

МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА
И ПРОДОВОЛЬСТВИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
ГЛАВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И КАДРОВ
Учреждение образования
«БЕЛОРУССКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ
СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ»

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы Международной научно-практической конференции,
посвященной 180-летию Белорусской государственной
сельскохозяйственной академии

Горки, 12–13 июня 2020 г.

Горки
БГСХА
2020

УДК 81:37.091.3(045)
ББК 81я 43
А43

Редакционная коллегия:

А. С. Чечёткин (отв. редактор), С. Н. Дубровина (зам. отв. редактора),
Т. Л. Ляхнович, И. П. Макаренко, А. И. Малько,
Т. И. Скикевич, Л. Я. Довбнюк

Рецензенты:

кандидат филологических наук, доцент И. Ф. Нестерук;
кандидат филологических наук, доцент А. В. Никишова

Данные материалы Международной научно-практической конференции подготовлены в рамках проекта «Совершенствование непрерывного образования в Республике Беларусь» BELL (586278-EPP-1-2017-1-LV-EPPKA2-SVNE-JP).

Проект финансируется при поддержке Европейской Комиссии.

Актуальные вопросы современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков : материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 180-летию Белорусской государственной сельскохозяйственной академии / редкол.: А. С. Чечёткин (отв. ред.) [и др.]. – Горки : БГСХА, 2020. – 380 с.

ISBN 978-985-7231-48-5.

Приведены доклады участников Международной научно-практической конференции, посвященной 180-летию УО БГСХА (12–13 июня 2020 г.)

Содержание данных материалов является предметом ответственности авторов и не отражает точку зрения Европейской Комиссии.

Напечатано с компьютерных оригиналов. За точность и достоверность представленных материалов ответственность несут авторы статей.

УДК 81:37.091.3 (045)
ББК 81я 43

ISBN 978-985-7231-48-5

© УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», 2020

Секция 1. АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 811.161.1:371.167.1

МЕСТО КУРСА «ВВЕДЕНИЕ В ЯЗЫКОЗНАНИЕ» В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ЛИНГВИСТА

Н. М. Гурина

*УО «Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь*

Ключевые слова: теория языка, преподавательский курс, междисциплинарные связи, классический учебник, концепция профессора Нормана.

В статье обобщается опыт преподавания курса «Введение в языкознание» на факультете иностранных языков, рассматривается его междисциплинарный характер.

Key words: language theory, propaedeutic course, interdisciplinary communications, classical textbook, the concept of Professor Norman.

The article summarizes the experience of teaching the introduction to linguistics course at the faculty of foreign languages, its interdisciplinary nature is considered.

Если проанализировать место теории языка в учебном плане гуманитарных факультетов, то становится очевидным, что она со смежными науками превращается в своего рода мегадисциплину, куда входит целый комплекс предметов (введение в языкознание, общее языкознание, сравнительная типология, философия языка, психолингвистика, семиотика, когнитивная лингвистика), который с ней идейно связан, опирается на нее и формирует теоретический базис будущего специалиста. Как не раз писала профессор Н. Б. Мечковская, языкознание находится в процессе перестройки и интеграции в широкую междисциплинарную область коммуникативных наук. Это тренд, который определит развитие теоретических исследований на последующие годы. Что касается практического преломления развития лингвистики в свете новейших научных парадигм, то мы наблюдаем положительный эффект от всеобщего увлечения антропоцентризмом. Как пишет еще один представитель белорусской школы лингвистики профессор Б. Ю. Норман, «языкознание входит в антропоцентрическую парадигму, превращаясь из науки о языке в науку о человеке, пользующемся языком» [1, с. 4].

Вузовская программа по общему языкознанию позволяет дать представление о современном уровне развития общелингвистической теории: методы, теории, смены парадигм эксплицируют лингвокоммуникативное измерение всемирной истории. Все это расширяет лингвистический кругозор студентов. Содержание преподавательского курса «Введение в языкознание» определено Образовательным стандартом. Можно заметить, что некоторые темы носят междисциплинарный ха-

ракти: «Человек и язык», «Язык и мышление», «Функции языка», «Знаковая сущность языка», «Системный характер языка», «Классификация языков мира». В основе преподавания этих тем лежат методические принципы преемственности, системности и дидактического единства. Избежать тематической неупорядоченности в работе позволяет согласование программ по введению в языкознание, психолингвистике, семиотике, лингвокультурологии. Типовая программа может корректироваться с учетом уровня студентов. Размышляя о принципе доступности, хочется отметить следующее. Нам представляется преждевременным изучение темы «Язык и мышление» на первом курсе, хотя на четвертом уже можно привлечь внимание студентов к вербальному и невербальному мышлению эпиграфом из Л. Кэрролла: «Откуда я знаю, что я думаю. Вот скажу, тогда узнаю». Сложны для восприятия темы по социолингвистике, включающие проблемы национально-языковых отношений, потому что у наших студентов нет широкого кругозора. Очень полезно на первом курсе освоить начала семиотики, чтобы понять язык как особую семиотическую систему. Благодаря этой дисциплине студенты увидят, что находятся в открытом информационном пространстве, насыщенном разными видами семиотик.

Сегодня меняется сама структура филологического знания, нет дефицита методической литературы. Изучив разнообразие учебных и методических пособий по предмету, я остановила свой выбор на авторской лингвометодологической концепции профессора БГУ Б. Ю. Нормана. Ее основы даются в книге «Теория языка» [2], которая апробирована в учебном процессе и рекомендована типовой программой по предмету для студентов первого курса филологических специальностей.

Содержание программы дополняют информационно-аналитические материалы: портреты выдающихся лингвистов, биографические справки, перечень классических трудов лингвистов, ключевые цитаты. На первом курсе факультета иностранных языков уже девять лет подряд проходит конкурс проектов «Великие лингвисты», где студенты выступают с подготовленными сообщениями и презентациями на следующие темы: «Выдающиеся ученые-лингвисты», «Выдающиеся ученые-семиологи», «Лингвистика XX века: люди, идеи, книги». Новинки научной и научно-популярной литературы были репрезентированы в проекте, посвященном 500-летию белорусского книгопечатания.

Современные справочные и поисковые системы мы изучаем совместно с подразделениями Брестской областной библиотеки имени Максима Горького. В конце 2013 года там открылся Сектор информационных ресурсов, его сотрудники подготовили для студентов несколько занятий, посвященных научной библиографии, поиску информации и ее «упаковке». Нужна также антология адаптированных текстов о лингвистах, лучших книгах и научных теориях. Автором разработан словарь-минимум по теории языка, семиотике, психолингвистике. Поскольку больше внимания уделяется самостоятельной работе студентов, а лекционных часов стало меньше, то нужны навыки

самоконтроля и консультации с преподавателем по зачетным темам. Возрастает значение обучающих работ. Для этого можно использовать два сборника задач Б. Ю. Нормана. Таким образом, усилиями многих преподавателей закладывается основа профессиональной подготовки специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Норман, Б. Ю. Теория языка. Вводный курс / Б. Ю. Норман. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 296 с.

2. Норман, Б. Ю. О комплексе научно-методических пособий по языкознанию / Б. Ю. Норман // Веснік БДУ. Сер. 4. – 2010. – № 3. – С. 3–6.

УДК 81

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭПИТЕТА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОСТИЛИСТИКЕ

Ахмед Саадун Джамил
**ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»,
Воронеж, Россия**

Ключевые слова: русский язык, русская речь, эпитет, эпитетность, единство, экспрессивность, выразительность.

В статье освещаются проблемы лингвистической стилистики, связанные с научным изучением эпитета. Представлена типология эпитетов с учетом многофункциональной природы понятия и выделены их особенности.

Key words: Russian language, Russian speech, epithet, epithet unity, expressiveness, expression.

The article highlights the problems of linguistic stylistics related to the scientific study of the epithet. The typology of epithets is presented, taking into account the multifunctional nature of the concept, and their features are highlighted.

Современный этап развития лингвистической стилистики отличается повышенным вниманием к исследованию лингвистической природы и функционирования тех или иных стилистических приемов в различных функциональных разновидностях русского литературного языка. Среди огромного количества тропов, безусловно, ведущее место в языке и речи занимает эпитет, отличающийся заложенными в нем огромными информативно-экспрессивными возможностями. Ср.: «Эпитеты обозначают свойства изображаемой жизни. Нельзя изображать явления жизни, не употребляя слов, определяющих и оттеняющих особенности изображаемого» [3, с. 29].

