует обучению языку, а с другой стороны, дает сведения о стране изучаемого языка, вызывает познавательный интерес у обучающихся. Тексты страноведческого характера занимают сегодня все большее место в процессе обучения иностранным языкам. Благодаря таким текстам, обучающиеся знакомятся с реалиями страны изучаемого языка, получают дополнительные знания в области географии, образования, культуры и т.д.

Содержание страноведческих текстов должно быть значимым для обучающихся, иметь определенную новизну, независимо от того, будь то общие сведения о системе образования, о государственном устройстве, о молодежных организациях страны изучаемого языка или же об особенностях речевого поведения и этикета.

Процесс возникновения и развития мотивации обучения начинается с осмысления студентом своего социального опыта достижений, успехов и

неудач в конкретной деятельности, то есть с самооценки. Осознание студентом результатов своей деятельности определенным образом ориентирует и мотивирует его. Незнание же результата ведет к дезориентации, к потере ориентировки и на этой основе – к возникновению неуверенности в собственных действиях.

Поэтому у студента должно быть ясное представление об успешности его учебной работы, это делает учебную деятельность целенаправленной. В становлении и формировании положительной устойчивой мотивации учебной деятельности оценка имеет большое значение. Важно, чтобы в оценке работы обучающегося был качественный анализ этой работы, подчеркивались все положительные моменты, отмечалось продвижение в освоении учебного материала, и причины имеющихся недостатков не только констатировались, а выявлялись. Этот качественный анализ должен быть направлен на формирование у обучающихся адекватной самооценки работы, ее рефлексии.

Однако существует и обратная сторона медали. Эффективность работы студентов может ухудшаться, если мотивация слишком сильная, что может привести к увеличению уровня активности и напряжения. В таком случае могут возникнуть нежелательные эмоциональные реакции. Таким образом, необходимо найти золотую середину в процессе обучения, при которой высокая эффективность мотивации соседствует с получением радости от изучения иностранного языка в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилова, О.А. Роль мотивации в изучении иностранных языков [Электронный ресурс] / О.А. Данилова, Д.В. Конова, Р.А. Дукин // Обучение иностранным языкам. Материалы для специалиста образовательного учреждения. – М., 2003. – Режим доступа: <http://study-english.info/article018.php#ixzz2h38GVRVG>. – Дата доступа: 09.10.2013.
2. Сманцер, А.П. Гуманизация педагогического процесса / А.П. Сманцер. – Мн.: Бестпринт, 2005. – 362 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

О.В. Веремейчик olgaverem@mail.ru

Белорусский национальный технический университет

Взросшие требования к подготовке специалистов инженерного профиля, которые должны иметь не только знания инженерного дела, но и

знания общекультурного характера, обуславливают усиление гуманитарной составляющей инженерного образования и совершенствование на этой основе подготовки специалистов, владеющих основами взаимодействия в условиях конкретного производства. В связи с чем обладание выпускниками технического вуза коммуникативной компетентностью представляется актуальным

Коммуникативная компетентность выступает одним из профессионально и личностно значимых качеств будущего специалиста, обладание которой позволяет ему не только создавать, внедрять проекты и технологии, обеспечивающие социальный и экономический прогресс, но и продуктивно управлять персоналом, работать в команде.

В системе социогуманитарного знания коммуникативная компетентность выступает сложным, многоаспектным явлением, интегральной характеристикой личности, в состав которой входят:

- с позиций социальной психологии: целостное психологическое образование, обуславливающее адекватное отражение и прогнозирование психических состояний другого человека; система внутренних ресурсов, уровень освоенности опыта взаимодействия с окружающей средой;

- с позиций педагогики: совокупность гуманистических ценностей, коммуникативных умений и личностных качеств, обеспечивающих культуру взаимодействия и решение профессиональных задач [1].

Наше понимание структуры коммуникативной компетентности студентов технического вуза базируется на том, что ядром коммуникативной компетентности выступают коммуникативные умения, развитие которых является обязательным условием подготовки специалистов с высшим образованием.

Помимо ядра в качестве структурных компонентов коммуникативной компетентности студентов технического вуза выделяем: личностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный.

Коммуникативной компетентности присущи:

- *многофункциональность* (овладение ею позволяет решать проблемные ситуации в профессиональной и социальной сферах);

- *ядерный характер* (универсальность применения, сквозное, проникающее действие);

- *метапредметность* и *междисциплинарность* (т.е. будучи сформированной в рамках какого-либо одного предмета, может применяться при изучении всех учебных дисциплин, выступая при этом своеобразным катализатором собственного развития);

- *многомерность* (т.е. коммуникативная компетентность интегрирует в себе различные личностные и профессионально значимые качества:

- а) эмпатию;

- б) толерантность;
- в) коммуникабельность;
- г) направленность на взаимодействие;
- д) сотрудничество;
- е) инициирование творчества;
- ж) рационализаторства.

Формирование коммуникативной компетентности студентов должно осуществляться целостно, на междисциплинарном уровне с опорой на дидактический потенциал социально-гуманитарных дисциплин, изучаемых в техническом вузе.

С целью доказательства данного утверждения приведем результаты педагогического исследования, в котором приняли участие 350 студентов 1-3 курсов БНГУ следующих факультетов: АТФ, МСФ, ЭФ, ПСФ, ФТУГ. Данное исследование включало в себя:

1) *констатирующий эксперимент* (толкование, разъяснение участникам эксперимента таких понятий, как коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, коммуникация, взаимодействие, мотивационная готовность; выявление исходного состояния коммуникативной компетентности студентов технического вуза),

2) *формирующий эксперимент* (реализация методики формирования коммуникативной компетентности студентов технического вуза),

3) *контрольный эксперимент* (выявление динамики становления у студентов технического вуза коммуникативной компетентности, осуществление качественного и количественного анализа полученных результатов.).

Для обеспечения внутренней и внешней валидности проводимого эксперимента была организована специальная работа по подготовке преподавателей социально-гуманитарных дисциплин, участвующих в исследовании, к деятельности по целенаправленному развитию коммуникативных умений студентов, формированию у них коммуникативной компетентности.

В качестве социально-гуманитарных дисциплин, обладающих наибольшими возможностями по формированию коммуникативной компетентности студентов технического вуза были выделены: основы психологии и педагогики, культурология, иностранный язык, философия, история Беларуси.

Работа включала определение критериев и показателей готовности преподавателя социально-гуманитарных дисциплин к деятельности по формированию коммуникативной компетентности студентов технического вуза и разработку соответствующих диагностических процедур (анкета, опросник).

С учетом полученных результатов преподавателям–участникам эксперимента были предложены междисциплинарные семинары-тренинги, консультации, открытые учебные занятия с использованием наиболее продуктивных методов формирования коммуникативной компетентности студентов технического вуза.

Для обеспечения согласованности действий участников исследования и с целью контроля за ходом формирующего эксперимента мы регулярно посещали учебные занятия по социально-гуманитарным дисциплинам, анализировали их, вносили коррективы, уточняли позиции в случае возникновения в этом необходимости.

На итоговом собеседовании студенты экспериментальной группы отмечали продуктивный характер учебной работы, направленный на организацию конструктивного взаимодействия, создание условий по целенаправленному формированию коммуникативной компетентности и развитие у них таких коммуникативных умений, как активно слушать и проявлять интерес к информации, исходящей от партнера (73,3%), владение невербальными средствами коммуникации (86,7%); 82,8% опрошенных предпочитают сотрудничество как ведущую стратегию поведения, взаимодействия в конфликтной ситуации, 87,8% студентов показали стремление к кооперации, компромиссу.

Респонденты (84,4%) отметили, что на первых занятиях по социально-гуманитарным дисциплинам они испытывали трудности при осуществлении эффективного взаимодействия со своими товарищами по учебной группе, а 93,9% студентам запомнилось первоначальное стремление к личностному первенству и престижу.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в процессе реализации методики формирования коммуникативной компетентности студенты овладевали не только предметными знаниями по социально-гуманитарным дисциплинам, но и коммуникативными умениями, необходимыми для организации продуктивного взаимодействия и обеспечивающими достижение социально-ценного результата в конкретных условиях профессиональной деятельности.

Совокупный анализ занятий, проведенных с опорой на разработанную методику формирования коммуникативной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин, дает основание утверждать, что интеграция знаний и практических действий на всех этапах подготовки специалиста, синтез всех форм занятий относительно каждой конкретной цели, взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимосвязь содержания различных учебных дисциплин позволяет целенаправленно и в системе формировать у студентов коммуникативную компетентность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веремейчик, О.В. Методика формирования коммуникативной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения

социально-гуманитарных дисциплин / О.В. Веремейчик // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч.; под ред. В.Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2009. – Ч. 2. Вып. 13. – С. 283–289.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Г.В. Волейко Grazhyna17@tut.by

Белорусский национальный технический университет

Процесс определения целей и содержания обучения иностранному языку является непростым. При их разработке привлекательной является идея об обучении не просто языку, а иноязычной культуре в широком смысле этого слова.

Иностранный язык как учебная дисциплина может полноценно выполнять свои функции лишь при условии, если все аспекты процесса будут рассматриваться на равных условиях. В методике обучения иностранному языку нет единого подхода к выделению компонентов содержания обучения. Однако, такие компоненты, как языковой материал, знания, умения и навыки, тематика, тексты и языковые понятия, не свойственные родному языку, находят свое отражение в большинстве классификаций содержания обучения ведущих методистов. Совершенно очевидно, что языковой материал не исчерпывает содержания обучения, так как его усвоение – это лишь база для развития умений и навыков устной речи и чтения.

В ходе обучения иностранному языку у студентов формируются самые разнообразные умения и навыки. К ним традиционно принято относить речевые умения. Все выше перечисленное бесспорно входит в содержание иностранного языка, поскольку является базой для достижения практической цели обучения иностранному языку[1, с. 85].

Культура в различных ее проявлениях содействует формированию личности человека. Мы ведем речь о «иноязычной культуре» как о неотъемлемом компоненте содержания обучения. Под иноязычной культурой мы понимаем все то, что способен принести студентам процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем, воспитательном и эмоциональном отношении.

При этом обучение иноязычной культуре используется не только как средство межличностного общения, но и как средство обогащения духовного мира личности.

Управление мотивацией изучения иностранного языка является одной из центральных проблем методики. Под мотивацией мы понимаем систему побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность на более глубокое изучение иностранного языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности.

Интерес к процессу обучения держится на внутренних мотивах, которые исходят из самой иноязычной деятельности. Таким образом, в целях сохранения интереса к предмету преподаватель иностранного языка должен развивать у обучаемых внутренние мотивы, не забывая, конечно, об индивидуальных особенностях студентов.

В процессе обучения иностранному языку формируется языковое чутье, что усиливает общую познавательную деятельность обучаемых и, следовательно, повышает и мотивацию изучения языка.

Выделяют следующие виды мотивации:

1) коммуникативная – определяется на основе потребностей в общении;

2) лингвострановедческая – основана на стремлении обучаемого к познанию языковых явлений;

3) страноведческая – зависит от тематики и эмоциональной заинтересованности студента.

Сочетание страноведения с языковыми явлениями содержит огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения. При этом основной задачей является «изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих особенности культуры народа-носителя языка и среды его существования» [3, с. 42].

Современные методические исследования базируются на лингвострановедческом подходе в обучении иностранному языку. Лингвострановедческий аспект служит для фиксации страноведческих сведений о единицах языка, способствует обогащению предметно-содержательного плана. Его более основательный подбор и раннее использование в процессе обучения иностранному языку – один из резервов повышения его активности.

Практика показывает, что студенты с неизменным интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям, укладу повседневной жизни и т.п. Обращение к страноведческому материалу может стать основой для выделения социокультурного компонента как мощного средства повышения мотивации изучения иностранного языка.

Итак, лингвострановедение – аспект методики преподавания иностранного языка, в котором исследуются проблемы ознакомления с новой культурой.

Основоположники лингвострановедения Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров понимают под ним культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения иностранного языка. Однако, лингвострановедение не отражает весь комплекс знаний, умений и навыков, связанных с иноязычной культурой. Лингвострановедение ставит своей задачей изучение единиц языка, наиболее ярко отражающих особенности культуры народа.

Социокультурный компонент обучения иностранному языку, на базе которого формируются знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка входит в содержание национальной культуры. Он имеет огромный потенциал в плане вовлечения студентов в диалог культур.

Таким образом, процесс овладения иностранным языком становится творческим процессом открытия для себя страны изучаемого языка, менталитета людей, говорящих на этом языке, а также стимулом для повышения интереса студентов к предмету и более осознанному овладению языком, если в полном объеме реализуется социокультурный компонент овладения иноязычным материалом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим, И.Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе, 1998. – №1. – 85с.
2. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов – М.: 1991. – 28с.
3. Томахин, Г.Д. Реалии в языке и культуре / Г.Д. Томахин // – М.: ИЯШ, 1997. – №5. – 42с.

СТУДЕНТ ВУЗА КАК СУБЪЕКТ КОНСТРУИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА

О.В. Гасова Olga_leg@tut.by

Белорусский национальный технический университет

Важность и необходимость диалогической позиции специалиста, которая востребована независимо от специфики его будущей профессиональной деятельности, не вызывает сомнений.

Сфера деятельности будущего инженера сопряжена не только с использованием техники и технологии, но и непосредственно с общением, взаимодействием с другими людьми. Проведенное нами исследование показывает, что в образовательной практике технического университета наблюдаются следующие противоречия:

- а) между декларированием значимости диалогического подхода и

недостаточным использованием его в практике образовательного процесса вуза:

б) между признанием необходимости и ценности учебного диалога и трудностями, с которыми сталкиваются педагоги при его конструировании;

в) между провозглашением обучающегося субъектом образовательного процесса и отсутствием осознания себя в таком качестве (по данным констатирующего эксперимента).

В особенности речь идет о студентах начальных курсов. Данное положение подтверждается проведенным исследованием в Белорусском национальном техническом университете среди 367 студентов первого и второго курсов.

По ответам студентов можно судить о том, что большинство из опрошенных (59%) не осознают себя субъектами собственной образовательной деятельности и испытывают трудности в построении собственных суждений. Хотя, с другой стороны, они отмечают необходимость диалогических отношений во время обучения.

В связи с этим проблема теоретического обоснования и системного анализа процесса конструирования учебного диалога в условиях высшей школы представляется актуальной и практически значимой с позиций компетентностного подхода.

В теоретических и практических исследованиях, посвященных организации эффективного процесса обучения, проектированию и созданию технологии учебных диалогов накоплен определенный опыт. Одним из примеров организации продуктивного обучения в вузе является технология творческого проектирования.

Авторы И.И. Казимирская и А.В. Торхова разработали алгоритм учебного проектирования, который состоит из 6 шагов подготовки и реализации проекта. Три первых шага – вариант активизации познавательной деятельности обучающихся на этапе мотивации и целеполагания, далее следуют осуществление и оформление проекта деятельности, затем рефлексия проделанного (индивидуального или микрогруппового опыта) [1].

Автор технологии формирования критического мышления Е.О. Галицких рассматривает диалог в педагогической науке как «цель, результат, содержание образования, способ познания действительности и дидактико-коммуникативную среду, которая обеспечивает рефлексивную и самореализацию личности» [2, с. 18]. Концептуальная идея данной технологии заключается в том, чтобы сформировать у студентов позицию субъекта собственной учебно-познавательной деятельности, умения ее рефлексировать, организовывать, осуществлять, достигать самостоятельно

поставленных целей. Эта идея определяет структуру базовой модели технологии и приемы ее реализации в практике преподавания.

Основной технологический алгоритм критического мышления состоит из трех фаз: стадии вызова (интерес к теме, актуализация имеющихся знаний), осмысления (соотнесение новой информации с собственными знаниями, установление логико-смысловых связей) и размышления (рефлексии) (анализ всего процесса изучения материала, выработка собственного мнения) [2, с. 171].

Проведенный анализ технологий, в центре которых находится диалог, позволяет выделить основные черты/фазы/шаги, присущие всем им. С позиции авторов, приведенных технологий, первым компонентом является мотивирование или вызов интереса.

Для обучения в учреждении высшего образования главным, на наш взгляд, является способность самостоятельно осуществлять анализ и поставить цели собственной образовательной деятельности. Только такая позиция может характеризовать самостоятельную личность.

Организационные шаги во многих технологиях подобны друг другу. Неотъемлемым компонентом любой технологии является рефлексия как осознание опыта проделанного.

Каждая из приведенных технологий заслуживает внимания и пристального изучения. Не умаляя достоинств описанных видов учебных диалогов, предложим собственную разработку эффективного диалогического взаимодействия, которая будет способствовать формированию метапредметных компетенции студента технического вуза (аналитико-синтезирующих, моделирующих, проектировочных и пр.).

Проведено экспериментальное исследование с целью определения основных факторов, оказывающих влияние на конструктивную деятельность студента. В конструировании учебного диалога были выделены шесть критериев: аналитико-синтезирующий, моделирующий, проектировочный, коммуникативный, конструктивный и рефлексивный [3].

Для *аналитико-синтезирующего критерия* основными факторами явились: владение процедурами системного анализа и способность осознавать роль учебного диалога в вузе.

Для *моделирующего критерия* оказались значимыми: умения определить место и роль учебного диалога в процессе собственного обучения и умения поэтапного создания модели диалога.

В *проектировочном критерии* были выделены пять факторов:

- 1) способность создать алгоритм проектирования;
- 2) необходимость участия преподавателя в формировании и развитии проектировочных умений студента;
- 3) необходимость активного участия студента на занятии;

- 4) потребность в поиске дополнительной информации;
- 5) степень собственного участия студента в учебном диалоге.

Для *конструктивного критерия* важную роль играет следующая совокупность факторов:

- активность студента на занятии;
- способность предварительно корректировать некоторые позиции;
- способность организовать собственную деятельность.

Коммуникативный критерий был определен такими факторами как:

- а) структурированная позиция студента в учебном диалоге;
- б) коммуникативное поведение в конфликтной ситуации;
- в) умение определить позицию собеседника.

Рефлексивный критерий представлен также тремя факторами:

- 1) самостоятельность рефлексивной деятельности;
- 2) умение установить зависимость между различными факторами;
- 3) роль преподавателя в развитии умений конструировать учебный диалог.

Исследование показало, по выделенным критериям большинство студентов обнаруживают средние значения, поэтому существует необходимость повышения уровня конструктивных умений студента. Такой вывод делается на основании того, что при самооценке человек склонен завышать себе оценки.

Ориентация студента на самостоятельность суждений, активность на занятии, способность рефлексировать должна проистекать из организации образовательного процесса.

По нашему мнению, следует так строить образовательный процесс, чтобы студент находился в ситуации необходимости применения конструктивных умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Казимирская, И.И. Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике / И.И. Казимирская, А.В. Торхова. – 2-е изд. – Минск : БГПУ, 2006. – 339 с.
2. Галицких, Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности / Е.О. Галицких. – М. : Академический проект, 2004. – 233 с.
3. Гасова, О.В. Методологические основания опытно-экспериментальной работы по организации процесса конструирования в высшей школе / О.В. Гасова // Зб. навук. прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 10 / рэдкал. : А.П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2012. – С. 158-167.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

О.П. Гицкая olgits@gmail.com

Белорусский национальный технический университет

Экологическое образование становится все более приоритетным в деятельности образовательных учреждений системы непрерывного образования, в которой осуществляется воспитание экологической культуры личности, развитие ответственности человека в решении экологических проблем.

Анализ педагогической теории в области экологического образования показывает, что в ней преобладает постановка проблемы формирования экологических знаний и культуры и отсутствуют полные знания о педагогическом процессе формирования экологической компетенции у студентов технических вузов – будущих инженеров на основе интеграции всех видов знаний и их междисциплинарности.

Таким образом, анализ научной литературы и образовательного процесса в технических вузах показал, что существует противоречие:

- с одной стороны, между объективной потребностью в формировании экологических знаний в сознании студентов на основе единства всех изучаемых дисциплин, недостаточным уровнем сформированности у них экологической компетенции,

- с другой – недостаточной разработанностью в педагогической науке целостного представления о процессе формирования экологической компетенции у студентов в процессе их профессиональной подготовки при обучении в техническом вузе.

Отсюда выявленные научные предпосылки исследования позволили определить проблему, состоящую в обосновании процесса формирования экологической компетенции у студентов технического вуза – будущих инженеров.

Процесс формирования экологической компетентности студентов вуза в соответствии с уровнями сформированности исследуемой компетентности студентов проходит последовательно в три этапа.

Первый этап. Цель работы на этом этапе состоит в формировании интереса студентов к современным экологическим проблемам, развитию эмоционально-ценностного отношения к природе, на основе которого происходило осознание студентами необходимости сохранения природной среды как важнейшей ценности, понимание общественной значимости экологической деятельности и собственной причастности к решению проблем, возникающих при взаимодействии общества и природы.

Результатом первого этапа является положительное отношение студентов к экологической деятельности.

Второй этап предполагает формирование системы экологических знаний, выступающих ориентировочной основой для экологической деятельности студентов, а так же умений творчески решать учебные экологические задачи. В результате у студентов формируется экологическое мировоззрение, обуславливающее творческий характер экологической деятельности, появляется стремление к саморазвитию, которое актуализируется в ходе учебной, самообразовательной деятельности и при участии в практической экологической деятельности.

На данном этапе у студентов активно формируется опыт участия в практических делах по сохранению и улучшению состояния окружающей среды.

Целью работы на третьем этапе является закрепление опыта экологической деятельности. На данном этапе студентами осуществляется анализ собственной деятельности по решению экологических проблем.

Результатом третьего этапа является устойчивое стремление к личному участию в практическом решении экологических проблем, осознание личностной значимости экологических знаний и опыта.

Применение технологии активного обучения, которая основана на совместной деятельности, активном взаимодействии субъектов образовательного процесса, и включает методы, повышающие активность студента (дискуссии, дебаты, «круглый стол», «мозговой штурм», «анализ конкретных ситуаций», сюжетно-ролевые игры, эксперимент и др.) показывает, что происходит:

- интенсификация усвоения и творческого применения экологических знаний, за счет более активного включения студентов в процесс получения и использования знаний при решении конкретных экологических задач;

- интеллектуальное развитие студента, развитие интереса к проблемам взаимодействия человека с окружающей средой, проявление экологически значимых личностных качеств (гуманность, эмпатийность, бережливость, ответственность и др.), формирование готовности применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях;

- включение студента в различные виды деятельности, что позволяет ему определить степень значимости экологических проблем, вносить личный вклад в их решение, формируя личный опыт действий.

В настоящее время инженер должен выполнять гностическую, проектировочную, коммуникативную, организационную, диагностическую, информационно-аналитическую и контролирующую функции с учетом экологической составляющей.

Перечисленные особенности подчеркивают значимость экологического образования и более частной задачи формирования экологических компетенций в подготовке специалистов инженерного профиля.

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

*М.В. Глобенко globenko.mar@yandex.ru
Полоцкий государственный университет*

Новые приоритеты в области высшего образования, вариативность форм его получения, диверсификация учебных программ и методик – все это непосредственно влияет на качество подготовки будущих специалистов. Управление качеством профессионального образования предполагает реализацию функций обеспечения качества (создание необходимых условий для предоставления качественных услуг по обучению) и контроля качества (оценка процесса обучения и его результатов). Следует помнить, что вопросы управления качеством должны решаться комплексно на всех уровнях системы образования и обучения, включая программы обучения взрослых, повышение квалификации преподавателей. Как и любая категория, качество имеет свои механизмы измерения и, соответственно, показатели. Взаимосвязанное функционирование всех компонентов системы обеспечения качества дает возможность для ее более эффективного управления.

Белорусские вузы начинают создавать, адаптировать и внедрять собственные системы управления качеством образования, направленные на достижение высокого уровня профессиональной подготовки будущих специалистов [1, с. 61].

Необходимость предъявления новых требований к профессиональной компетентности специалиста и его конкурентоспособности выдвигает задачу повышения качества высшего образования в Республике Беларусь в ранг первоочередных. Она решается совместно с задачами обеспечения профессиональной мобильности специалистов, формирования духовно, интеллектуально и физически развитой личности, способной активно участвовать в экономической и культурно-научной жизни страны [2].

В настоящее время созрела объективная необходимость возвращения науки в вузы, интегрирования образовательной и научной деятельности. Вузовское образование – процесс не только учебно-образовательный, но и научно-познавательный – должен сформировать у студентов потребность

и способность к непрерывному самообразованию и профессиональному росту в условиях системной трансформации общества [3, с. 23].

Известно, что большое значение в формировании профессиональной готовности будущего специалиста имеют результаты его самообразования, личных усилий, направленных на свое развитие и профессиональное становление. Поэтому при оценке качества образования в вузе необходимо учитывать условия, созданные в нем для самообразования и саморазвития студентов, повышения профессиональной компетентности преподавателей и других работников учебного заведения. Среди составляющих качества образования, обеспечивающих такие условия, важнейшее место занимают информационные ресурсы вуза (библиотека, компьютерные классы, подключение к Internet), а также эффективная система постдипломного образования, постоянно действующие научно-методические семинары, внедрение в учебный процесс проблемно-модульных, личностно ориентированных, развивающих технологий. Эти педагогические технологии основаны на активных и проектно-исследовательских формах и методах обучения, которые обеспечивают не столько освоение студентами готовых знаний, умений и навыков, сколько развитие мышления, овладение способами творческой и научно-исследовательской деятельности, что формирует готовность будущих специалистов к самообразованию и жизнедеятельности в мире «изменений».

Анализируя результаты исследований в области управления качеством образования, можно сделать вывод о том, что большинство ученых, разрабатывая системы менеджмента качества образования, особое внимание уделяют различным управленческим подходам, выработанным в теории и практике управления. Особого внимания в области управления заслуживает *средовый подход*, в контексте которого по-новому проявляется роль и значение самостоятельной работы студентов.

Средовый подход (О.М. Зайченко, В.П. Панасюк, М.Н.Певзнер, Н.А. Селезнева, А.Г. Ширин, Е.А. Ямбург, В.А. Ясвин и др.) выделяет качество образовательной среды и компетентность как основные понятия. Опираясь на данный подход качество образования в современных условиях можно трактовать как синтез качества образовательной среды (качество ресурсов и качество процессов) и качества результатов.

Согласно средовому подходу содержание образования можно рассматривать как средство самопроявления обучающегося, достояние его личности. Планируемые результаты обучения не задаются нормативно, они сценируются, вероятностно осмысливаются организатором учебного взаимодействия, который создает условия для рефлексии обучающимися собственных внутренних результатов и продуктов образовательного процесса.

На появление содержания образования влияют все компоненты образовательной среды (пространственно-предметный, организационно-технологический, социальный). В связи с чем, речь может идти о проектировании специфических технологий управления качеством образования, которые сорганизуют процессы опосредованного управления развитием личностных качеств и профессиональных способностей будущих специалистов.

Самостоятельная работа студентов имеет внешнюю и внутреннюю стороны: управляется извне преподавателем, но может быть результативна только при внутренней мотивации обучаемых. Другими словами, с одной стороны, она является педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью студентов, с другой – специфической формой познания, которой они овладевают.

Одной из важнейших функций профессионально-учебной среды становится обеспечение образовательной среды адекватными средствами, гарантирующими саморазвитие обучающихся. Разработку различных типов обеспечения контроля самостоятельной работы студентов в условиях классического университета можно рассматривать в контексте инновационной практики, что предполагает, с одной стороны, фиксацию инновационного опыта, его культурное оформление и механизмы трансляции, с другой стороны, организационно-управленческое оформление новых средств и их нормативное закрепление.

В основе формирования внутривузовской системы менеджмента качества системная работа и стратегия проектирования качества образовательного процесса должны стать основополагающими. При этом, в стратегической линии организации самостоятельной работы студентов важно выделить создание условий для высокой активности, самостоятельности и ответственности за результаты их деятельности на протяжении всех этапов образовательного процесса. Таким образом, в процессе формирования и внедрения в вузе системы менеджмента качества необходимо уделить должное внимание стратегии управления процессами самообучения и самообразования студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жук, О.Л. Система управления качеством образования и психолого-педагогической подготовкой студентов / Жук О.Л. // Адукацыя и выхаванне. – 2002. - №8. – С. 61- 67.
2. Жук, А.И. Основные направления развития высшей школы и обеспечение качества подготовки специалистов / А.И. Жук // Материалы семинара ректоров высших учебных заведений РБ «Высшее образование:

состояние, проблемы и перспективы» / Сост.: Ветохин С.С., Петраков В.Н. – Мн.: РИВШ БГУ, 2002. – С. 7-15.

3. Величкович, К.В. Качество высшего образования: механизмы обеспечения в контексте зарубежного опыта / К.В. Величкович // Высшая школа. – 2006. – №3. – С. 21-24.

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ

*Е.Е. Глуховская gluhovskayhelen@mail.ru
Белорусский национальный технический университет*

В современных условиях одной из важнейших задач высшей школы является подготовка специалиста к последующему непрерывному образованию, без которого невозможна эффективная профессиональная деятельность. Задача вуза-вооружить специалиста навыками и умениями самостоятельной деятельности. Существует множество определений понятия самостоятельной работы студентов, но, по сути, они сводятся к тому, что самостоятельная работа студентов – это планируемая индивидуальная или коллективная учебная и научная работа, выполняемая в рамках образовательного процесса под руководством и контролем со стороны преподавателя.

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Известно, что мотивация – это совокупность факторов, стимулирующих и побуждающих человека к совершению какого-либо действия в рамках определенной деятельности.

Главная задача каждого педагога и образовательного процесса в целом состоит в том, чтобы научить студента самостоятельно использовать свой интеллектуальный, психологический, творческий и мотивационный ресурс, а не уличать его в незнании фактического материала. Необходимо помочь студенту перейти от «формального» мотива (например, выучить материал, чтобы не получить неудовлетворительную оценку) до вполне осознанной самостоятельной познавательной деятельности (например, студент ставит цель совершенствования профессионально значимых знаний и умений с тем, чтобы обеспечить себе преимущества на высококонкурентном рынке труда).

Самостоятельная работа в ВУЗе должна носить системный непрерывный и усложняющийся характер. Существуют три уровня сложности самостоятельной работы в методике обучения иностранным языкам:

? Воспроизводящий (репродуктивный или тренировочный) уровень самостоятельной работы, на котором создаются основы для других уровней и формируется вербальная произносительно – лексико-грамматическая база, закладываются эталоны в памяти. На данном уровне идет усвоение и закрепление нового материала.

? Реконструктивный (переходный или полутворческий) уровень самостоятельной работы вытекает из предыдущего. На данном уровне предполагается анализ учебного материала с его последующим синтезом.

Здесь осуществляется перенос приобретенных знаний, навыков и умений на аналогичные ситуации, а также формирование высказываний в аналогичных ситуациях. Самостоятельная работа этого уровня требует большей мыслительной активности и креативности.

? Творческий (креативный или поисковый) уровень самостоятельной работы связан с формированием навыков и умений осуществлять поиск при решении более сложных коммуникативных задач. Именно здесь формируется творческая личность и профессиональная самостоятельность. Например, при работе с иноязычным текстом студент на разных этапах обучения переходит от пересказа к его реферированию. Поэтому в процессе обучения иностранному языку ни один из этих уровней не должен игнорироваться, и на разных этапах обучения они задействуются либо поэтапно, либо одновременно.

В структуре курса иностранного языка чтение литературы по специальности является особенно актуальным. Специалист получает значительную часть профессиональной информации через чтение. Этот вид речевой деятельности осуществляется читателем в основном наедине с собой, поэтому самостоятельная работа становится обязательным звеном обучения любому его виду. При организации самостоятельной работы каждый текст обеспечивается рядом упражнений.

Большие возможности для управления самостоятельной работой студентов представляют упражнения, развивающие умения оперировать неизвестной лексикой.

Работа может идти в двух направлениях: обучение определению значений неизученных ранее слов на основе догадки по контексту и знаний правил словообразования, а также по двуязычному словарю.

Развитие умений работы с двуязычным словарем (общим, политехническим, специальным) должно проходить в системе – с четкой градацией упражнений, предусмотренных для выполнения в аудитории под руководством преподавателя, самостоятельно в аудитории и вне ее.

Для того, чтобы уметь пользоваться словарем, необходимо, прежде всего, знать алфавит, принцип расположения слов в словаре и обозначение сокращений. Студенты должны уметь переводить производные и сложные

слова, а также должны научиться выбирать из числа многих значений одно слово, подходящее по смыслу.