Несмотря на большое количество исследований, посвященных эпитету и его особенностям, в научной лингвистической литературе до сих пор отсутствует цельная и непротиворечивая теория эпитета. Учитывая мнения разных ученых, попытаемся представить классифика-

цию эпитета, проведенную по разным основаниям, и выделить следующие его разновидности:

1) с точки зрения грамматического выражения эпитеты являются именами прилагательными, способными весьма активно «эстетически заряжаться и порождать новые семантические или смысловые цепочки благодаря емкости коннотативного содержания и широкой мобильности своих валентностных свойств» [4] (узкий подход), а также наречиями, при этом в состав ближней периферии включаются имена существительные, причастия, местоимения-прилагательные; к дальней периферии относятся местоимения, деепричастия и инфинитив, выражающие в определенном семантическом окружении атрибутивное значение (широкий подход);

2) с точки зрения структуры эпитеты бывают простые (напр., *др - мучий лес*) и сложные (напр., *пиш нично-ж лты усы*); однословные (напр., *спокойная прелесть*) и неоднословные (напр., *прозрачны на св ту листья*), объединяющие несколько художественных определений в составе эпитетного единства (ср. айфенизированные, или фразовые, эпитеты: «...поздней осенью выдаются такие дни – *сонны , хмуры , когда т плый туман как зал г с утра над р кой, так и л жит, и р д я, до самого в ч ра*» [2]);

3) по характеру номинации выделяются эпитеты с прямым (напр., *синяя река*) и переносным (напр., *растр панны платаны*) значением. Как известно, в метафорических (напр., *и укл жая лодка*) и метонимических (напр., *смуглая янтарность рук*) эпитетах определяющее слово, обладающее высоким уровнем экспрессивности, прагматически ориентирует восприятие предмета и создает имплицитно сформированное образное представление о предмете. Ср.: «...образность создаётся взаимодействием предметно-логического значения слова с его контекстуальным значением, причём основой образности всегда является предметно-логическое значение» [1, с.139];

4) с семантической точки зрения эпитеты могут быть синестетическими, отражающими различные аспекты чувственного восприятия мира (напр., *скрипучая калитка, гор кий холодок, золотая береза* и др.), или эмоционально-оценочными, характеризующими особенности душевного состояния человека или содержащими ценностную, аксиологическую квалификацию описываемого предмета или явления (напр., *тр вожны глаза*). Кроме того, эпитеты могут давать поведенческую характеристику субъекта или характеризовать объекты по форме, размеру и пр.;

5) по степени освоенности в языке-речи выделяют общеязыковые (напр., *лазурно море*), народно-поэтические, или постоянные (напр., *красна девица*), и индивидуально-авторские (напр., *маслянисто-сини глаза*) эпитеты. Следует отметить, что граница между общеязыковыми и индивидуально-авторскими эпитетами является достаточно подвижной, так как при определенных условиях, связанных с авторитетом писателя, яркостью и уникальностью художественного образа и др., индивидуально-авторские эпитеты могут стать общеязыковыми;

б) с стилистической точки зрения:

– по типу функционально-стилистической окраски эпитеты могут характеризоваться как разговорные (напр., *анг л ский* характер) и книжные, среди которых встречаются определения, характерные для научной речи (напр., *моцны кул турны* стимулы), для публицистического (напр., *забавно* президентство) и художественного (напр., *угол но-крупны* ресницы) стилей;

– по типу экспрессивно-стилистической окраски эпитеты могут быть высокими (напр., *мят жная* душа) и сниженными (напр., *коры-тообразно* лицо);

– по квантитативно-стилистическим характеристикам эпитеты могут быть частотными, отличающимися воспроизводимостью и частотой употребления (напр., эпитет *с рый* в творчестве К. Г. Паустовского), и единичными (напр., *мотыл ковая* красота в рассказе А. П. Чехова);

– по темпорально-стилистическим характеристикам эпитеты представлены устаревшими и новыми определениями;

7) по функциональному назначению эпитеты бывают эмфатическими, усиливающими типичный признак характеризуемого объекта (напр., *млад нч ски-анг л ский* образ), уточнительными, подчеркивающими отличительные свойства предмета: величину, форму, цвет и пр. (напр., *толстогорлый* волк), оксюморонными, образующими с определяемыми словами сочетание противоположных по смыслу лексических единиц (напр., *шутливая* грусть).

Безусловно, самые яркие и разнообразные эпитеты представлены в языке художественной литературы. Комплексное изучение подобных выразительных слов в ткани художественного целого не только дает весьма полную информацию о художественном объекте, его свойствах и отношении к нему говорящего/пишущего, но и помогает выявить ключевые смыслы творчества писателя или поэта и определить назначение включенности исследуемого объекта в авторскую концептуальную и эмоционально-оценочную системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин, И. Р. Общие проблемы стилистики. Проблемы лингвистической стилистики / И. Р. Гальперин. – М.: МГУ, 1969. – 154 с.
2. Паустовский, К. Г. Собрание сочинений в шести томах. – Т. 1–6. – М.: Государственное изд-во художественной литературы, 1957–1958. – 648 с.
3. Поспелов, Г. Н. Эстетическое и художественное / Г. Н. Поспелов. – М., 1965. – 360 с.
4. Потебня, А. А. Теоретическая поэтика / А. А. Потебня. – М.: Высшая школа, 1990. – 344 с.

АСАБЛІВАСЦІ ДЫЯЛЕКТНАГА МАЎЛЕННЯ Ў ГОРАЦКІМ РАЁНЕ

С. П. Дабіжы

**УА “Беларуская дзяржаўная сельскагаспадарчая акадэмія”,
Горкі, Рэспубліка Беларусь**

Кл чавыя словы: дыял кт, дыял ктныя асаблівасці, ма л нн, агул нанародная л ксіка, літаратурная мова.

У артыкул разгляда цца фан тычныя, марфалагічныя і л ксічныя асаблівасці дыял ктнага ма л ння горадз Горкі і Горацкім ра ън, аналізу цца дыял ктныя рысы, характэрныя як для сяго па ночна- сходняга дыял кту, так і для сходняй (віц бска-магіл ьскай) гаворкі.

Key words: dialect, dialect features, speech, national lexicon, literary language.

The article examines the phonetic, morphological and lexical features of dialect speech in the town of Gorki and Gorki region, analyzes the dialect features characteristic of the entire northeastern dialect, as well as the features of eastern (Vitebsk-Mogilev) speech.

Дыялектная мова – гэта адна з форм існавання беларускай нацыянальнай мовы, тэрытарыяльна абмежаваная, беспісьмовая бытавая разнавіднасць мовы нацыі. У склад сучаснай беларускай дыялектнай мовы ўваходзяць шматлікія мясцовыя гаворкі. Яны аб’ядноўваюцца ў вялікія моўныя адзінкі – дыялекты, групы гаворак, дыялектныя зоны – на аснове агульнасці тэрыторыі, агульнасці ці блізкасці моўных з’яў. Гэтыя аб’яднанні ўтвараюцца ў залежнасці ад цэлага комплексу дыялектных рыс: фанетычных, граматычных, лексіка-фразеалагічных. У сучаснай беларускай дыялектнай мове вылучаецца асноўны масіў гаворак і невялікая паўднёва-заходняя частка – палеская група гаворак.

У асноўным масіве беларускай дыялектнай мовы выдзяляюцца два буйныя дыялекты – паўночна-ўсходні і паўднёва-заходні. Умоўнай мяжой паміж імі з’яўляецца лінія Ашмяны – Мінск – Бабруйск – Гомель. Па гэтай лініі, пашыраючыся і звужаючыся, цягнуцца паласа гаворак, якія не з’яўляюцца асобным дыялектам, а ўтвараюць міждыялектную пераходную групу – гэта так званыя сярэднебеларускія гаворкі [1]. Трэба адзначыць, што дыялектная беларуская мова выходзіць за адміністрацыйныя межы Рэспублікі Беларусь: на тэрыторыі Літвы, Латвіі і Смаленскай вобласці Расійскай Федэрацыі ў паўсядзённым ужытку выкарыстоўваюцца беларускія гаворкі паўночна-ўсходняга дыялекту.

Як вядома, у аснову выдзялення дыялектаў і груп гаворак кладзецца не адна, а цэлы комплекс з’яў, таму дакладную мяжу асобных дыялектаў і груп гаворак пракласці нельга, можна вызначыць толькі прыкладныя межы. Так, паўднёвая мяжа паўднёва-ўсходняга дыялекту, да якога геаграфічна адносіцца горад Горкі і Горацкі раён,

праходзіць прыкладна па лініі Свір – Бягомль – Магілёў – Касцюковічы – Сураж (Бранская вобласць, Расійская Федэрацыя) [2].

Сучасная беларуская лінгвістыка ў кожным дыялекце выдзяляе групы гаворак. У паўднёва-ўсходнім дыялекце вылучаюць дзве групы гаворак: заходнюю, або полацкую, і ўсходнюю, або віцебска-магілёўскую, у якую ўваходзіць тэрыторыя Горацкага раёна.

У дыялектнай гаворцы Горацкага раёна яскрава праяўляюцца фанетычныя рысы, характэрныя для ўсяго паўночна-ўсходняга дыялекту: дысімільнае аканне і яканне (*кѣпа, бѣгата, гѣра*); мяккія губныя перад галоснымі (*ав'о́с, п'ац', м'а́са*); замена галоснага [ы] у першым складзе перад націскам на [а]: *раба́к, брага́да, радо́с'ц'*; падаўжэнне зычных на месцы спалучэння “мяккі зычны + ъ” у інтэрвакальным становішчы: *кало́с'с'а, судз'дз'а, куц'ц'а*. У Горках і раёне, нягледзячы на высокі ўзровень адукацыі жыхароў і моцны ўплыў рускай мовы, захаваліся і актыўна праяўляюцца ў маўленні спецыфічныя рысы ўсходняй (віцебска-магілёўскай) гаворкі. Сярод фанетычных асаблівасцяў у першую чаргу трэба адзначыць паслядоўнае ўжыванне фанемы [р']: *гр'ады, б'ар'о́за, кр'пк'іі, гр'ібы, ц'іп'р', сухар'*. Акрамя таго, у маўленні адсутнічае чаргаванне заднеязычных са свісцячымі ў аснове назоўнікаў жаночага роду: рука – у *рук'*, дуга – на *дуг'*, а таксама ў аснове дзеясловаў цяперашняга часу: п'аку – *пак'ш*.

На марфалагічным узроўні ў жыхароў Горак найчасцей праяўляецца такая дыялектная рыса, як наяўнасць канчатка *ц'* у 3-й асобе адзіночнага ліку дзеясловаў як I, так і II спражэння: *ідз'ц', н'ас'эц', кажыц', ходз'ц'*.

Лексіка сучаснай беларускай дыялектнай мовы – складаная сістэма, якая ўключае агульнанародныя словы, што ёсць ва ўсіх гаворках і дыялектах, і дыялектныя словы, невядомыя літаратурнай мове. Так, у Горках ужываецца агульнанароднае слова *святрцо́ва* (беларуская літаратурная форма *святкроў*) і такія дыялектныя словы, як: *гал'нік* – літ. змецены венік, *дрывас'к* – літ. дрывотня, *сасо́ннік* – літ. хвойнік, *санкі* – літ. ніжняя сківіца (у жывёлы), *пыса* – літ. мыса (у каровы), *рабая* (карова) – літ. пярэстая (карова), *дурніцы* – літ. буякі, *смаро́дзіна* – літ. чорныя парэчкі [2].

Як бачым, у вусным спантаным маўленні жыхароў Горак і Горацкага раёна, нягледзячы на моцны ўплыў рускай мовы і беларускай літаратурнай мовы, шырока прадстаўлены фанетычныя, марфалагічныя і лексічныя асаблівасці ўсходняй (віцебска-магілёўскай) групы гаворак паўднёва-ўсходняга дыялекту.

ЛІТАРАТУРА

1. Блінава, Э. Д. Беларуская дыялекталогія / Э. Д. Блінава, Е. С. Мяцельская. – Мінск: Выш. шк., 1980. – 286 с.
2. Лексічны атлас беларускіх народных гаворак / пад рэд. М. В. Бірылы: у 5 т. – Мінск, 1993.

РЕАЛИЗАЦИЯ ВАРИАНТОВ РЕЧЕВОГО ИНФОРМИРОВАНИЯ ПРИ ПОМОЩИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА

С. Н. Дубровина

*УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная
академия», Горки, Республика Беларусь*

Ключевые слова: речевые акты, информирование, прагматические варианты, лексические средства, семантическая значимость.

В статье идет о прагматических вариантах речевого информирования. В центре внимания стоят лексико-семантические средства языка. Статья раскрывает возможности реализации прагматических вариантов речевого акта информирования при помощи лексического уровня языка.

Key words: speech acts, information, pragmatic options, lexical tools, semantic value.

The article deals with pragmatic variants of speech information. The focus is on the lexical and semantic means of the language. The article reveals the possibilities of implementing pragmatic variants of the speech act of informing using the lexical level of the language.

Изучение возможностей реализации различных оттенков однотипных актов речи привело к утверждению о наличии в языке прагматической вариативности. Прагматическая вариативность обуславливает появление форм речевых актов, выполняющих одно и то же глобальное коммуникативное задание, но имеющих различную языковую репрезентацию и отличающихся нюансами дополнительных прагматических значений.

В качестве посылки анализа использовалось понятие *тип ракта* – инварианта речевого информирования, синтезирующего в себе основные признаки своих конкретных вариантных реализаций, не отягченных дополнительными иллюкутивными значениями. Для гиперакта информирования это – представление-репрезентация. Его вариантами выступают сомнение, одобрение, порицание, возражение, предположение, обвинение, осуждение, упрек и разочарование. Воплощение названных оттенков речевого информирования осуществляется за счет использования средств различных языковых уровней.

Существенное место среди лексико-семантических средств в реализации прагматических вариантов речевого информирования в немецком политическом дискурсе занимает *разговорная лексика*. Здесь она выполняет конкретные прагматические функции и используется как важное средство привлечения внимания. Разговорные обороты разрушают стереотипы, содействуют реализации оценочности, экспрессии и образности.

Важную роль в достижении необходимой семантической насыщенности играют и *коннотации*, за счет которых значение как отношение

конкретной языковой единицы к объекту становится более многомерным [2]. Отражая субъективную сторону языкового знака, они содержат, как известно, дополнительную информацию об исторических, социальных, функциональных, эмоциональных, психологических факторах и условиях коммуникации.

Наряду с коннотациями, семантическое насыщение текстов политического дискурса происходит за счет мобилизации *фоновых знаний*. Речь идет о лингвистически релевантных фоновых знаниях, поскольку, как утверждает Г. В. Колшанский, язык является средством воплощения всего содержания человеческого знания, культурных, социальных, исторических, эстетических и других моментов. Привлечение их всех в понятие фонового знания «практически ликвидировало бы границы между языком, его внутренней системой и структурой и содержанием реального мира» [1, с. 38].

В лексико-номинативном плане политического дискурса фиксируется многочисленное присутствие и влияние *заимствованной лексики*. Речь идет преимущественно об *англицизмах*, относительно равномерно распределяющихся по всем разновидностям политического дискурса. Они успешно реализуют функцию привлечения внимания адресата и формируют иллюзию значимости описываемых событий. В отдельных случаях использование заимствованного слова способно повысить обций эмоциональный фон высказывания.

В числе важных средств прагматического варьирования информационных речевых актов следует назвать использование *специальной терминологии* из различных областей знаний.

Определенные предпосылки для реализации апеллятивности в политическом дискурсе создает *оценочность*. Благодаря оценке сообщаемого, выражаемой адресантом, осуществляется манипулирование мнением адресата, что обуславливает реализацию воли отправителя информации. Оценочность может принимать как положительные, так и отрицательные очертания. Между ними, как правило, располагается нейтральная информация.

Как показал анализ, в немецком политическом дискурсе оценочность находит наиболее яркое воплощение в *политической коммуникативности*. В ходе исследования были выявлены случаи как *интерактивности*, так и *эмоциональности* оценки описываемых событий, которые соответственно апеллируют к разуму и чувствам адресата.

В выборе языковых средств в процессе коммуникации, несомненно, важную роль играет их экономичность, позволяющая вместить в краткую, лаконичную форму емкое содержание. В решении этой задачи важную роль играют *средства словообразования*. Одним из самых действенных способов представления имплицитной информации является *компрессия*. Она дает возможность описывать лишь наиболее существенные моменты сообщаемого, активизируя воображение адресатов.

Реализации компрессии на уровне лексики способствует процесс *номинализации*. Помимо содержательной компактности, она дает воз-

возможность опущения прагматических деталей, концентрируя внимание реципиента на главном.

Количественное выражение рассмотренных выше языковых средств позволяет сделать следующие выводы: основную нагрузку в создании и функционировании прагматических вариантов речевого информирования на лексико-семантическом уровне языка несут *лексемы с отрицательной коннотацией и отрицательная манера речи*, а также *разговорная лексика*; удельный вес *номинализаций* и *заимствований* сравнительно одинаковый; *терминология из других областей знаний* занимает последнюю позицию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колшанский, Г. В. Контекстная семантика / Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1980. – 231 с.

2. Скребнев, Ю. М. Введение в коллоквиалистику / Ю. М. Скребнев. – Саратов: Наука, 1985. – 168 с.

УДК 821.161.3.09-3

АЛЛЕГОРИЯ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

О. Ф. Жилевич

**УО «Полесский государственный университет»,
Пинск, Республика Беларусь**

Ключевые слова: аллегория, философско-аллегорический роман, лингвистика, герменевтика, структурализм.

В статье раскрываются проблемы функционирования аллегории в современной лингвистике. Даны интерпретации аллегории с точки зрения структурализма. Отмечаются традиции аллегории в художественной литературе, в частности в философско-аллегорическом романе.

Key words: allegory, philosophical and allegorical novel, linguistics, hermeneutics, structuralism.

The article reveals the problems of the functioning of allegory in modern linguistics. Interpretations of allegory from the point of view of structuralism are given. The traditions of allegory in fiction, in particular in the philosophical and allegorical novel, are noted.

Аллегорию чаще всего определяют как «иносказательное выражение всех ценностей бытия, распространенное в Средние века и эпоху Возрождения» [2, с. 53].

Лишь немногие признают ее «выживание» в современную эпоху, при этом даже отрицая ценность произведений, в которых она нашла своё продолжение. М. Бунинг констатирует, что «многие современные ученые и критики ссылаются на аллегорию в пренебрежительной или поверхностной форме» [6, с. 164]. Дж. Уитмен считает, что причина, по которой исследователи не любят аллегорию, заключается в том, что

она «якобы диктует направление для литературоведческих комментариев и ограничивает их свободу мысли» [2, с. 54]. Однако это далеко не так, поскольку аллегория – это не закрытая, а, по сути, открытая структура смысловых значений. М. Бунинг настаивает на том, что аллегория неоднозначна и всегда способна приобретать новое содержание и интерпретации, «поэтому в ней достаточно герменевтической свободы для критика» [3, с. 19].

Дж. Клиффорд полагает, что все литературные произведения по своей природе имеют определенные ограничения в интерпретации, и утверждает, что некоторые «великие аллегии», такие как у Г. Спенсера и Данте, на самом деле не являются жесткими формами. «Эластичность и пространство для художественного маневра через оттенки смысла обеспечиваются не только воображением читателя, его «сильными мыслями», его собственным опытом и памятью, но грандиозностью и загадкой типичных понятий» [2, с. 54]. Учёный полагает, что именно сравнительная недоступность аллегии для широкой публики ставит особые проблемы для исследования аллегии в лингвистике и литературоведении. Наиболее органично аллегория вошла в философский роман, в результате чего следует говорить о существовании философско-аллегорического романа [2, с. 53]. В частности, в XX веке для решения своих художественно-эстетических идей к философско-аллегорическому роману обращались и продолжают обращаться такие авторы, как Дж. Голсуорси, А. Жид, Т. Манн, Л. Пиранделло, Г. Уэллс, Т. Фонтане, А. Франс, Ж.-П. Сартр, А. Камю, А. де Сент-Экзюпери, М. Горький, Веркор, А. Мердок, В. Голдинг, Г. Гарсиа-Маркес, В. Быков, В. Короткевич, П. Зюскинд, М. Турнье, С. Жермен.