Предлагается следующая последовательность обучения работе со словарем.

1. На установочном занятии преподаватель знакомит студентов с видами словарей, их структурой, со словарной статьей, таблицами, сокращениями и т.д.

2. На каждом следующем занятии проводится серия подготовительных упражнений на развитие навыков пользования словарем (упражнения в расположении слов в алфавитном порядке, в назывании исходной формы слова, в определении части речи и т.п.).

3. Работа под руководством преподавателя переходит постепенно в самостоятельную работу студентов со словарем. Во время самостоятельной работы в аудитории студенты выполняют упражнения, направленные на развитие навыков работы со словарем.

Завершающим этапом является выполнение внеаудиторных заданий: домашнее чтение, перевод политехнических и профессионально направленных текстов. Учитывая современные компьютерные возможности, нет необходимости запрещать студентам пользоваться компьютерными переводными программами. В данном случае компьютер выступает аналогом словаря. Предлагается следующая схема работы с текстом:

- 1) просмотровое чтение текста, выделение незнакомых слов;
- 2) перевод новых слов и составление двух словариков: словарика терминов по специальности и словарика социально-бытовой лексики;
- 3) перевод всего текста;
- 4) пересказ текста по плану.

Студентам необходимо прививать навыки и умения извлечения информации и оценки прочитанного текста или отдельных фактов. Для решения подобных задач разрабатываются определенные упражнения: упражнения, в ходе которых по плану, по вопросам к тексту или аннотации на родном языке студент получает установку на понимание сообщаемого ему содержания; упражнения, направленные на развитие навыков определять содержание по заголовку; упражнения, способствующие развитию умений выделять главное; упражнения, направленные на членение текста на смысловые отрезки с последующим объединением в смысловое целое.

Таким образом, главная роль в организации самостоятельной работы отводится преподавателю, его умению ставить перед студентами конкретные задачи.

Управление самостоятельной работой студентов должно быть направлено на создание у них потребности заниматься иностранным

языком. При этом приобретаются умения и навыки, обеспечивающие возможность последующей самостоятельной работы со специальной литературой.

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Л.Д. Гребенок grebenok1984@mail.ru

Белорусский национальный технический университет

На сегодняшний день перед преподавателями иностранного языка в неязыковом вузе остро стоит проблема поиска способов повышения познавательного интереса у студентов к изучению языка, укрепления их положительной мотивации в обучении. К таким способам, прежде всего, относится возможность вовлечения каждого студента в активный познавательный процесс, направленный на самостоятельную деятельность, применение им на практике полученных знаний и четкого понимания каким образом и для достижения каких целей эти знания могут быть применены.

Это также возможность работать коллективно при решении разнообразных проблем, в сотрудничестве не только с преподавателями, но и со сверстниками, и возможность свободного доступа к информации с целью формирования собственного независимого и аргументированного мнения по той или иной проблеме.

Ориентация современной системы образования на саморазвивающуюся личность предполагает учет индивидуальных особенностей, возможностей студентов, а также предоставление им права выбора способов и форм организации учения, что является невозможным в рамках традиционного обучения.

Мы полагаем, что обращение к практике создания языкового портфолио позволило бы в значительной мере решить поставленные задачи. Процесс формирования портфолио может содействовать повышению заинтересованности студентов в изучении иностранного языка через активизацию самостоятельной работы студента, предоставление ему возможности для осознанного выбора изучаемого материала.

В целом, формирование портфолио создает для студента хорошие возможности для развития самоконтроля, самооценки, саморазвития и самообразования.

Технология ведения языкового портфолио является одним из основных приёмов работы со студентами, поскольку установка на ведение языкового

портфолио предвяряет основной этап учёбы по курсу иностранного языка, работа эта пронизывает весь учебный процесс и, в конце концов, является свидетельством результативности обучения, одновременно выступая средством контроля на всех этапах. Кроме того, составленное языковое портфолио остаётся у студентов в будущем, помогая им в учёбе на других курсах и, что ещё более важно, при трудоустройстве.

При изучении иностранного языка в неязыковом вузе наиболее целесообразным представляется составление одного цельного портфолио по иностранному языку на протяжении всего периода обучения.

Что касается досье студента, то его предполагается наполнять различными полезными материалами на протяжении всей профессиональной деятельности. Владелец портфолио собирает работы, свидетельствующие о его достижениях в самостоятельном изучении языка. Например, готовясь к деловому разговору можно взглянуть на ключевые фразы и клише в папке и составить предстоящий разговор на немецком языке. Или в папках могут быть собраны различные образцы по написанию бизнес-писем (письмо-запрос, письмо-ответ, письмо-поздравление, напоминание, различные виды сообщений), используя которые достаточно легко составить любое требуемое письмо или факс, сообщение.

Кроме подборки несомненно важных и полезных материалов для будущей работы специалиста, есть еще и другой не менее важный аспект. Студенты пишут рефлексии к каждой статье портфолио. В ней они объясняют важность данной конкретной работы для них лично, какая цель была достигнута, какой навык совершенствовался.

Что они узнали о себе? Приветствуется накопление в «досье портфолио» свидетельств о достижениях студентов, их наград и особо отмеченных работ, что также повышает мотивацию и является достаточно серьезным стимулом к развитию своих умений и навыков в иностранном языке.

Таким образом, технология формирования языкового портфолио может способствовать поддержанию необходимого уровня мотивации студентов к изучению языка, т.к.

во-первых, содержание этой "папки с документами" может оказаться полезным для потенциального работодателя студента в недалекой перспективе, что в настоящее время является немаловажным фактором. Во-вторых, в процессе формирования портфолио студент может осуществлять самооценку и оценку знаний (создается представление о реальном языковом уровне). [1, с. 18]

Повышению мотивации студентов способствует так же применение на занятиях метода анализа ситуаций (Die kejs-Methode), где студентам

предлагается осмыслить реальную ситуацию. Описание такой ситуации на немецком языке одновременно отражает практическую проблему и актуализирует определенный комплекс знаний, так или иначе связанных с основной специализацией студента.

Кейс метод позволяет заинтересовать студентов в изучении предмета, способствует хорошему усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации. Хороший «кейс», как правило, учит искать необычные подходы, поскольку не имеет единственно верного решения.

Применяя этот метод, не стоит бояться того, что преподаватель сам не владеет тематикой на нужном уровне.

Во-первых, не стоит недооценивать знания студентов по профильным дисциплинам.

Во-вторых, можно попросить самих студентов пояснить непонятные термины, что само по себе будет мотивировать к разговору на иностранном языке. [2, с. 78]

На занятиях по немецкому языку, работая над темой «Прием на работу», мы использовали «кейс-метод» для отбора персонала. Суть этого метода заключается в том, что группа участников проходит через разнообразные испытания, среди которых главная роль отводится решению кейсов и презентациям.

Группу разделили на 2 команды. Студенты одной команды играли роль претендентов на трудоустройство, другой вели наблюдения за участниками, а затем все действия участников внимательно анализировались, и для каждого из них составлялось заключение, содержащее оценку деловых и личностных качеств.

Разбирая кейс при приеме на работу, следует помнить, что однозначно верного решения здесь не существует. Очень важно здесь продемонстрировать работодателю свои аналитические способности. При выполнении подобного задания, работодатель, в первую очередь хочет узнать, как Вы мыслите и как умеете применять теоретические знания на практике, а также проверяются Ваши коммуникативные навыки, умение эффективно работать в команде.

Поэтому здесь важно не только выработать свой вариант действий, но и выслушать своих оппонентов, убедить их в своей правоте, а если потребуется, то скорректировать свой метод решения проблемы с учетом мнения оппонентов.

Повышению мотивации студентов способствует также применение в учебном процессе современных информационных технологий, которые обновляют его не только новыми способами и формами, но и новыми видами достижения целей обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лабазина, Л.Н. Европейский языковой портфель – средство оценки и самооценки знаний студентов по иностранным языкам / Л.Н. Лабазина // Ярославский педагогический вестник, 2003. – № 2. – С. 18-19.
2. Корнеева, Л. И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт / Л. И. Корнеева // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 4. – С. 78-83.

РОЛЬ ПОЗИТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ВУЗОВСКОЙ ПРАКТИКЕ

И.Н. Дерман dermanigor@rambler.ru

Белорусский национальный технический университет

В инновационных педагогических системах осознается, что обучение должно строиться не на объяснении-трансляции научного знания, а на построении живого знания, на обнаружении в нем в процессе понимания личностного смысла. В этом контексте принцип позитивного оценивания актуален и сочетается с обучением на диалогической основе, когда преподаватель не воздействует на студента с определенными дидактическими целями, а строит взаимодействие, наполненное ценностным и смысловым плюрализмом.

Стремление к любви, принадлежности, принятию является врождённой потребностью, свойственной каждому представителю человеческого рода.

К социальному одобрению чувствителен тот, кто сомневается в собственной ценности, имеет низкую самооценку. Преподавателю следует учитывать, что некоторые студенты могут сомневаться в собственной успешности и нуждаться во внешней поддержке. Чаще всего это происходит в ситуациях, когда студент совершает ошибки, терпит неудачу в обучении. Преподавателю, как специалисту, управляющему учебной деятельностью, важно уметь выражать признание, выражающееся в позитивной обратной связи, одобрении, позитивном эмоциональном отношении.

В психологической практике активно используется *конструктивное одобрение*, которое успешно может быть применено в учебном процессе высшей школы. Зачастую преподаватель указывает только на ошибки студента в процессе работы. Однако это только половина дела – не менее важно сообщать ему и о достоинствах его работы.

Для того чтобы что-то сделать хорошо, необходимо понимать, как выглядит «хороший» результат, а признаки, по которым студент может

самостоятельно оценить качество ему могут быть неизвестны. Указывая на положительный результат, описывая его составляющие, преподаватель помогает студенту сформировать более отчётливые представления о стандартах высокого качества.

Важнейшая часть конструктивного одобрения – его содержание. Признание может выражаться личности обучаемого, проделанной работе, его достижениям. Здесь следует преимущественно характеризовать конкретные действия, а не приписывать студенту качества, пусть даже ценные и одобряемые.

Максимально точное описание фактов даёт обучаемому информацию, которую он может использовать для самостоятельной оценки результатов или для принятия решения о необходимости закрепления успеха: «Вы справились с заданием всего за пять минут. Это рекордно короткое время»; «Аргументы, которые вы привели в защиту своей позиции, мне показались очень весомыми».

Важный момент конструктивного одобрения – отсутствие явных предписаний и указаний, которые могут восприниматься как навязчивая опека и вызывать сопротивление. Кроме описания заслуг студента конструктивное одобрение может содержать субъективное положительное мнение о результатах, проявление позитивных эмоций: «Мне понравилось, как грамотно вы составили предложение»; «Мне было очень приятно, что вы максимально использовали лексику по данной теме в своём высказывании». Следующая важная деталь конструктивного одобрения это аргументация, которая даёт понять, на каком основании мы высоко оцениваем продемонстрированные результаты. Наиболее очевидными аргументами являются указания на позитивные последствия для студента, для других и для преподавателя.

Можно выделить ряд условий, повышающих эффективность одобрения:

- Заинтересованность. Преподаватель, выражающий конструктивное одобрение, проявляет искреннюю заинтересованность в успехах студента.
- Компетентность. Студент считает оценивающего преподавателя компетентным и заслуживающим доверия.
- Оперативность.
- Уместность. Выражать благодарность, заботу, одобрение важно в такой момент, когда студент может адекватно их воспринимать.
- Отсутствие сравнения с другими студентами.
- Соразмерность. Поощрение должно быть соразмерно затраченным человеком усилиям.

– Признание. Поощрение должно обращать внимание на то, что достигнутый высокий результат – реализация возможностей, а не случайность.

Чтобы управлять педагогическим общением, преподавателю требуется умение прогнозировать отклик студента на своё речевое поведение. Лишь используя оптимальную модель речевого поступка, он добивается необходимого учебного и воспитательного эффекта.

Для эффективного обучения необходимо, чтобы студент был удовлетворён своим учением. Одним из актуальных факторов-мотиваторов приводящих к удовлетворению трудом и желанию достигать лучших результатов является успех в учебной деятельности. Проявлением успеха может быть успешное выполнение задания, решение проблемы и возможность увидеть результаты своей работы.

Исследователи выделяют ещё один важный фактор – признание и одобрение результатов работы, выраженное в форме публичного признания. Признание достижений в освоении сложной деятельности, какой является обучение, в профессиональном продвижении и развитии – необходимое условие инновационного обучения.

Описанное конструктивное одобрение очень близко развёрнутой педагогической оценке, и конкретизирует её и дополняет. Оно может служить примером лично ориентированного оценивания, когда работает установка на студента как субъекта образовательного процесса, как личность и индивидуальность.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Н.А. Домбровская natalex75@hotmail.com

Могилевский государственный университет имени А.А.Кулешова

Одной из характерных особенностей высшего профессионального образования является переход от преимущественно информативных форм к активным формам обучения с включением элементов проблемности и научного поиска. Использование принципа проблемности в обучении означает, что знания не преподносятся обучаемым в детерминированном, завершённом виде, предназначенном лишь для запоминания, а даются в динамике перехода от незнания к знанию при активном участии самих обучаемых в получении части этих знаний в результате самостоятельной работы над решением специально подобранных проблемных задач.

Принцип проблемности играет большую роль в формировании интереса к содержанию обучения и самой учебной деятельности, что, в свою очередь, повышает учебную мотивацию и дает возможность студентам проявить умственную самостоятельность и инициативность. А.А. Леонтьев справедливо отмечает, что мышление начинается с создания проблемной ситуации и возникновения мотива для интеллектуальной деятельности в этой ситуации. Проблемная интерпретация учебного материала выступает объективной предпосылкой развития самостоятельного теоретического и практического мышления студентов. Фактическое разрешение проблемной ситуации – это всегда творческий акт, результатом которого является не только получение данного конкретного знания, но и положительное эмоциональное переживание успеха, чувство удовлетворения. Желание вновь и вновь переживать эти чувства приводит к порождению новых и развитию существующих познавательных мотивов.

Проблемное обучение в области иностранного языка – это метод овладения видами речевой деятельности, в основе которого лежит процедура поиска решения проблемных ситуаций и задач. С методической точки зрения, проблемный подход – это совокупность принципов, приемов, способов, форм обучения, а проблемность – его качественная характеристика. «Единицей» учебного процесса является проблема – скрытое или явное противоречие, присущее вещам, явлениям материального и идеального мира, требующее разрешения или исследования. Проблема, или проблемная задача, представляет собой содержательную основу проблемной ситуации.

Как показывает практика, наиболее сложным для преподавателей является формулировка проблемы и умение подвести студентов к ее «самостоятельному» определению. Проблема чаще всего заменяется темой обсуждения.

Однако проблема отличается от темы: она всегда строится на противоречии и требует рассмотрения возможных способов ее разрешения. Проблемное задание, в ходе выполнения которого возникает управляемая или свободная дискуссия, может быть в виде:

- задания, направленного на поиск и анализ нужной информации по проблеме из письменных, аудио или видеоисточников;
- дискуссионного задания с целью формирования личного отношения к определенным проблемам действительности;
- задания, направленного на выполнение профессиональных, социальных, межличностных ролей с целью выработки приемлемого решения в условиях противоречивых интересов других участников речевого взаимодействия;

– проектного задания, направленного на развитие умений ведения самостоятельной исследовательской деятельности.

В дидактике разработаны разные уровни проблемности в зависимости от сформированности у обучаемых самостоятельной мыслительной деятельности.

Первый уровень соотносится с проблемным изложением учебного материала преподавателем (традиционная система).

Второй уровень означает, что преподаватель создает проблемную ситуацию и вместе со студентами находит пути ее решения (частично-поисковый метод).

Третий уровень предполагает, что преподаватель создает проблемную ситуацию, а обучаемый самостоятельно ее разрешает.

Четвертый уровень свидетельствует о полной самостоятельности студентов, которые сами находят проблему и сами ее решают, тем самым разрешая возникшую проблемную ситуацию (исследовательский метод).

Преподавателю, внедряющему дискуссионные формы обучения, необходимо определить уровни сформированности умений критического мышления у студентов и наметить стратегию обучения ведению дискуссий для разных категорий обучаемых.

Первые два уровня проблемности предназначаются для группы с низкой подготовкой интеллектуальных умений критического мышления; третий вариант ориентирован на группу среднего уровня подготовки, и четвертый вариант может быть предложен продвинутой группе.

Проблемный метод можно использовать при обучении любому виду речевой деятельности. Как правило, он применяется в процессе совершенствования навыков монологической и диалогической речи.

На занятиях я часто практикую такую формы работы, как дискуссия и ролевая игра. Это активные методы, позволяющие научиться отстаивать свое мнение и слушать других. Дискуссия требует продуманности и основательной предварительной подготовки обучаемых. Нужны не только хорошие знания, но также наличие у студентов умения выражать свои мысли, четко формулировать вопросы, приводить аргументы.

Учебные дискуссии и ролевые игры обогащают представления студентов по теме, упорядочивают и закрепляют знания. Поэтому целесообразнее применять их на итоговом занятии после изучения определенной темы.

Так, например, после изучения темы «Проблемы молодежи» группа делится на 3 подгруппы: молодежь, старшее поколение, эксперты. На обсуждение выносятся ряд вопросов проблемного характера, например, принадлежность к молодежной субкультуре, самостоятельный выбор профессии и т.п. Представители первой и второй группы излагают свою

точку зрения, вступают в полемику друг с другом. Эксперты пытаются примирить их, подводят итог. В ходе дискуссии студенты используют учебный материал занятий, но у них нет готовых ответов, они рождаются в процессе обсуждения. Такой вид работы активизирует познавательную деятельность студентов, помимо подготовки к занятиям они самостоятельно ищут материал, нужный для исполнения своей роли в дискуссии.

Проблемный характер может носить и обучение письменной речи. Я использую так называемое «креативное письмо». Под «креативным письмом» подразумеваются упражнения продуктивного характера самой различной степени сложности, разнообразные по форме и по содержанию, часто в игровой форме. Отличительные черты этих упражнений состоят в том, что они выполняются непременно в письменной форме, по содержанию носят речевой творческий или полутворческий характер, интересны и увлекательны для обучающихся.

Студентам предлагается обыграть стихи известных поэтов, коллективно написать веселые истории, письма в адрес вымышленных персонажей. Интерес вызывают и такие задания, как восстановите начало и конец истории; восстановите диалог по отдельным «направляющим» репликам; измените вид текста (сообщение на разговор, диалог на описание); ответьте на письмо письмом, телефонным разговором и другие.

Таким образом, можно сделать вывод, что ключевой особенностью проблемного обучения является инициирование самостоятельного поиска студентом знаний через проблематизацию преподавателем учебного материала. Правильная постановка проблемы выполняет функцию начального стимула для активизации речемыслительной деятельности в ходе дискуссионного общения. Использование принципа проблемности способствует развитию творческого мышления студентов, повышению мотивации, приучает критически оценивать поступающую информацию, обеспечивает у будущего специалиста рост познавательной активности и интереса к избранной профессии.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВОННЫХ СИСТЕМ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

О.В. Драко Lola_Aku@rambler.ru

Высший государственный колледж связи

В условиях поиска более современных форм и методов работы с целью повышения уровня владения иностранным языком в процессе обучения

иноязычному общению возрос интерес к техническим средствам обучения, в особенности лингафонным кабинетам, использование которых способствует совершенствованию навыков восприятия иноязычной речи на слух и эффективности усвоения учебного материала.

Лингафонные кабинеты – это классы или аудитории, оборудованные лингафонными системами (аудио, видео и мультимедийными средствами) для современного обучения. Для оборудования лингафонных кабинетов подходит обычный компьютерный класс.

Современные лингафонные системы (**Линко, Nibelung, Sanako**) просты в использовании, что не требует дополнительного повышения квалификации персонала, обслуживающего лингафонный кабинет, дополнительных знаний преподавателей и обучающихся. Данные лингафонные системы предназначены как для индивидуальных, так и для групповых занятий.

Функционал большинства таких комплексов предполагает возможность предоставления учащимся учебных материалов на иностранном языке для прослушивания и поддержку возможности записи своего голоса в режиме «цифрового магнитофона» и дальнейшей отправки записанных материалов друг другу или учителю. Как правило, такие комплексы используют возможности локальной сети, объединяющей стационарные компьютеры (ноутбуки или нетбуки) учащихся с компьютером учителя.

Используя программное обеспечение лингафонного комплекса, учитель может управлять учебным процессом по сети, переадресовывая задания учащимся, объединяя их для осуществления групповой и парной работы, направляя им потоковые видеоматериалы для просмотра или задавая тестовые задания. Существенным моментом является и то, что компьютер учащегося может выступать и в роли «электронного учебника» и инструмента самопроверки, что делает его использование актуальным при самостоятельной и индивидуальной работе.

Работа в условиях лингафонного кабинета позволяет достаточно полно и эффективно управлять процессом понимания связной иноязычной речи на слух всеми учащимися, что в значительной мере интенсифицирует обучение аудированию, как виду речевой деятельности, а также дает преподавателю широкие возможности для контроля и корректировки учебного процесса.

Современный мультимедийный лингафонный кабинет обеспечивает:

- индивидуальное прослушивание/просматривание учащимися обучающих программ, аудио и видеол файлов различного формата;
- работу учащегося с виртуальным магнитофоном;
- индивидуальную работу преподавателя с каждым учащимся;

– проговаривание изучаемого материала учащимися с самопрослушиванием;

– соединение рабочих мест для работы в режиме «Диалог», «Дискуссия»;

– возможность подключения преподавателя к любому рабочему месту для корректировки работы учащихся;

– запись фонограммы урока, учащегося, учителя.

Кроме того, в системе уже есть готовое приложения для создания новых тестов и правки уже существующих, для проведения самого тестирования и просмотра результатов. В самих тестах могут быть использованы не только текстовые заготовки, но и графика, звук и видео.

Создавая тест (одиночный и множественный выбор, заполнение пропусков, расположение в правильном порядке, введение письменного и голосового ответа), можно ограничить время ответа на отдельный вопрос и на весь тест, дать оценку сложности вопроса, например, в баллах, а также указать максимальный балл.

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

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

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

Оборудование лингафонных кабинетов позволяет преподавателю создавать дополнительные обучающие программы по собственным авторским методикам, что способствует повышению качества обучения в лингафонных кабинетах.

Программное обеспечение мультимедийных лингафонных классов позволяют:

- повысить эффективность учебного процесса,
- создать условия для индивидуального и дифференцированного обучения учащихся,
- увеличить время устной практики для каждого учащегося,
- обеспечить высокую мотивацию обучения,
- преодолеть личностно-психологический барьер общения,
- установить благоприятный психологический климат на уроке,
- работать над лексической, грамматической, фонетической сторонами языка.

В УО «Высший государственный колледж связи» лингафонный кабинет оснащен программным комплексом «Диалог NIBELUNG», который позволяет использовать класс в качестве интерактивной мультимедийной среды, добавляя при этом различные функции, характерные для лингафонного кабинета.

Программное обеспечение «Диалог NIBELUNG»:

- позволяет преподавателям максимально эффективно использовать учебное время;
- обогащает учебные занятия мультимедийным содержанием;
- предоставляет учащимся больше материала для изучения;
- позволяет учащимся свободно общаться с преподавателем, не беспокоя остальных;
- обеспечивает преподавателю необходимые инструменты для эффективного интерактивного общения с учащимися (передача коротких сообщений, прослушивание, диалог).

Опыт работы с лингафонным кабинетом подтверждает эффективное положительное влияние сочетания его возможностей и реализации дидактических принципов новизны, наглядности, коммуникативной активности, межпредметных связей, интерактивности, обратной связи, сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы, а также личностно-ориентированного обучения.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Е.А. Исаев evg772370009@yandex.ru

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

Функционирование системы международной коммуникации немислимо без работников, реально владеющих иностранными

языками, способных самостоятельно и быстро извлекать информацию из иностранных источников, излагать ее на родном языке и использовать в научной работе и производстве. Как показывают наблюдения, в последнее время все большее число выпускников неязыковых вузов в процессе своей профессиональной деятельности используют иностранный язык при письменном переводе материалов.

Поэтому обучение переводу с одного языка на другой является одним из важных элементов лингвистического образования. Данная стратегия отражается и документально: новые ФГОС предусматривают необходимость овладения студентами неязыковых вузах умением осуществлять письменный перевод с иностранного языка на родной.

При этом, в настоящее время уровень подготовки выпускников неязыковых вузов в области письменного перевода в подавляющем большинстве случаев не соответствует требованиям программы.

Причиной такого положения, как нам кажется, во-первых, является, распространенность грамматико-переводного метода обучения и отсутствие целенаправленной работы по тренировке студентов в письменном переводе научных текстов по специальности.

Во-вторых, как показывает опыт работы со студентами неязыковых вузов, перевод профессиональных текстов в рамках базового курса иностранного языка вызывает трудности, обусловленные тем, что, как правило, дисциплины профессионального цикла начинаются со второго курса обучения, а базовый курс иностранного языка идет в первые два-три семестра, и студенты просто не владеют знаниями по специальности и не имеют личного профессионального опыта.

Также письменный перевод текстов профессионального характера осложняется тем, что такие материалы сложны для понимания с точки зрения языковой насыщенности (грамматические структуры, термины, профессионально-ориентированная, безэквивалентная лексика и т.д.).

Для решения данных проблем мы разработали и активно внедряем в учебный процесс курс по выбору для студентов факультетов технического профиля «Основы письменного перевода научно-технических текстов» (на базе инженерно-физического факультета ЕГУ им. И.А. Бунина).

Данный курс мы предлагаем студентам после освоения основной дисциплины. Цель курса – ознакомить учащихся с основными проблемами письменного перевода технических текстов, сообщить теоретические знания, а также развить практические навыки перевода, включая реферирование и аннотирование материалов.

Данный курс строится по принципу модульной технологии (каждый модуль состоит из теоретической части, иллюстрированной примерами и переводом с комментариями, и практической части, включающей

тренировочные упражнения). Содержание курса отражает основные актуальные проблемы, с которыми могут столкнуться будущие специалисты во время письменного перевода научно-технического текста с одного языка на другой, и включает следующие модули: Проблемы и особенности перевода научно-технического текста, Лексические приемы достижения адекватности перевода научно-технической литературы, Ложные друзья переводчика, Грамматические особенности перевода англоязычных научно-технических текстов. Термины и сокращения в технической литературе, Названия работ по техническим специальностям и особенности их перевода, Реферирование и аннотирование как вид перевода научно-технических текстов. В процессе прохождения каждого модуля учащийся постепенно входит в курс переводческих проблем, фокусирует внимание на одной, конкретной переводческой проблеме, учится пользоваться справочной литературой, развивая свою мыслительную активность.

Все это происходит при выполнении тренировочных упражнений, разработанных на материале отобранных текстов по специальности и организованных с учетом принципов сознательности, последовательности и системности, доступности, повторяемости языкового материала.

По мысли Т.В. Поповой, с которой мы соглашаемся, система упражнений по письменному переводу научно-технических текстов должна включать три этапа: первый этап (предпереводческий) включает упражнения, направленные на формирование навыков и умений понимать содержание текста, осуществлять содержательный анализ текста, извлекать необходимую информацию, передавать ее в форме реферативного перевода; второй этап (переводческий) составляет выполнение упражнений, направленных на формирование лексико-грамматических навыков и умений в письменном переводе научных текстов; затем идут задания, контролирующие уровень сформированности лексико-грамматических навыков и умений в письменном переводе научных текстов [1, с. 10].

Итак, способность анализировать, сравнивать и письменно переводить научно-технический текст с одного языка на другой становится особо значимой при подготовке современного профессионала технической направленности. Кроме того, студенты неязыкового вуза должны понимать, что перевод является средством, овладение которым, наравне с другими профессиональными компетенциями, позволит более эффективно решать профессиональные задачи, будет способствовать повышению конкурентоспособности на рынке труда, позволит получить доступ к новым информационным ресурсам, а также расширить квалификационные возможности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Попова, Т.В. Методика обучения студентов неязыковых вузов письменному переводу научных текстов (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук: 13 00 02 // Т.В. Попова. – Санкт-Петербург, 2009. – 252 с.

РОЛЬ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.

О.Н. Кобяк olga-kobiak@yandex.by

Белорусский национальный технический университет

В настоящее время от выпускников технического вуза требуется не только обладать хорошими знаниями своей специальности, но и владеть иностранным языком (ИЯ) на профессиональном уровне. В соответствии с требованиями Типовой учебной программы по ИЯ основной целью обучения иностранным языкам в техническом вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать ИЯ как средство профессионального и межличностного общения.

Особую роль в достижении этой цели играет наличие учебного материала, его содержание и структура, которые позволяют преподавателю методически грамотно, эффективно и интересно организовать работу на занятиях. Учитывая необходимость обеспечения студентов и преподавателей таким материалом, на кафедре английского языка №2 БНТУ было создано учебное пособие «Английский язык для энергетиков» с грифом «Допущено Министерством образования РБ в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений по энергетическим специальностям». Данное пособие, выпущенное минским издательством «Вышэйшая школа» в 2011 году, предназначено для студентов, специализирующихся в области энергетической инженерии и имеющих базовую подготовку по английскому языку.

Целью данного пособия является обогащение словарного запаса студентов по предлагаемой тематике, формирование навыков перевода и реферирования текстов по специальности, развитие навыков письменной и устной монологической речи, развитие умений понимать содержание прочитанного. Пособие состоит из пяти разделов, охватывающих основные направления энергетических специальностей: «Energy Engineering», «Traditional Sources of Energy», «Gas Supply», «Alternative Sources of Energy», «Nuclear Power». Базой для написания пособия послужили актуальные аутентичные тексты, обладающие информационной и познавательной ценностью, доступные для восприятия

студентов. В условиях отсутствия языкового окружения письменный текст помогает погрузить обучаемых в иноязычную среду.

Таким образом, текстовый материал учебного пособия позволяет сформировать основу профессиональной компетенции будущих специалистов. Комплекс упражнений, который сопровождает учебные тексты, способствует активному усвоению лексики, правильному употреблению терминов, повторению некоторых аспектов грамматики, а также позволяет проверить общее понимание прочитанного, тем самым формируя иноязычную коммуникативную компетенцию будущего специалиста в сфере его профессиональной деятельности, реализуя компетентностный подход и усиливая его практико-ориентированную составляющую.

Каждый раздел учебного пособия начинается с блока «Start here», имеющего целью настроить студентов на тематику последующего раздела, выяснить уровень исходных знаний по теме, частично снять лексические трудности. Перед каждым текстом – раздел «Active Vocabulary» с разделением лексических единиц по частям речи. Отсутствие перевода активных ЛЕ позволяет формировать у студентов умения и навыки работы со словарем, способствует развитию механизма языковой догадки и аналитического мышления.

Предлагаемый комплекс предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий обеспечивает расширение словаря студента, формирует умения работать с текстом и достигать полного его понимания.

В пособии представлено большое количество разнообразных лексических упражнений, которые непосредственно связаны с содержанием текстов и способствуют формированию лексического навыка, а именно овладению:

- 1) правилами соотнесения конкретной лексической единицы с другими лексемами в тематической и семантической группах;
- 2) синонимами и антонимами;
- 3) четким определением значения ЛЕ, соотнесенностью этого значения со сходными или контрастными значениями сравниваемых лексем;
- 4) правилами конкретного словообразования и сочетания.

После каждого текста предлагаются задания, которые направлены на развитие умений монологической и диалогической речи. Эти задания в блоке «Over to you» моделируют различные аспекты профессиональной деятельности студентов, способствуют комплексному использованию имеющихся у студентов знаний о предмете профессиональной деятельности, а также более полному овладению ИЯ как средством профессионального общения.

Авторы пособия уделили внимание формированию и развитию умений аннотирования и реферирования текстов с предваряющими упражнениями на поиск ключевых слов, деление текста на смысловые части, предоставив примерный план их выполнения, а также авторы дали определения понятиям аннотации и реферирования.

В конце каждого раздела предусмотрены задания на развитие умений монологической речи как на основе изученных текстов, так и с привлечением дополнительных источников информации, что способствует формированию у студентов навыков самостоятельной работы и развивает навыки общения с аудиторией и ведения дискуссии на английском языке.

Заключительным этапом работы над каждым разделом является обобщающий блок, цель которого – закрепление приобретенных лексических навыков.