Цель настоящего исследования – выявить типологические особенности аллегии в современной лингвистике.

В различных словарях лингвистических терминов и понятий аллегория (от греч. ἀλληγορία – иносказание) определяется как один из видов тропов, иносказательное изображение отвлеченного понятия или явления действительности при помощи конкретного жизненного образа. Его характеристики, отвечая доминантным жизненным свойствам иносказательного явления, вызывают такое представление о нем, которое хотел отразить автор.

Российский исследователь С. С. Аверинцев понимает аллегию как «условную форму высказывания, при которой дескриптивный образ обозначает нечто “иное”, чем есть он сам, его внутренняя сущность остается для него внешним, и оно однозначно зафиксировано за ним культурной традицией» [1, с. 83].

Согласно концепции Н. Фрая, любое художественное произведение может быть вписано в аллегорический континуум. Исследователь считает, что «в рамках художественной литературы можно задать подвижную шкалу, на которой произведения располагались бы по степени аллегоричности – от явных аллегии к подразумеваемым или неявным» [7, с. 233].

В семиотическом плане аллегория соотносима с художественным символом, совпадая с ним по использованию образа как знаковой формы для передачи некоторого содержания, но отличаясь от него однозначностью интерпретации, направлением развертывания смысла и вытекающей отсюда спецификой жанрового воплощения.

Семантическим механизмом аллегории является метафора. В метафоре непременно присутствует сходство как основание для переноса имени, а в аллегории таковое сходство не обязательно. Аллегория относится к системе отношений сущностей, а метафора – непосредственно к обособленной сущности.

Е. Блум считает, что аллегория в современном философском романе приняла форму квеста: «Несмотря на то, что отношение к аллегории осложняется технической сложностью накопленных знаний, по сути, её основной целью остается множественность интенций» [3, с. 233]. Ученый указывает, что аллегория принадлежит не только средневековому человеку, она универсальна и имеет природу синтеза мысли и языка, отражающую то, что нематериально в изобразительных терминах. Дж. Уитмен описывает специфику аллегории следующим образом: «Аллегорический язык сохраняет истину, потому что он достоин этого, иносказание дает возможность проникнуть в тайны бытия и пролить свет на древние истины» [6, с. 163].

М. Киллиген подтверждает, что аллегория в последнее время стала очень модным термином, особенно в контексте прочтения текстов структуралистов и постструктуралистов. Она считает, что «аллегореза вошла в широкое употребление как текстовый комментарий или дискурсивная интерпретация, а не в своем классическом понимании» [8, с. 163].

Аллегорическое толкование как метод интерпретации начинается с того, что аллегория является структурным элементом в повествовании: она должна «существовать», а не добавляться только критическим толкованием. Однако К. Норрис говорит, что аллегория постоянно перенаправляет внимание на свой произвольный характер, на то, что любой код, который нужно «прочитать», является продуктом толковательных моделей «без претензий на конечную и единственно подлинную истину» [6, с. 81]. Разнообразие возможных интерпретаций дает литературному тексту силу «жить» на протяжении веков. Именно это разнообразие толкований в последнее время привело к деконструкции, которая относится к проблеме полисемии художественных творений: деконструктивисты стремятся к наибольшему количеству значений.

М. Киллиген полагает, что аллегория – это неизбежное условие языка и письма, она включает в себя акт дискурсивной интерпретации и аргументации. Это утверждение покажется парадоксальным, поскольку, по мнению М. Киллиген, каждый текст является аллегорическим повествованием собственной деконструкции [8, с. 180]. Не существует такого значения, в котором знаки и опыт были бы так идеально согласованы, чтобы устранить необходимость дальнейшей интерпретации. Аллегория функционирует в любой художественной ситуации,

реальной или вымышленной, при этом степень сходства, а не авторское намерение делает аллегорическое толкование обоснованным. Одним из наиболее важных средств, с помощью которых интерпретация поддерживается в аллегории, является ее визуальный элемент. В основе повествования лежит метафора, которая выражает конечную цель аллегории и определяет пределы возможного значения: энергия её поступательного движения позволяет автору выразить процесс, кинетическую взаимосвязь между различными элементами и абстракциями в образной системе.

Структурный, семиотический взгляд на язык, в котором каждая языковая единица может быть определена только по отношению к другим единицам в системе с точки зрения ее синтагматических и парадигматических отношений, особенно важен для изучения аллегории как символической формы. Любая теория определенного литературного явления должна относиться к семантике, теории значимости. Согласно теории А. Флетчера, «аллессию следует рассматривать не только как радикально лингвистическое понятие, но и как по существу средство структурирования языка таким образом, что читателю предлагается постоянно искать значения выше или вне буквального уровня художественной литературы» [5, с. 97].

Таким образом, современная художественная аллессия должна быть определена с точки зрения ее природы и цели. Аллессия как лингвесемиотическое явление представляет собой знак, содержанием которого является ценностно маркированное положение дел, осмысливаемое как норма поведения, а выражением – двуплановое сообщение, построенное в виде конкретного сюжета и стоящего за этим сюжетом предписания и предполагающее, как правило, однозначную интерпретацию. В рабочем определении аллессии имеют место следующие характеристики:

- её природа многоуровневая, то есть она обладает буквальным или поверхностным уровнем, а также неопределенным количеством лежащих в её основе уровней значения;

- писатели часто отказываются от реализма в пользу творческой проекции;

- аллессия имеет ироническую и сатирическую природу;

- аллессия служит для решения психологических, «внутренних» проблем, а не внешних конфликтов персонажей;

- аллессия использует персонификацию, но гораздо более тонко и косвенно, чем средневековая аллессия.

Цель использования аллессии в современном философско-аллессическом романе может быть представлена следующим образом:

- исследовать отношения между могущественным и угнетенным, родителем и ребенком;

- предоставлять замаскированные политические и социальные проблемы, будучи косвенным методом инакомыслия;

- отразить отчужденность человека и его бесполезный поиск смысла жизни;
- для рассмотрения универсальных тем, при этом универсальность является основным уровнем смысла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев, С. С. Притча / С. С. Аверинцев // Большая советская энциклопедия. Т. 20. – Москва: Советская энциклопедия, 1975. – С. 83.
2. Жилевич, О. Ф. Роман С. Жермен «Взгляд Медузы» как аллегория современного мира / О. Ф. Жилевич // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А: Гуманитарные науки. – 2019. – № 2. – С. 53-56. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37217249>. – Дата доступа: 01.12.2019.
3. Bloom, E. A. The allegorical principle / E. A. Bloom // English Literary History, 18(3):163–190, Sept., 1951. – P. 25–39.
4. Clifford, G. The transformations of allegory / G. Clifford. – London: Routledge & Kegan Paul, 1974. – 230 p.
5. Fletcher, A. Allegory: The theory of a symbolic mode / A. Fletcher. – Ithaca: Cornell University Press, 1964. – 152 p.
6. Norris, C. The contest of faculties: Philosophy and theory after deconstruction / C. Norris. – London: Methuen, 1985. – 170 p.
7. Northrop, F. Anatomy of Criticism: Four Essays / F. Northrop // В. Косиков Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. – Москва: Издательство Московского университета, 1987. – С. 232–263.
8. Quilligan, M. Allegory, allegoresis, and the deallegorization of language / M. Quilligan // Bloomfield, M.W. Allegory, myth and symbol. – Cambridge: Harvard University Press, 1981. – P. 163–186.

УДК 811.161.3'38

АКЦЭНТАВАННЕ ЯК АДНА З ФУНКЦЫЙ ПАРЭНТЭТЫЧНЫХ КАНСТРУКЦЫЙ У МАСТАЦКІХ ТВОРАХ У. КАРАТКЕВІЧА

Ю. С. Заблоцкая
УА “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. А. Куляшова”,
Магілёў, Рэспубліка Беларусь

Кл чавыя словы: тэкст, парэнтэза, парэнтэтычныя канструкцыі, індывідуалны а тарскі стыль, функцыя акцэнтавання.

У артыкул разглядаецца функцыя акцэнтавання парэнтэзы мастацкіх творах У. Караткевіча. Вызначана імя асаблівасці выкарыстання названай функцыі парэнтэтычных канструкцый у фарміраванні індывідуальнага а тарскага стылю пісьмніка.

Key words: text, parenthesis, parenthetical constructions, individual author's style, accent function.

The article considers the function of accentuating parenthesis in V. V. Korotkevich's literary texts. The features of using this function of parenthetical constructions in the formation of the individual author's style of the writer are determined.

Паяўленне парэнтэзы ў выказванні можа быць абумоўлена раптоўнай думкай [1, с. 319]. Калі ў вусным маўленні парэнтэтычная канструкцыя не плануецца загодзя, то ў мастацкім творы такая адзінка не з’яўляецца выпадковасцю, уводзіцца аўтарам з якой-небудзь мэтай і з’яўляецца пры гэтым прыкметай індывідуальнага аўтарскага стылю. Як адзначае Л. І. Сердзюкова, “уклучанасць парэнтэз у структуру сказа прыводзіць да таго, што яны афармляюць выказванні, якія знаходзяцца ў розных сэнсавых плоскасцях з асноўным сказам і, не з’яўляючыся яго неабходным кампанентам, тым самым нарошчваюць яго сэнсавы аб’ём, фарміруючы другі, дадатковы, план апавядання, які характарызуецца перадачай самых разнастайных сэнсаў” [2, с. 142].

Пры гэтым з’яўляецца асабліва маркіраванай пазіцыя парэнтэзы паміж элементамі, якія звязаны адносінамі ўзаемнай абавязковай спалучальнасці, гэта значыць паміж дзейнікам і выказнікам, паміж пераходным дзеясловам і прамым дапаўненнем [2, с. 142]. Парэнтэзы, якія выкарыстоўвае У. Караткевіч унутры асноўнага сказа, раз’ядноўваюць гэтыя элементы, парушаюць іх лінейную паслядоўнасць. Чым шчыльней сувязь паміж раз’яднанымі элементамі, тым мацней нацяжэнне, і “ў месцы разрыву лінейнага ланцуга арганізуецца зона высокага сінтаксічнага напружання” [2, с. 143]. У такім становішчы парэнтэтычная канструкцыя, як і раз’яднаня ёй элементы асноўнага сказа, прыкоўвае ўвагу чытача, які імкнецца ахапіць абодва сэнсавыя планы.

Разгледзім наступныя прыклады.

Яна была такая мілая сваім турбоц за мян, што я (ба ся, што вочы мян былі сапрады боліш мяккімі, ніж трэба) узя я ручку і падніс да вусна (“Дзікае паляванне караля Стаха”).

Узнікае адчуванне, што гераіня магла няправільна зразумець паводзіны апавядальніка. З дапамогай парэнтэтычнай канструкцыі, абапіраючыся на функцыю акцэнтавання, аўтар апраўдваецца і перад самім сабой за “свае вочы”, і перад дзяўчынай, і перад чытачом.

Яшчэ адзін прыклад.

А н (твар ягоны бы нібы з крэм н) сказа ім, што чу, як я сніня хац лі забіць за яго, што ніхто н прымусіць яго да іл бу, што н будз чакаць (“Хрыстос прызямліўся ў Гародні”).

Вядома, што крэмень можа быць рознага колеру: белага і светла-шэрага, карычневага, чырвонага, цёмна-шэрага і чорнага. Аднак не гэта з’яўляецца галоўным. Для У. Караткевіча было важна максімальна акцэнтаваць увагу чытача на тым, што твар героя быў зусім ненатуральным з-за падзей, якія тычацца жыцця персанажа.

Яшчэ прыклад.

З’яві ся чортам з табак ркі і жо ставі на стол стосы біно, паліва іх маслам, ляпа на голыя дошкі (абрус таргану м з нцам і кіну у кут) тал ркі і нажы (“Зброя”).

Тут з дапамогай парэнтэтычнай канструкцыі аўтар акцэнтует увагу чытача на тым, чаму герой твора “тал ркі і нажы... ляпа на голыя дошкі”. Неабходна дапоўніць, што менавіта такое размяшчэнне

ўстаўкі паміж дзеясловам і прамым дапаўненнем найбольш выразна дазваляе рэалізавацца функцыі акцэнтавання.

Выкарыстанне парэнтэз – неад’емны складнік індыўдуальнага аўтарскага стылю У. Караткевіча. Вельмі важнай для іх з’яўляецца функцыя акцэнтавання. Варта ўдакладніць, што для У. Караткевіча характэрны свой спецыфічны спосаб узмацнення эфекту названай функцыі: часта пісьменнік спецыяльна ўводзіць парэнтэзу паміж дзейнікам і выказнікам і паміж пераходным дзеясловам і прамым дапаўненнем. Такое афармленне забяспечвае максімальную вылучанасць, акрэсленасць абодвух планаў і дынамізм усяго выказвання ў цэлым.

ЛІТАРАТУРА

1. Брандес, М. П. Стилистика текста. Теоретический курс: учебник / М. П. Брандес. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 416 с.

2. Сердюкова, Л. И. Вводная предикативная конструкция как компонент объемного предложения Уильяма Фолкнера / Л. И. Сердюкова // Сборник научных трудов МГПИИЯ имени М. Тореза. – М., 1974. – Вып. 77. – С. 142–148.

УДК 81

НОВЫЕ АББРЕВИАТУРЫ В ТЕРМИНОСИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В. А. Заварзина

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»,
Воронеж, Россия*

Ключевые слова: аббревиация, неологизм, термин, терминосистема, сложносокращенные термины.

Настоящая статья посвящена исследованию новых терминов сферы образования. Установлено, что аббревиация является весьма продуктивным способом создания неологизмов в данной сфере, при этом аббревиатурами инициального типа и сложносокращенными терминами. Следовательно, вывод о том, что новые аббревиатуры труднопроизносимы и неблагозвучны.

Key words: abbreviation, neologism, term, term system, acronym terms.

This article is devoted to the research in the new terms of educational field. It is established that abbreviation is a productive manner of coinage in the field under study, neologisms being presented by initialisms and acronyms. It is concluded that new abbreviations are often difficult to pronounce and cacophonous.

Терминология сферы образования в современном русском языке активно пополняется неологизмами, образованными по различным словообразовательным моделям. К одному из продуктивных способов терминообразования относится способ аббревиации, под которым, как правило, понимается процесс образования аббревиатур, то есть слов,

составленных из сокращенных начальных элементов (морфем) словосочетания, или слов, образованных путем сложения начальных букв слов или начальных звуков [1, с. 25].

Как отмечается в научной лингвистической литературе, в начале XXI века процесс аббревиатурного словотворчества активизируется, что обусловлено в первую очередь чрезвычайным увеличением объема научно-технической информации в разных сферах человеческой деятельности, в том числе в сфере образования.

Настоящее исследование показало, что в русском языке новейшего периода со структурной точки зрения сокращенные термины образования могут быть представлены следующими аббревиатурными разновидностями:

1) аббревиатурами *инициал ного типа* (или аббревиатуры-акронимы), которые делятся на: а) буквенные, производимые по названиям начальных букв терминов (или частей сложного термина) (напр.: *УУД – унив рсал ны уч бны д йствия, ВПР – вс российская пров рочная работа* и др.); б) звуковыми, состоящими из начальных звуков терминов (или частей сложного термина) и читаемыми как обычное слово (напр.: *ФГОС – Ф д рал ный государств нный образоват л ный стандарт, МООК – массовы открыты онлайн-курсы* и др.); в) смешанными (буквенно-звуковыми) (напр.: *ЭТО – элитно т хнич ско образовани , ООП – основная образоват л ная программа* и др.) [2, с. 164].

По количеству начальных букв аббревиатуры представлены двухбуквенными (или двухзначными, двухграфемными) (ср.: *ПМ – проф ссионал ный моду л , КМ – комп т нтностная мод л* и др.), трехбуквенными (ср.: *ВКР – выпускная квалификационная работа, УМК – уч бно-м тодич ский компл ке* и др.) и четырехбуквенными (ср.: *АООП – адаптированная основная общ образоват л ная программа; ОМКО – отд л мониторинга кач ства образования* и др.) типами. Гораздо реже встречаются пяти- (ср.: *СИБИД – сист ма стандартов по информации, библиот чному и издат л скому д лу* и др.), шести- (ср.: *ГОУ ВПО – государств нно образоват л но учр жд ни высш го проф ссионал ного образования* и др.), семизначные (ср.: *ТИМПРЯЛ – т ория, история и м тодика пр подавания русского языка и лит ратуры* и др.) аббревиатуры и аббревиатуры с восемью и более компонентами (ср.: *ВУНЦ ВВС ВВА – Во нный уч бно-научный ц нтр во нно-воздушных сил «Во нно-воздушная акад мия»* и др.);

2) *сложносокращ нными т рмино диницами*, представленными основосложением и словосложением.

Термины сферы образования, образованные за счет основосложения, как правило, состоят из сочетания частей сокращенных слов (напр.: *Минобрнауки – Минист рство образования и науки; Рособрназор – Ф д рал ная служба по надзору в сф р образования и науки* и др.) или из сочетания начальной части термина (терминов) с целым термином или его формой (напр.: *госатт стация – государств нная атт стация, т хнопарк – т хнологич ский парк* и др.).

Термины, образованные путем словосложения, представлены следующими примерами: *школа-лид р, п дагог-новатор* и др.

В новейший период отмечается процесс перенасыщения специального языка аббревиатурами как неудобными для произношения и трудными для запоминания (ср.: *ОРКСЭ – курс «Основы р лигиозных кул тур и св тской этики»*, *ПДОУ – платны дополнит л ны образоват л ны услуги* и др.), так и эстетически некорректными (ср.: *МУ-ДО – муниципал ны учр жд ния дополнит л ного образования*, *ШМО – школ но м тодич ско объ дин ни* и др.) [3, с. 9].

Среди подобных терминоединиц большое место в русской терминосистеме образования занимают варваризмы – заимствованные аббревиатуры, сохраняющие на письме графику языка-источника (ср.: *PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – М ждународно иссл довани кач ства чт ния и понимания т кста*, *PISA (Programme for International Student Assessment) – М ждународная программа по оц нк образоват л ных достиж ний учащихся* и др.) [4, с. 215]. Подобные термины, как правило, являются наименованиями международных документов, образовательных технологий, системы кредитов, появление которых в нашей стране было обусловлено вхождением России в единое образовательное пространство Европы, подписанием Болонской декларации и т. д.

Таким образом, аббревиация как способ образования новых слов активно входит в терминологию образования и отличается несомненной продуктивностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М., 1966. – 607 с.
2. Заварзина, В. А. Новая лексика и фразеология в тематической подсистеме «Российское образование» / В. А. Заварзина. – Вестник науки и творчества. – 2016. – № 5 (5). – С. 162–167.
3. Заварзина, Г. А. Словообразовательные общественно-политические неологизмы в русском языке новейшего периода / Г. А. Заварзина. – Вестник РУДН. – 2009. – № 2. – С. 5–10.
4. Ситникова, Ю. В. Аббревиатуры терминологии сферы образования в языке СМИ / Ю. В. Ситникова. – Вестник ТГУ. – 2010. – Вып. 7 (87). – С. 214–217.