Авторами предлагается следующая методическая организация учебного материала: предтекстовые лексические упражнения – словарь активной лексики – основной учебный текст – послетекстовые упражнения (контроль понимания основного содержания прочитанного; нахождение конкретной информации в тексте; письменно-речевые упражнения для обучения иноязычной речевой деятельности) – лексические упражнения – обобщающий блок (письменно-речевые упражнения для контроля навыков монологической речи на основе текстов раздела; тест).

Пособие также включает в себя раздел для дополнительного чтения и тематический словарь-минимум, который предназначен для помощи студентам в изучении английского языка.

Учебное пособие «Английский язык для энергетиков» нашло свое успешное практическое применение в процессе обучения ИЯ студентов БНТУ, а именно студентов энергетических специальностей. В процессе апробации было отмечено, что работа по данному пособию способствует прочному запоминанию материала, помогает систематизировать знания по специальности, активизирует познавательную деятельность студентов, повышает интерес к предмету изучения, тем самым стимулируя мотивацию изучения ИЯ не только во время обучения в вузе, но и в дальнейшем самостоятельном его изучении.

Отметим, что в процессе обучения студенты вырабатывают алгоритм самостоятельной работы с материалом, учатся искать необходимую информацию, что, безусловно, расширяет кругозор обучаемых, повышает уровень их общей культуры, образования, а также культуры мышления, общения и речи.

Работая по данному пособию, студенты успешно расширяют свой словарный запас по предлагаемой тематике, формируют навыки перевода

и реферирования текстов по специальности, развивают навыки письменной и устной речи, учатся понимать содержание прочитанного.

В заключение отметим, что данное учебное пособие не только обеспечивает преподавателей и студентов актуальным учебным материалом по английскому языку, облегчая их работу, но и повышает качество преподавания, делая практические занятия по ИЯ интересными, эффективными, информативными в процессе достижения поставленных целей обучения, т.е. формировании у студентов необходимого уровня иноязычной коммуникативной компетенции для дальнейшей профессиональной деятельности.

ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Д.Ю. Комиссарова komissarov.vital@yandex.by,

А.С. Милейко engl1@tut.by

Белорусский национальный технический университет

Изучение иностранных языков является неотъемлемой составной частью подготовки специалистов различного профиля, призванных достичь уровня владения иностранным языком, позволяющего им продолжать обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде. Специалист с университетским образованием - это всесторонне образованный человек, имеющий фундаментальную подготовку.

Иностранный язык специалиста такого рода – это и орудие производства, и часть культуры, и средство гуманитарного образования. Всё это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по иностранному языку, которая позволяет расширить область и масштабы профессиональной деятельности и самообразования.

За последние годы преподавание иностранного языка в неязыковых вузах и университетах претерпело изменения, касающиеся общей организации учебного процесса, целей и методов обучения, его структуры и содержания.

Глобальной целью обучения является удовлетворение тех общественных потребностей, которые связаны с активной интеграцией наших специалистов в мировую науку.

Задачи курса включают развитие языковой, речевой, социокультурной компетенции, т.е. овладение системой иностранного языка в целях научного общения, протекающего в контакте с представителями иного культурного ареала.

Всё это предопределяет использование таких методов преподавания,

которые позволяют сочетать системное овладение материалом, характерное для обучения в отрыве от естественной языковой среды, с коммуникативным подходом, подразумевающим использование разных видов условных ситуаций, имитирующих как бытовое, так и научное общение.

Сознательно-коммуникативный метод позволяет снять трудности, относящиеся к сфере языковой и речевой компетенции. Такой подход позволяет сформировать умения, необходимые не только для чтения специальной литературы, но и для адекватного восприятия устных научных сообщений и корректного построения собственных научных работ на иностранном языке: статей, дипломных работ, диссертаций.

Необходимым условием успешного усвоения английского языка является формирование социокультурной компетенции.

Культурологическая составляющая, затрагивающая бытовую, научную, общекультурную сферу общения, является одной из основ, на которой строится курс обучения английскому языку

Многоуровневая структура курса «Иностранный язык» в техническом университете реализуется в рамках лично-ориентированного, коммуникативно-направленного, профессионально-деятельностного подхода.

Коммуникативный подход подразумевает овладение языком как средством общения.

Лично-ориентированный подход основывается на учёте индивидуальных особенностей студентов, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы.

Профессионально-деятельностный подход подразумевает формирование компетенции с целью её практического и теоретического использования в профессиональной деятельности.

В обучении используются современные активные методы, стимулирующие познавательную и творческую деятельность студента.

В настоящее время перед высшей школой поставлены новые цели, достигнуть которые можно лишь путём творческого подхода к сочетанию традиционных и новых методов и форм обучения, которые формировали бы творческих знающих специалистов, способных самостоятельно решать сложные профессионально-производственные и научные проблемы.

Активное развивающее обучение позволяет формировать творческое мышление студента, готовое к поиску решения проблем, связанных с профессиональной сферой деятельности, а также с саморазвитием личности.

ЭМОТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Н.А. Круглик

Белорусский государственный медицинский университет

Одним из важнейших факторов повышения эффективности учебно-воспитательного процесса является обеспечение мотивации, которая определяется стремлением к познанию, интересом, увлеченностью учебной деятельностью. Исключительно велико значение мотивов в формировании целостной личности, которой свойственно единство образа мышления и поведения. Как социально-психологическое явление мотивы человека охватывают его социальные ориентации и убеждения, затрагивают стратегическую ориентацию его поведения, играют роль действенной силы в целенаправленной мобилизации духовного потенциала и творческих сил личности.

Мотивы, как и лежащие в их основе потребности, – это результат деятельности, но они и влияют на эту деятельность. Общественно-исторический характер потребностей, лежащих в основе мотивации, и их динамичность позволяют утверждать о возможности формирования мотивов.

Мотивация учения – не стихийно возникающий процесс, она является следствием стимулирующих влияний учителей. Задача педагога состоит в том, чтобы в течение всего периода обучения создавать благоприятные условия для поддержания свойственных человеку любопытства, дополнять его новыми мотивами, идущими от самого содержания, форм и методов организации познавательной деятельности, от стиля общения с учениками.

При изучении любого иностранного языка существует диалектическое единство рационального и эмоционального стремления к познанию, жажда новых знаний никогда не является чисто рациональным явлением, а связана с сильными эмоциями, обусловленными переживаниями и субъективным опытом.

Радость, восхищение, мучительное беспокойство или напряженность, нервозность, ощущение счастья – это лишь некоторые моменты выражения богатого мира эмоций человека, осуществляющего познавательную деятельность.

Любое приобретение знаний связано с переживанием, любая учебная деятельность имеет эмоциональную сторону, которая в значительной мере определяет количество и качество восприятия учебного материала и удерживает его в памяти.

Если говорить об эмоциональных мотивах изучения языка, то эмоционально мотивированным обучение любым иностранным языкам

становится в том случае, если учебный материал и сами занятия представляют интерес для обучаемых. Высокая эмоциональная мотивированность обучения любым иностранным языкам способствует значительной интенсификации учебного процесса.

Особенно актуальной задачей высшей школы является активизация обучения студентов путем целенаправленного воздействия на мотивацию учения. Мотивация учебной деятельности студентов – одна из существенных детерминант успешности их обучения в вузе – определяется организацией учебного процесса.

Если говорить об интересности занятий по иностранному языку в плане активизации познавательной деятельности слушателей, то эмотивный компонент играет большое значение. В познавательной деятельности к эмотивному компоненту относятся развитые чувства, любопытство, влечения, желания, ситуативные эмоции. Актуальная установка возникшая в результате эмоционального стимулирования, приводит к активизации эмоции, вызывает переживания, влечения, которые ведут к образованию познавательного интереса.

Возможность научиться и лично участвовать в чем-то рассматривается как источник интереса, а эффективное мышление, обучение и достижение – как его следствие. Причинами интереса могут быть любопытство, желание узнать новое, чувство достижения результата, мысли о будущем, удовольствии, энтузиазм и т.д.

Интерес может усиливать любые побуждения. Мотивируемые ими формы деятельности и взаимодействия составляют основу для формы деятельности и взаимодействия составляют основу для развития всех сфер личности, а мотивация, вызванная познавательным интересом, это мотивация, способная поддерживать повседневную учебную работу нормальным образом и направленная к достижению компетентности.

Успешность подготовки слушателей по иностранному языку зависит от методики преподавания, от правильно разработанных методических приемов с учетом целей и задач обучения данному языку.

В плане эффективности обучения одно из главных мест принадлежит учебно-методическим пособиям, с которыми работают слушатели. Отбор материала является первым шагом на пути формирования положительных учебных мотивов.

Для активизации лексического материала по специализации, для успешного его усвоения и употребления в речи необходимо подбирать тексты с определенной целевой установкой.

Положительной мотивацией активной деятельности слушателей также обладают: положительная оценка, одобрение действий, поступков личности; поддержка, поощрение последующих действий подобного рода

в словесной или несловесной форме; изменение поведения, характера активности слушателя или группы в желаемом для субъекта воздействия направлении; самостоятельное продолжение и развитие предложенного субъектом воздействия вида и направления деятельности, стиля работы, взаимоотношений; целенаправленное ответное желаемое, приемлемое для обоих воздействие со стороны объекта.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ: ЕЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, ВИДЫ, ФОРМЫ КОНТРОЛЯ

А.Ф. Круталевич, Е.С. Ляшенко

*Белорусский государственный экономический университет,
Белорусский национальный технический университет*

Самостоятельная работа студентов (СРС) является ключевым моментом в реформировании высшего образования. Сегодня понятно, что для современного выпускника университета важно быстро и гибко реагировать на любую профессиональную и жизненную ситуацию.

В настоящее время по некоторым учебным дисциплинам уменьшается объем аудиторных занятий и возрастает роль СРС. Важным условием эффективности такой работы является обеспеченность студентов учебниками и пособиями, хотя даже при наличии необходимой литературы возникают трудности, связанные с недостаточным умением обучающихся ориентироваться в сложном материале.

Кроме того, студенты не всегда относятся к самостоятельной работе с должной ответственностью.

В связи с этим, преследуя цель повышения качества подготовки специалистов, следует более активно осуществлять управление процессом получения и усвоения знаний студентами при их самостоятельной работе.

Самостоятельная работа студентов представляет собой один из видов учебной работы, включающий активные формы и методы обучения. Основными принципами ее организации являются индивидуальность, систематичность, непрерывность, сотрудничество преподавателя и студента.

Целью СРС выступает приобретение новых знаний и развитие практических умений студентов. Самостоятельная работа направлена на решение следующих задач:

- 1) углубление и расширение знаний;
- 2) приобретение навыков использовать специальную литературу;
- 3) развитие познавательных способностей и активности студентов, творческой инициативы, ответственности и организованности;

- 4) формирование самостоятельности мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- 5) развитие исследовательских умений;
- 6) формирование потребности в непрерывном образовании.

СРС можно разделить, во-первых, на самостоятельную работу во время аудиторных занятий, во-вторых, на самостоятельную работу под контролем преподавателя в форме консультаций, зачетов, экзаменов, а также на внеаудиторную самостоятельную работу. При этом следует отметить, что разграничение этих видов работ условно, так как в процессе обучения они пересекаются друг с другом.

В структурном плане в СРС выделяются две части:

- а) работа, организуемая преподавателем;
- б) работа, которую студент осуществляет по своему усмотрению, без контроля со стороны преподавателя.

В этой связи можно сделать вывод, что управление СРС – это умение оптимизировать процесс сочетания этих двух частей. Самостоятельная работа студентов, организуемая преподавателем, должна составлять около 20% от общего времени и ее необходимо утверждать по каждой дисциплине. Она должна быть отражена в рабочей программе и направлена на расширение и углубление знаний по данной дисциплине.

К основным характеристикам СРС можно отнести:

- 1) формирование интереса к избранной профессии;
- 2) формирование контрольно-оценочных операций через контроль и оценку собственной работы под руководством преподавателя;
- 3) профессиональную ориентацию дисциплины;
- 4) ограниченный объем времени студента, иными словами, обязанность преподавателя учитывать общую нагрузку студента;
- 5) индивидуализацию СРС, которая включает увеличение интенсивной работы с более подготовленными студентами, деление занятия на обязательную и творческую части, своевременное информирование о тематическом содержании самостоятельной работы, сроках выполнения, контроля и итоговых результатов.

Конкретными формами СР студентов могут быть реферирование статей; изучение тем и проблем, не выносимых на практические занятия; выполнение контрольных работ; написание рефератов, эссе; участие студентов в составлении тестов; создание наглядных пособий, презентаций и т.д.

В качестве контроля СРС можно предложить следующие формы:

- 1) промежуточные и итоговые коллоквиумы, зачеты, экзамены;
- 2) индивидуальные беседы и консультации с преподавателем;
- 3) проверка рефератов и письменных текстов;
- 4) тестирование;

5) конкурсы на лучший перевод профессионально ориентированных текстов;

6) представление презентаций, докладов;

7) конференции на актуальные темы современности.

При обучении иностранным языкам в неязыковых вузах проблема планирования, организации и реализации СРС вызывает определенные сложности. Не стоит забывать тот факт, что иностранному языку нельзя научить, ему можно только научиться, проявив максимум трудолюбия, активности и самостоятельности во всех видах речевой деятельности. Поэтому важное место занимает активная деятельность самого студента при организации и управлении самостоятельной работой.

Таким образом, управление самостоятельной работой студентов должно быть направлено на формирование у них потребности заниматься иностранным языком. При этом приобретаются навыки практического владения иностранным языком, что обеспечивает возможность самостоятельной работы со специальной литературой в будущем.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ

*О.А. Ланко Olesya.Lapko@gmail.com, Е.И. Яловик
Белорусский национальный технический университет*

С развитием международного сотрудничества и информационно-коммуникативных средств общения значительно повысилась значимость владения иностранным языком как средством не только бытового, но и узкоспециализированного профессионального общения. Методика преподавания иностранного языка неразрывно связана с проблемой планирования и организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку, в том числе и профессионально ориентированному.

Содержание профессионально ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе определяется, прежде всего, целями обучения, отражающими социальный заказ в области профессиональной подготовки специалистов. В данной ситуации иностранный язык рассматривается не только как средство овладения лингвистическими знаниями, необходимыми специалисту для карьерного роста, но и как средство получения адекватных, современных знаний профессиональной сферы деятельности. Практическое же владение языком

специальности предполагает умение достаточно уверенно пользоваться наиболее употребительными и относительно простыми языковыми средствами в основных видах речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо, а также развитие умения самостоятельно работать со специальной литературой на иностранном языке с целью получения необходимой информации для решения лично значимых и профессиональных задач.

Что касается самостоятельной работы студента, то она является одним из самых актуальных аспектов модернизации системы образования в техническом вузе по причине того, что за счет самостоятельной работы компенсируется недостаточное количество аудиторных часов на изучение дисциплины, в том числе и иностранного языка. Самостоятельная работа содержит в себе потенциал для активизации внутренних познавательных мотивов студента к приобретению новых знаний и его стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию.

При планировании самостоятельной работы студентов по иностранному языку профессиональной направленности преподаватель должен руководствоваться государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ГОС ВПО), в котором предъявляются требования к содержанию курса, такие как:

- лексический минимум общего и терминологического характера;
- понятие об основных способах словообразования;
- основные грамматические навыки;
- понятие о стилях речи (письменной и устной);
- умения аудирования;
- умения чтения по широкому и узкому профилю специальности;
- умения академического письма (аннотация, реферат, тезисы, сообщение, деловое письмо).

Стандарты фиксируют те общеобязательные знания, умения и навыки, которыми должен обладать выпускник вуза, чтобы получить соответствующую квалификацию.

Таким образом, для организации самостоятельной работы студентов в программу по дисциплине «Иностранный язык» рекомендуется включать проблемные задания, ориентированные на исследование определенной социальной, профессиональной или лично значимой проблемы. Примером таких заданий могут служить задания проектной методики. Проектное задание непосредственно связывает процесс овладения определенным предметным знанием с реальным использованием этого знания.

Главная задача преподавателя при планировании проектной деятельности заключается в четкой постановке задач и формулировке

проблемных заданий, тематика которых должна способствовать повышению как познавательной, так и профессиональной мотивации студентов, соответствовать их потребностям и интересам, а также их индивидуальным особенностям, к которым можно отнести уровень владения иностранным языком.

Не менее эффективным видом деятельности для овладения профессионально ориентированным иностранным языком в рамках самостоятельной работы является работа с аутентичными ресурсами, такими как:

а) базы данных сети Интернет для осуществления профессионального чтения с целью сбора и анализа профессионально значимой информации;

б) видео- аудиоматериал, который способен выступать как средство моделирования естественной языковой среды.

К педагогическим и методическим условиям, определяющим эффективность планирования и организации самостоятельной работы студентов по профессионально ориентированному иностранному языку можно отнести следующие:

1) адекватное соотношение объема аудиторной и внеаудиторной работы студентов;

2) применение современных средств и методов обучения профессионально ориентированному иностранному языку;

3) соответствие содержания учебных материалов современному состоянию науки и техники;

4) соответствие содержания учебных материалов целям обучения иностранному языку, которые подчиняются социальному заказу общества;

5) использование гибких современных инструментальных и программных средств для разработки учебно-методических материалов;

6) методически выдержанная организация учебных материалов и наличие четких рекомендаций по их выполнению;

7) материально техническая база;

8) степень готовности и заинтересованности преподавателя иностранного языка использовать в учебном процессе современные средства информационных и образовательных технологий для создания гибких, актуальных учебно-методических материалов.

Таким образом, создание приведенных педагогических и методических условий будет способствовать повышению эффективности планирования и организации самостоятельной работы студентов по овладению профессионально ориентированным иностранным языком и как результат развитию важных практических умений, характеризующих профессиональную компетенцию будущего специалиста.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

*Е.С. Ляшенко liolik1@list.ru, А.Ф. Круталевич110400@mail.ru
Белорусский национальный технический университет,
Белорусский государственный экономический университет*

В современных условиях, в связи с быстро развивающимися деловыми, культурными и научными связями с зарубежными странами, важным требованием, предъявляемым к выпускникам неязыковых вузов, является владение одним или несколькими языками международного общения. Каждый специалист с высшим образованием должен говорить на иностранном языке и должен быть готовым к иноязычному общению в профессиональных ситуациях.

Исходя из этого, можно утверждать, что обучение иностранным языкам в вузе должно быть профессионально направленным.

Сегодня международные деловые контакты, интернет, спутниковое телевидение предоставляют большие возможности общения с зарубежными коллегами, соответственно растет потребность в специалистах со знанием иностранного языка. Владение иностранным языком является важным условием для тех, кто стремится добиться успеха в карьере.

Многие студенты наряду со своей профессией стараются совершенствовать знания иностранного языка. Вузовский курс продолжает школьный, поэтому обучение иностранному языку в вузе должно обеспечить преемственность в языковой подготовке студентов.

На этом этапе важно продолжить развитие коммуникативных умений, предполагающих овладение языковыми средствами и навыками оперирования ими в процессе говорения, аудирования, чтения и письма, а также освоения социокультурных знаний, необходимых для нравственного самоопределения, творчества в социальной и профессиональной сфере.

Главной целью обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей должно стать достижение уровня, достаточного для его практического использования в будущем.

Профессионально ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность содержания учебных материалов и деятельность, развивающую профессиональные умения. Выпускник современного вуза должен не только уметь читать и переводить тексты по специальности, но и использовать иностранный язык в различных сферах коммуникации. Профессионально ориентированное общение может проходить в официальной и неофициальной обстановке в виде бесед с

иностранными коллегами, выступлений на совещаниях, конференциях, различных обсуждениях, написаниях деловых писем. Поэтому содержание обучения иностранному языку должно быть профессионально и коммуникативно направленным. Интерес студентов к предмету повышается, когда они ясно представляют перспективы использования полученных знаний, когда эти знания и навыки в будущем смогут повысить их шансы на успех в любой сфере деятельности.

Профессиональная направленность обучения требует интеграции иностранного языка с профильными дисциплинами, тщательного отбора содержания учебных материалов. Они должны быть ориентированы на последние достижения в конкретной сфере деятельности, отражать научные открытия, новшества и давать возможности для профессионального роста студентов. Важно наделить студентов языковой компетенцией, которая позволяет профессионально общаться во всех ситуациях и обучить языку специальности. Это включает накопление специальной терминологии, активное освоение грамматических и синтаксических особенностей, характеризующих научный стиль речи. Необходимо привлечь внимание студентов к специфике языка именно той специальности, которую они изучают.

Далее необходимо научить студентов принципам структурирования научного высказывания (письменного и устного), приемам комментирования, анализа, синтеза, аргументирования и дискуссии. Особое значение в этой связи приобретают упражнения на понимание заголовков, на вычленение ключевых слов, на распознавание дефиниций. Студенты должны приобрести навыки работы с источниками информации и уметь активизировать эти навыки в устном высказывании.

Основой курса иностранного языка на профессионально ориентированном уровне становятся аутентичные тексты, сформированные по тематическому принципу, и упражнения, направленные на совершенствование необходимых для этого уровня навыков.

Упражнения лексико-грамматического характера (на словообразование, заимствования, нахождения синонимов, антонимов и т.д.) направлены на накопление специальной лексики.

Упражнения к тексту (вычленение основной мысли, ключевых слов, коннекторов и т.д.) подводят студентов к формированию содержательных высказываний в устной или письменной речи.

Посредством упражнений по структурированию информации студенты приобретают навыки комментирования, аргументирования, ведения дискуссий и т.д.

Таким образом, профессионально ориентированное обучение

иностранным языком предполагает решение следующих задач:

1. Развитие коммуникативных умений по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). Так, овладение диалогической речью заключается в умении вести беседу различного профессионального характера.

2. Монологическая речь предполагает умение выступить с докладом, сообщением и т.д.

3. Целью обучения аудированию является развитие умений восприятия и понимания высказываний собеседника на иностранном языке.

4. Обучение чтению выступает результатом владения всеми видами чтения специальной литературы.

5. Целью обучения письму является умение составления аннотаций, перевод, написания деловых писем, оформления договоров.

6. Овладение определенными языковыми знаниями (грамматических форм, лексических единиц).

7. Формирование социокультурных знаний, которые приобщают студентов к культуре страны изучаемого языка, помогают адаптироваться к среде, избежать недопонимания в общении.

8. Овладение профессиональной лексикой, специальной терминологией. Изучение языка специальности требует усвоения большого количества терминов и специальных понятий, необходимых будущему специалисту.

В решении задач по обучению профессионально ориентированному языку должен помочь преподаватель иностранного языка, от которого требуется владение определенными знаниями в той или иной профессиональной области, желание усовершенствовать, оптимизировать процесс преподавания, профессионализм и, конечно, творческий подход на всех этапах обучения.

АРГАНІЗАЦЫЯ МЖПРАДМЕТНАГА ўЗАЕМАДЗЕЙННЯ НА ПРАКТЫЧНЫХ ЗАНЯТКАХ ПА АНГЛІЙСКОЙ МОВЕ ў ТЭХНІЧНАЙ ВДУ

М.В. Макарыч 2348843@tut.by

Беларускі нацыянальны тэхнічны ўніверсітэт

Галоўнай мэтай інфарматызацыі грамадства з'яўляецца стварэнне гібрыднага інтэгральнага інтэлекта, які б здолеў прадбачыць і меў магчымасць кіраваць развіццём чалавецтва. Адукацыйная сістэма ў такім грамадстве павінна грунтавацца на фарміраванні інфармацыйнай прасторы

і шырокім ужыванні інфармацыйных тэхналогій, што ў сваю чаргу патрабуе ад удзельнікаў адукацыйнага працэсу высокага ўзроўню прафесійнай падрыхтаванасці.

Гэта асабліва актуальна дзеля высакаякаснай адукацыйнай падрыхтоўкі навучэнцаў тэхнічнай вучы, таму што яна непасрэдна звязана з новай навукавай інфармацыяй у тэхнічнай галіне. Прафесійнае ўмельства студэнтаў тэхнічнай вучы накіраваны на вырашэнне вялікай колькасці вытворчых задач. Дадзены працэс мае непасрэдную сувязь з выкарыстаннем тэхнічнай інфармацыі, у вялікай колькасці выпадкаў – на англійскай мове, бо менавіта на ёй друкуюцца вынікі міжнародных даследаванняў і апісанні новых вырабаў, матэрыялаў, канструкцый, тэхналагічных працэсаў.

Таму застаецца актуальным пытанне арганізацыі міжпрадметнага ўзаемадзеяння на практычных занятках па англійскай мове, што мае на ўвазе не толькі выкарыстанне выкладчыкам найноўшых праграмных забеспячэнняў, але і непасрэдны ўдзел студэнтаў у працэсе распрацоўкі навучальнага асяроддзя. Такая форма арганізацыі навучальнага працэса найбольш адпавядае прынцыпам камунікатыўна-дзеяснага падыхода (сітуацыйнасць, нагляднасць, камунікатыўнасць, функцыянальнасць) і да таго ж дае магчымасць гібкага выкарыстання асяроддзя дзеля тлумачэння новага матэрыялу.

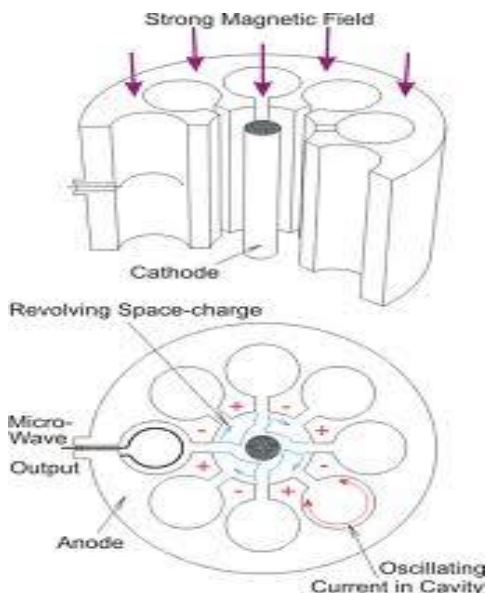
Спектр праграм, выкарыстаемых на сённяшні дзень у тэхнічных вучы на занятках па інжэнернай графіцы вельмі шырокі. Такія праграмы, як *MasterChart*, *AutoCAD*, *MindFusion*, *TigerCad*, *AptiStock*, *zannoTate* не толькі даюць магчымасць чарціць, маштабіраваць і капіраваць, аднак таксама праводзіць тэхнічны аналіз і тэсціраванне выбраных стратэгий.

Гэта дазваляе ствараць у працэсе навучання метадычна абгрунтаванае віртуальнае электроннае асяроддзе, якое выключае стадыю мысленнага дабудоўвання ўспрымаемага малюнка, у дадзеным выпадку тэхнічнага чарцяжа, што ў сваю чаргу з'яўляецца зручным базісам дзеля арганізацыі міжпрадметнага ўзаемадзеяння.

Студэнты пад кіраўніцтвам выкладчыкаў змогуць самастойна разпрацаваць навучальныя матэрыялы. У прыватнасці на практычных занятках па англійскай мове ў працэсе вывучэння тэмы “*Magnetron: operation and application*” намі было створана адэкватнае, метадычна абгрунтаванае віртуальнае электроннае асяроддзе з выкарыстаннем праграмы *T-FlexCad*.

На пачатковым этапе студэнтам інжэнерна-педагагічнага факультэта, якія вывучаюцца па спецыяльнасці «вакуумная і кампрэсарная тэхніка», было прапанавана пабудаваць схему канструкцыі магнетрона ў

продольным сячэнні с выкарыстаннем вектарнай графікі і англамоўных лэйблаў усярэдзіне і звонку сегмента.



На чарцяжы відавочна адлюстраваны працэс генерыравання мікраволн пры ўзаемадзеянні патока электронаў з магнітным полем, тым часам як усе неабходныя ўдакладненні дадзены на англійскай мове з выкарыстаннем актыўнай лексікі тэмы “*Magnetron*” у падручніку. Дзеля ўсталявання складаных семантычных сувязей лексемы *magnetron* выкарыстоўваўся англаязычны рэсурс WordNet, распрацаваны ў Прынстанскім універсітэце ЗША [1].

У аснову рэсурса пакладзены адносіны сінаніміі паміж лексэмамі, якія належаць да чатырох асноўных частак мовы: назоўніка, прыметніка, дзеяслова і прыслоў’я. Такім чынам пры дапамозе данага рэсурса вывучаліся асноўныя прынцыпы кантэкстуальнай сінаніміі тэрміна *magnetron* ды сукупнасць яго кагнітыўных сінонімаў, прапанаваных у выглядзе лексікалізаваных канцэптаў, фарміруючых англамоўную карціну свету. Панэль анталогіі ўтрымлівае інтэрфейс, які прапануе перайсці к наступным адносінам: для назоўніка – Synonyms, ordered by estimated frequency / Coordinate terms / Hypernyms (i *magnetron* s a kind of ...) / Hypernyms (... is kind *magnetron*) full of Meronyms (parts of *magnetron* are) / Derivationally related forms / Familiarity и для дзеяслова – Synonyms, ordered

by estimated frequency / Coordinate terms / Hypernyms (*magnetron* is one way to...) / Familiarity.

На наступным этапе, пасля знаёмства студэнтаў з асноўнымі тыпамі магнетронаў, такімі як: “Closed loop”, “S-gun”, “Planar”[2, с.32], ім было прапанавана класіфікацыя сказы, ужыўшы асноўны тэматычны тэрмін у якасці назойніка і прыметніка:

- *Magnetron sputter depositions offer most potential.*
- *Thin films of such a material will be deposited using magnetron.*
- *Magnetron plasma characteristics and coating material properties will expand.*
- *Magnetron evaporation techniques during a single coating cycle allows the deposition of multi-layered superlattice coatings.*

На заключным этапе студэнты, з улікам атрыманай інфармацыі па тэме заняткаў, самастойна разпрацавалі правілы выкарыстання магнетрона дзеля вылічэння удзельнага зараду электрона.

Таким чынам, магчыма арганізаваць міжпрадметнае ўзаемадзеянне, якое было б вельмі эфектыўным, на занятках па вывучэнню англамоўнай лексікі ў тэхнічнай вучэбнай дапамозе апісанай метадыкі значна хутчэй ідзе працэс успрымання вучэбнага матэрыялу студэнтамі. Больш таго, з’яўяецца магчымасць улічваць іх асобныя тэхнічныя магчымасці, спецыяльныя веды і прафесіянальныя ўмельствы.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. WordNet 2.1 [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://wordnet.princeton.edu/wordnet/download/#win>

2. Борисевич, Л.И. Vacuum Technology Development. Развитие вакуумной техники: пособие по английскому языку для студентов специальности 1-362004 «Вакуумная и компрессорная техника» / Л.И.Борисевич, И.А.Иванов. – Минск: БНТУ, 2008. – 132с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

*Е.Г. Максимович meg-0405@mail.ru
Полоцкий государственный университет*

В условиях масштабного внедрения принципов компетентностного подхода в систему высшего образования исследователи оперируют двумя основными терминами – компетенция и компетентность. При этом

существующий в педагогической среде плюрализм мнений привел к тому, что после 30 лет исследований в данной сфере педагоги вкладывают в эти понятия разный смысл, предлагая разнообразные дефиниции одних и тех же терминов.

Преподаватели же иностранных языков высших учебных заведений оперируют такими понятиями как «иноязычная коммуникативная компетенция», «профессионально-языковая компетенция», «иноязычная профессиональная компетенция» и другими. В данной статье мы используем термин «иноязычная профессиональная компетенция», который может быть определен как «готовность и способность личности понимать и порождать иноязычные высказывания и информацию в соответствии с конкретной ситуацией, конкретной целевой установкой, коммуникативным намерением и задачами профессиональной деятельности» [1, с. 12].

Для определения содержания обучения иностранному языку на основе компетентностного подхода необходимо определить структуру иноязычной профессиональной компетенции. Различные исследователи демонстрируют вариативные подходы к решению этой задачи, но признают, что компетенция является сложным, многомерным, интегральным понятием. Они выделяют следующие компоненты и элементы компетенции:

- знания, навыки, способности, стереотипы поведения, усилия;
- когнитивная, операционально-технологическая, мотивационная, этическая, социальная и поведенческая составляющие;
- лингвистический, социолингвистический, прагматический компоненты;
- языковой, речевой, социокультурный компоненты [2].