УДК 81

ОБ ОПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗНАКАХ ЯЗЫКА НОВОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

Г. А. Заварзина

**ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический
университет», Воронеж, Россия**

Кл ч вы слова: ново государств нно управл ни , инновации, т матич ски п р - ори нтированы и ологизмы, опознават л ны знаки, языковой вкус.

Настоящая стат я посвящ на иссл довани особ нност й образования и функционирования инноваций проф ссионал ного характ ра в язык российский государство ного управл ния. Установл но, что развити языка нового государств ного управл ния ид т по пути расшир ния сф рвы функционирования и усил ния го влияния на формирова ни «языкового вкуса» эпохи.

Key words: new public administration, innovations, thematically reoriented neologisms, identification marks, language taste.

This article is devoted to the study of the features of derivation and the functioning of professional innovations in the language of Russian public administration. The development of the language of new public management is moving towards extending the functioning and strengthening its influence on the formation of a "language taste" in our generation.

Специфической особенностью языка нового государственного управления, под которым понимается «реализующаяся на основе законодательных и нормативно-правовых документов политико-административная деятельность, направленная на обеспечение конституционных прав и обязанностей граждан и предоставление им государственных услуг» [4, с. 39], является появление разного рода инноваций, представленных не только кодифицированной лексикой и терминологией, но и языковыми знаками профессионального характера, среди которых наиболее яркими являются следующие:

1) лексико-семантические инновации, обусловленные расширением семантической структуры словесных знаков за счет образования новых лексико-семантических вариантов (ср.: *настройка* – «снятие с ключевых постов тех или иных членов правительства», *накачка* – «повышение профессионального уровня чиновников», *зачочит* – «ориентировать работу госаппарата на что-либо», *продавит* – «добиться принятия решения государственного органа» и др.). Подобным способом образуются словесные знаки, являющиеся, как правило, обозначениями понятий, именующих особенности системно-структурной организации государственного управления и его институциональной (напр., *зад йствоват* , *протолкнут* , *продавит* , *заострит* и др.), нормативно-правовой (напр., *прописат* и др.), профессионально-культурной (напр., *наработат* , *накачат* и др.), кадровой и функционально-целевой (напр., *прозвонит* , *отсл дит* , *зачочит* и др.) подсистем, а также технологий, приемов и методов государственного управления (напр., *поставит* , *зад кларироват* , *отмывает* , *замылит* , *замалчивает* и др.) [1].

Изменения в плане содержания словесных знаков обуславливают преобразование потенциала их валентности: *отсл дит р и ни* , *отозват докум нт* , *зад йствоват сотрудииков* , *зачочит администраци пр зид нта на повыш ни кач ства работы* , *зачочит поруч ни* , *наработат опыт* , *прописат в закон* , *проговорит /обговорит вопрос* (в значении «обсудить»), *проплатит из б дж тных ср дств* и др. Ср. появление серии дериватов: *отмывает* – *отмывани* – *отмыв* – *отмывочный* – *антиотмывочный* (ср., антиотмывочное законодательство); *отозват* – *отозванный* – *отзыв* (о документе), *замалчивает* – *замалчивани* (о фактах) и др.

Особую группу инноваций в языке нового государственного управления, на наш взгляд, образуют так называемые «тематически переориентированные семантические неологизмы» [2], пришедшие из не связанных с государственным управлением сфер: *проплатит* – финан., в значении «перечислить деньги через банк для оплаты чего-либо», *вброс* – мед., в значении «фальсификация результатов голосования» (вброс бюллетеней, вбросы на выборах). Ср.: *скам йка запасных, в рхни этажи власти, взят в разработку, вы мка докум нтов, вызват на ков р, встр ча б з галстукое, б рократич ская игра, р-гионы-доноры, р гионы-матр шки* и др;

2) словообразовательные инновации, образованные в первую очередь за счет аффиксации (ср.: *управл н ц, ф д ралист, социалка, чр звычайка, уср дн нка, упроц нка, н зав рш нка, контрол ка, сопроводовка* и др.);

3) инновации морфологического характера, связанные с устойчивой тенденцией к употреблению существительных *singularia tantum* в форме множественного числа (ср.: *озабоченности, реорганизации* и др.), с заменой нормативных наречий и наречных сочетаний (ср.: *многократно, в н скол ко раз, во много раз*) просторечным сочетанием *в разы* и активным его использованием в речи (ср.: «...мы в р гион Ближн го Востока в разы поставля м вооруж ния м н ш , ч м други страны»); с расширением системы предлогов (напр., в функции предлога, имеющего значение «в отношении чего-либо», в языке нового государственного управления функционирует сочетание *в части*: «...поруча занят ся работой в части выд л ния ср дств для приоб-р т ния спортивного сооруж ния» [3];

4) синтаксические инновации, реализующие новые возможности лексико-фразеологической (ср.: *ручно управл ни , на уровн министрства, в ручном р жим* и др.) и синтаксической (ср.: *проголосоват поправку вм сто проголосоват за что-либо, зад йствоват пр дставит л й сп йслужб вм сто зад йствоват что-либо*) сочетаемости словесных знаков; способы семантического стяжения глагольных сочетаний (ср.: *вн сти закон вм сто вн сти обсужд ни закона, п р смотр т н нсии вм сто п р смотр т разм р п н сий, рассмотр т на правит л ств вм сто рассмотр т на зас дании правит л ства* и др.), способствующие экономии языковых средств; тенденция активизации многозначного предлога «по» и расширение выражаемых им отношений (ср.: *п р говоры по Курилам, договор нност по Газпрому, обсужд ни по кандидатур , программа по з мл* и др.; ср. в кодифицированном литературном языке: переговоры о чем-либо, договоренность о чем-либо, обсуждение чего-либо, заседать для чего-либо, с какой целью и др.).

Рассмотренные выше номинации являются, на наш взгляд, опознавательными знаками языка государственного управления, активно проникающими в настоящее время в другие сферы человеческой деятельности и влияющими на формирование «языкового вкуса» носите-

лей русского языка, что свидетельствует, прежде всего, о «последовательном снижении коммуникации» [5, с. 46–47].

ЛИТЕРАТУРА

1. Заварзина, Г. А. Государственное управление: актуальная лексика русского языка начала XXI века. Словарь-справочник / Г. А. Заварзина. – Воронеж: ВГПУ, 2012. – 236 с.
2. Заварзина, Г. А. Инновации в языке нового государственного управления: профессионально-престижные социолектизмы или знаки коммуникативных неудач? / Г. А. Заварзина // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – Сочи, 2019. – № 24. – С. 109–112.
3. Заварзина, Г. А. Инодискурсивные явления в языке повседневности / Г. А. Заварзина // Гуманитарные аспекты повседневности: проблемы и перспективы в XXI веке: сб. научных трудов. – Вып. X. – Воронеж, 2020. – С. 18–24.
4. Наумов, С. Ю. Система государственного управления / С. Ю. Наумов. – М.: Форум, 2011. – 304 с.
5. Химик, В. В. Коммуникативно-речевые идеалы современного чиновника / В. В. Химик // Филологический класс. – 2010. – № 2 (24). – С. 45–48.

УДК 81-26:347.78.034

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ АНГЛИЙСКИХ ПОЛИТКОРРЕКТНЫХ ЭВФЕМИЗМОВ

О. А. Зинина

*УО «Минский государственный лингвистический университет»,
Минск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: политкорректные эвфемизмы, словообразовательная модель, статистический метод.

В статье исследуются способы словообразования английских политкорректных эвфемизмов с целью выявления тенденций формирования данной группы лексемы.

Key words: politically correct euphemisms, word-building pattern, statistical method.

The article studies word-building patterns of politically correct euphemisms with the purpose to establish the regularities of the formation of this lexicon.

Аналізу были подвергнуты тексты политической тематики, взятые из американских газет The New York Times и The Washington Post за 2019 г., а также словарь эвфемизмов [1].

Для обработки результатов анализа и представления количественных характеристик и особенностей структурирования политически корректной лексики использовался статистический метод. Полученные количественные показатели отражают преобладающие направления в образовании, использовании и классификации рассмотренной группы эвфемизмов.

Структурно материал нашего исследования делится на словосочетания-эвфемизмы, слова-эвфемизмы и аббревиатуры.

Исследование показало, что политкорректные эвфемизмы (ПКЭ) представлены в основном словосочетаниями (74 %), из них: 68 % являются простыми словосочетаниями (*disadvantaged youth, undocumented people*); 32 % составляют сложные словосочетания (*people in an unauthorized status, people of limited means*). Их "многословность" способствует увеличению эвфемистичности высказывания.

Преобладающее большинство ПКЭ – именные словосочетания с существительным в роли главного слова (92 % от общего количества словосочетаний): *the right to choose* – право женщины на аборт, *senior citizens* – пожилые граждане. Глагольные словосочетания составляют всего 7 % от общего количества эвфемистичных выражений: *to lose life, to fall* – умереть. Слова-эвфемизмы составляют 24 % фактического материала. К ним относятся такие политкорректные лексемы, как *crewmate(s), ethnicities, misdemeanor(s), offender(s)*.