Рассматривая компетентность в качестве желаемого результата подготовки специалиста с высшим образованием, практически все исследователи СВЕ-подхода (competence-based education) стремятся описать его наличием некоторого набора компетенций. Это, прежде всего, общие (ключевые, базовые, универсальные, личностные) компетенции, являющиеся широкими, «метапрофессиональными» концепциями в образовании; а также компетенции определенной предметной области, ориентированные на предмет (знания, навыки, соответствующие методы и технические приемы, свойственные различным предметным областям). При этом отмечается, что предметоспециализированные компетенции в большой степени оказываются под влиянием общих компетенций и определяются ими. Вторые могут служить инструментом освоения первых. Акцентирование тех или иных компетенций является основанием

для определения целей, которые будут устанавливаться для каждой образовательной программы [3].

В качестве основы организации процесса формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов технических специальностей нам импонирует технология контекстного обучения, автором которой является А.А. Вербицкий. Она исходит из предположения о том, что воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности в процессе формирования заданной компетенции студентов технических специальностей позволит связать обучение иностранному языку с реальным контекстом его употребления и, таким образом, научить студентов пользоваться языком как средством коммуникации в сфере профессиональной деятельности; сформировать как предметные (иноязычные), так и общие (личностные, надпредметные) компетенции будущего инженера, являющиеся необходимым условием осуществления эффективной профессиональной деятельности на современном рынке труда; реализовать междисциплинарный и проблемно-ориентированный подход к обучению; развить как познавательную, так и профессиональную мотивацию студентов.

В свою очередь, технология контекстного обучения предполагает три базовые формы деятельности студентов: учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность и учебно-профессиональная деятельность, каждой из которых соответствует своя обучающая модель. Учебной деятельности академического типа соответствует семиотическая обучающая модель, при которой происходит овладение языковыми нормами и специальными терминами; соответствующими ключевыми понятиями языка специальности, овладение различными видами чтения; выработка собственного стиля конспектирования; выполнение тестов самокоррекции и т.п.

Квазипрофессиональному виду деятельности соответствует имитационная обучающая модель, представляющая собой моделируемые ситуации будущей профессиональной деятельности, предполагающие практическое использование теоретической информации, ее анализ и принятие соответствующих решений.

При профессионально-иноязычной подготовке данный вид деятельности реализуется в ролевой или деловой игре, организации дискуссии, обсуждении профессионально значимых проблем.

Третья базовая форма организации учебной деятельности в контекстном обучении – учебнопрофессиональная деятельность, где студент применяет полученные языковые знания в реальной продуктивной деятельности [4]. Это завершающий этап процесса трансформации учебной деятельности в профессиональную, и наиболее характерной для

него является социальная обучающая модель, которой в профессионально-иноязычной подготовке более всего соответствуют задания проектного характера, включая проекты с использованием иноязычных Интернет-ресурсов.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что использование компетентного подхода к проектированию целей и результатов обучения способствует совершенствованию профессионально-иноязычной подготовки будущих инженеров, если при этом:

- иноязычная профессиональная компетенция рассматривается как интегративное качество личности будущего специалиста, включающее в себя три компонента: мотивационно-ценностный; когнитивно-деятельностный; эмоционально-волевой;

- целью обучения профессионально-ориентированному иностранному языку является формирование как предметных (иноязычных), так и общих (личностных, надпредметных) компетенций;

- в качестве основы организации процесса формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов технических специальностей используется технология контекстного обучения, обеспечивающая возможность связи иноязычной подготовки с будущей профессиональной деятельностью.

–

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарсон // Профессиональное образование и формирование личности специалистов: Науч.-метод. сб. – М., 2002. – С. 12

2. Татур, Ю.Г. Компетентный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г. Татур // Материалы ко 2-му заседанию методол. семинара: авторская версия. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

К ВОПРОСУ КОНТРОЛЯ ОБУЧЕННОСТИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

*А.С. Милейко engl1@tut.by, Д.Ю. Комиссарова
Белорусский национальный технический университет*

Проблема контроля обученности студентов иностранному языку в условиях неязыкового вуза остается одной из самых спорных и трудно осуществимых в настоящее время, поскольку основной целью обучения в

вузе является изучение базовых дисциплин и получение определенной специальности в процессе профессиональной подготовки. Иностраный язык в данном процессе является лишь одним из многочисленных средств приобретения специальных знаний студентами.

Приходится констатировать тот факт, что на изучение иностранного языка выделяется определенно недостаточное количество аудиторных часов. При этом самостоятельная работа по овладению иностранным языком в вузе является недостаточно эффективной в силу обучения студентов вне иноязычной среды. Если во время практического занятия студент находится в условиях искусственно создаваемой языковой среды, общаясь с преподавателем и другими студентами, то, работая самостоятельно с книгой в библиотеке или аудиозаписью, он не имеет возможности реального общения.

Таким образом, и процесс контроля обученности студентов в многочисленных неязыковых подгруппах, изучающих иностранный язык как не основную дисциплину, является проблематичным. Следовательно, в этом случае необходимы несколько другие методы и приемы контроля владения иностранным языком, чем в языковых вузах.

Говоря об обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку, следует иметь в виду, что реально осуществимым в базовом курсе обучения является средний уровень, т.е. уровень элементарной компетенции. Основное же внимание уделяется усвоению определенного объема грамматических языковых явлений и лексических единиц, при помощи которых студент должен уметь читать специализированный текст, перевести его и передать основное содержание.

Таким образом, в условиях современного вуза, при недостаточном количестве учебных часов по иностранному языку основными остаются такими виды контроля как проверка грамматических навыков и умений, уровня владения специальной терминологией, навыками чтения, перевода, написания делового письма, реферирования, аннотирования, навыков работы со словарем.

Рассматривая вопрос о видах контроля, различают два основных: текущий и итоговый. При обучении в вузе текущим является внутрисеместровый контроль (проверка домашних, индивидуальных заданий, самостоятельной работы).

Текущий контроль может осуществляться преподавателем непосредственно во время практического занятия: это устный пересказ содержания прочитанного, составление вопросов, плана, выполнение грамматических упражнений и т.д. Кроме того, имеются несколько видов самостоятельной работы, которые могут контролироваться во время

индивидуальных консультаций, а также участие в ежегодных кафедральных конференциях, на которые студенты представляют доклады и презентации. Всё это предоставляет преподавателю возможность получения более полной информации о владении студентами тем или иным языковым материалом.

Итоговый контроль осуществляется в конце семестра или курса изучения дисциплины. Итоговыми видами контроля является защита рефератов, тестирование, письменные проверочные работы, индивидуальные задания, зачеты, экзамены. При этом проверяются знания, умения и навыки на всех уровнях (лексика по специальности, грамматика).

В качестве экзаменационных вопросов предлагаются следующие виды заданий: чтение и дословный перевод специализированного текста со словарем; чтение без словаря и пересказ содержания прочитанного текста страноведческого или профессионального характера; реферирование текста на английском языке.

Совершенствование видов контроля – одна из самых спорных тем в современной отечественной и зарубежной литературе по проблемам обучения иностранному языку. Предлагаются различного рода тесты, направлены как на контроль знания отдельных языковых явлений, так и на комплексную проверку.

Тестирование является наиболее эффективным при осуществлении итогового контроля, так как оно представляет собой сложное задание, направленное на проверку знаний студентов на всех языковых уровнях (грамматика, лексика, фонетика, страноведение и т.д.). Тесты такого рода, как правило, обязательно включают научно-технический текст (в зависимости от профессиональной направленности), к которому прилагаются определенные вопросы, построенные на изученном лексико-грамматическом материале.

Задание основывается, прежде всего, на понимании общего содержания прочитанного за определенный отрезок времени текста, умении ориентироваться в нем, проводить ассоциации, распознавать интернациональные слова, догадываться по контексту о значении незнакомой и терминологической лексики. Вопросы по грамматике могут охватывать самые различные по сложности темы, начиная с темы «Артикль» и заканчивая такими сложными темами как «Инфинитив», «Причастие», «Герундий». Как показывает практика, именно данный метод контроля (метод тестирования) является наиболее эффективным и результативным при обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку.

ПРИНЦИП НАГЛЯДНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Е.М. Минчукова elena-minchulova@mail.ru

Полоцкий государственный университет

Традиционная модель языковой подготовки специалистов в неязыковом вузе, нацеленная преимущественно на чтение и перевод текстов по специальности, уже не отвечает ни социальному заказу общества, ни современному уровню развития специальных знаний.

В настоящее время в качестве конечной цели обучения выдвигается формирование иноязычно-речевой коммуникативной компетенции, позволяющей пользоваться иностранным языком в той или иной области профессиональной деятельности.

Однако существующая практика обучения иностранным языкам на технических факультетах не способствует достижению этой цели, а приобретаемый уровень сформированности речевых навыков и умений не соответствует в полной мере насущным требованиям к деловой коммуникации специалистов высшей квалификации.

К основным причинам подобного положения дел можно отнести ограниченные сроки обучения и число часов, отводимых на изучение языка, невысокий уровень подготовки и слабую мотивацию обучаемых.

В связи с этим представляется очевидным, что необходимо искать пути повышения эффективности обучения монологической речи в неязыковом вузе, резервы которой нам видятся в создании таких условий обучения, которые учитывают специфические особенности психологического процесса порождения монологического высказывания и содержания обучения профессионально-ориентированному монологическому высказыванию.

Для этого необходимо разработать такую методику обучения монологической речи, которая бы активизировала речемыслительную деятельность студентов и была бы рациональной и эффективной.

В поисках путей повышения эффективности обучения монологической речи студентов технических специальностей можно сделать предположение, что поставленная цель может быть достигнута с помощью использования различных видов опор. Опоры, как вспомогательное средство выполняют роль смысловых опорных пунктов, позволяющих программировать речевой замысел, общее направление, а также предметное содержание и в определенной мере план высказывания, способствует логическому построению высказывания, обеспечивают качественную и количественную полноту раскрытия темы или ситуации.

Правомерность данного положения основывается на принципе наглядности в обучении иностранным языкам.

Когда человек в процессе своего общения пользуется языком, то он постоянно выражает в своей речи те или иные мысли. А мысль всегда есть то, что характеризуется наличием предмета и объекта. Понимать иноязычную речь и говорить на иностранном языке может быть гораздо легче, если то, о чем мы говорим, находится перед глазами и воспринимается зрительно.

Так как всякая словесная речь, в том числе и иноязычная, в процессе своего развития бывает сначала ситуативной, а только потом превращается в контекстную, то всякое наглядное изображение тех или иных ситуаций, содержащих в себе различные предметы, о которых можно думать и говорить, должно принести огромную пользу.

Подлинная тренировка обучаемых в активной устной иноязычной речи возможна лишь на базе достаточного предшествующего восприятия на слух иноязычных слов и выражений и при условии, если от обучаемых каждый раз требуется самостоятельно-творческое оформление мыслей без использования родного языка. В данном процессе обучаемые сталкиваются с рядом трудностей в формировании навыков монологической речи, которые связаны со следующими факторами:

- относительно непрерывный характер высказывания;
- смысловая законченность и коммуникативная направленность.

Принцип наглядности занимает особое место среди принципов обучения иностранному языку. Наглядность в методике обучения создает условия для чувственного восприятия, привносит другую действительность в учебный процесс.

В общепсихологическом плане трактовки эффекта наглядности А.Н. Пятницкий считает, что «наглядность является ... важнейшим моментом в развитии памяти человека. Наглядно-чувственный образ, являющийся основой познавательной деятельности человека, формируется, как правило, в результате воздействия многочисленных раздражителей, вызывающих слуховые, зрительные, моторные и другие ощущения». Наглядность способствует восприятию образа слова вместе с его предметным значением.

Таким образом, различные виды опор, которые являются одним из форм наглядности, могут в большой степени способствовать обучению иноязычному монологическому высказыванию студентов неязыковых факультетов. Опоры обеспечивают общее направление содержания высказывания, адекватность высказывания по теме, логичность построения высказывания, а также количественную достаточность в раскрытии темы.

Следует отметить, что опоры не могут быть построены произвольно. При выборе опор необходимо учитывать характер, тематику текста, выступающего в качестве планируемого результата речевой деятельности, закономерности его построения.

Опоры должны отражать существенные связи внутри текста как продукта речи, его структурную, смысловую и коммуникативную сущность, что позволит более жестко программировать высказывание и управлять ходом его формирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алхазишвили, А.Л. Основы овладения устной иноязычной речью / А.Л.Алхазишвили // М., Просвещение, 1988. – 128с.
2. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранному языку / Б.В. Беляев // М. Просвещение. – 1975. – 189 с.
3. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя // Воронеж: НПО МОДЭК. – 2001. – 428 с.
4. Пятницкий, А.Н. Образно-схематическая наглядность в обучении общенаучной лексике английского языка студентов технических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08./ А.И.Пятницкий // СПб. – 2000. – 202 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ - ЭКСКУРСИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

И.С. Мусоров, Н.А. Кобзева nadiatom@mail.ru

*Национальный исследовательский Томский политехнический
университет*

Дисциплина «Иностранный язык», помимо традиционных форм обучения, предусматривает использование инновационных образовательных технологий, обеспечивающих достижение планируемых результатов обучения и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Занятие-экскурсия является одним из типов занятий, которые проводятся в соответствии с Рабочей программой дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе, предполагающей развитие иноязычных коммуникативных умений и творческую деятельность студентов в процессе приобретения новых знаний посредством работы с дополнительными информационными ресурсами.

Экскурсия, которая проводится в соответствии с содержанием изучаемой дисциплины, является одним из типов нетрадиционного

занятия. Особенностью занятия-экскурсии на иностранном языке (в данном контексте – английский язык) является то, что процесс обучения реализуется не в условиях аудиторного помещения, а вне его, во время непосредственной практики изучаемого иностранного языка.

Рассмотрим далее, как пример, подготовку и проведение студентами третьего курса (направление Биотехнические системы и технологии, Институт неразрушающего контроля, Томский политехнический университет), которые выступают в роли экскурсоводов, экскурсии для иногородних студентов первого курса.

Тема занятия-экскурсии: “Томск – любимый город студентов ИНК” (рабочий язык экскурсии – английский).

Цели:

Основная цель – развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

1. *Учебная цель* – активизация познавательных интересов студентов; обучение студентов применять полученные знания на практике; оперировать имеющимся потенциалом знаний и умений в конкретной ситуации необходимости понимания на слух иноязычных текстов монологического и диалогического характера.

2. *Развивающая цель* – развитие способности логически верно, аргументировано и ясно строить иноязычную устную речь в ситуации публичного выступления; развитие навыков групповой самоорганизации.

3. *Воспитательная цель* – воспитание общей культуры, эстетического восприятия окружающей среды; воспитание у студентов любви к городу, в котором они учатся, ответственности за свою страну. Развитие патриотического сознания будущих специалистов как важнейшей ценности, одной из основ духовно – нравственного единства общества.

Задачи занятия – экскурсии:

1. Познакомить студентов первого курса с достопримечательностями г. Томска и их историей (достопримечательности выбирали студенты третьего курса).

2. Развивать у студентов чувство любви к г. Томску; ознакомить со смыслом и значением памятных мест студенческого города.

3. На практике закрепить умения иноязычного устного изложения и восприятия студентами материала о достопримечательностях города, в котором они учатся.

Экскурсионный метод: показ, изложение с элементами беседы.

Оборудование и оформление: значки с символикой ИНК, блокноты и ручки для выполнения теста по окончании экскурсии, автобус ТПУ.

Участники: студенты 3 курса (группа 1Д00 ИНК), которые выступают в роли экскурсоводов и иногородние студенты разных групп первого курса ИНК.

Подготовка занятия-экскурсии.

1. Обсуждение с группой студентов 3 курса маршрута экскурсии, избрание руководителя группы студентов – экскурсоводов;
2. Самостоятельная работа студентов-экскурсоводов по подготовке материалов экскурсии и разработка тестов по содержанию экскурсии.
3. Изготовление значков с символикой ИНК.
4. Приглашение студентов первого курса.
5. Заказ автобуса.

План проведения занятия – экскурсии.

1. *Сбор групп* у 10 корпуса, вступительное слово преподавателя (указание темы и задач занятия, оглашение маршрута, инструктаж). Посадка экскурсантов в автобус.

2. Начало экскурсии у роддома №1: памятник «Новорождённый в капусте». Далее экскурсанты идут пешком до Новособорной площади.

3. Площадь Новособорная: Стела в честь подвига Томичей в Великой Отечественной войне; Стела памяти павшим в годы Гражданской войны; Памятник рублю; Памятники Студенчеству Томска и Святой Татьяне. Далее экскурсанты едут автобусом до улицы Шевченко.

4. Памятник Семейные узы; Памятник Счастью, волку из мультфильма «Жил-был пёс».

5. *Подведение итогов экскурсии:*

1. Что вы узнали нового из данной экскурсии?

2. Какие ещё памятники хотели бы посмотреть?

6. *Заключение.* Экскурсанты выполняют тест-задание по содержанию занятия – экскурсии, результаты которого вносятся в их Рейтинг-план освоения дисциплины «Иностранный язык» (английский язык) в течение семестра (раздел творческое задание).

Анализ результатов выполненных тестов показал высокий уровень полученных знаний: 96 % студентов-экскурсантов дали правильные ответы на все вопросы.

Таким образом, организованное и осуществлённое занятие-экскурсия “Томск – любимый город студентов ИНК” показало эффективность проведенной внеаудиторной работы.

Таким образом, в данной работе рассмотрен опыт организации внеаудиторного занятия-экскурсии на английском языке в качестве активной формы проведения занятия по дисциплине “Иностранный язык”. Установлено, что данный метод проведения занятия, подготовленного и проведённого студентами третьего курса для первокурсников, является

эффективным и способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза.

УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

М.Н. Петрова inlang@bsmu.by

Белорусский государственный медицинский университет

Совершенствование современного высшего образования подразумевает качественные преобразования в стратегии, тактике и методике обучения. В условиях информационного общества требуется принципиальное изменение организации образовательного процесса: центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов в образовании.

Главной ценностью образования становится формирование у обучающихся потребности в знаниях, возможность их практического применения, способность мыслить творчески, осуществлять поиск необходимой информации, решать проблемы, характерные для будущей профессиональной деятельности.

В этом контексте организация обучения иностранному языку должна быть направлена на продуктивную учебную деятельность, обеспечивающую развитие познавательных и созидательных способностей личности, внедрение в учебный процесс различных форм самостоятельной учебной деятельности студентов, позволяющей им приобрести умения извлекать информацию, систематизировать ее, произвести новую и распространить полученную.

Выделение приоритета самостоятельности является реакцией на вызовы времени: преодоление понимания образования прежде всего как преподавания, а преподавания – как речи преподавателя в аудитории. Это воплощение идеи перехода от парадигмы обучения к парадигме учения.

Основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту.

Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Усиление роли самостоятельной работы

студентов предполагает развитие умения учиться, формирование у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способов адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

Основная функция самостоятельной работы состоит в том, чтобы обеспечить организацию учебно-познавательной деятельности студентов по самостоятельному овладению знаниями и способами деятельности, формированию мировоззрения, развитию интеллектуальных и нравственных способностей.

Формирование навыков и умений работать самостоятельно зависит от правильной организации этого процесса и, прежде всего, от того, насколько эффективно осуществляется его управление. Под управляемой самостоятельной работой подразумевается система внешних и внутренних воздействий организующего, регулирующего, стимулирующего и саморегулирующего характера, формирующих готовность обучающихся к достижению конкретного результата учебной деятельности. Управляемая самостоятельная работа — это единство организующих воздействий педагога и самоорганизации обучающихся.

Самостоятельная работа обусловлена индивидуальными психологическими различиями и личностными особенностями обучающегося и требует высокого уровня самосознания, рефлексии. Самостоятельная работа может осуществляться как во внеаудиторное время (дома, в лаборатории), так и на аудиторных занятиях в письменной или устной форме.

Самостоятельная работа является составной частью учебной деятельности и имеет целью закрепление и углубление полученных знаний и навыков, поиск и приобретение новых знаний, в том числе с использованием информационных компьютерных технологий.

Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека.

Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

Поэтому в каждом вузе, на каждом курсе тщательно отбирается материал для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателей. При распределении заданий для самостоятельной работы студенты получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы.

Основная задача организации самостоятельной работы заключается в создании психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы, мышления, творческих способностей обучающихся на занятиях любой формы. Цель самостоятельной работы заключается в том, чтобы научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию.

В современной психолого-педагогической и методической литературе учебный процесс рассматривается как учебное сотрудничество преподавателя и студентов. Однако оптимизация учебного процесса, а значит и его результативность непосредственно зависят от адекватного управления этим процессом со стороны преподавателя.

Управление процессом обучения и воспитания предусматривает не только сообщение обучающимся определенной системы знаний и наличие контроля за их развитием, но и организацию таких форм деятельности, в процессе которых личность приобретает социально полезный опыт, умения творческой деятельности и навыки общественного поведения.

Таким образом, основные факторы успешной учебной деятельности в высшей школе все больше перемещаются из сферы репродуктивного обучения в сферу активного сознания. Учебный процесс должен конструироваться таким образом, чтобы во все периоды обучения осуществлялась серьезная самостоятельная работа студента в непосредственной связи с практикой, что является одним из основных резервов повышения эффективности и качества подготовки молодых специалистов в вузе.

Для организации эффективной самостоятельной работы студентов необходимо сформировать достаточную степень их подготовленности к самостоятельному труду, определенный уровень самодисциплины, разрабатывать специальную учебно-методическую литературу по преподаваемому предмету, внедрять новые образовательные технологии.

Рационально организованная самостоятельная работа, предполагающая развитие познавательной и творческой активности студентов, помогает преподавателю сделать процесс обучения более лично значимым для студента, удовлетворяющим его интересы и потребности, способствует формированию у студентов положительной мотивации к самообразовательной деятельности. Она обеспечивает постепенное формирование потребности в самообразовании, осознание необходимости самоутверждения и самореализации в профессиональной деятельности.

К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*С.Н. Понимащенко swetpon@mail.ru
Полоцкий государственный университет*

В эпоху глобализации всех сфер общественной жизни изучению иностранных языков отводится большое значение. Иностранные языки становятся одним из главных факторов социально–экономического и культурного прогресса общества. Владение хотя бы одним иностранным языком стало настоящей потребностью для специалистов. Расширение международного сотрудничества и международных контактов требуют более глубокого владения иностранным языком.

Необходимо отметить, что при изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком. Е.В. Рощина считает иностранный язык эффективным средством профессиональной и социальной ориентации на неязыковом факультете, которое располагает большим потенциалом формирующих воздействия.

Огромный вклад в разработку теории профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка внес М.В. Ляховицкий. Он обосновал принцип профессиональной направленности учебного материала при обучении иностранному языку на неязыковых факультетах. Автор отмечает, что изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, эрудиции в рамках своей узкой специальности. Учитывая специфику профилирующих специальностей, работа по изучению иностранных языков должна проводиться по следующим направлениям: работа над специальными текстами; изучение специальных тем для развития устной речи; изучение словаря-минимума по специальности; создание пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся [1, с.47].

Процесс преподавания иностранных языков в неязыковом вузе не должно сводиться только к изучению «языка для специальных целей» (чтению литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии), а должен быть направлен также и на общение в сфере профессиональной деятельности. Необходимо учитывать тот факт, что условием успешного владения иностранным языком является сформированность коммуникативной компетенции.

Успешность обучающей деятельности преподавателя иностранного языка может быть достигнута при условии правильной организации

педагогического общения на занятии. Практика в чтении осуществляется на текстах, и успех обучения во многом зависит от содержания, структурно-смысловых и языковых особенностей текстов. Тексты для чтения должны соответствовать следующим требованиям [2, с. 54]:

- ◆ текст должен способствовать развитию социальной и нравственной активности обучающихся, их филологического и профессионального кругозора;

- ◆ текст должен быть базой для заданий по выработке разных видов чтения, обеспечивающих сформированность зрелого чтения;

- ◆ текст должен обладать информативностью и мотивированностью, способствовать развитию интеллектуальной способности в чтении иноязычной литературы;

- ◆ в тексте должна прослеживаться логическая схема развёртывания его основной концепции;

- ◆ внутренняя структура текста должна отражать тематическое упорядочение его материала и идейного содержания;

- ◆ текст должен быть насыщен изучаемыми языковыми формами.

Источником речевой деятельности во всех её видах становится не просто познавательная потребность, а, как указывает И. А. Зимняя, "коммуникативно-познавательная потребность".

Познавательные потребности у студентов возникают при недостатке знаний, дефиците информации в процессе решения важных задач в учебной, научно-исследовательской и общественной работе. Но и целенаправленная организация общения, социально-личностной, социально-групповой коммуникации в условиях обучения в вузе будет очень сильно влиять на развитие, совершенствование коммуникативно-познавательных потребностей студентов [3, с. 180].

Если мы хотим добиться подлинного успеха студента в профессионально-ориентированном чтении на иностранном языке, то оно должно побуждаться глубокими общественно значимыми мотивами. Они возникают под влиянием условий деятельности студента в межличностном, социально-групповом иноязычном общении на занятиях по иностранному языку и на родном языке на других занятиях в вузе.

Сила и характер мотива учения будут зависеть от значимости предлагаемого результата учебной деятельности.

Мотивы учебной деятельности студентов по иностранному языку в вузе определяются единством потребностей, интересов, основных устремлений и отношений личности студента, составляющих её профессиональную направленность.

Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с

целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностраный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста - выпускника современной высшей школы, способного осуществлять деловые контакты с иноязычными партнерами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ляховицкий, М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М.В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 1.
2. Серова, Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т. С. Серова. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 232 с.
3. Воропаева, Н.Ф. Отбор и организация текстов для чтения (англ. яз. неяз. вуз.) / Н.Ф. Воропаева: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1982. – 22с.

TRENDS OF BUSINESS WRITING

И.А. Попова popovairina@list.ru

Белорусский национальный технический университет

As the twenty-first century rapidly approaches, the muscularity and quickness of modern word processors, radio communications, TV, motion pictures, video recorders, cellular phones, and now the World Wide Web, have upped the stakes for career professionals. The successful ones realize that in the past few years readers' expectations have fundamentally altered. Business documents today need to be clear, persuasive, elegant -- and, given the speed and pressures of modern corporate life.

For the first time in history we're dealing with an entire generation raised on television, sound bites and the pervasive wiles of the advertising industry. Among readers there is a heightened impatience with excessive length, poor organization, lack of expertise in tone, appearance and presentation.

Your document is a product, and like all successful products should have as its principal purpose pleasing and gratifying its customer. Traditional ways of thinking, seeing and even evaluating knowledge have been profoundly altered. Business reports, manuals, letters and memos are now generally expected to be: friendly in approach and manner, yet at the same time

entirely professional, error-free and though grammatically correct not pedantic, relaxed and articulate but not over colloquial, and often required also to be subtly persuasive.

Writing is also among the most expensive business activities. A major industrial request for proposal (RFP) might, for instance, cost several million dollars to prepare. Ninety percent of the effort and money goes into the writing, the equivalent of hundreds and even thousands of hours of valuable non-manufacturing hours. What's more, if it's poorly done, which is not uncommon, the entire venture may be wasted. According to one report, government evaluators who award Federal contracts say that incoming proposals are routinely rejected as technically non compliant, when the real reason is unintelligible writing. Clients frequently judge a company's ability by its written materials. And they notice errors. A misspelled name is bad public relations. Vague phrases hinder productivity. And a condescending tone can cost you business.

Document quality has drastically fallen off. The pressures of corporate life (and the writers' relative lack of skill) are driving managers to get the paper out the door as quickly as possible, and never mind the grammar. The tension between speed, cost and quality has never been greater.

Many recent articles describe a relaxation of formality in America's workplace, in everything from dress to writing styles. These articles urge professionals and workers to use simple words in company correspondence and to dispense with formality. While it is true that formality in the workplace has relaxed somewhat in the past ten years, a word of caution is in order. First, many of these articles are not written by business professionals. Although some industries have relaxed formality in dress and in writing styles, many have not -- especially those in the financial, banking and legal worlds.

The best approach is to obtain writing samples written by the top officers of your company. Are they formal in style? The tone of a company is set by the person or persons at the top of the company. You should tailor your writing style to match this style, just as you would tailor your dress to the style of the company for which you work. Some firms pride themselves on the fact that their employees do not wear suits - computer companies and companies in the graphic arts often follow this creed. Others, such as those in the financial services industry, pride themselves on the fact that they have not relaxed any formality requirements even though the world around them has changed.

The best rule is to follow the style of your company's upper-echelon leaders. If they use a formal style for inter-office memos, you should too. If they subscribe to the new rules of simple, more direct business writing, then you should as well. If in doubt, always use the more formal approach in a memo or letter, especially when writing to your superior officers in a corporation.

Remember, writing in the workplace is not the same as writing for a scholarly journal or writing for a newspaper or magazine, although the goal is the same. The goal is communication, and communication is best achieved by writing in the preferred style of the recipient of your document -- especially if the recipient has anything to do with your chances of promotion.

Any business communication should follow some basic principles of composition, organization, wording, tone, persuasion and basic ones of punctuation, grammar, abbreviation, capitalization, and spelling.

Now with Emails replacing all paper memos, minutes of meetings and all other official communication, it is essential that the senders know how to follow the trends and adhere to principles at the same time. In Email communication format and content both should be carefully examined before hitting the send button. Effective business writing can promote positive business results in many ways, including: creating value for stakeholders, helping to align stakeholders with company strategies and goals, allowing the writer to engage in continuous learning.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ПУТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА.

*О.Ю. Пятецкая olgapiatetskaia@yandex.by
Белорусский национальный технический университет*

Как известно, высшей ценностью общества является человек. Существование индивидуальных различий между людьми – факт очевидный. Внимание к воспитанию индивида, забота о всестороннем развитии его способностей, совершенствование личных качеств входит в круг проблем современной системы образования.

Актуальность применения данного подхода в учебном процессе ВУЗа обусловлена, с одной стороны, тем, что восприятие будущего специалиста как какой-то усредненной единицы не приносит результатов, и с другой стороны, наличием множества индивидуальных особенностей, влияющих на становление студента.

Таким образом, обнаруживается необходимость моделирования ситуации становления личностного самоопределения подрастающего поколения в работе педагога.

В основе индивидуально-типологического подхода лежит соотнесение обучаемых с определенным типом, т.е. *типология* (систематизация исследуемых объектов с целью выявления закономерностей их функционирования и последующего прогнозирования их развития). Итак, индивидуально-типологический подход – это система

педагогических действий преподавателя, направленных на выявление индивидуально-типологических особенностей и черт личности студентов с целью разделения на условно выделенные типологические группы и проведения дифференцированной работы с ними. Способы определения сходства при этом могут быть самыми разнообразными, начиная от метода экспертных оценок и заканчивая использованием различных невербальных тестов.

Построенная из теоретических соображений типология обладает важным преимуществом – она позволяет включить не только все изученные, но и выявить некоторые «незаятые» участки, каким является индивидуализация профессионального обучения студентов технического ВУЗа. Психолого-педагогическая и типологическая диагностика индивидуального потенциала учащихся (уровень способностей, тип характера, особенности интеллектуальной, мотивационной и предметно-практической сферы личности) обеспечит более высокий уровень их профессиональной подготовки, нацелит обучение в ВУЗе на развитие индивидуальных качеств молодежи.

Выступая в качестве основы дифференциации обучения студентов, индивидуально-типологический подход характеризуется следующими признаками:

1. гуманность – направленность на обучаемого, создание для каждого студента условий для достижения успеха независимо от стартовых характеристик.

2. учет индивидуальных особенностей обучаемых (потенциал конкретной личности в области учебной деятельности, выраженный в знаниевых, интеллектуальных и мотивационных критериях).

3. развивающий характер – ориентация учебного процесса на постепенное расширение учебного потенциала студентов.

4. стимулирующий характер – вовлечение студентов всех типов в активную познавательную деятельность.

5. применение к каждому обучаемому группы.

6. гибкость и динамичность предполагают, что по мере повышения уровня студенты переходят в следующую группу. Условное группирование предполагает гибкую организацию групп посредством применения самостоятельных форм работы, кооперативного обучения, моделей управления учебной работой.

7. систематичность и последовательность

8. двусторонний характер взаимодействия предполагает наличие обратной связи, с помощью которой можно контролировать эффективность применяемых стратегий обучения всех типологических групп, а также отношение студентов к дифференцированному обучению.

Основу процесса обучения должна составлять диагностика индивидуально-типологического развития учащихся. Главным моментом в мониторинге является диагностика динамики развития обучаемых, внесение корректив в процесс профессиональной подготовки, с целью обеспечения интеграции развития индивидуальных качеств личности, профессиональной подготовки и взаимодействия обучаемых и педагогов.

Осуществление мониторинга возможно в трех формах: стартовая, текущая и итоговая диагностика.

На основе информационных измерений разрабатывается уровневое ранжирование внутри групп для обзора достижений каждого студента в учебном процессе, исходя из его стартовых возможностей: (учащиеся с высокими/средними/низкими стартовыми психологическими характеристиками).

На этапе прогнозирования осуществляется планирование поэтапного перевода учебных достижений учащихся на ближайший уровень их развития.

Следующий этап – сопоставление уровня текущих (итоговых) достижений учащихся с уровнем стартового потенциала каждого студента. Исходя из особенностей развития познавательной, мотивационной и предметно-практической сфер индивидуальности человека, основу индивидуально-типологического подхода в профессиональной подготовке студентов должен составить принцип вариативности выбора содержания и форм деятельности студентов.

Данный подход в обучении означает, с одной стороны, многообразие, разноуровневость, дифференцированность упражнений и заданий, возможность опережающего обучения, преемственность форм обучения; с другой стороны, право личности на обучение в соответствии со своими особенностями, способностями, интересами, жизненными планами, т.е. вариативный выбор индивидуальной образовательной траектории. Этот выбор, с одной стороны, опосредован индивидуальными возможностями, интересами и потребностями студента, особенностями учащихся и коллектива, а с другой – предполагает выполнение учебной программы и приобретение студентами необходимых знаний, умений и навыков. Эффективность использования индивидуально-типологического подхода при осуществлении индивидуализации профессионально-технической подготовки студентов зависит от реализации следующих принципов: право каждого обучающегося двигаться по своей образовательной траектории и своим темпом; развитие обучающихся как субъектов учебной деятельности, субъектов взаимодействия с другими людьми и субъектов собственного профессионального развития.

Разный уровень решаемых задач предполагает вариативность объема и содержания учебного материала, темпа его освоения, характера заданий и степени самостоятельности их выполнения.

Для осуществления индивидуально-типологического подхода в профессиональной подготовке студентов на основе принципа вариативности используются следующие оптимально сочетающиеся средства, выполняющие соответствующие задачи: индивидуализированные вариативные задания, элементы проблемного обучения (проблемные задания, проблемные ситуации), сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной форм работы, элементы дифференцированного обучения и др.

Таким образом, индивидуально-типологический подход – один из важнейших элементов обучения, который подчеркивает необходимость систематического учета социально-типического и индивидуально-неповторимого в личности каждого обучаемого. В связи с этим, учитывается тип темперамента, индивидуальные особенности студентов, а также диагностируются потенциальные возможности, ближайшие перспективы развития личности.

Более того, современное состояние профессиональной подготовки студентов настоятельно требует разработки заданий, неразрывно связанных с типологией учащихся. Это обеспечивает переход от общедидактических указаний индивидуализации обучения к конкретным рекомендациям о том, как организовать индивидуализированную работу со студентами того или иного уровня обучаемости, учебной мотивации и специальных (профессиональных) способностей.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Е.И. Романовская Helena_r@tut.by

Белорусский государственный университет культуры и искусств

Коммуникативные умения являются важнейшими умениями современной личности. Владение ими на высоком уровне позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми.

Коммуникативное развитие идет по разным направлениям. Это количественное накопление (увеличение словарного запаса, объема высказывания), качественные изменения (произношение, развитие связной речи, понимание обращенной речи). Основным критерием интенсивности и успешности коммуникативного формирования личности является

умение понимать, ставить и решать различные по характеру коммуникативные задачи [1, с. 80-85].

На занятиях по развитию устной речи в центре внимания стоят задачи формирования речевых навыков студентов, взаимосвязи видов работы над всеми компонентами языка.

При изучении темы «Музыкальные инструменты» усвоение знаний о предметах и явлениях мира культуры и искусства осуществляется на основе демонстрации музыкальных инструментов, тщательного изучения их признаков, наблюдения за предметами и явлениями в естественных условиях. Студенты рассматривают предмет, выделяют его постоянные или вариативные признаки (*скрипка имеет четыре струны; гитара имеет семь струн*); классифицируют предметы (*скрипка — струнный смычковый инструмент*); устанавливают причинные связи явлений (*контрабас дребезжит, потому что расстроен*).

Словарная работа на занятиях по развитию устной речи ведется в трёх направлениях:

- 1) обогащение запаса слов за счет введения новых лексических единиц;
- 2) уточнение значений уже известных слов;
- 3) активизация пассивного словаря учащихся [2, 3].

Для работы по всем этим направлениям полезными являются следующие упражнения:

1. *Называние предметов и их частей*. Например, работа по теме «Музыкальные инструменты», студенты называют строение музыкальных инструментов (*скрипка – корпус, гриф; гитара – корпус, гриф*). Называя предметы и их части, студенты выделяют четвертый лишний (*скрипка, альт, барабан, виолончель*).

2. *Называние действия или состояния изучаемых предметов*. Даны музыкальные инструменты (*скрипка, альт, контрабас, гитара, домра, туба, труба, барабан, бубны, гонги, фортепиано*), надо определить, какой звук они издают (*звучать, греметь, грохотать, гудеть, дребезжать, журчать, звенеть, звякать, рокотать, скрипеть, стучать, трещать, шуришать*). Например, *контрабас дребезжит, флейта журчит, бубны звенят*.

3. *Называние признаков*. Можно уточнить и расширить значение слов *звонкий, глухой звук*. Обучаемым предлагается из ряда инструментов (*скрипка, барабан, баян, фисгармония, гитара, гобой, гонги*) выбрать те, которые имеют *звонкий звук* или *глухой звук*.

4. *Сравнение предметов* на основе определенных признаков (*по форме, строению, материалу, тембру, диапазону*) или характерных действий. Так, удачным будет сравнение гитары и скрипки, барабана и тромбона, кларнета и гобоя.

5. *Анализ и синтез*: разделение предмета на части и узнавание целого по его частям. Здесь лучше использовать принцип наглядности. Необходимы иллюстрации, на которых изображён *смычок* (смычковые инструменты), *струна* (струнные инструменты), *дуть воздух* (духовые инструменты).

6. *Классификация предметов* по основному признаку (материал, форма, принадлежность к тому или иному родово-видовому понятию). Можно предлагать обучаемым подбирать слова с опорой на мультимедийные средства. Например, возьмём материал, из которого сделаны музыкальные инструменты: *металл* (медные инструменты); *форма* (круглая, овальная, трапецевидная); принадлежность к *родово-видовому понятию*, например, скрипка (струнный смычковый инструмент).

7. *Работа с антонимами и синонимами*. Например, подбор синонимов к лексеме *скрипка* - *амати, басетля, брача, гварнери, пошетта, рабаб, скрипица, скрипочка, страдивари, страдивариус, фидель* [1, с. 270].

Работа с антонимами связана с тембром музыкальных инструментов. Можно предложить следующее задание: определить, какие инструменты *высокий – низкий тембр* имеют (барабан, баян, альт, домра, валторна, труба, аккордеон, гобой).

8. *Подбор однокоренных слов*. Например, подбор однокоренных слов к лексеме *скрипка* – *скрипочка, скрипчонка, скрипач, скрипачка, скрипачный скрипичный; скрипеть – скрипнуть, заскрипеть, поскрипеть, поскрипывать, проскрипеть; скрипеть – скрипучий, скрипящий* [4, с. 424]

9. *Парадигматические и синтагматические связи слова*. Для определения парадигмы лексемы скрипка склоняем слово, определяем, род, число, падеж. У глаголов скрипеть, заскрипеть, проскрипеть определяем спряжение, выясняем: полная или неполная парадигма у глаголов.

Синтагматические связи определяются сочетаемостью слов. Например, *играть на скрипке, исполнять на скрипочке, играть на скрипице, скрипичный ключ, скрипичный концерт*.

Далее мы работаем над предложением. Для этого выполняем конструктивные упражнения: восстановление деформированного предложения (*Третий, лопается, струна, контрабас, вдруг*); ступенчатое распространение предложения (*Саша закончил (что?) по классу (чего?) и три года работал (кем?)*); соединение двух простых предложений в одно сложное (*Моя подруга говорит скрипучим голосом. Она заболела*).

Работа с текстом требует использования дополнительных приемов, которые обеспечивают смысловую целостность и языковую связность высказывания. На занятиях развития речи студентам могут быть предложены картинный план, картинно-символический и словесный планы, вопросительный план.

Основными принципами организации занятий при обучении по русскому языку как иностранному, наряду с общедидактическими, являются *предметность* и *наглядность* преподавания, развивающая направленность обучения [2, с.85].

Под предметностью понимается организация обучения таким образом, чтобы изучаемый объект был по возможности воспринят всеми органами чувств студента: слухом, зрением, осязанием, обонянием, тактильными ощущениями. Для этого целесообразно показывать фото музыкальных инструментов, прослушивать аудио- и видеозаписи с использованием музыкальных инструментов.

Таким образом, на занятиях по развитию коммуникативных умений необходимо использовать сочетание наглядных, практических и вербальных средств, которые конкретизируют чувственный опыт студентов, создают понятийную основу, на базе которой формируется связная речь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / Н. Абрамов. – М.: Русские словари, 1999. – С. 270.
2. Аксёнова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной школе) / А.К. Аксёнова. – М.: Владос, 2002. – С. 80-112.
3. Бессонова, Т.П. Развитие речи / Т.П. Бессонова. – М.: Просвещение, 1994. – 207 с.
4. Тихонов, А.Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка: пособие для учащихся / А.Н. Тихонов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1991. – С. 424 - 425.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Н.В. Сасина borovskikh@tut.by
Полоцкий государственный университет*

Современная действительность ставит перед образованием сложную задачу формирования поликультурной личности, поэтому проблема

реализации лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей является достаточно актуальной и занимает одно из приоритетных положений в образовании, т.к. соизучение языков и культур позволяет осуществить подготовку обучающихся к жизни в многонациональной поликультурной среде.

При обучении иностранному языку невозможно не затрагивать особенности культуры носителей изучаемого языка. В некоторых случаях понимание того или иного контекста невозможно без обращения к особенностям культуры страны изучаемого языка и его представителей. Обучение иностранному языку не сводится только к изучению лексики, фонетике, грамматике и т.д., оно неразрывно связано с восприятием инокультурной действительности.

Понимание существующих в каждой культуре особенностей значительно расширяет возможности процесса обучения. Однако, следует учитывать не только культурное наследие страны изучаемого языка, но и обращаться к истокам родной культуры.

Познание некоторых культурных феноменов возможно только с позиции собственной культуры и собственных культурных ценностей. Поэтому так важно в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей соизучать культурные особенности стран родного и изучаемого языка.

Приобщение к духовным ценностям, отражающееся в изучаемом языке и литературе означает вхождение в иную культуру, т.к. в науке считается разрешенной проблема единства языка и культуры, языка и общества.

Вследствие этого, в языкознании появляется новое направление – лингвокультурология, которое возникло на базе культурологии, этнолингвистики, лингвострановедения, социолингвистики.

Общепринятого определения лингвокультурологии еще нет, но исходя из дисциплин, на базе которых она возникла, можно сделать вывод о том, что лингвокультурология основывается на параллельном и неразрывном соизучении языка и культуры.

Необходимость лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей обусловлена тем, что с каждым годом все больше специалистов востребованы за пределами собственной страны, поэтому важно не только владеть языком, но и знать особенности культуры страны носителей языка, а также являться транслятором собственной культуры на международной арене для того, чтобы адекватно воспринимать действительность другой страны.

Лингвокультурологический подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов предполагает сопоставления лингвокультурных традиций двух стран – родной страны и страны изучаемого языка.

По мнению И.И.Халеевой, при этом следует осуществлять два подхода:

а) лингвоэкологический;

б) интерлингвокультурный.

Первый подход нацелен на осознание важности и необходимости знания родного языка и культуры, а второй – ориентирован на изучение и освоение традиций европейской и мировой культур [1].

Для успешного обучения иностранному языку недостаточно полагаться только на развитие лингвистической компетенции. Современная методика преподавания иностранных языков свидетельствует о необходимости привлечения культурного фона при формировании иноязычных навыков и умений. Стремление соединять язык и культуру при обучении иностранным языкам было всегда актуально, и неоднократно реализовано в работах ученых [2].

В современных пособиях и учебниках по иностранному языку значительное место отводится культуре иностранного языка, его традициям и особенностям, студенты знакомятся с реалиями изучаемого языка, достопримечательностями страны изучаемого языка, его представителями в мировой культуре и литературе. Культурное наследие своей страны при таком построении учебного процесса незаслуженно отходит на второй план. Речь не идёт о строгом определении наполнения процесса обучения, здесь говорится о том, что процесс овладения иностранным языком должен строиться по принципу соизучения культуры родной страны и страны изучаемого языка, быть основан на принципе взаимосвязанности и взаимоуважении культурных ценностей двух стран, не игнорируя и не оппозиционируя краеведческий материал родной страны.

Лингвокультурологический подход в обучении иностранному языку способствует переходу студентов неязыковых специальностей от этноцентризма к диалогу культур через непосредственное изучение иностранного языка, иноязычной культуры и культуры родного края. По справедливому замечанию Е.И. Пассова «иностраннный язык служит средством не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного, международного общения; с помощью иностранного языка можно познать то, что познать на родном языке адекватно и своевременно нельзя [3]. Как хранитель другой культуры иностранный язык оказывает неоценимую услугу родному языку и культуре, поскольку раскрывает другой мир и делает человека дважды человеком, без него невозможно воспитать уважение к другим народам»

Лингвокультурологический подход, используемый в обучении, способствует формированию целостных представлений, помогает избегать стереотипов и обобщений. Соизучение культуры страны родного и

иностранного языка дает возможность обучающимся расширить рамки своего социокультурного пространства и способствует формированию общепланетного мышления – осознания себя в качестве культурно-исторических субъектов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сысоев, П.В. Обучение учащихся социокультурным стратегиям средствами иностранного языка / Сысоев П.В. // Актуальные проблемы языкового образования в России в XXI веке. - Воронеж: Изд-во ВГУ, 2000. – С. 35- 36.

2. Рапхштейн, А.Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации / А.Д. Рапхштейн // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5. – С. 10-14.

3. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования / Е.И. Пассов. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ

Г.И. Саянова inlang@bsmu.by

Белорусский государственный медицинский университет

Самостоятельная работа (СР) студентов является одной из форм организации учебной работы в вузе.

Под самостоятельной работой понимается активное и целенаправленное изучение студентами учебного материала, развитие и совершенствование умений и навыков, приемов и методов, направленных на усвоение знаний, самоорганизацию и самоконтроль.

Основными принципами СР являются:

1. Принцип адекватности конечных и частных целей СР на конкретном этапе или занятии. Осознание цели при выполнении конкретной СР помогает студенту регулировать свои действия и сконцентрировать свою волю на их реализации.

2. Принцип учета психологической структуры умственной деятельности студентов (процессов восприятия, мышления, формирования приемов умственной деятельности и пр.), выделения их познавательных способностей и мотивов к изучению данного предмета, их возрастных и индивидуальных особенностей (характера студента, его темпа работы, реакции на стимул-раздражитель и т.д.) и специфики развития его психических механизмов (памяти, вероятностного прогнозирования и пр.),

вливающих на результативность обучения, а также комплекса навыков и умений СР при изучении иностранного языка.

3. Принцип учета исходного уровня, т.е. стартовой языковой подготовки студентов конкретного этапа обучения.

4. Принцип оптимального сочетания теоретических знаний и практических действий во время реализации СР или связи теории с практикой.

5. Принцип посильности и доступности предполагает, что составитель плана СР учитывает градацию заданий по сложности, объему и времени, нужному для их выполнения.

Успех при обучении иностранному языку в медицинском вузе в значительной степени зависит от того, смог ли преподаватель правильно выбрать формы СР, которые классифицируются на:

а) управляемую и

б) неуправляемую.

и в зависимости от места выполнения делятся на:

1) аудиторную работу, которая включает индивидуальную, парную и групповую деятельность студентов на занятии;

2) неаудиторную СР, распадающуюся на

а) лабораторную, при которой выполняются лексические, грамматические, речевые упражнения, начитанные преподавателям на магнитофонную ленту, позволяющие закрепить материал раздела и подготовить студентов к устному высказыванию и развитию коммуникативных способностей

б) домашнюю, при которой предлагается разработать тему для устного высказывания, пересказать текст, составить ситуацию с использованием определенных слов и словосочетаний, сделать письменный перевод предложений, написать краткую аннотацию текста, дать дополнительную информацию по данному вопросу.

Согласно Программе дисциплины «Иностранный язык», обучение иностранным языкам в медицинском вузе предполагает следующие формы занятий:

- аудиторные групповые занятия под руководством преподавателя. Занятия включают выполнение устных и письменных грамматических и лексических упражнений, которые делятся на первичные (Practice Activities) и вторичные (Extended Practice). Упражнения первого типа выполняются преимущественно в аудитории, а упражнения второго типа предназначены главным образом для внеаудиторной работы в качестве домашнего задания или контролируемой самостоятельной работы студентов. Вид и последовательность упражнений определяются когнитивно-коммуникативным подходом, а именно: от аналитических до

коммуникативно-речевых и завершаются упражнениями ситуативной направленности. Необходимо придерживаться общеизвестных уровней усвоения знаний: понимания, осмысления, воспроизведения, применения, совершенствования;

- обязательная СР студента по заданию преподавателя, в частности внеаудиторное чтение, целью которого является подготовить студентов к самостоятельному чтению и пониманию оригинальной медицинской литературы по специальности и устному общению на английском языке в пределах изучаемой тематики. Тексты профессиональной направленности повышают интерес студентов к изучению языка, способствуют лучшему усвоению материала, дают большие возможности для разговорной практики;

- обязательная СР студента по заданию преподавателя, выполняемая во внеаудиторное время, в том числе с использованием технических средств обучения;

- индивидуальная самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя включает в себя написание рефератов при подготовке к научно-практической конференции, разработку мультимедиа презентаций к разделам тематического плана и использование Интернета при подборе материалов;

- индивидуальные консультации, при которых студент отрабатывает пропущенные занятия, выполняет задания к определенному разделу тематического плана, осваивает пропущенный грамматический или лексический материал на основе выполнения упражнений, получает ответы на интересующие его вопросы.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов по иностранному языку в медицинском университете является одной из важнейших составляющих учебного процесса. Во взаимосвязи с аудиторной формой занятий она нацелена на формирование у студентов соответствующего уровня иноязычной коммуникативной профессионально ориентированной компетентности.

Практика показывает, что не каждый первокурсник готов к внеаудиторной самостоятельной работе в вузе. Эта готовность определяется его интеллектуальными, а также в большей степени личностными и деловыми качествами. Среди первокурсников можно выделить две группы студентов: группу самостоятельных студентов, которые обладают некоторой способностью к саморегуляции, т.е. умением организовать свою учебную деятельность, контролировать себя, оценивать результаты своей работы, и группу «зависимых», которые не стремятся к высокой успешности из-за отсутствия мотивации к изучению иностранного языка или готовы трудиться, но не умеют.

Поэтому преподаватель должен создавать определенные условия, при которых самостоятельная работа могла бы протекать соответственно общим требованиям научной организации труда и умственной деятельности, с одновременным учетом психологической специфики процесса усвоения.

Таким, образом, на этапе реформирования высшего образования назрела необходимость разработки системы заданий для самостоятельной работы, которая позволила бы студенту вуза самостоятельно организовывать учебную и профессиональную деятельность в дальнейшем.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

*Е. А. Селиванова Elena-seliwanowa@mail.ru
Полесский государственный университет*

Углубление международной интеграции в условиях глобального информационного пространства и необходимость комплексной и разносторонней модернизации страны требует от современного выпускника высшей школы активного владения иностранным языком.

Предмет «Иностранный язык» имеет ряд особенностей. Специфика предмета определяется направлением пути овладения иностранным языком.

Выготский Л.С. отмечал, что усвоение иностранного языка идет путем, противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка – сверху вниз [1, с. 27].

Второй особенностью иностранного языка как учебного предмета является то, что язык выступает и средством, и целью обучения. Обучаемый усваивает наиболее легкие языковые средства, овладевает разными видами речевой деятельности, которые до определенного момента выступают целью обучения, а затем используются им для освоения более сложных языковых действий, т.е. являются уже средством обучения.

Следующей специфической чертой данной учебной дисциплины является ее «беспредметность»: в отличие от других дисциплин, она не дает человеку знаний о реальной действительности, так как язык является

средством формирования, существования и выражения мыслей об окружающем мире [2, с.32].

Существенной особенностью иностранного языка как учебного предмета является его неоднородность [2, с. 33]. Рассматривая аспекты языковых явлений, можно сказать, что их исходную базу составляет речевая деятельность, которая и является основным объектом обучения иностранному языку.

Центральными проблемами методик преподавания иностранного языка в неязыковом вузе являются вопросы определения целей, а также содержания обучения, адекватного им, при разработке которых наиболее эффективными представляются идеи об обучении не просто языку, а иноязычной культуре в широком смысле этого слова.

Обучение иностранному языку нельзя отделять от будущей специальности студентов, что важно при формулировке целей подготовки по иностранному языку на кафедральном уровне, так как обучение иностранному языку в вузе проводится кафедрой иностранных языков, обслуживающей студентов всех профилирующих кафедр данного вуза. Таким образом, цели подготовки по иностранному языку должны быть соотнесены с целями подготовки данной кафедрой специалистов на базе требований к их профессиональной деятельности.

При разработке программы обучения иностранному языку в неязыковом вузе следует иметь в виду, что она зависит от ряда факторов (неязыковой специфики вуза, цели обучения, условия, типа специальности), которые необходимо учитывать при составлении учебного плана, так как они послужат основой более продуктивному достижению главной цели – коммуникативной.

Для иностранных языков, ведущей функцией которого является речевое общение, основными единицами содержания выступают виды речевой деятельности: выражение мысли в устной форме (говорение); в письменной форме (письмо); восприятие и понимание на слух (аудирование); восприятие и понимание письменной речи, текстов (чтение).

Таким образом, под содержанием обучения иностранного языка и в неязыковом вузе следует понимать языковой материал (фонетический, лексический, орфографический, грамматический), тематику, звучащие тексты, тексты в традиционной орфографии, языковые понятия, не свойственные родному языку обучающегося, а также лексические, грамматические, произносительные, орфографические навыки и умения обращаться к справочной литературе при работе над языком.

Сегодня перед преподавателем иностранного языка в неязыковом вузе встает ряд проблем. Изначально следует уяснить, как согласуется

социальный заказ общества – (подготовить в короткий срок специалиста, хорошо владеющего иностранным языком), с требованиями учебной программы неязыкового вуза и минимальным количеством часов в действующем учебном плане.

Добиться поставленной цели – научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка в этом плане – можно, сочетая традиционные и инновационные методы, но делая решительный упор на принцип коммуникативности как в обучении, так и в построении используемых учебных материалов и учебных пособий.

Изучение особенностей устной научной речи должно учитывать новейшие данные психологической и методической науки, с одной стороны, и коммуникативные особенности языка специальности в соответствии с профилем обучения, с другой.

Следует заметить, что в обучении должны широко использоваться современные дидактические принципы суггестивности, наглядности, использования аудио- и мультимедийных средств и т.д.

Проблема разработки технологий обучения иностранному языку в неязыковом вузе на основе интеграции актуальных методов, средств и приемов преподавания на достижение целей овладения иностранным языком обучающимися в условиях неязыковых вузов на аутентичном материале учебника или учебного пособия по изучаемому иностранному языку остается одной из мало разработанных педагогических проблем в области теории и методики профессионального образования.

Ориентация системы языкового образования на повышение качества профессиональной подготовки творчески мыслящего специалиста, способного самостоятельно получать и анализировать аутентичную информацию, предполагает преодоление основного противоречия между повсеместно используемыми, давно сложившимися консервативными дидактическими моделями языкового образования студентов неязыковых вузов и необходимостью разработки таких моделей, которые могли бы удовлетворять потребности специалистов, обусловленные новой социальной ситуацией, появлением острой необходимости межгосударственных и межпрофессиональных обменов разноплановой информацией.

Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе должно означать многоуровневую, интегрированную, гуманитарную систему общего и профессионального образования по иностранному языку в неязыковом вузе, реализацию резервных возможностей, способностей и творческого потенциала личности обучаемого, формирование и развитие социально и психологически значимых личностей, обучающихся в непрерывном

преемственном процессе общеобразовательной и профессиональной подготовки квалифицированных кадров неязыковых специальностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М: АРКТИ-Глосса, 2000. – 165 с.
2. Рыбкина, А.А. Педагогические условия формирования профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку / А.А. Рыбкина. – Саратов: Саратовский юридический институт МВД России, 2005. -152 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

М. Г. Ситникова Sitnikova-78@mail.ru

Гомельский государственный медицинский университет

Эффективность и методическая грамотность организации обучения иностранных студентов-медиков русской письменной речи является неотъемлемым условием успешности их последующего обучения специальным дисциплинам, прохождения поликлинической и клинической практик, получения профессии. Навыки конспектирования лекций, ведения записей в тетрадях на практических занятиях, составления рефератов и докладов по прочитанной научной литературе, оформления медицинских документов (история болезни и др.) обеспечивают получение студентом-медиком качественного образования, необходимого объема знаний, умений и навыков по избранной специальности, без которых невозможна дальнейшая профессиональная деятельность будущего врача объектом которой будут жизнь и здоровье человека.

Рациональная организация работы преподавателя по обучению иностранных студентов русской письменной речи способствует интенсификации обучения инофонологов РКИ и позитивно влияет на процессы социальной и академической адаптации иностранцев, снимает многие бытовые трудности и повышает мотивацию дальнейшего овладения будущими медиками языком обучения, стимулирует поисковую активность и интерес к изучению культуры страны проживания.

Задачи коммуникативного обучения русскому языку иностранных студентов и особенности содержания начального этапа обучения РКИ в неязыковом вузе, объем часов аудиторных занятий обуславливают

целесообразность включения в самостоятельную внеаудиторную работу студентов значительного числа упражнений, направленных на формирование и автоматизацию навыков техники русского письма, графики и каллиграфии. На начальном этапе обучения РКИ в рамках вводно-фонетического курса целями обучения технике письма иностранцев обусловлена необходимость выполнения ими большого объёма имитативных и опознавательных упражнений (написание букв по образцу, списывание букв, слов и т.д.).

Выполнение заданий обеспечивает автоматизацию навыков правильного письма, содействует преодолению интерферирующего влияния графики романо-германских языков и предупреждает появление ошибок, вызванных смешением букв русского алфавита, имеющих сходства в начертании (н – п, рукописные варианты букв м – ш – т). Однако для выполнения упражнений по закреплению навыков и умений техники письма требуется значительное время, которое на аудиторном занятии может быть с большей эффективностью использовано для обучения другим видам речевой деятельности (аудирование, говорение).

Данная закономерность, а также содействие обучения письму усвоению значения и сферы употребления новых слов, закреплению грамматики, интенсификации обучения чтению определяет важность включения упражнений, направленных на обучение русской письменной речи, в корпус заданий для самостоятельной домашней работы студентов.

Целью нашей работы является оптимизация обучения иностранцев русской письменной речи на начальном этапе изучения РКИ в медицинском вузе путём разработки и применения рабочей тетради для самостоятельной работы студентов первого курса с английским языком обучения и слушателей подготовительных курсов факультета подготовки специалистов для зарубежных стран «Начинаем изучать русский язык: письмо и грамматика».

Для достижения указанной цели были проведены диагностические исследования учебной документации, программ по курсу РКИ, процессов введения учебного материала по обучению письменной речи, особенностей усвоения иностранными студентами графической системы русского языка, влияния родного языка и языка школьного обучения студентов на формирование и развитие у них умений писать по-русски и оформлять свои мысли в письменной форме. Нами проводились наблюдение, тестирование (констатирующий эксперимент), опрос слушателей подготовительных курсов и первокурсников, обучающихся на английском языке.

Результатом исследований стало создание рабочей тетради «Начинаем изучать русский язык: письмо и грамматика».

Данное учебно-методическое пособие является сборником упражнений, направленных на закрепление материала грамматического и лексического минимума начального этапа обучения русскому языку как иностранному, формирование и развитие у будущих медиков начальных навыков графически правильного письма и русской письменной речи.

Каждый урок пособия связан с соответствующей темой учебной программы по русскому языку первого концентратора первого курса с английским языком обучения, подготовительных курсов и знакомит студентов с соответствующим программой лексическим, грамматическим и графическим материалом.

Целью пособия является ознакомление иностранных студентов с русским алфавитом, графикой и орфографией, значением и написанием русских букв в изолированной позиции и в буквосочетаниях. Задачей пособия является формирование и развитие у студентов навыков техники письма, умений правильно писать русские буквы, соединять их между собой.

Пособие не посвящено решению задач обучения орфографии, служит общим целям обучения письменной речи, поэтому в данном пособии освещаются только отдельные орфографические темы, такие как правописание гласных после шипящих, правописание прописной и строчной буквы, правописание безударных гласных.

Упражнения пособия предназначены для выполнения студентами в качестве самостоятельной домашней работы в целях повторения и закрепления материала, пройденного под руководством преподавателя на аудиторных практических занятиях по курсу РКИ.

Пособие содержит большое число прописей, образцов выполнения заданий, что содействует интенсификации формирования у студентов навыков каллиграфии и прочному закреплению изученного материала.

Включение в пособие иллюстраций и рисунков способствует развитию коммуникативных умений иностранцев в ходе выполнения заданий по сопоставлению, описанию рисунков, составлению собственных письменных высказываний на их основе.

Тестовые задания рабочей тетради оптимизируют процесс проверки преподавателем работ студентов, способствуют развитию у студентов навыков самоконтроля и адекватной самооценки степени усвоения материала, уровня своих знаний.

Применение рабочей тетради как пособия для самостоятельной домашней работы студентов обеспечивает связь аудиторной и самостоятельной домашней работы по обучению письменной речи инофонов и систематичность работы по формированию и автоматизации

навыков письма у иностранных студентов, повышает эффективность усвоения учебного материала по курсу русского языка как иностранного.

ОБ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Е.И. Тарашкевич lenatarasch@tut.by
Военная академия Республики Беларусь

В настоящее время в нашей стране рассматривают проблему повышения качества как одну из главных задач политики в области высшего образования, и движение за гарантирование качества профессиональной подготовки, обеспечивающего конкурентоспособность выпускника на рынке труда, приобретает все больше сторонников.

Современное информационное общество, интегрированное в мировую культуру и мировое хозяйство, предопределяет принципиально новые требования к системе высшего образования в целом, и к военному образованию, в частности. В тенденции цивилизованного развития общества и стратегической потребности социума военный специалист должен быть не только высококвалифицированным профессионалом в определенной области, но и широко эрудированной личностью, имеющей основательную гуманитарную подготовку, способной адекватно выразить себя – социально, профессионально, интеллектуально и эмоционально – средствами иностранного языка.

Использование современных средств информатизации является существенным фактором технического прогресса, важнейшим элементом реализации творческого потенциала военного специалиста, поскольку позволяет накопить и сделать легкодоступными для командиров огромные объемы профессионально важной информации. В связи с этим способность ориентироваться в информационных потоках, умение работать с информационной техникой, способность к адаптации в быстро меняющихся условиях, становятся определяющими в любой профессиональной деятельности.

В условиях распространения глобальных компьютерных сетей, содержащих огромные объемы научно-технической информации на иностранном языке и доступных практически каждому специалисту, возникает необходимость в том, чтобы выпускник военного вуза понимал и умел выделять профессионально важную информацию. В связи с этим возрастает практическое значение технического перевода, а знание иностранного языка становится одним из основных условий успешной

профессиональной деятельности современного военного специалиста. Важным на наш взгляд является и то, что существование диалога культур, наличие в переведенном тексте элементов иной по отношению к реципиенту культурной среды является важным условием протекания процесса познания мира, предполагающего отражение действительности во всех ее проявлениях.