С точки зрения частиречной принадлежности ПКЭ могут быть представлены практически любой частью речи: существительным (*treat* – взятка, *Nick* – дьявол), прилагательным (*yellow*– трусливый, *soft* – глупый), причастием (*foxed* – пьяный, *shelved*– безработный), глаголом (*to pressure* – пытаться), местоимением или сочетанием местоимений (*this and that* – отправление естественных потребностей).

Количество политкорректных аббревиатур-эвфемизмов совсем незначительно – 1 %: *VISTA* (Volunteers in ServiceToAmerica), *DWI* (Driving While Intoxicated), *BIB* –*Big Is Beautiful* – большой размер одежды.

Обобщенно способы образования ПКЭ можно представить в следующем виде: 1) семантический: описательный перифраз – 30 %; генерализация – 17 %; синонимическая замена – 17 %; сужение значения – 4 %; эллипсис – 3 %; метафора – 3 %; метонимия – 3 %; парные словосочетания – 9 %; 2) морфологический: аббревиация, аффиксация, словосложение – 9 %; 3) применение нескольких способов – 5 %.

На долю семантических сдвигов приходится 86 %. Наиболее продуктивный из них – описательный перифраз (30 %). Нередко такой перифраз выглядит как словарная дефиниция, т. е. имеет практически тот же семный состав. Так, например, политически некорректное слово "*poor*" представлено целым рядом эвфемистических эквивалентов – *low-income people, families of modest economic means, those most in need* и многие другие.

Дальнейшими примерами могут послужить ПКЭ, затрагивающие сферы состояния здоровья и различных болезней, преступлений, гражданского состояния: *mental health challenge, people with criminal records, people in an unauthorized status*.

Таким образом, описательный перифраз, распределяя значение некорректной лексической единицы на некоторое количество сходных по семантике слов, значительно снижает категоричность высказывания.

Другим продуктивным способом является использование синонимических замен (17 %). В качестве таковых выступают слова-синонимы, которые имеют более положительную коннотацию. Например: *crime* – *offense*, *poor* – *disadvantaged*, *immigrant* – *guest worker*.

На долю более редких способов образования (метафора, метонимия, эллипсис) приходится в общей сложности не более 9 % от общего числа ПКЭ, что, тем не менее, не умаляет их значимости. Здесь примерами могут служить, соответственно, *economically crippled, undocumented person, choice for women*.

К семантическим способам образования также можно отнести сужение значения (4 %), т. е. образование эвфемизмов с более узким значением. Так, слово *assistance*, обозначающее ‘помощь’, приобретает в контексте политической корректности более узкое, специализированное значение ‘финансовая поддержка’.

I went through the process of applying for government assistance through the Women, Infants and Children program. I believe that good jobs should be the priority – jobs that will lead toward financial independence and break the intergenerational cycle of dependency on public assistance.

Морфологические способы эвфемизации, выявленные в результате нашего анализа (аббревиация, аффиксация, словосложение), отвечают за относительно небольшой процент политически корректной лексики (9 %). Надо отметить, что аффиксация, не являясь самым частотным способом образования, важна, тем не менее, с точки зрения пополнения эвфемистического словаря неологизмами, отражающими как новые реалии (*pro-choice* – выступающий за право женщин на аборт), так и новое отношение людей к известным реалиям (*ageful* – в возрасте).

Эвфемизация может представлять собой многоступенчатую структуру и состоять из целой цепочки семантических и структурных процессов, например, словосложение + аффиксация – *garbologist* (garbage collector).

Суть эвфемизмов состоит в том, чтобы заменить или изъять ту сему, которая несет коннотацию социальной неприемлемости. Исходя из этого, в качестве основных способов образования выступают, как правило, семантические, что и подтверждается проведенным исследованием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Holder, R. W. A Dictionary of Euphemisms / R. W. Holder. – Oxford: Oxford University Press, 5th edition, 2007. – 470 p.

УДК 811.161.3'27

РУСІЗМЫ Ў СКЛАДЗЕ ЗАХОДНЕПАЛЕСКАЙ БАТАНІЧНАЙ НАМЕНКЛАТУРЫ

Т. А. Кісель

*УА “Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна”,
Брэст, Рэспубліка Беларусь*

Кл чавыя словы: заходн пал скія гаворкі, батанічная нам нклатура, русізмы, этымалогія.

У артыкул разглядацца заходнепалеская батанічная наменклатура, якая сваім паходжаннем звязана з рускай мовай. Дацца этымалагічныя звесткі і прыводзяцца разнастайныя прыклады функцыянавання намінацый раслін у гаворках дасл. ду. магі. рэгі. на.

Key words: variation, accent variation, botanical nomenclature, etymology.

In the article the West-Polesye botanical nomenclature related to the Russian language by its origin is discussed. Etymological information and various examples of the functioning of plant nominations in the West-Polesye region are given.

Заходнепалеская батанічная наменклатура паводле паходжання характарызуецца разнастайнасцю. Значную частку складаюць найменні, запазычаныя са славянскіх моў. Беларуска-рускае двухмоўе, якое шырока распаўсюджана на тэрыторыі Беларусі, абумовіла пранікненне ў склад дыялектнай лексікі вялікай колькасці русізмаў (запазычанняў з рускай мовы), у тым ліку і сярод намінацый раслін.

Для аналізу былі выбраны разнастайныя намінацыі раслін, што сабраныя намі падчас апытання прадстаўнікоў заходнепалескіх гаворак, а таксама з раней апублікаваных лексікаграфічных крыніц. Першакрыніцай узнікнення ўсіх прыведзеных у дадзеным артыкуле батанічных назваў у манаграфіі В. Мяркулавай [1] і этымалагічных даведніках [2–5] пазначана руская мова.

У заходнепалескіх гаворках намі зафіксаваны наступныя запазычання з рускай мовы (і іх разнастайныя фанетычныя, словаўтваральныя і марфалагічныя варыянты):

анютины глазки ‘фіялка трохколёрная, браткі’ [5, т. 6, с. 215]: **аніоткыны глázкі** толькі мн.: *Ан ткыны глазкі по лугові расту́т* (Міхалін Брэсц.); **аніотыны глázкы** толькі мн. (Жабін Пруж., Закросніца Кобр., Радчыцк Стол.);

боярышник ‘глог крывава-чырвоны’ [2, т. 1, с. 204]: **боярушнік** м.: *У боярушніка такія бы яблочкі, с рд чнікі іх дят* (Дружылавічы Іван.), *Боярушнік от сэрца н’ т* (Рэчыца Палявая Жабін.); **боярышнык** м.: *Боярышнык цвытэ у ма* (Лагішын Пін.);

голубика ‘буякі’ (ад назвы колеру *голубой*) [5, т. 3, с. 33]: **галубі́ці** мн. (Нівы Бяроз.); **голубі́ка** ж.: *Голубіка растуэ у лісі* (Прылукі Брэсц.); **голубы́цы** мн. (Заяленне Бяроз.);

белена ‘блэкат чорны’ [2, т. 1, с. 147–148]: **ді́кая белена́** ж. (Бухавічы Кобр.), (Гарадная Стол.);

земляника ‘суніцы лясныя’ [3, т. 1, с. 323–324]: **земляні́ка** ж.: *Красны ягоды зв м з мяні́ка* (Чарнакі Кам.), *З мяні́ка – лісная ягода* (Камень Кобр.), **зі́мляні́ка** ж. (Віры Драг., Прылукі Брэсц.);

иван-чай ‘іван-чай вузкалісты’ (расліну звычайна заварваюць замест чаю, але чаму *иван* – сказаць цяжка, магчыма, таму, што з раслін гатавалі рускі чай [1, с. 130]): **іван-ча́й** м.: *Іван-чай по мусорках, по сухом місці растуэ* (Жабін Пруж., Бухавічы Кобр.);

калачик ‘пеларгонія’ [5, т. 4, с. 138]: **калі́чык** м.: *У калачыка лыст кругло* (М. Радванічы Брэсц., Рэчыца Палявая Жабін.);

клубника ‘суніцы мускусныя, клубніцы’ [5, т. 5, с. 66–67]: **клубні́ка** ж.: *Клубні́ка – то городня* (Хацінава Кам.), (*У мінэ нѣма клубнікі* (Чарнакі Кам.); **клубні́кі** мн. (Ніўкі Бяроз., Здзітава Бяроз.);

клюка ‘журавіны балотныя’ [1, с. 219–220]: **кльо́ква** ж.: *Кл кѣу бѣрут і прѣда т* (Туляцічы Іван.), *Кл кѣу у нас нѣма* (Міхалін Брэсц.), *По болоты кл кѣа ростѣ л чѣбна* (Чарнакі Кам.);

лиственница ‘лістоўніца’ (дрэва названа так, паколькі яно, у адрозненне ад іншых хвойных парод, на зіму скідвае хвою, як лісцевыя дрэвы) [4]: **лі́ствіні́ця** ж. (Сычы Брэсц.); **лі́ствэні́ця** ж. (Лука Стол., Азарычы Пін.); **лісьцьвѣві́ця** ж. (Дзмітравічы Кам.); **лісьцьвѣяні́ця** ж. (В. Радванічы Брэсц.); **лі́ствэны́ця** ж. (Ляжыткавічы Драг.);

лі́отик ‘казялец едкі’ [3, т. 1, с. 499]: **лі́оті́к** м. (Сукачы Драг., Манеевічы Бяроз., Лісічыцы Бяроз.); **лі́оты́к** м. (Вайцяшын Бяроз.);

мать-и-мачеха ‘падбел звычайны’ [2, т. 2, с. 584]: **ма́ты-і-ма́чо́ха** ж. (Спорава Бяроз.); **ма́ть-і-ма́чо́ха** ж.: *Ма́т -і-мачо́ха знызу сыѣзн ка* (Рылавічы Іван.), (Жабін Пруж., Страдзечы Брэсц.); **ма́ть-і-ма́чэ́ха** ж.: *Ма́т -і-мачэ́ха – л сні́ча рослына* (Пелішча Кам.), (Шумакі Брэсц.); **ма́ть-ма́ча́ха** ж.: *Ма́т -мача́ха у городі ні ростѣ* (Туляцічы Іван.); **ма́ть-ма́чо́ха** ж.: *Ма́т -мачо́ху от простуды п’ т* (Ліпна Кам.); **ма́ч-ма́чо́ха** ж. (Сярэдняе Пруж.);

пусты́рник ‘сардэчнік’ [5, т. 10, с. 241]: **пу́сты́рні́к** м.: *Пу́стырні́к ростѣ скроз* (Сярэдняе Пруж.), *Пу́стырні́к по городах* (Крамно Драг.);

шелковница ‘тут, шаўкоўніца’ [3, т. 2, с. 408–409]: **шу́лко́вны́ця** ж. (Чарнакі Кам.).