Кроме того, накопление в сознании новой информации о вооруженных силах и технике других стран приводит, в конечном итоге, к переходу личности на новую, более высокую ступень культурного развития, на которой определенные элементы иноязычной культуры могут использоваться в профессиональной деятельности индивида. При этом повышается роль навыков перевода иноязычной речи. Причины повышения роли перевода в профессиональной деятельности специалиста многообразны, но наиболее существенными нам представляются следующие:

- развитие средств информации и коммуникации;
- резко повысившаяся потребность межкультурной коммуникации;
- необходимость в обмене научной и технической информацией;
- осознание необходимости взаимопонимания и научного сотрудничества;
- реализация международной программы военного образования и военной подготовки;
- постоянно расширяющаяся система международных военных контактов;
- поиск путей и средств решения глобальных проблем современности.

Обучение иностранному языку в вузе может преследовать разные цели. Это или овладение иностранным языком для устного или письменного общения, или приобретение знаний о самом иностранном языке. Совершенно очевидно, что изучение науки о языке является привилегией языковых вузов. В военном вузе овладение иностранным языком должно стать средством пополнения знаний курсантов и слушателей по их основной специальности. Для данных вузов характерна практическая направленность процесса обучения, установка на овладение речевой деятельностью на иностранном языке, что обуславливает как содержание, так и организацию учебного процесса. Обучение профессиональному общению на иностранном языке в условиях неязыковых вузов связано с целым рядом ограничений. Оно является в основном учебным общением.

Это предполагает, что коммуникативные цели не вытекают самопроизвольно из естественных условий общения, а задаются извне преподавателем, т.е. при таком подходе во внимание берется только непосредственная одноязычная коммуникация, когда в качестве

коммуникантов выступают носитель языка и специалист (билингв). Вместе с тем статус будущего специалиста и конкретный профиль его учебной деятельности в целом допускают определенные возможности выхода за пределы учебного общения, в силу его заинтересованности в информации, касающейся его специальности. Этот интерес обусловлен также расширением информационного поля и возрастанием информационных процессов, необходимостью решения многочисленных коммуникативных задач будущими специалистами.

В Республике Беларусь открываются новые возможности для общения во многих сферах общественной и экономической жизни, развиваются политические и деловые контакты, весомей становится роль специалиста, владеющего навыками профессионального общения на иностранном языке – посредника межкультурного общения, обеспечивающего информационную деятельность общества.

Поэтому все чаще в последнее время ощущается потребность в специалистах, владеющих необходимыми профессиональными компетенциями в определенной предметной области.

С другой стороны, специалисты сами стремятся получить необходимые профессиональные компетенции, позволяющие осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне. В связи с этим, в частности, встает вопрос о качестве обучения профессиональному общению на иностранном языке в процессе подготовки специалистов, что в свою очередь требует поиска эффективных путей повышения качества образовательного процесса, создания условий для автономизации обучения, самосовершенствования будущих специалистов.

Таким образом, учитывая специфику профессиональной деятельности специалистов военного профиля, мы считаем, что современное образование должно давать курсанту не только сумму базовых знаний, не только набор профессионально важных качеств, умений и навыков, но и умение воспринимать и осваивать новое: новые знания, новые виды и формы профессиональной деятельности, новые приемы организации и управления, новые эстетические и культурные ценности.

Необходимо выработать у будущего специалиста способы адаптации к изменяющейся профессиональной среде и достижениям научно-технического прогресса, способность к творчеству, способствовать превращению творчества в норму и форму его существования, в инструмент свершений во всех сферах деятельности – профессиональной, научной, технической, управленческой. Формировать потребности, умения и навыки освоения и предвидения нового, не разового, постоянного самообразования.

Реализация перечисленных требований к профессиональной подготовке принципиально изменяет содержание и методы образования, основывающиеся на фундаментальных философских, социологических и психологических исследованиях деятельности и личности. Необходима разработка содержания обучения профессиональному общению на иностранном языке, в условиях которого возможно было бы повышение качества формирования профессиональных компетенций будущего специалиста.

ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Е.В. Трухан tru-ekaterina@yandex.ru

Национальный институт образования

На современном этапе развития белорусского общества личностно ориентированный подход в образовании призван способствовать всестороннему развитию и формированию подрастающего поколения с целью последующей самореализации в социально-экономическом и культурном пространстве. В современном мире владение иностранными языками стало не просто необходимым условием образованности индивидуума, а является свидетельством функциональной грамотности или ее отсутствия в аспекте межкультурной коммуникации. Интеграция в мировое сообщество, расширение межкультурных контактов, потребности человека в эффективном профессиональном и личностном взаимодействии усиливают мотивацию к изучению иностранных языков.

Можно утверждать, что требования к сформированности иноязычной коммуникативной компетентности обусловлены и диктуются мотивами достижения и самореализации личности, социальным заказом, научно-техническим и культурным прогрессом.

Таким образом, одним из важнейших аспектов, влияющих на активность овладения иностранными языками, является мотивация. Существующие виды мотивации, обеспечивающие результативность деятельности, в широком смысле подразделяются на внешние и внутренние мотивы. Социальная мотивация определяется потребностями общества, узколичная мотивация характеризуется отношением к изучению иностранных языков как способу самоутверждения или достижения личного благополучия. Стимулирующее воздействие как социальной, так и личностной мотивации может быть значительным, однако следует учитывать, что внешняя мотивация рассчитана в большей мере на достижение отдаленных результатов.

Обучение иностранным языкам студентов в неязыковых вузах связано в большей степени с их профессиональной подготовкой и призвано способствовать применению приобретенных речевых и языковых навыков в своей сфере деятельности.

Во время проведения сессии Экономического и социального совета ООН (ЭКОСОС) 7.07.2011г. в представленном национальном докладе Министр образования Республики Беларусь С.А. Маскевич отметил важную роль профессионального обучения, повышения квалификации и стажировок в обеспечении принципа «образования через всю жизнь», а также подчеркнул, что система образования Беларуси открыта для международного сотрудничества. В докладе сообщалось, что приоритет в РБ отдается подготовке специалистов для предприятий машиностроения, энергетики, в том числе АЭС, строительства и архитектуры, сельского хозяйства, сферы информационных технологий. С учетом приоритетных направлений развития экономики и социальной сферы РБ руководством Министерства образования утвержден перечень специальностей, рекомендуемых для направления на обучение в организациях иностранных государств.

В рамках исследования текущей ситуации в организации международной производственной практики в неязыковых вузах РБ выявлено, что одним из наиболее проблемных аспектов является подбор студентов и преподавателей для прохождения стажировок, который связан со слабой языковой подготовкой. Низкий или недостаточный уровень владения иностранными языками претендентов из РБ может быть существенным препятствием для прохождения производственной практики за рубежом. В отдельных случаях студентам и преподавателям предоставляется возможность для прохождения тестов, языковых курсов, частично финансируемых вузами РБ, но в большинстве случаев недостатки языковой подготовки восполняются студентами и преподавателями самостоятельно и за свой счет.

Таким образом, одним из ключевых преимуществ в организации такого вида практики для учреждений высшего образования является мотивация студентов неязыковых вузов к изучению иностранных языков.

Практика по организации международных стажировок студентов неязыковых вузов широко и эффективно применяется в странах ЕС с целью сближения учебного процесса с практической деятельностью, развития конкурентоспособности на мировом рынке труда, повышения качества научных исследований и интернационализации высшего образования.

Для студентов среди преимуществ можно отметить знакомство с условиями производства, приобретение опыта работы, приобретение профессиональных навыков для успешного карьерного старта.

Возможности прохождения международной производственной практики с целью повышения квалификационных навыков будущего специалиста и ознакомления с достижениями в своей сфере деятельности, распространение положительного опыта могут стать одним из способов повышения положительных внешней и внутренней, связанной с перспективным развитием личности, мотиваций к изучению иностранных языков у студентов неязыковых вузов.

РАБОТА В ЛИНГАФОННОМ КАБИНЕТЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*С.В. Филюта svetafilyuta@yandex.ru, Н.А. Серегина
Белорусский государственный медицинский университет*

Профессиональная языковая подготовка должна базироваться на использовании современных средств компьютерной лингводидактики. Это дает возможность применения новых технологий в формировании профессиональных речевых умений и навыков. Обучение с использованием ИКТ позволяет подготовить специалистов, обладающих навыками работы с современными техническими средствами и способных после получения диплома продолжать самообразование.

Применение электронных средств обучения (ЭСО) и образовательных электронных ресурсов (ОЭР) в языковой подготовке значительно расширяет возможности формирования языковой компетентности. Обучающиеся получают при этом дополнительные возможности по изучению теоретического материала и закреплению его различными способами на практике. Это максимально приближает к условиям живого общения, что способствует успешному изучению языка.

Лингафонный кабинет (ЛФК) – это класс или аудитория, оборудованная лингафонными системами (аудио, видео и мультимедийными средствами). ЛФК может находиться как в одном помещении с кабинетом иностранного языка, так и занимать отдельную классную комнату. Сейчас лингафонные кабинеты можно встретить практически во всех типах учреждений образования РБ.

Отличие лингафонного кабинета от простой аудитории заключается не столько в его технической оснащённости, сколько в методических возможностях, предоставляемых им. Аппаратные средства и программное обеспечение лингафонных классов позволяют повысить эффективность

работы над лексической, грамматической, фонетической сторонами языка; создать условия для индивидуального и дифференцированного обучения учащихся; сделать учебный процесс интересным и насыщенным, обеспечивая тем самым высокую мотивацию обучения.

Основой работы любого лингафонного кабинета выступает программное обеспечение. Наполнение сегмента ПО обучающих программ разнообразно по функциональной составляющей, от тестовых программно-аппаратных комплексов до простых тестов без сохранения результата. Выбор подходящего приложения будет зависеть от навыков пользователя и требований к дальнейшей обработке и хранению результатов.

Программа SANAKO Lab 300 предлагает высококачественный аудиосигнал, видео, мультимедиа и позволяет использовать различные учебные ресурсы. Данное ПО предоставляет преподавателю возможности осуществлять полный контроль за работой студентов.

Преподаватель может запускать программы, копировать или открывать файлы, выключать или перезагружать компьютеры студентов, и т.д., а также контролировать их работу в Интернете. SANAKO Lab 300 предоставляет высокое качество звука и полный спектр всевозможных аудиосоединений. Кроме этого, имеется возможность создавать транскрипт к аудиоматериалу, подзаголовки к видеофрагментам, аннотации к программным файлам.

Программа «Диалог NIBELUNG» имеет расширенные функции для управления мультимедийными и веб-ресурсами, с ее помощью обычный компьютерный класс может быть преобразован в лингафонный кабинет или интерактивную мультимедийную среду.

Программа позволяет преподавателю формировать пары или группы студентов для интерактивной работы на занятии.

При рассмотрении языковых тем Диалог NIBELUNG также позволяет быстрее получить информацию о степени сформированности знаний обучающихся, обратить внимание на допущенные ошибки.

Диалог NIBELUNG позволяет работать с десятью типами заданий, осуществлять одиночный выбор или множественный выбор, устанавливать порядок следования и соответствия, указывать истинность или ложность утверждений, использовать ручной ввод числа или текста, выделять места на изображениях, переставлять буквы и заполнять пропуски.

В тесте можно использовать большое количество любых типов заданий: только одно или все сразу. В заданиях с выбором ответа (одиночный, множественный выбор, указание порядка, указание истинности) можно использовать до 10 (включительно) вариантов ответа.

В программе имеются богатые возможности форматирования текста вопросов и вариантов ответа: можно определить шрифт, цвет символов и фона, использовать верхний и нижний индекс, разбивать текст на абзацы и применять к ним расширенное форматирование, использовать списки, вставлять рисунки и формулы и др. Для большего удобства в программе имеется собственный текстовый редактор.

К каждому заданию можно прикрепить подсказку и объяснение верного ответа, задать сложность (количество баллов за верный ответ), настроить другие параметры.

Имеется возможность использовать несколько вариантов вопроса задания. Также удобно создавать выборку заданий для учащихся, перемешивать задания и варианты ответов. Это значительно уменьшает вероятность списывания при прохождении одного и того же теста несколькими тестируемыми или при повторном прохождении теста.

Оборудование лингафонных кабинетов позволяет преподавателю совершенствовать существующие методы обучения и создавать дополнительные обучающие программы по собственным авторским методикам, что способствует повышению качества обучения.

Например, мультимедийные презентации, создаваемые преподавателем по теме занятия, помогают учащимся качественно лучше воспринимать информацию, поскольку она может быть представлена со звуковым сопровождением в виде яркой картинки или таблицы.

При помощи презентаций можно организовывать выполнение лексических, грамматических и фонетических упражнений, осуществлять их само- и взаимопроверку.

Наличие персонального компьютера и выхода в интернет-пространство позволяет проводить обучение иностранному языку с использованием корпусных методик (Data-driven learning). Такое обучение подразумевает изучение языка на основе аутентичных примеров из лингвистического корпуса.

Например, анализируя результаты корпусного поисковика, студенты самостоятельно выводят и формулируют грамматические правила, устанавливают значения лексем посредством контекста, выявляют закономерности лексической сочетаемости слов, изучают особенности стилистического выбора лексики.

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

ВИДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

А.А. Фоменко fomenkoaaa@yandex.ru

Витебский государственный университет им. П.М. Машерова

Модернизация отечественного образования, затрагивающая его цели, содержание, организацию, отношения субъектов, выдвигает новые требования к подготовке будущего учителя, способного организовывать образовательное пространство с использованием адекватных учебным целям и возрасту учащихся технологий обучения.

Однако, эмпирические исследования показали, что будущие учителя недостаточно готовы применять современные педагогические технологии, отдают предпочтение традиционным и ставшим уже привычными для выпускников педагогических вузов формам и методам обучения, которые массово используются их преподавателями в вузе.

Сложившаяся обстановка обуславливает поиск новых подходов к построению системы профессионального педагогического образования. Одним из таких подходов является организация самостоятельной работы студентов в изучении педагогических технологий, которая, безусловно, качественно повысит уровень технологической подготовки будущего учителя.

Анализ литературы по проблеме показал следующее: что содержание самостоятельной работы, реализуемое преподавателями в рамках педагогических дисциплин, не связано напрямую с новыми целями образования и формированием технологической компетенции будущих учителей; самостоятельная работа в силу своей недостаточной целенаправленности, слабого контроля, недостаточной дифференциации и вариативности, при которых минимально учитываются индивидуальные возможности, потребности и интересы студентов, не может обеспечить качественное освоение педагогических технологий; значительный объем заданий, предложенных для самостоятельной работы, не выполняется вообще, выполняется формально или списывается с различных доступных источников [1; 2].

В связи с этим, необходимо активизировать самостоятельную работу по овладению педагогическими технологиями, а именно значительно повысить ее роль в изучении педагогических технологий, придав ей проблемный характер, мотивирующий субъектов по отношению к ней как к ведущему средству формирования у студентов технологической компетентности.

Основными задачами курса «Педагогические системы и технологии» являются изучение современных образовательных технологий, освоение

опыта их проектирования и реализации в педагогическом процессе; ознакомление с практикой организации и взаимодействия учителя и учащихся на уроке и во внеклассной деятельности.

С целью решения вышеназванных задач, можно задания для самостоятельной работы студентов в процессе изучения педагогических технологий условно разделить на следующие блоки:

- 1) теоретический;
- 2) практико-ориентированный;
- 3) проектно-конструктивный.

Целью теоретического блока является:

- развитие умений работать с источниками психолого-педагогической литературы (поисково-библиографические умения);
- умения сопоставлять, анализировать, сравнивать);
- коммуникативные умения (устная и письменная речь);
- осознанное понимание педагогической терминологии).

Например, работа с той или иной технологией на основе технологии критического мышления – составить кластер, таблицу «Знаю–хочу знать–узнал», написать синквейн; аннотации, рецензии на статью; кейс-ситуации и предложить варианты ее решения; сравнить педагогические понятия разных авторов, выделить ключевые слова, сходства и различия; составить «дерево понятий» по изучаемому курсу (или по технологии «Алфавит»); библиографический список по данной технологии и др.

Задания в практико-ориентированном блоке должны быть направлены на конкретизацию дидактических задач, объективный характер оценки педагогической ситуации в рамках изучаемой педагогической технологии. Задания в этом блоке должны быть актуальными, имеющие практическую значимость.

Так, в частности: найти или разработать диагностические методы и средства для выявления уровня сформированности того или иного умения или качества; провести мини-исследование в образовательном учреждении по выявлению практической значимости изучаемой технологии, опыт применения той или иной технологии, отношение к ней учителей; составить методические рекомендации родителям, детям в соответствии с поставленной задачей; разработать фрагмент урока с применением той или иной технологии; решить профессиональные задачи в условиях квазипрофессиональной деятельности: посещение образовательных учреждений разных типов и выполнение практических заданий по освоению конкретных технологий; подготовить и провести в группе фрагмент урока с применением той или иной технологии; написать педагогическую сказку, сочинение или эссе, характеризующих

личностную позицию, отношение студента к описываемому факту, явлению, точке зрения.

При работе над заданиями в проектно-конструктивном блоке необходимо развивать проектировочные и конструктивные профессионально-педагогические умения.

Задания могут быть следующими: разработать комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию той или иной технологии; продумать, какие трудности могут встретиться на пути реализации изучаемой технологии; составить программу профессионально-личностного развития студента-будущего педагога; подготовить условный макет учебника по педагогическим технологиям; создать мультимедийную презентацию по изучаемой технологии, включающую в себя теоретический блок, опыт применения технологии на практике, рефлексивный блок; создать постер-плакат, на котором в образно-символической форме, в виде коллажа, в определенной последовательности раскрываются основные аспекты рассматриваемой проблемы: (Что она из себя представляет? Где существует? Кто отвечает за ее решение? Почему ее надо решать? Какими способами?); составить карту педагогической технологии (в ходе выполнения этого задания идет перекодирование, перевод учебной информации из вербальной в образно-символьную, развивается творческое мышление студентов) и др.

Выполненные задания могут быть представлены в Портфолио.

Таким образом, организация различных видов самостоятельной работы студентов в процессе изучения педагогических технологий способствует осознанному овладению технологическими компетенциями и переводит теоретические знания в плоскость лично значимых знаний, что в дальнейшем существенно скажется на использовании будущими учителями педагогических технологий на практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бордовский, В.А. Современные проблемы совершенствования образовательного процесса в педагогических вузах / В.А. Бордовский: Монография: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – С. 54-62.
2. Лебедева, Г.А. Технология обучения педагогическому проектированию / А.Г. Лебедева // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 68-75.

ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*О. М. Шалак shalak-411@tut.by, О. М. Струй
Полоцкий государственный университет*

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе имеет ряд отличительных признаков, обусловленных спецификой образовательной программы, большую часть которой составляют точные науки. Основная задача, на которую сориентировано изучение иностранного языка в неязыковом вузе, – это научить студентов пользоваться иноязычной литературой по специальности в профессиональных целях и уметь высказываться на иностранном языке по вопросам связанным с будущей профессией.

Однако нужно отметить, что задача по формированию умения пользоваться литературой по специальности часто остается нерешенной. Очевидно, что одной из причин такого положения является убежденность многих обучаемых в том, что перевод – это самый легкий вид речевой деятельности. Считается, что с помощью словаря можно перевести любой текст даже при минимальных языковых навыках. Но на практике оказывается, что переводом технического текста, студенты владеют слабо, так как не знают его особенностей и игнорируют возникающие в этом процессе языковые трудности [1, с. 3].

Для достижения адекватности при переводе с одного языка на другой студенты используют языковые средства другого языка, на который делается перевод, и соответствующие приемы и методы. Лексические, грамматические, стилистические и другие различия языка оригинала и языка перевода обуславливают необходимость всевозможных трансформаций (замен) при переводе.

Между словами двух языков при переводе могут существовать следующие отношения:

а) данному слову в другом языке всегда соответствует только один вариант;

б) данному слову в другом языке может соответствовать целый ряд вариантных и контекстуальных эквивалентов, многие из которых могут быть, и не зафиксированы в словаре;

в) данное слово не имеет соответствия в другом языке; в словарях обычно в этом случае дается не перевод, а объяснение значения слова.

Каждый из перечисленных трех типов соотношений составляет особую трудность при переводе технического текста. При использовании постоянных эквивалентов необходимо учитывать, что они редко бывают

двусторонними. Однако следует отметить, что из всех перечисленных типов межъязыковых соотношений наиболее частым случаем при переводе является второй тип, т. е. необходимость выбора между различными вариантами [2, с. 4].

Основная трудность выбора слов при переводе студентами технического текста состоит, прежде всего в том, что переводимое слово может иметь несколько различных значений, каждое из которых в языке перевода в свою очередь может передаваться целым рядом синонимов. Как известно, подавляющее большинство слов любого языка характеризуется многозначностью, причем система значений слова в одном языке, как правило, не совпадает полностью с системой значений слов в другом языке. При этом могут наблюдаться разные случаи.

Так, иногда круг значений слова в исходном языке оказывается шире, чем у соответствующего слова в языке перевода, т. е. у слова в исходном языке имеются все те же значения, что и у слова в языке перевода, но, кроме того, у него есть и значения, которые в другом языке передаются иными словами.

Несколько иной и, пожалуй, более интересный с теоретической точки зрения характер носят случаи частичной эквивалентности, обусловленные недифференцированностью значения слова в одном языке в сравнении с другим. Речь идет о том, что одному слову какого-либо языка, выражающему более широкое понятие, в другом языке могут соответствовать два или несколько слов, каждое из которых выражает более узкое и более дифференцированное понятие. В других случаях, наоборот, семантически недифференцированными в сравнении с русскими словами становятся немецкие слова.[4]

Установление вариантных и контекстуальных значений лексических единиц в процессе перевода технического текста, как известно, часто подчинено определенным логико-семантическим закономерностям. Логическая основа переводческого процесса ясна уже из того, что в двух сопоставляемых языках тождественность значения слов или высказывания зависит от тождественности передаваемого ими понятия.

Приемы логического мышления, с помощью которых студенты раскрывают значение иноязычного слова в контексте и находят ему русское соответствие, не совпадающее со словарным, принято называть лексическими трансформациями. В семантическом отношении сущность лексических трансформаций заключается в замене переводимой лексической единицы словом или словосочетанием иной внутренней формы, актуализирующим ту слагаемую иностранного слова, которая подлежит реализации в данном контексте [2, с. 4]

Подводя итог следует отметить, что для того чтобы сделать адекватный, грамотный во всех отношениях перевод технического текста необходимо уяснить, каким критериям этот перевод должен соответствовать. Во-первых, он должен точно передавать содержание текста оригинала. Во-вторых, мысль должна излагаться на грамотном родном языке, по возможности избегая переноса специфических особенностей иностранного языка. Перевод, таким образом, должен полностью соответствовать нормам родного технического языка, что часто бывает нелегко осуществить при переводе отсутствующих в русском языке и типичных для иностранного грамматических явлений, а также фразеологизмов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алимов, В.В. Теория перевода / В.В. Алимов. – 3-е изд. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 158 с.
2. Вейзе, А.А. Реферирование технических текстов. / А.А. Вейзе, Н.В. Чиркова. – Минск, 1983. – 128 с.
3. Комиссаров, В.Н. Общая теория перевода. / В.Н. Комиссаров. – М., 1999. – 88 с.
4. Коньшева, А.В. Обучение студентов неязыковых специальностей реферативному переводу технического текста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.В. Коньшева. – Минск, 1997. – 169 л.

EFFECTIVE PRACTICES OF SHAKESPEARE TO ENGINEERING STUDENTS

*A.N.Shemykin, N.A. Kobzeva nadiatom@mail.ru
National Research Tomsk Polytechnic University*

The paper deals with practice of effective EFL activities, improving the student's English knowledge through reading aloud and performing of Shakespeare's works at English classes in Tomsk polytechnic university that contributes to the development of future engineers' EFL speaking skills and cultural awareness. The author's findings are based on the value of using authentic material for EFL practice with Russian, Buryat, Altai, Tuvan, Yakutian, Uzbek EFL learners.

At the engineering university, of course, Shakespeare plays no central role in EFL language program. Using 400-year-old English as foreign language for preparing students to read academic materials and write university papers would raise questions about the students' cultural competence.

The focus of the activity to using Shakespeare's works can make great starting points for the development student's EFL, understanding human's

emotions in Shakespeare's plays and effective classes of target language and culture.

Engineering English language learners as a foreign language students come to reading Shakespeare from different backgrounds, with different experiences, prior knowledge, and varying styles of learning. In addition, students in any group can be at different points in their English language acquisition. Because of these considerations, teaching Shakespeare to EFL students requires a specific arsenal of strategies for reading and for dramatic performance.

For ideas to use Shakespeare's works in classroom, the authors checked out lesson plans for EFL engineering students, which incorporate performance-based teaching methodologies that can be highly effective with students of any ability, at every grade level, valuable and fun additions to any language curriculum.

For many students, Shakespeare's language can be intimidating. With regard to EFL engineering students this can be especially true. In an effort to make the language more approachable before reading and performing students analyzed and explore the language of the texts before reading and performing, so the texts become more accessible.

The main idea of the performing the extract from Shakespeare's pastoral "As you like it" by the first year students of the Institute of Non-Destructive Testing is to develop EFL speaking skills, improve and extend knowledge of the English culture.

"**All the world's a stage**" is the phrase that begins a famous monologue from William Shakespeare's "As You Like It", spoken by the melancholy Jaques. The speech compares the world to a stage and life to a play, and catalogues the seven stages of a man's life, sometimes referred to as the seven ages of man: infant, school-boy, lover, soldier, justice, pantaloon, and second childhood, "sans teeth, sans eyes, sans taste, sans everything". It is one of Shakespeare's most frequently-quoted passages.

It tuned out to be a great way to enhance students' understanding of Shakespeare and to ensure a deeper level of appreciation for the nuances famous Shakespeare's monologue, to practice their speaking skills, evaluate and analyze the complexity of Shakespeare's works.

The results of the interview after students' using Shakespeare's pastoral revealed that 96% of respondents indicated that they were able to overcome the fear of speaking in a foreign language; 90% of respondents stated that they had improved English pronunciation. In this way, improving EFL learning through Shakespeare's works could be one of the effective methods to master target language. Thus, teaching Shakespeare to students whose native language is not English can be a real challenge for teachers and, no doubt, can be a real challenge for EFL engineering students.

МОТИВАЦИЯ И ЕЁ РОЛЬ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Е.Н. Яловик eng1@tut.by О.А. Ланко Olesya.Lapko@gmail.com

Белорусский национальный технический университет

В условиях всемирной глобализации возрастают требования, предъявляемые к выпускникам технических вузов. Помимо профессиональных компетенций, включающих в себя определенный набор квалификаций, современный конкурентоспособный специалист должен не просто отлично разбираться в своей области, но уметь добывать информацию и эффективно пользоваться ею как на родном, так и на иностранных языках. В процессе профессиональной подготовки студентов технического профиля преподаватели иностранного языка сталкиваются с такими проблемами обучения студентов неязыковых специальностей как низкая мотивация к изучению иностранного языка; низкий уровень самоорганизации и самообразования; неумение работать с научно-техническими текстами.

Рассматривая мотивацию как основную движущую силу в изучении иностранного языка, следует отметить, что мотивы относятся к субъективному миру человека и определяются его внутренними побуждениями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Человек сможет выучить иностранный язык, если только сам почувствует необходимость в этом, то есть будет мотивирован.

Процесс обучения признается эффективным, когда он вызывает у обучающихся целую гамму переживаний и чувств, как положительных, от своих успехов, так и отрицательных, от отдельных неудач. Учебный процесс и деятельность студентов должны быть эмоционально насыщенными. Формирование же позитивного отношения к овладению иностранным языком возможно только в случае осознания актуальной значимости, практической ценности и перспективности использования иностранного языка, как в широком социальном контексте, так и в реальных жизненных ситуациях.

В современной науке существует множество подходов к пониманию сущности, природы и структуры мотивации, а также к методам её изучения. Однако, несмотря на разнообразие подходов, большинством авторов мотивация понимается как побудительный процесс. Особое место занимает исследование учебной мотивации, которая определяется как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом факторов:

- 1) образовательной системой;

- 2) образовательным учреждением;
- 3) организацией образовательного процесса;
- 4) спецификой учебного предмета;
- 5) субъективными особенностями педагога, и др.

На основании вышеперечисленных факторов учебную мотивацию можно разделить на внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация не связана непосредственно с содержанием предмета, а обусловлена внешними обстоятельствами. Внутренняя же мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а именно с самим предметом. Человеку нравится непосредственно иностранный язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность.

Действие внешних мотивов (престижа, самоутверждения, и т. д.) может усиливать внутреннюю мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности. Внутренние и внешние мотивы не исключают, а взаимодополняют друг друга. Кроме того, учебную мотивацию можно разделить на положительную и отрицательную. К примеру, конструкция «если, я буду учить английский, то получу на экзамене отлично» – это положительная мотивация. Конструкция «если я буду учить английский, то сдам экзамен и меня не отчислят» – отрицательная.

В заключении следует отметить, что в техническом вузе в процессе изучения иностранного языка студентами в основном движут внешние мотивы, при этом присутствует значительная доля негативной мотивации («чтобы не отчислили», «не поставили двойку»). Это представляет некое противоречие, поскольку престиж владения иностранным языком и его важность в общественной жизни возросли и, казалось бы, должно быть больше положительной мотивации.

Кроме того, абсолютно ясно, что следует предпринимать действия, которые направлены на то, чтобы вызвать у студентов технического профиля внутреннюю мотивацию. То есть необходимо создавать такие условия, при которых у студентов возникнет личная заинтересованность и потребность в изучении иностранного языка. Таким условием может послужить самостоятельная работа, которая содержит в себе потенциал для активизации внутренних познавательных мотивов студента к приобретению новых знаний и его стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию.

Потребность в изучении должна соответствовать таким разновидностям внутренней мотивации, как коммуникативная (непосредственное общение на языке), лингвопознавательная (положительное отношение к языку) и инструментальная (положительное отношение к различным видам работы).

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

СУЧАСНЫЯ СТРАТЭГІІ ДАСЛЕДАВАННЯ ІДЭАЛОГІІ МЕЖКУЛЬТУРНАЙ КАМУНІКАЦЫІ І КУЛЬТУРЫ

Н.П. Мартысюк natela.martyssiuk@yandex.ru

Беларускі нацыянальны тэхнічны ўніверсітэт

Традыцыйна, вывучаючы эфектыўную камунікацыю, лінгвістыка засяроджвала ўвагу на неабходнасці для індывіда, які жадае быць функцыянальным членам грамадства, спасцігаць культуру камунікатыўных паводзін той маўленчай суполкі, куды ён павінен быў патрапіць. Напрыклад, размова магла ісці аб сацыялізацыі імігрантаў як аб спасціжэнні імі новай культуры камунікавання: у шматнацыянальных карпарацыях супрацоўнікі любой этнічнай прыналежнасці павінны былі цалкам падпарадкоўвацца камунікатыўнай культуры як карпаратыўнаму коду арганізацыі. Але такі аднабаковы падыход да культуры камунікавання спарадзіў у даследчыкаў камунікацыі незадаволенасць з-за грэбавання да ўшчэмленых ці малалікіх членаў маўленчых груп, што не адпавядала ідэям камунікатыўнасці – ідэям узаемадзеяння на роўных правах. Таму апошнім часам лінгвістыка усё больш настойвае на тым, што культура камунікацыі грунтуецца на ўзаемнай сацыялізацыі камунікантаў, то бок на аснове ведаў культурных імператываў паводзін абодвух бакоў інтэракцыі.

Толькі ўлік і веданне сацыяльных каштоўнасцяў і вербальных мадэляў паводзін абодвума бакамі можа прывесці да эфектыўных, недыскрымінацыйных стасункаў як на ўзроўні адной маўленчай суполкі, так і пры міжэтнічным камунікаванні дзеля стварэння некаторай “штучнай” карпаратыўнай культуры, якая павінна ўвабраць у сябе асноўныя стэрэатыпы і рытуалы з моў усіх груп камунікантаў. Інакш кажучы, стварэнне сучасных піджынаў – гэта яшчэ адзін новы павеў сучаснай моўнай сітуацыі, а таксама яшчэ адна новая галіна міжкультурнай камунікацыі на ўзроўні эвалюцыйна-гістарычных **макпрацэсаў**.

На ўзроўні ж **мікпрацэсаў** маўленчая характарыстыка гаворачай асобы як спосаб яго ідэнтыфікацыі ў грамадстве і палітыка камунікатыўнай палікарэктнасці складаюць прыярытэтны аб’ект сучаснай лінгвістыкі. Абодва гэтыя моманты ёсць тэарэтычна спрэчнымі, але не могуць не даследавацца з нагоды таго, як некалі пісаў І.А. Бадуэн дэ Куртэнэ, што законы мовы зводзяцца да законаў псіхічных, фізіялагічных і

законаў грамадскага жыцця. То бок абодва гэтыя моманты павінны даследавацца лінгвістыкай у межах антрапацэнтрычнай ідэалогіі, заснаванай на ідэях сацыялагізму, метадалогіі прагматыкі, паняцця этнакультуры і праблем сусветнай супольнасці.

Апісанне і сацыяльная інтэрпрэтацыя маўленчай характарыстыкі гаворчай асобы і палітыкі камунікатыўнай паліткарэктнасці ўяўляе з сябе пэўныя цяжкасці для даследчыкаў, бо апошнія складаюцца з аспектаў індывідуальнай моўнай творчасці і кантролю свядомасці над вербальнымі паводзінамі. Назіраемая ў наш час тэндэнцыя перавагі усвядомленых вербальных паводзін над неўсвядомленымі (паводзін не па мадэлях, засвоеных падчас ранняй сацыялізацыі) дэманструе мэтанакіраваныя маніпуляцыі сваім маўленнем дзеля дасягнення інтэнцыянальнага эфекту, дзеля ўмацавання свайго месца ў грамадстве на той сацыяльнай прыступцы і ў той групе, якая іх больш за ўсё вабіць.

Такім чынам, паўстае пытанне: “Што трэба лічыць дамінантай, якая фарміруе маўленчы рэпертуар: сацыяльны альбо індывідуальны пачатак у маўленчых паводзінах?” Сучаснае пакаленне лінгвістаў сцвярджае прыярытэт індывідуальнага над сацыяльным, і таму сучасная навука павінна адрозніваць “натуральна засвоены” сацыяльны варыянт мовы і свядомы маніторынг маўлення, які стымулюецца індывідуальнымі патрэбамі сацыяльнага характару.

МЕТОДІКА КАНТРАСТЫЎНАГА АНАЛІЗУ НАЦЫЯНАЛЬнай СПЕЦЫФІКІ СЕМАНТЫКІ БЕЛАРУСКІХ І АНГЛІЙСКІХ ФРАЗЕЛАГІЧНЫХ АДЗІНАК

*В.А. Арцёмава artimosha2008@rambler.ru
Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт*

У лінгвістычных даследаваннях разам з тэрмінам *супастаўляльная лінгвістыка* ўжываецца тэрмін *кантрасціўная лінгвістыка*. І.А. Сцернін разглядае *кантрасціўнасць* як асобную галіну мовазнаўства, што даследуе толькі дзве мовы – родную і замежную. Параўнанне вядзецца ў напрамку ад адзінкі адной мовы да яе магчымых адпаведнікаў у іншай мове. Мэтай даследавання выступае «выяўленне адрозненняў у семантыцы і функцыях адзінкі адной мовы ў параўнанні з яе магчымымі адпаведнікамі ў іншай мове. Галоўнае пры гэтым – устанавленне адрозненняў, падабенствы выяўляюцца аўтаматычна» [1, с. 25]. Сам кантрасціўны аналіз беларускіх і англійскіх ФА з прасторавай семантыкай складаецца з сямі этапаў.

Этап I. Вылучэнне тэматычнай групойкі фразеалагізмаў з прасторавай семантыкай у зыходнай мове і мове супастаўлення.

Крок 1. Складанне спісу фразеалагізмаў з прасторавай семантыкай у беларускай мове.

Крок 2. Складанне спісу фразеалагізмаў з прасторавай семантыкай у англійскай мове.

Крок 3. Структурацыя фразеасемантычных прасторавых палёў (ФСПП) ў беларускай і англійскай мовах.

Вынікі этапа I: устаноўлены аб'ём беларускага і англійскага фразеасемантычных прасторавых карпусоў у колькасці 588 беларускіх і 787 англійскіх ФА, размеркаваных намі па 29 фразеасемантычных падгруппах.

Этап II. Вызначэнне англійскіх міжмоўных адпаведнікаў асобных беларускіх ФА у межах кожнай фразеасемантычнай падгрупы. Важнай умовай для кантрастыўнага апісання фразеалогіі з'яўляецца колькасць адзінак супастаўлення. Пры такім падыходзе вылучаюцца тры тыпы.

1. *Лінейныя адпаведнікі* (суадносіны 1:1) – адзінцы зыходнай мовы адпавядае толькі адна адзінка мовы супастаўлення. Напрыклад, беларускай ФА *каля бока* 'надта блізка, зусім побач' адпавядае толькі адна англійская ФА *at / by someone's side* (літаральна 'каля бока') 'надта блізка, зусім побач'.

2. *Вектарныя адпаведнікі* (суадносіны 1:N) – адзінцы зыходнай мовы адпавядае некалькі адзінак мовы супастаўлення і наадварот. Вектарныя адпаведнікі бываюць двух тыпаў:

а) некалькі адзінак у беларускай мове – адна ў англійскай мове. Англійскаму фразеалагізму *where's the fire?* (літаральна 'дзе пажар?') 'няма прычын спяшацца' адпавядаюць дзве беларускія ФА *не гарыць у каго і не на пажар* са значэннем 'няма ніякіх прычын спяшацца';

б) адной ФА ў беларускай мове адпавядае некалькі адзінак у англійскай. Беларускай ФА *на вушах* 'у стане моцнага ап'янення' адпавядаюць 4 англійскія ФА: *under the influence* (літаральна 'пад уплывам'), *half seas over* (літаральна 'мора па калена'), *in one's cups* (літаральна 'у чым-небудзь кубку'), *three sheets in the wind* (літаральна 'тры ветразі на вятры') са значэннем 'у стане моцнага ап'янення'.

3. *Адсутнасць фразеалагічнага адпаведніка* (суадносіны 1:0) – беларускай ФА не адпавядае ні адна англійская ФА. Напрыклад, беларускаму фразеалагізму *паспееш з козамі на торг* 'няма чаго спяшацца, не спяшайся' не было выяўлена ніводнага англамоўнага фразеалагічнага адпаведніка. Падобная беларуская ФА, прадстаўленая лакунай у англійскай мове, вызначаецца як безэквівалентная.

Крок 1. Выяўленне англійскіх слоўнікавых перакладных адпаведнікаў беларускіх ФА і пашырэнне спісу англійскіх ФА з прасторавай семантыкай. На гэтым этапе кожная беларуская ФА правяралася па двухмоўных слоўніках. Атрыманыя вынікі прадстаўляюцца спісам англамоўных адпаведнікаў кожнай беларускай ФА. Напрыклад, для беларускай ФА *пад голым небам* ‘на вуліцы, не ў памяшканні’ былі ўстаноўлены тры англамоўныя фразеалагічныя адпаведнікі: *out of doors* (літаральна ‘за дзвярыма’) ‘на вуліцы, не ў памяшканні’, *in the open air* (літаральна ‘на адкрытым паветры’) ‘на вуліцы, не ў памяшканні’, *under the open sky* (літаральна ‘пад адкрытым небам’) ‘на вуліцы, не ў памяшканні’.

Кожны англамоўны адпаведнік беларускай ФА правяраецца на наяўнасць у англамоўных аўтэнтчных лексікаграфічных даведніках з мэтай выключэння ФА, што не з’яўляюцца адзінкамі сістэмы англійскай мовы і выступаюць як аўтарскія эквіваленты.

Вынікі этапа II: зафіксаваны англійскія фразеалагізмы, што з’яўляюцца міжмоўнымі адпаведнікамі беларускіх ФА з прасторавай семантыкай, пашыраны спіс англійскіх ФА з прасторавай семантыкай.

Этап III. Кампанентны аналіз і апісанне значэнняў беларускіх і англійскіх фразеалагізмаў з прасторавай семантыкай метадам аналізу слоўнікавых дэфініцый.

Крок 1. Кампанентны аналіз беларускіх ФА у межах вылучаных фразеасемантычных падгруп метадам аналізу слоўнікавых дэфініцый.

Для апісання і супастаўлення значэнняў беларускіх і англійскіх ФА з прасторавай семантыкай неабходна разгледзець фразеалагічнае значэнне як інтэгральную структуру з лексічным і граматычным кампанентамі. Падобныя семныя апісанні праводзяцца для ўсіх беларускіх ФА з прасторавай семантыкай.

Крок 2. Кампанентны аналіз англійскіх фразеалагізмаў у межах вылучаных фразеасемантычных падгруп метадам аналізу слоўнікавых дэфініцый. Значэнні англійскіх фразеалагізмаў падвяргаюцца семнаму апісанню з выкарыстаннем слоўнікавых дэфініцый фразеалагічных і тлумачальных слоўнікаў. Пры кожнай англійскай ФА падаецца яе літаральны пераклад на беларускую мову, што дазваляе выявіць яе фразеалагічны вобраз.

Вынікі этапа III: атрыманы семныя апісанні ўсіх даследаваных беларускіх і англійскіх фразеалагізмаў з прасторавай семантыкай.

Этап IV. Семантычнае апісанне кантрастыўных пар.

Крок 1. Фарміраванне кантрастыўных пар. *Кантрастыўная пара* – гэта дзве адзінкі моў, што параўноўваюцца і выступаюць як перакладныя адпаведнікі [1, с. 392], у нашым даследаванні – як міжмоўныя

фразеалагічныя адпаведнікі. Лінейныя адпаведнікі фарміруюць адну кантрастыўную пару, вектарныя – некалькі. Безэквівалентныя ФА не фарміруюць кантрастыўных пар і апісваюцца як аднамоўныя наборы сем.

Крок 2. Семнае супастаўленне значэнняў кантрастыўных пар.

Вынікі этапа IV: выкананы паралельныя семныя апісанні кантрастыўных пар з выяўленнем эквівалентных, неэквівалентных і безэквівалентных сем.

Этап V. Выяўленне нацыянальна-спецыфічных кампанентаў значэнняў беларускіх і англійскіх ФА. На гэтым этапе ў кожнай кантрастыўнай пары выяўляюцца і апісваюцца нацыянальна-спецыфічныя семы. Кожная пара сем, якія супастаўляюцца, атрымлівае наступную характарыстыку:

- 1) эквівалентныя семы,
- 2) семы, што не супадаюць,
- 3) безэквівалентныя семы,
- 4) лакунарныя семы.

Апошнія тры тыпы сем сведчаць пра нацыянальную спецыфіку семантыкі ФА. Міжмоўныя адпаведнікі апісваюцца парамі, з пералікам толькі тых сем, што не супадаюць і выступаюць як нацыянальна-спецыфічныя.

Вынікі этапа V: дыферэнцыяцыя і апісанне беларускіх і англійскіх міжмоўных фразеалагічных адпаведнікаў па нацыянальна-спецыфічным кампаненце.

Этап VI. Распрацоўка класіфікацыі міжмоўных беларуска-англійскіх фразеалагічных адпаведнікаў і вызначэнне паказчыкаў міжмоўнай эквівалентнасці і нацыянальнай спецыфікі.

Крок 1. Распрацоўка класіфікацыі беларускіх і англійскіх міжмоўных фразеалагічных адпаведнікаў з улікам формаў праявы нацыянальнай спецыфікі фразеалагічнай семантыкі. Беларускія і англійскія міжмоўныя фразеалагічныя эквіваленты размяркоўваюцца па наступных тыпах: поўныя фразеалагічныя эквіваленты, фразеалагічныя эквіваленты з вобразнай нацыянальнай спецыфікай, безэквівалентныя фразеалагізмы, праводзіцца іх падлік у кожнай фразеасемантычнай падгрупе.

Крок 2. Вызначэнне індэксаў міжмоўнай фразеалагічнай эквівалентнасці і нацыянальнай спецыфікі беларускіх фразеалагізмаў з прасторавай семантыкай на фоне англійскіх. Ступень праявы нацыянальнай спецыфікі семантыкі беларускіх ФА з прасторавым значэннем на фоне англійскай мовы ў межах канкрэтных фразеасемантычных групак можа атрымаць колькасную ацэнку ў выглядзе індэксаў [2].

Супастаўленне індэксаў нацыянальнай спецыфікі беларускіх і англійскіх фразеалагізмаў з прасторавай семантыкай усіх 29 фразеасемантычных падгруп дазваляе выявіць падобныя беларускія і англійскія прасторавыя ўяўленні, што будуюцца на аднолькавых кагнітыўных прынцыпах, а на іх фоне – ідэаэтычныя асаблівасці моўнай рэпрэзентацыі прасторавых адносін з яркай нацыянальнай спецыфікай.

Вынік этапа VI: вызначэнне тыпаў беларуска-англійскіх міжмоўных фразеалагічных адпаведнікаў, устанаўленне індэксаў нацыянальнай спецыфікі і міжмоўнай фразеалагічнай эквівалентнасці, выяўленне агульных рыс і нацыянальна-спецыфічных асаблівасцей прасторавых уяўленняў беларусаў і англічан, адлюстраваных у семантыцы беларускіх і англійскіх ФА.

Этап VII. Складанне «Беларуска-англійскага ідэаграфічнага слоўніка фразеалагізмаў з прасторавай семантыкай». На гэтым этапе кожнай беларускай ФА з прасторавым значэннем падбіраецца па выніках даследавання ўсіх згаданых вышэй этапаў найбольш блізкі па семным апісанні англамоўны эквівалент і праводзіцца іх лексікаграфічная параметрызацыя.

Вынік этапа VII: падбор найбліжэйшых англамоўных фразеалагічных эквівалентаў беларускім ФА з прасторавай семантыкай і складанне «Беларуска- англійскага ідэаграфічнага слоўніка фразеалагізмаў з прасторавай семантыкай».

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Стернин, И.А. Контрастивная лингвистика: проблемы теории и методики исследования / И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. – 288 с.
2. Чубур, Т.А. Национальная специфика семантики слова и проблемы ее лексикографической фиксации : на материале языковых наименований незанятости трудовой деятельностью в русском и английском языках : дис. ... канд. наук : 10.02.19 / Т.А. Чубур. – Воронеж, 2005. – 241 л.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА ЭНЕРГЕТИКИ В КОНТЕКСТЕ ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

*О.Н. Барлюгова olgabarling@rambler.ru
Белорусский национальный технический университет*

Медиа-тексты всегда привлекают внимание лингвистов, поскольку представляют собой уникальный материал для изучения языка в действии

на конкретном историческом этапе. Несмотря на тот факт, что вопрос о жанрах публицистического стиля остается открытым, роль медийных текстов в популяризации новых научных знаний признана неоспоримой. В нашем исследовании мы опираемся на основные принципы когнитивной лингвистики и считаем, что газетный текст экологической направленности отображает научную и вненаучную картины мира на определенном этапе в миниатюре. Созданию фрагмента научной картины мира в первую очередь способствует терминологическая лексика, к которой прибегают авторы, информируя читателя о событиях, касающихся вопросов экологии.

В результате анализа употребительности лексики различных терминосистем в новостных и аналитических газетных текстах экологической направленности мы выявили, что в белорусскоязычной прессе лидирующую позицию занимают термины биологии (29%). За ними следуют термины энергетики (25%), экологии (17%), политики (13%), лесного и сельского хозяйства (9%). В британской прессе аналогичный анализ дал следующие результаты: первое место заняли терминологические единицы экономики (34%), второе и третье – термины экологии и энергетики (25% и 21% соответственно). Процентное соотношение терминов энергетики (21%) и политики (12%) почти совпадает в белорусско- и англоязычных текстах.

Существенное различие заключается в использовании терминов биологии: в белорусскоязычных медиа-текстах они занимают главную позицию, а в англоязычных составляют незначительный процент от количества проанализированных единиц. И, наоборот, термины экономики вышли на первое место по употребительности в британских текстах, в то время как в белорусских они заняли последнюю позицию. Среди различий отмечается использование терминов сельского и лесного хозяйства в белорусскоязычных текстах и терминов автомобилестроения в англоязычных текстах.

Стратегия устойчивого развития в Республике Беларусь, как и в большинстве стран, основана на развитии энергетического комплекса государства. Теоретические и практические разработки, ведущиеся в этой области сегодня, максимально связаны с проблемами истощения традиционных энергоресурсов и, в этой связи, с использованием альтернативных видов энергии. Этим экстралингвистическим фактором объясняется широкое использование терминологии энергетики в газетных текстах экологической тематики.

Следует отметить, что в аналитических статьях имеет место замена таких терминологических словосочетаний, как *энергия солнца*, *энергия ветра*, *энергия воды*, на общеупотребительные слова *солнце*, *ветер*, *вода*.

Ветру, а разам з ім і іншым крыніцам, якія патэнцыйна могуць даваць энергію, дадзены ход! Такі неабходны галіне закон нарэшце спраектаваны, над ім ужо карпеюць парламентарыі [Звязда. 10.12.2007].

При анализе лексических единиц, относящихся к области развития и освоения солнечной энергии в белорусском языке характерно использование корня греческого происхождения «гелия» в сложных словах *гелияэнергетыка, гелиятэхніка, гелияустаноўка* и прилагательного «сонечны» в двусоставных словосочетаниях *сонечная энергетыка, сонечная батарэя, сонечны калектар, сонечная электрастанцыя*. В английском языке для обозначения солнечной энергии и соответствующего оборудования используется термин *solar* (латинского происхождения): *solar energy, solar panel*.

Следует отметить, что в медийном тексте значение некоторых терминов, заимствованных в подязык экологии из других подязыков, претерпевает некоторые изменения. Так, например, термины энергетике, обозначающие экологически чистые технологии (как гипероним *альтэрнатыўныя / вазабнаўляльныя віды энергіі*, так и гипонимы *энергія ветра, сонечная энергетыка* и под.), приобретают двойную оценочную коннотацию: а) **‘безопасный** для окружающей среды и для человека’ и б) **‘экономически выгодный**’. Комментарий эксперта, например, не позволяет читателю усомниться в полезности новых технологий для всего общества и для каждого в отдельности.

Так, в сообщении о запуске первого биогазового энергетического комплекса в Минском районе оценка ученых выражена эксплицитно: *Да прыкладу, вучоныя Горацкай сельгасакадэміі далі высокую ацэнку таму «пострэактарнаму паліву»: яно зусім не ўтрымлівае насення пустазелля, спораў шкодных мікраарганізмаў, а важныя элементы лёгка засвойваюцца раслінамі* [Голас Радзімы. 27.03.08].

В англоязычных текстах гипонимы *wind turbine* ‘ветроэнергостановка’, *solar panel* ‘солнечная панель’ характеризуются через гипероним *low-carbon technologies* ‘технологии, использование которых предусматривает снижение выбросов углекислого газа’, с коннотацией **‘безопасные** для окружающей среды’. Сообщения такого рода чаще имеют имплицитно выраженную положительную оценку, т.к. разработка и внедрение таких технологий считаются способами борьбы с изменением климата:

A “feed-in” tariff will be introduced to ensure that any household generating power through renewable sources such as wind, solar or biomass would be paid for the energy they produce, as part of measures to tackle climate change (Особый тариф и специальные выплаты предусмотрены для всех частных владельцев, которые самостоятельно производят электроэнергию

из возобновляемых источников, таких как ветер, солнце и биомасса, что является одним из видов борьбы с изменением климата) [The Daily Telegraph. 24.10.08].

Термин *fuel-efficient* ‘топливосберегающий’ обозначает одну из важнейших экономических характеристик автомобиля. Однако в газетных текстах экологической тематики этот термин приобретает дополнительную оценочную коннотацию ‘меньше загрязняющий окружающую среду’.

Такое же изменение претерпел и термин *energy-efficient* ‘энергосберегающий / энергоэффективный’.

Авторы медиа-текста косвенно выражают оценочный коннотативный смысл описываемым объектам через такой компонент статьи, как *комментарии специалистов*. При этом оценка выглядит профессиональной, а не субъективно авторской. Так, цитируя высказывание директора по устойчивому развитию компании Форд (*sustainable director*), автор заметки использует *мнение эксперта*, в котором присутствует оценочный компонент: “*Designing and manufacturing fuel-efficient cars such as the Ford EONetic range becomes even more meaningful when linked to other measures to reduce emissions. Smooth and smart driving plays a huge, but often unrecognised, part in motoring – financial as well as environmental*” (Проектирование и производство топливосберегающих автомобилей, таких как линия Форд ЭКОнетик, приобретает большую ценность, когда это связано с мерами по сокращению выбросов. Ровное и умелое вождение играет огромную, однако не всегда признанную, роль в автоделе – с точки зрения финансов и экологии) [The Press and Journal. 25.06.08].

Атомная энергетика приобретает новый статус в условиях нехватки природного топлива и глобального потепления. И хотя дискуссия об опасных последствиях захоронений ядерных отходов и аварий на атомных станциях остается открытой на страницах прессы, вместе с тем на современном этапе атомная энергетика характеризуется как альтернатива водородному топливу и поэтому чаще имеет положительную оценку: *Абама заявіў, што ён падтрымлівае ідэю будаўніцтва атамных электрастанцый у ЗША, бо ва ўмовах глабальнага змянення клімату краіна мае патрэбу ў атамнай энергіі, больш чыстай і бяспечнай* [Наст.газ. 20.02.2010]. *Канчатковае палітычнае рашенне аб будаўніцтве ў Беларусі ўласнай атамнай станцыі было прынята 15 студзеня на пасяджэнні Савета Бяспекі Рэспублікі Беларусь, якое праходзіла пад старшынствам кіраўніка дзяржавы Аляксандра Лукашэнкі* [Мінская праўда. 17. 01. 08].

В аналитических статьях экологической направленности важную роль играет суперструктурный компонент *прогноз*, поскольку тематический

репертуар (сокращение выбросов вредных веществ в атмосферу, сохранение биоразнообразия планеты, освоение видов альтернативной энергетики, возведение новых энергостанций, развитие или отказ от атомной энергетики) предполагает прогнозирование последствий действий, связанных с этими проблемами.

Так, например, анализируя возможные последствия строительства гидротехнических сооружений в регионах, авторы подчеркивают не только экономические преимущества осуществления такого рода проектов, но и возможные воздействия на окружающую среду. Здесь терминологическая лексика придает «профессиональное звучание» таким прогнозам, даже если авторы не ссылаются на мнения экспертов в данной области: *У непасрэдрай блізкасці ад будучай плаціны ГЭС размешчаны рэспубліканскі ландшафтны заказнік «Гродзенская пушча». Там выяўлена каля тысячы відаў сасудзістых раслін, 26 з якіх уключана ў Чырвоную кнігу Беларусі <...> Каб не страціць папуляцыю гэтых «насельнікаў» на берагах Нёмана, прадугледжаны мерапрыемствы па іх перасадцы. Што, на жаль, не магчыма зрабіць у дачыненні да асабліва каштоўных лясоў, якія цалкам знікнуць пры стварэнні вадасховішча. Да таго ж, пры ўзвышэнні ўзроўню вады ў Нёмане будуць затоплены нізоўі многіх малых рэчак і ручаёў, якія характэрныя для ключавой падзарадкай і да сёння застаюцца ў натуральным стане з рэдкімі відамі водных і каляводных раслін – вераніка ключавая, залозніца крылатая, паручайніца водная, шаўкоўнік ілжэплаваючы [Звязда, 24 сак. 2010]. Негатыўны ўплыў размяшчэння гідраэлектрастанцыі, звязаны з істотным змяненнем хуткасці цячэння вады ў верхнім узроўні плаціны, адаб'еца ў асноўным на рэафільных відах (быстранка, жэрах, галавень, вусач, рыбец (сырць), падуст, ялец, галец). Яны нерасцяцца на хуткатаках, перакатах і таму будуць перамешчаны ў вярхоўе вадасховішча, дзе захавваюцца прыдатныя для іх умовы [Звязда. 24 сак. 2010г.]*

Использование номенклатурной терминологии биологии (названия видов) связано с вопросами сохранения природного богатства при строительстве энергостанций. Эти термины в белорусскоязычных текстах выполняют познавательную и суггестивную функцию. Читатель, знакомясь с названиями биологических видов, сохранившихся на территории Беларуси, узнает не только о проблемах, связанных с их выживанием, но и получает информацию о флоре и фауне Беларуси, что дает возможность оценить их разнообразие, уникальность и ценность в мировом масштабе: Такая информация также заставляет читателя задуматься о необходимости сохранения редких животных, птиц, насекомых, растений для последующих поколений.

ТЕРМИНОЛОГИЯ РАДИОЭЛЕКТРОНИКИ

*Н.Ф. Смольская, Н.П. Сержан, Т.М. Имбро kaffl1@bsuir.by
Белорусский государственный университет информатики и
радиоэлектроники*

Проблема научно-технической терминологии в ее самых различных аспектах занимает одно из центральных мест в современном языкознании.

Вопрос о статусе терминологии в лексической системе национального языка, а в более широком аспекте – о соотношении языка науки и общепотребительного языка – является центральным в исследованиях социальной лексики. Причем терминология одной частью вливается в лексическую систему, а другой – остается только в рамках подсистемы языка науки. Как правило, систему и подсистему объединяют единые средства выражения и правила их организации, а разграничивает – план содержания (соответствующий разным формам общественного сознания – научного и обыденного).

Терминология интересует исследователей как с точки зрения преломления в ней различных лингвистических явлений, так и в чисто прагматическом аспекте, т.е. с точки зрения оптимального обслуживания терминами как ключевыми словами сфер профессионального общения, систем автоматического управления, автоматического поиска и перевода. Работы практического направления неизбежно связаны с задачей упорядочения и стандартизации терминологии, а это предполагает комплексное изучение терминологических подсистем различных языков с целью выявления закономерностей создания терминов в том или ином языке, обнаружения тенденций развития терминологических подсистем, исследования характеристики и специфики внутрисистемных отношений терминологических единиц данного языка.

Французская и английская терминологическая система радиоэлектроники – это, с одной стороны, подсистема терминологической лексики в целом, а с другой – часть более общей языковой системы общелитературного языка.

С точки зрения социальной значимости, радиоэлектроника занимает одно из основных мест в научно-техническом прогрессе.

Французский и английский подязыки радиоэлектроники, как и все подязыки, обладают некоторыми общими признаками и, таким образом, противопоставляются общему языку, однако, в совокупности последний и его специализированные формы проявления имеют больше общих, чем отличительных признаков.

То, что составляет специфику любого подязыка – это наличие в нем слов-терминов, которые являются продуктом научного осмысления

фактов, предметов, явлений, процессов действительности, в отличие от общеупотребительных слов, к которым не предъявляются терминологические требования номинации.

Терминология РЭ в силу экстралингвистических факторов представляет собой наиболее быстрорастущий слой и продолжает находиться в стадии непрерывного обогащения и формирования.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВИНТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ В СРАВНЕНИИ С РУССКИМ

В.В. Белый belrus@bsmu.by

Белорусский государственный медицинский университет

В арабском языке всего три падежа, которые условно принято называть именительным, родительным и винительным. Как в русском, так и в арабском языке именительный – это падеж подлежащего, винительный – падеж прямого дополнения, родительный – падеж несогласованного определения.

В связи с тем, что многие глаголы, управляющие дательным падежом в русском языке, в арабском языке являются переходными, преподавателю русского языка в арабской аудитории рекомендуется винительный падеж вводить перед дательным падежом.

В обоих языках винительный падеж – это, чаще всего, падеж прямого дополнения. Однако в арабском языке переходность распространена шире, чем в русском, и это обстоятельство часто вызывает затруднения у арабских учащихся. Нередко русским глаголам, управляющим родительным, дательным и творительным падежами без предлога, в арабском языке соответствуют переходные глаголы. Поэтому преподавателю при изучении других падежей всякий раз следует возвращаться к категории переходности.

И в русском, и в арабском языке переходными являются следующие глаголы: учить, смотреть, слушать, вспоминать, забывать, видеть, знать и ряд других. Преподавателю-русисту, например, следует иметь в виду, что глагол «учить», который в русском языке без дополнения не употребляется, в арабском языке в значении «учиться» может употребляться без прямого дополнения. Отсюда проистекают ошибки арабских учащихся типа: «Он учит в университете». Значению русского глагола «учиться» в арабском языке соответствует другой глагол («та'аллама»), который может употребляться и в значении «изучать».

В арабском языке глагол «работать» («'амила») может употребляться и в значении «делать», что провоцирует в речи арабских студентов ошибки

типа: «Мы работаем домашнее задание». Русскому глаголу «смотреть» (на кого? на что?) в арабском языке по значению соответствует глагол «назара», после которого употребляется предлог «'илā» (к, на – предлог направления).

Недоразумения у арабских студентов могут возникнуть в связи с тем, что в русском языке существуют конструкции с этим глаголом и последующим существительным в винительном падеже – «смотреть фильм, телевизор, игру» и т.д. В этой ситуации в арабском языке вместо глагола «назара» используется другой глагол – «шāхада», также употребляющийся с винительным падежом прямого дополнения. Поскольку в русском языке вместо этих двух глаголов функционирует один глагол, арабские учащиеся часто смешивают управление глагола – «Преподаватель смотрел Ахмада».

Русским глаголам «слушать» и «слышать» в арабском языке соответствует несколько глаголов, между которыми существует иное различие в оттенках значения, чем в русском языке – это различие интенсивно и неинтенсивно направленного действия.

Поэтому в арабском языке значение «слушать лекцию» можно передать конструкцией с винительным падежом («сами'а» + В.п.) и с родительным ('истама'а 'илā + Р.п.), т.е. направить внимание к лекции. В этом причина ошибок типа: «Студенты слушают на лекцию», «Мы слушали на его голос».

Преподавателю-русисту следует учесть, что глаголы «завтракать», «обедать» и «ужинать» в живом разговорном арабском языке могут употребляться с прямым дополнением в форме винительного падежа, и прогнозировать в речи студентов ошибки типа: «Я завтракаю хлеб и сыр». Глаголы «забывать» и «вспоминать», после которых в русском языке может употребляться как винительный падеж, так и предложный (о ком? о чём?), в арабском языке являются только переходными.

Многим глаголам, управляющим в русском языке дательным падежом, в арабском языке соответствуют переходные глаголы, поэтому студенты, часто ещё до изучения дательного падежа знакомые с некоторыми из них, пытаются и после этих глаголов использовать в своей речи винительный падеж.

Так, например, глагол «отвечать» в арабском языке является переходным, в связи с чем возможны ошибки типа: «ответил преподавателя», «ответил его» и им подобные.

После глаголов «видеть», «знать» в арабском языке могут употребляться два имени в винительном падеже, причём второе имя в винительном падеже носит название разьяснительного. Отсюда ошибки: «Я знаю его, хорошего студента» (т.е. знаю его, как хорошего студента),

«Он видел сына, друга и помощника». Глаголы «продавать», «рассказывать», «сообщать» в арабском языке также обладают двойной переходностью и требуют после себя двух имён в винительном падеже.

В процессе преподавания русского языка в арабской аудитории важно обратить внимание на случаи расхождения в управлении глаголов. Когда переходным глаголам русского языка соответствуют непереходные глаголы арабского языка: «искать» (что?) – «бахаса 'ан» (о чём?), «защищать» (что?) – «дāфа'а 'ан» (о чём?), «побеждать» (кого? что?) – «'интасара 'алā» (на что? за что?), «беречь» (что?) – «хāфаза 'алā» (на что?), «захватить» что? – «'интаўалā 'алā» (на что?), «чувствовать» (что?) – «ша'ара би» (с чем?), «обманывать» (кого?) – «казаба 'алā» (на кого?) и некоторые другие. Это приводит к ошибкам в речи арабских учащихся типа: «Народ бережёт за свободу», «Она защищала о диссертации», «Он пошёл к врачу, потому что чувствовал с болью» и тому подобные.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берников, О.А. Арабская грамматика в таблицах и схемах / О.А. Берников. – М.: Русский язык, 2008 – 144 с.
2. Болотов, В.Н. Арабский язык. Справочник по грамматике / В.Н. Болотов. – М.: Живой язык, 2009 – 224 с.
3. Гранде, Б.М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении / Б.М. Гранде. – М.: Восточная литература РАН, 1998.
4. Джамиль, Я.Ю. Литературный арабский язык / Я.Ю. Джамиль. – М.: Живой язык, 2006.
5. Ибрагимов, И.Д. Арабский язык / И.Д. Ибрагимов. – СПб: АСТ, 2007 – 256 с.
6. Фролова, О.Б. Мы говорим по-арабски: Учебник / О.Б. Фролов. – М.: Филология, 2002 – 286 с.

ГРАМАТЫЧНАЯ АБУМОЎЛЕНАСЦЬ ВЫБАРУ НЕКАТОРЫХ ПУНКТУАЦЫЙНЫХ ВАРЫЯНТАЎ.

Бурак И.Л.

Белорусский национальный технический университет

Варыянтнасць уласціва ўсім узроўням мовы, ад фанетычнага да граматычнага. Для пунктуацыі як састаўной часткі як агульнамоўнай сістэмы таксама характэрны варыянты. Пунктуацыйныя варыянты абумоўлены актуальным чляннем сказа, камунікатыўнай мэтай паведамлення, змешчанага ў ім.

Аднак наяўнасць у сказе пэўных граматычных умоў можа ўплываць на выбар аднаго канкрэтнага варыянта. Так, адасобленыя члены ў сказе

адзяляюцца або выдзяляюцца з дапамогай коскі : “Галлё спусціўшы над парканам, расла тут грушка з тонкім станам (Я.Колас)”; “Паветра , напоенае пахамі хвоі, навісла сінватай смугай(М.Лынькоў)”. Адасабленне можа набываць узмоцнены характар, і тады адасобленыя члены аддзяляюцца або выдзяляюцца ў сказе з дапамогай працяжніка. Узмоцненае адасабленне вызначаецца сэнсам, які ўкладваецца ў выказванне. Аднак ёсць і пэўныя граматычныя ўмовы, якія прадвызначаюць гэту з’яву: размяшчэнне адасобленых членаў у сказе, іх колькасны склад і развітаць спосаб марфалагічнага выражэння адасобленых членаў сказа, сродкі іх сувязі паміж сабой.

У прыватнасці, адасабленне азначэнняў лічацца ўзмоцненым, калі яны выражаны адзіночнымі прыметнікамі, размешчаны ў канцы сказа і калі іх не менш чым два: “Плывуць па небе хмаркі — белыя, курчавыя (М.Лынькоў)”; “У руках была кветка — белая, пышная, вялікая (Я.Колас) ”.

Набываюць узмоцнены характар адасобленыя азначэнні . выражаныя адзіночнымі прыметнікамі ці займеннікамі, калі яны маюць удаскладнальны характар і для іх аб’яднання ўжываецца злучнік “і” (адзін або ў спалучэнні з бязлучнікавай сувязю): “Гэта наша — тая і мая маладосць (П.Глебка)”; “На дрэвах зімой два колеры — чорны і белы (З.Бядуля)”; “Ішоў асенні — дробны, нудны і доўгі дождж (К.Чорны)”.

Узмоцненым з’яўляецца адасабленне неразвітых і развітых недапасаваных азначэнняў , выражаных назоўнікамі ў фоме ўскосных склонаў, калі яны размешчаны ў сярэдзіне сказа пасля дапасаванага азначэння , выражанага прыметнікам, і ўдаскладняюць яго сэнс : “Дарога ішла па доўгай — з кілометр — паляне (М.Лынькоў)”; “ Сакавіты — з поўных грудзей — смех напоўніў пакой (І.Шамякін)”.

З дапамогай працяжніка адасабляюцца недапасаваныя азначэнні, выражаныя інфінітывам, калі яны размешчаны ў канцы сказа і ўжываюцца для ўдаскладнення асобых слоў у сказе: “Усіх непакоіла адна думка — выстаяць (М.Лынькоў)”; “Узнікла недарэчнае ў такіх абставінах жаданне — засмяцца (І.Сабаленка)”.

Адасобленыя неразвітыя і развітыя прыдаткі, размешчаныя ў канцы сказа, аддзяляюцца працяжнікам, паколькі іх адасабленне набывае ўзмоцнены характар: “Дадому з зімоўкі далёкай ляцяць нашы госці — шпакі (М.Хведаровіч)”; “Пеніцца Нарач — рыбацкае мора (А.Валогін)”.

Пастаноўка працяжніка пры прыдатках можа быць абумоўлена кампазіцыйнымі асаблівасцямі сказа. У сказах ускладненай будовы адасобленыя прыдаткі заўсёды выдзяляюцца працяжнікамі : “На пагорку, ля самага броду рэчкі, Мацей Тадэўчык — стары рыбак і паляўнічы —

сядзіць на перавернутым чоўне пры слаба тлеючым вогнішчы і дыміць люлькай (З.Бядуля)”.

Калі адасоблены прыдатак адносіцца да аднаго з аднародных членаў, якія выражаны назоўнікамі, то для іх даскладанага размежавання ў сказе гэты прыдатак выдзяляецца працяжнікамі: “Маці, Алімпа — яе сястра і мы збіралі ягады на паляне (Я.Колас); “Андрей, Сцяпан — селянін з суседняй вёскі — і незнаёмая дзяўчына выйшлі на дарагу (П.Пестрак)”. Адасабленне такіх прыдаткаў узмоцненым не з’яўляецца.

Адасобленыя акалічнасці адцяляюцца працяжнікам, калі яны ўдакладняюць або паясняюць іншую акалічнасць у сказе, размешчаны ў канцы сказа і калі іх не менш чым дзве : “Сані рыпяць па-ранішняму — глуха, коротка, непрыветна (Я.Скрыган)”; “Хата пабудавана на вясковы лад — проста і адмыслова (К.Чорны)”.

Адасабленне акалічнасцей з’яўляецца ўзмоцненым, калі яны выражаны інфінітывам або інфінітыўным словазлучэннем, размешчаны ў канцы сказа і адзелены ад паясняемага выказніка іншымі членамі сказа: “Да Сцёпкі зайшлі хлопцы — пазнаёміцца (Я.Колас)”; “Слава пайшоў у напрамку пасёлка — сустрэць Сцяпана Каваля (П.Петрак)”.

Узмоцненым з’яўляецца адасабленне аднародных акалічнасцей, калі яны маюць удакладняльны характар і аб’яднаны паміж сабой злучнікамі “і,ці,або”: “Усюды — далёка і блізка — жаданая ява ўстае (П.Броўка)”; “Заўсёды — зімой ці летам — ён хадзіў у цёплай шапцы (М.Льськоў); “Усюды — на полі, у лесе або дома — ён не сядзеў без работы (З.Бядуля)”.

Прааналізаваны фактычны матэрыял дае магчымасць сцвярджаць, што асноўнымі граматычнымі ўмовамі ўзмоцненага адасаблення з’яўляюцца размяшчэнне адасобленых членаў у канцы сказа, іх удакладнены або паясняльны характар, развітасць, колькасны склад. Пералічаныя граматычныя ўмовы пры пунктуальным афармленні адасобленых членаў сказа прадвызначаюць пастаноўку працяжніка, а не коскі.

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИНАМИКИ СЛОВА

Г.П. Кузикович

Военная академия Республики Беларусь

Значение слова или (на языке когнитивной семантики) “схваченный” словесным знаком концепт, изначально обладает способностью к динамике. Вербализуя результаты когнитивной деятельности человека,

словесные знаки выступают в качестве своеобразных “меток” в континуальном семантическом пространстве языка.

Во все времена ученые пытались объяснить семантическую динамику слова, природу и причины полисемии. Множество работ посвящено проблемам тождества и различия значений, системности вторичных значений, способов организации значений полисеманта и т.п.

Современный взгляд на данные проблемы с акцентом на доминирующей роли когнитивных процессов подготовлен целым рядом исследований, в особенности теми, в которых освещается разноуровневая природа семантики (различение прежде всего языкового и концептуального уровней) и устанавливаются модели семантических преобразований имеющих значения (мотивирующих единиц).

Когнитивный подход к динамике не идет в разрез с традиционным, но дальше развивает его. Оба подхода опираются на языковую форму, оба учитывают фактор языковой системности. Однако в работах традиционного подхода преувеличена роль языкового фактора и недооценена роль внеязыкового. Это пытаются преодолеть когнитивная лингвистика, стремясь если не предсказать, то, по крайней мере, объяснить рождающееся разнообразие вторичных значений.

В когнитивной лингвистике полисемия рассматривается не просто как глубоко коренящаяся в структуре языка семантическая универсалия, но как когнитивный механизм и конститутивное свойство естественных языков. Так, М.В. Никитин акцентирует роль концептуального уровня семантики и сравнивает значение слова с гравитационным полем «со сгущением масс и тесным их взаимодействием в центре и ослабевающими к периферии силами тяготения, способными, однако, захватить и вовлечь в свою орбиту, хотя бы на время, те или иные концепты» [1, с. 203].

Формирование концептуальных структур исследуется в современной лингвистике посредством когнитивного моделирования, в котором наряду с техникой фреймовой и прототипической семантики используются такие инструменты моделирования, как концептуальная деривация, концептуальная внутренняя форма, концептуальная схема и некоторые другие.

Значительный интерес представляет построенная на фреймовой семантике и теории ментальных пространств концепция Л.В. Бабиной, которая выдвигает в качестве когнитивной основы вторичных значений **концептуальную деривацию**. Механизм концептуальной деривации возможен благодаря способности человеческого сознания переключаться с одних концептов на другие, а также смысловой близости участвующих в

рождении новой концептуальной структуры концептов и возможность их интеграции.

Ведущую роль в рассматриваемом механизме играет концептуальная интеграция, которая, по мнению лингвистов-когнитологов относится к числу базовых ментальных операций человека (Ж. Фоконье, М. Тернер, О.К. Ирисханова, Л.В. Бабина и др.).

С концепцией Л.В. Бабиной перекликаются схожие между собой концепции Е.Г. Беляевской и А.А. Зализняк, которые адаптируют теории внутренней формы слова В. фон Гумбольдта и А.А. Потебни к нуждам современной лингвистики и трактуют внутреннюю форму слова как исходную точку семантической деривации.

В понимании А.А. Потебни, внутренняя форма слова это – не только и не просто признак, положенный в основу номинации, но и акт мышления – вынесение суждения об именуемом.

Е.Г. Беляевская обнаруживает сходство между традиционным понятием внутренней формы слова и понятием концептуальной структуры и считает, что моделирующим началом, которое превращает смысловое пространство, стоящее за словом, в упорядоченную информационную структуру, служит **концептуальная внутренняя форма** – некое схематизированное представление обозначаемого класса объектов.

При этом она указывает на двухслойное строение семантики, которая складывается из собственно смыслового содержания и концептуальной внутренней формы, структурирующей это смысловое содержание, и подчеркивает вариативность концептуальной внутренней формы, способной по-разному структурировать результаты когнитивной деятельности человека. Предлагаемое понятие концептуальной внутренней формы соотносится со всеми значениями полисеманта.

А.А. Зализняк опирается на мысль А.А. Потебни о развитии посредством внутренней формы слова сети связей в системе знаний человека и вводит в качестве инструмента моделирования понятие **концептуальной схемы**. Последняя «включает необходимые отличительные признаки для ряда близких, накладывающихся друг на друга концептов, но представленные в более обобщенной, более “абстрактной” форме, чем соответствующие семантические компоненты в составе дефиниции каждого из этих концептов (= частных значений слова или группы слов)» [2, с. 110].

Компоненты концептуальной схемы могут быть двух типов – обычные элементы метаязыка словарных толкований и более абстрактные формулы или их невербальные репрезентации, как, например, скрытый оценочный компонент в концептуальной схеме абстрактного имени *сожаление*.

Концептуальная схема имеет широкий радиус действия: она может соотноситься как с одной лексической единицей, так и с несколькими

единицами одного синонимического ряда, с производными разных частей речи и со словами разных языков, находящимися в отношении переводной эквивалентности.

В значительной мере она перекликается с известной схемой У. Найссера, моделирующей сборку элементов концептуальных структур, но имеет более обобщенный характер. Это – понятие, объединяющее разные метаязыковые техники; в его качестве могут выступать *семантический инвариант, общее значение, прототипический сценарий*, а также соединение разных типов компонентов и техник.

Устройство концептуальной схемы зависит от семантики слова и степени его многозначности. Для интересующих нас многозначных абстрактных имен, или, как пишет А.А. Зализняк, для именовании нематериальной сферы, эта схема «обычно представляет собой набор семантических компонентов плюс некое неформальное описание прототипической ситуации» [2, с. 41].

В силу своей вариативности концептуальная схема более универсальна по сравнению с *семантическим инвариантом, прототипом, концептуальной сетью* и некоторыми другими, связанными с исследованием семантической динамики слова понятиями. Но это не значит, что для исследования определенных типов лексических единиц не могут быть использованы более частные инструменты когнитивного моделирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никитин, М.В. Курс лингвистической семантики: Учеб. пособие / М.В. Никитин. – СПб.: Науч. центр проблем диалога, 1996. – 760 с.
2. Зализняк, А.А. Многозначность в языке и способы ее представления / А.А. Зализняк. – М.: Языки славянских культур, 2006. – 672 с.

БЕЛОРУССКИЕ И АНГЛИЙСКИЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КВАНТИТАТИВНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ «НОРМА»

Е.П. Маюк leaka@tut.by

Минский государственный лингвистический университет

Одним из важнейших понятий современного миропонимания, наряду с пространством, движением, временем, является количество. Языковые средства вербализации квантитативных представлений демонстрируют особенности восприятия количества определенным этносом под влиянием экстра- и внутрилингвистических факторов. В белорусской лингвистике и литературоведении языковые средства выражения категории квантитативности анализируются в работах А.Е. Супруна, П.В. Верхова, М.А. Жидовича, А.И. Наркевича, А.И. Чабярук [1, 2, 3, 4, 5]. Однако

категория количественности в белорусском языке в сопоставлении с неблизкородственными языками пока не стала отдельным предметом исследования ученых.

В процессе познания мира человек не всегда имеет возможности применить методы точного, математического определения количества предметов и явлений действительности. Оценку, имеющую своим предметом релевантные для предметной и коммуникативной деятельности человека объективные различия сферы количественной определенности, Г.Г. Галич называет количественной [6, с.51]. Оценка количества «...строится, как и любая оценка, на сопоставлении признаков чего-либо с нормой», основывается на сравнении количества данного предмета или лица с определенным эталоном [7, с. 30].

Область неопределенного количества предметов и явлений действительности предполагает поуровневое структурирование и включает в свой состав неопределенно большое количество и неопределенно малое количество. Понятия большого и малого количества связаны с отклонениями от установленной нормы (достаточного количества). Настоящая статья посвящена контрастивному исследованию белорусских и английских компонентов с количественной семантикой достаточного количества, выявленных методом сплошной выборки из паремиологических текстов структурно разнотипных языков.

Понятие достаточности, соотносясь с категорией количественности, указывает на соответствие принятой нормы. В паремиологических фондах сопоставляемых языков выявлено 15 белорусских и 62 английских пословиц и паремий с компонентами, реализующими понятие нормы.

Основными средствами выражения понятия достаточности в белорусских и английских паремиях являются лексемы белорус. *мера, норма, даволі* и англ. *enough* 'достаточное количество', *measure* 'степень; предел; мера', *moderation* 'умеренность; сдержанность': *Душа меру знае. Губа меру знае. He is rich enough that wants nothing* – буквально 'Богат тот, кому мало надо' – 'об относительной незначительности богатства'. *Feed by measure and defy the physician* – буквально 'Ешь в меру и обойдешься без услуг врача' – 'о правильном питании'. *Moderation in all things* – 'Умеренность во всем' – 'о важности меры'.

Понятие нормы имплицитно присутствует во всех пословицах, что объясняется свойством сентенциозности последних. Народная мудрость ратует за установление определенных правил поведения, ценностей, норм человеческого бытия, важное место среди которых занимают умеренность и достаточность. Неслучайно большое распространение получили паремии, в которых с одной стороны осуждается излишество, жадность, обжорство, свидетельствующие о значительном превышении нормы, и с

другой стороны приветствуется довольствование малым: *He who is content in his poverty is wonderfully rich* – буквально ‘Тот, кто счастлив в бедности, удивительно богат’ – ‘об относительной маловажности нужды’. *He is not rich that possesses much, but he that is content with what he has* – буквально ‘Не тот богат, кто многим владеет, а тот, кто доволен тем, что имеет’ – ‘о важности удовлетворенности’.

Компонент *enough*, выражая в целом идею достаточности, нормативности, в поговорках может ассоциироваться с неопределенно большим количеством: *He who does no good, does evil enough* – буквально ‘Тот, кто не творит добра, совершает достаточно зла’ – ‘о равнодушных, злых людях’. Сочетание «достаточно зла» воспринимается как «много зла», поскольку его «достаточность» означает такое количество зла, которое становится явным, чтобы относиться к нему негативно, как к превышающему норму. А противопоставление понятия отсутствия добра способствует усилению понятия множественности зла.

Сопоставительное исследование лексических способов репрезентации достаточного количества в паремиологических текстах двух структурно разнотипных языков выявило наличие типологически общих и национально-специфических черт.

Общим для белорусских и английских пословиц является объективация лексемами белорус. *мера, норма, даволі* и англ. *enough* ‘достаточное количество’, *measure* ‘степень; предел; мера’, *moderation* ‘умеренность; сдержанность’ квантитативной семы «норма».

Особенностью английских поговорок с компонентом *enough* является его ассоциация с неопределенно большим количеством. Кроме того, понятие нормы имплицитно присутствует во некоторых английских поговорках и поговорках, что объясняется свойством сентенциозности последних.

В перспективе результаты компаративного исследования лексических единиц, реализующих значение нормы, на материале белорусских и английских поговорок предоставят важный материал для выявления механизмов образного освоения количества в наивной картине мира белорусов и англичан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Супрун А. Е. Общая характеристика семантики количества // Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность / Под ред. А. В. Бондарко. СПб.: Наука, 1996. – С. 162–170.
2. Вярхоў, П. В. Лічэбнік у беларускай мове : Параўнальна з рус. і укр. Мовамі / П. В. Вярхоў. – Мн.: Выд-ва БДУ, 1961. – 36с.
3. Жыдовіч, М. А. Назоўнік у беларускай мове: [у 2 ч.] / М. А. Жыдовіч. – Мінск: Выд-ва БДУ, 1969. – Ч. 1: Адзіночны лік. – 229.

4. Наркевіч, А. І. Назоўнік: Граматычныя катэгорыі і формы / А. І. Наркевіч. – Мн.: Выд-ва БДУ ім. У. І. Леніна, 1976. – 248с.
5. Чабырук, А. І. Лічэбнік у беларускіх гаворках / А. І. Чабырук. – Мінск: Навука і тэхніка, 1977. – 104 с.
6. Галич, Г. Г. Семантика и прагматика количественной оценки (на материале современного немецкого языка): дис. ... док. филол. Наук / Г. Г. Галич. – СПб-Омск, 1999. – 340 с.
7. Акуленко, В. В. Категория количества в современных европейских языках // В. В. Акуленко, С. А. Швачко, Е. И. Букреева и т.д. – Киев, 1990. – 284 с.

УРОВЕНЬ АРГУМЕНТАЦИОННЫХ КОНСТРУКЦИЙ КАК ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ БРИТАНСКИХ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ

*Л.М. Янушкевич Ludmilla_Yanushkevich@tut.by
Белорусский национальный технический университет*

Языковой коллектив, представляя собой исторически сложившуюся этносоциоязыковую общность, обладающую вполне стабильными и регулярными внутренними коммуникативными связями и определённой территориальной локализованностью, играет важнейшую роль в процессе социализации личности. В этом деле он ориентируется на социокультурные традиции – социально закреплённые нормы как образцы поведения, т.е. стереотипы поведения.

Социокультурные традиции британского языкового коллектива имеют, в силу исторических обстоятельств, преимущественно английскую основу. Такой подход, в определённой мере, даёт нам возможность приписать социокультурные доминанты, регулирующие речевое поведение членов английского языкового сообщества, британскому языковому коллективу в целом. Эти социокультурные доминанты, на наш взгляд, имеют глубокие психологические корни и могут считаться явлением инвариантным для других языков.

К доминантным социокультурным ценностям, обуславливающим речевое поведение британцев, относят стремление к компромиссу, практичность, рационализм и трудолюбие, толерантность, дистанцированность, самостоятельность, независимость (в том числе, психоэмоциональную), самообладание и сдержанность, честолюбие и состязательность, дружелюбие, соблюдение условностей и следование традициям.

Поскольку коммуникативная компетенция формируется личностью путём интериоризации ею установленных в языковом обществе норм и

правил коммуникативного поведения, способы реализации речевой стратегии убеждения в британском языковом коллективе определяются этими конвенциональными установками сознания и социального поведения, которые, в свою очередь, проявляются в моделях речевого поведения юных британцев.

Придерживаясь взгляда о том, что детские книги и сценарии художественных фильмов, адресованных детской аудитории, являются коммуникативным пространством, в котором происходит усвоение ценностей, мы предприняли попытку рассмотреть, какие системы ценностей (в том числе, гендерных стереотипов), сложившиеся в британской культуре, нашли своё отражение в эпизодах повседневно-бытового убеждающего общения между современными британскими девочками и мальчиками детского (5–11 лет) и подросткового (11–14 лет) возрастов.

Фактический материал нашего исследования составил 400 интерактивных блоков, отобранных методом сплошной выборки из прозаических художественных произведений и электронных версий киносценариев современных британских авторов.

Известно, что коммуникативная стратегия убеждения инвариантна для всех культур, поскольку связана с глобальным способом организации внеречевой деятельности – созданием у реципиента необходимого мнения путём изменения его концептуальной картины мира. Тактики же убеждения, представляющие собой её практическое воплощение, варьируются в зависимости от предпочтений социума, закреплённых в культурных стереотипах коммуникативного поведения его членов. Следовательно, список используемых убеждающих тактик будет разным у женщин и мужчин, у детей и подростков.

Мы предприняли попытку выявить обусловленность выбора убеждающих тактик возрастными и гендерными характеристиками коммуникантов. Для этого мы определили набор тактических приёмов убеждения на разных уровнях. Один из них – уровень аргументационных конструкций.

Аргументационная конструкция – это логико-лингвистическая структура, состоящая из множества предложений, произнесённых (написанных) некоторым лицом (аргументатором) и адресованных другому лицу или группе лиц (реципиенту, аудитории). Действие аргументационной конструкции основано на предположении убеждающего: реципиент должен принять одно из предложений (тезис), если он принимает другие предложения этой структуры (аргументы). В нашем практическом материале аргументационные конструкции воплощены в репликах участников убеждающего общения.

Фактический материал показал, что аргументационные конструкции могут быть сложным по своей структуре: аргументы могут выступать в роли тезиса (а точнее, промежуточного тезиса) и также требовать поддержки аргументами (низшего порядка). Это обусловлено предположением убеждающего, что первый аргумент может быть недостаточно весом и ему необходимо подкрепление более сильным аргументом. Таким образом, для говорящего наиболее убедительным аргументом будет казаться последний аргумент в его реплике, и, поскольку психология человека заставляет «цепляться» за сказанное последним, он и будет оставлять самый действенный, по его мнению, аргумент напоследок.

На основании вышеизложенного, мы предприняли попытку определить степень убедительности (с позиции говорящего) аргументов, типичных для женщин и мужчин в детском и подростковом возрасте.

Наш анализ выявил количественные различия в наборе таких тактик убеждения у детей и подростков и качественные – у мужского и женского гендеров. Каждому гендеру и каждому возрасту свойственны свои тактические предпочтения в построении стратегии убеждения.

Эти особенности обусловлены как внутренними факторами (личным опытом и знаниями, уровнем социализации, коммуникативной компетенции индивида и пр.), так и внешними (ролевыми установками общества и стереотипами поведения, в том числе, коммуникативного). Свойственное британскому языковому коллективу стремление к компромиссу объясняет использование британскими подростками угроз, оскорблений, приказов замолчать как крайнее, очень действенное средство влияния на оппонента. Такие британские социокультурные ценности, как верность традиции, законопослушность, дружелюбие также нашли своё отражение в тактиках убеждения.

В соответствии с распространёнными в британском языковом сообществе стереотипами гендерного поведения, девочки считают эффективными доводами апелляции к впечатлительности, страху и помощи ближнему, а также нежелание ставить под сомнение авторитет близких людей и «выпячивать» свою компетентность, в то время как мальчики воспринимают в качестве веских аргументов соблюдение данного товарищу слова, умение защитить себя и собственный авторитет.

Таким образом, проведённое исследование подтвердило наше предположение о том, что речевое поведение детей и подростков, также как и взрослых, регулируется существующими в социуме ролевыми установками и стереотипами поведения гендеров.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

<i>Гимпель Л.П.</i> Подготовка специалиста как творческой личности в контексте современных представлений	3
<i>Коньшьева А.В.</i> Реализация культуроведческого компонента на занятиях по иностранному языку в вузе	9
<i>Улитко С.А., Троцевский Н.Н.</i> Компетентностный подход к организации самоподготовки будущих специалистов	15
<i>Адашкевич И.В.</i> Обучение русскому языку на продвинутом этапе в медицинском вузе	18
<i>Аксёнова Г.Н., Кожухов Н.Е.</i> Мотивационная, коммуникативная и профессиональная значимость художественного текста	21
<i>Арсланова А.Р., Кобзева Н.А.</i> Эффективность занятия-экскурсии при обучении иностранному языку	23
<i>Антушевич М.Н., Рябова А.М.</i> Самостоятельная работа студентов по иностранному языку в неязыковом вузе	27
<i>Ануфриенко Л.В.</i> Владение иностранным языком как составляющая эффективного лидерства	29
<i>Барашко Н.В.</i> Использование информационно-коммуникативных технологий во внеклассной деятельности по иностранному языку ...	31
<i>Белоглядова Г.М.</i> Организация самостоятельной работы по иностранному языку курсантов-первокурсников в Военной Академии Республики Беларусь	35
<i>Березовская М.В.</i> Формирование у студентов коммуникативной и языковой компетенции в неязыковом вузе	39
<i>Боровец О.И.</i> Обучение лексике польского языка как второго иностранного в процессе обучения чтению (1-2 курсы неязыкового вуза)	41
<i>Бреус Е.И., Стойка Г.Л.</i> Психологические барьеры в изучении иностранного языка в неязыковом вузе	44
<i>Будько М.Е., Сушкевич П.В.</i> Принцип отбора и организации материала в профессионально ориентированном учебно-методическом пособии	46
<i>Буланова Н.П.</i> К вопросу о профильно-ориентированном обучении иностранному языку в техническом вузе	48
<i>Васильева Т.И., Сосна Т.И.</i> Мотивация в процессе обучения иностранному языку	49

<i>Веремейчик О.В.</i> Формирование коммуникативной компетентности студентов технического вуза в контексте интеграции гуманитарного знания	52
<i>Волейко Г.В.</i> Социокультурный компонент обучения как средство повышения мотивации изучения иностранного языка в вузе	56
<i>Гасова О.В.</i> Студент вуза как субъект конструирования учебного диалога	58
<i>Гицкая О.П.</i> Формирование экологической компетенции у студентов технического вуза	62
<i>Глобенко М.В.</i> Управление самостоятельной работой студентов в рамках системы менеджмента качества образования.	64
<i>Глуховская Е.Е.</i> Управление самостоятельной работой студентов при обучении профессионально ориентированному чтению	67
<i>Гребенок Л.Д.</i> Способы повышения мотивации у студентов к изучению немецкого языка	70
<i>Дерман И.Н.</i> Роль позитивного оценивания в вузовской практике . . .	73
<i>Домбровская Н.А.</i> Применение проблемного метода в профессионально ориентированном обучении иностранному языку .	75
<i>Драко О.В.</i> Использование современных лингафонных систем в обучении профессионально ориентированному иноязычному общению	78
<i>Исаев Е.А.</i> Обучение письменному переводу студентов неязыковых вузов	81
<i>Кобяк О.Н.</i> Роль учебного пособия в обучении иностранным языкам в техническом вузе	84
<i>Комиссарова Д.Ю., Милейко А.С.</i> Инновации в преподавании иностранных языков	87
<i>Круглик Н.А.</i> Эмотивный компонент в процессе преподавания иностранных языков	89
<i>Круталевич А.Ф., Ляшенко Е.С.</i> Самостоятельная работа студентов: ее характеристики, виды, формы контроля	91
<i>Лапко О.А., Яловик Е.И.</i> Самостоятельная работа студентов технического вуза в профессионально ориентированном обучении иностранному языку: условия оптимизации	93
<i>Ляшенко Е.С., Круталевич А.Ф.</i> К вопросу о профессионально ориентированном обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов	96
<i>Макарыч М.В.</i> Організація міжпредметнаго ўзаемадзеяння на практычных занятках па англійскай мове ў тэхнічнай вучыліцы	98
<i>Максимович Е.Г.</i> Формирование иноязычной профессиональной компетенции студентов технических специальностей в рамках компетентностного подхода	101

<i>Милейко А.С., Комиссарова Д.Ю.</i> К вопросу контроля обученности иностранному языку студентов неязыкового вуза	104
<i>Минчукова Е.М.</i> Принцип наглядности и психологические основы его применения в обучении английскому языку	107
<i>Мусоров И.С., Кобзева Н.А.</i> Особенности подготовки и проведения занятия-экскурсии на английском языке	109
<i>Петрова М.Н.</i> Управляемая самостоятельная работа студентов как важный фактор повышения эффективности обучения иностранному языку в вузе	112
<i>Понимащенко С.Н.</i> К вопросу преподавания иностранных языков в неязыковом вузе	115
<i>Попова И.А.</i> Trends of business writing	117
<i>Пятецкая О.Ю.</i> Индивидуально-типологический подход и пути его реализации в образовательном процессе вуза	119
<i>Романовская Е.И.</i> Развитие коммуникативных умений китайских учащихся на занятиях русского языка как иностранного	122
<i>Сасина Н.В.</i> Лингвокультурологический подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей	125
<i>Саянова Г.И.</i> Управление самостоятельной работой студентов	128
<i>Селиванова Е.А.</i> Особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов	131
<i>Ситникова М.Г.</i> Самостоятельная работа как средство повышения эффективности обучения иностранцев русской письменной речи в неязыковом вузе	134
<i>Тарашкевич Е.И.</i> Об обучении профессиональному общению на иностранном языке в процессе подготовки военного специалиста	137
<i>Трухан Е.В.</i> Возможности повышения мотивации к изучению иностранных языков у студентов неязыковых вузов	140
<i>Филюта Е.С., Серегина Н.А.</i> Работа в лингафонном кабинете на занятиях по иностранному языку	142
<i>Фоменко А.А.</i> Виды самостоятельной работы студентов в процессе изучения педагогических технологий	145
<i>Шалак О.М., Струй О.М.</i> Трудности, возникающие при обучении переводу технического текста студентов неязыковых специальностей	148
<i>Shemykin A.N., Kobzeva N.A.</i> Effective practices of Shakespeare to engineering students	150
<i>Яловик Е.И., Лапко О.А.</i> Мотивация и её роль в изучении иностранного языка в техническом вузе	152

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

<i>Мартысюк Н.П.</i> Сучасныя стратэгіі даследавання ідэалогіі міжкультурнай камунікацыі і культуры	154
<i>Арцёмава В.А.</i> Методіка кантрастыўнага аналізу нацыянальнай спецыфікі семантыкі беларускіх і англійскіх фразеалагічных адзінак	155
<i>Барлюгова О.Н.</i> Терминологическая лексика энергетики в контексте газетного текста экологической тематики	159
<i>Смольская Н.Ф., Сержан Н.П., Имбро Т.М.</i> Терминология радиоэлектроники	164
<i>Белый В.В.</i> Некоторые особенности винительного падежа в арабском языке в сравнении с русским	165
<i>Бурак И.Л.</i> Граматычная абумоўленасць выбару некаторых пунктуацыйных варыянтаў	167
<i>Кузикевич Г.П.</i> Современный подход к исследованию семантической динамики слова	169
<i>Маюк Е.П.</i> Белорусские и английские лексические единицы с квантитативным значением «норма»	172
<i>Янушкевич Л.М.</i> Уровень аргументационных конструкций как отражение современных британских гендерных стереотипов	175

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗАХ
НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ**

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции

22 ноября 2013 г.

Технический редактор *О.В. Песенько*

Подписано в печать 28.02.2014. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 10,58. Уч.-изд. л. 8,27. Тираж 80. Заказ 136.

Издатель и полиграфическое исполнение: Белорусский национальный технический университет.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя
печатных изданий № 1/173 от 12.02.2014. Пр. Независимости, 65. 220013, г. Минск.