Такім чынам, у заходнепалескіх гаворках зафіксавана значная колькасць батанічных найменняў, запазычаных з рускай мовы. Гэта назвы дрэў, кустоў і разнастайных травяністых раслін. Адно з іх замацаваліся і ў навуковай батанічнай наменклатуры (*іван-чай, лісто ніца, ша ко ніца*), другая адзначаюцца толькі ў дыялектнай мове (*чэрэда, пусты́рнік, мат -мачо́ха* і інш.).

ЛІТАРАТУРА

1. Меркулова, В. А. Очерки по русской народной номенклатуре растений (Травы. Грибы. Ягоды) / В. А. Меркулова. – М.: Наука, 1967. – 260 с.
2. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / М. Фасмер; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. – 4-е изд., стер. – М.: Астрель, АСТ, 2003. – Т. 4.
3. Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. / П. Я. Черных. – 6-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2004. – Т. 2.
4. Шанский, Н. М. Школьный этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс] / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. – 3-е изд., испр. – М.: Дрофа, 2004. – Режим доступа: <http://www.slovorod.ru/etym-shansky/>. – Дата доступа: 22.03.2020.
5. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы. Т. 1–14. – Мінск: Навука і тэхніка, Беларус. навука, 1978–2017.

FRANZÖSISCH IM DEUTSCHEN WORTSCHATZ

H. A. Козловская

УО «Белорусский государственный технологический университет», Минск, Республика Беларусь

Schlüsselwörter: Lehnwort, Kommunikation, Grenzgebiet, Gallizismus, gemeinsprachliche Lexik.

In diesem Artikel handelt es sich um die wichtigsten Wege und Ursachen für das Eindringen von Gallizismen ins Deutsche. Hier sind auch französische Lehnworte aus gemeinsprachlicher Lexik gegeben. Es kommt die Schlussfolgerung, dass der große Einfluss des Französischen auf Deutsch auf ethnische Kontakte, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Bindungen zwischen den Sprachkollektiven zurückzuführen ist.

Key words: borrowings, communication, frontier area, gallicism, everyday vocabulary.

This article deals with main ways of and reasons for penetrating gallicisms into the German language. There are examples of everyday vocabulary borrowings. It is concluded that the German has been mostly influenced by ethnical contacts, social, economic and cultural connections between peoples.

Unsere Sprache ist unser Eigentum, aber sie gehört uns nicht. Seit Jahrtausenden ist sie den Menschen ausgeliefert, die sie benutzen; sie ist lebendig und kraftvoll, ändert ständig ihr Gesicht und bedarf dennoch unserer Pflege und Liebe [1, S. 7].

Bevor das Englische im 20. Jahrhundert für die Sprachen Europas zur wichtigsten Spendersprache unter den lebenden Sprachen aufstieg, hatte das Französische diesen Rang über Jahrhunderte nicht nur für die großen romanischen Sprachen, sondern auch für andere europäische Sprachen. Dazu gehört auch das Deutsche, in dem einen beachtlichen Beitrag zur Erhöhung der lexikalischen Konvergenz auf translingualer Ebene geleistet wurde [2, S. 39].

Der Einfluss der französischen Sprache auf das Deutsche lässt sich in drei Perioden einteilen: die Periode des Mittelalters, die Periode des Barocks und die Periode der Französischen Revolution.

Ausschlaggebend für den Einfluss des Französischen auf die deutsche Sprache war die interessierte Hinwendung der Deutschen zur französischen Kultur in ihrer Gesamtheit, weniger eine durch bestimmte historische Konstellationen hervorgerufene Begegnung mit einzelnen Franzosen. Persönliche Begegnungen gab es selbstverständlich auch: Kontakte mit den Nachbarn in den Grenzgebieten, französische Truppendurchzüge und Besatzungen in Deutschland, Franzosen in deutschen Diensten, zeitweilige Aufenthalte von Deutschen aller Gesellschaftsschichten in Frankreich – Bildungsreisende, Soldaten im französischen Heer, Arbeitskräfte verschiedenster Art. Diese Begegnungen verstärkten und förderten wohl den Einfluss, waren aber nicht ausschlaggebend. Die zahlreichen französischen Protestanten, die nach ihrer Flucht in deutschen Ländern eine neue Heimat fanden, bildeten ebenfalls

ein verstärkendes Element, denn viele von ihnen betätigten sich als Sprachlehrer in den Städten, und gelegentlich wurden die französischen Predigten der Hugenottengemeinden geradezu der Treffpunkt der deutschen höheren Gesellschaft [3, S.448].

Nach diesem raschen Blick auf die Geschichte wende ich mich dem zu, was gegenwärtig an französischen Elementen (=Gallizismen) im Deutschen vorzufinden ist. Gallizismen findet man im Wortschatz des Alltags, der Wissenschaft, der Kunst, des Geschäftslebens und der Politik, und es sind durchaus nicht nur einige Snobs, die ihre Rede mit fremden Brocken zieren. Die bäuerlichen Mundarten enthalten sogar noch mehr Französisches als die deutsche Hochsprache.

Die Wörter französischer Herkunft haben sich entweder ganz dem Deutschen angepasst und werden nicht mehr als fremd empfunden. Es ist unmöglich und auch wohl überflüssig, in diesem Artikel ein vollständiges Inventar der französischen Wörter des Deutschen zu bringen. Im Folgenden sind die wichtigsten Begriffe der deutschen Alltagssprache aufgelistet, die im Lauf der Geschichte ins Deutsche importiert worden sind:

1) Familie und Verwandtschaft: *Mama, Papa, Cousin, Kusine, Onkel, Tante.*

2) Haus und Wohnung: *Turm, Palais, Fassade, Terrasse, Balkon, Garage, Etage, Mansarde, Garderobe, Portiere, Parkett, Jalousie, Sofa, Möbel, Kommode, Buffet.*

3) Körperpflege, Schönheitspflege: *Parfum, Toilette, Puder, Massage, Pediküre, Maniküre, Barbier, Dusche, rasieren, Friseur, Crème, Necessaire, Eau de Cologne.*

4) Kleidung: *Mode, Korsett, Korsage, Bluse, Negligé, Weste, Robe, Dekolleté, Plissee, Manschette.*

5) Speisen und Getränke: *Sauce, Ragout, Frikassee, Kotelett, Omelett, Champignon, Filet, Salat, Praline, Dessert, Bonbon, Biskuit, Marmelade, Pommes frites, Likör, Konfitüre, Teller, Serviette, Tablett, Tasse, marinieren.*

6) Gaststätten: *Hotel, Restaurant, Pension, Café, Portier, Menü.*

7) Kunsthandwerk: *Portrait, Silhouette, Palette, gravieren, Retusche, Tusche, Büste, Relief, Genremalerei.*

8) Theater- und Musikleben: *Abonnement, Loge, Parterre, Regisseur, Souffleur, Kulisse, Engagement, Farce, Parodie, Debütant, Rolle, Klavier, Kritik, Ouvertüre, Flöte, Couplet, Variété, Kabarett, Revue, jonglieren, dressieren.*

9) Buch- und Zeitungswesen: *Lektüre, Fabel, Abenteuer, Polemik, Broschüre, Klischee, Journal, Redakteur, Annonce, Bulletin.*

10) Gesellschaftsleben, Konversationswörter: *Ball, Tanz, Promenade, Dame, Kavalier, Etikette, Kompliment, Visite, Soiree, Pläsir, Rendezvous, Tête-à-Tête, Konversation, Chance, falsch, Intrige.*

Das modernste Wörterbuch der deutschen Sprache «Das große Duden» setzt man den Wortschatz der deutschen Gegenwartssprache auf zwischen 300 000 und 350 000 Wörter (Grundformen) an. Bei diesem Wortschatz beläuft sich die Zahl der fremdsprachlichen Entlehnungen im Deutschen auf

ca. 100.000 Wörter, von denen etwa 25.000 französische Lehnwörter sind. [4]

Viele deutsche Wörter stammen aus französischer Sprache und haben maßgeblich zur Entwicklung der deutschen Sprache beigetragen. Das heißt nicht, dass jedes populäre Fremdwort langfristig seinen Einzug in den Sprachgebrauch findet.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hanika, H. M. Wortschatz. Woher die deutschen Wörter kommen / H. M. Hanika. – München: Langen Müller in der F.A. Herbig Verlagsbuchhandlung GmbH, 2007. – 240 s.

2. Telling, R. Französisch im deutschen Wortschatz. Lehn- und Fremdwörter / R. Telling. – Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1987. – 120 s.

3. Mitzka, W. Wortgeographie und Gesellschaft / W. Mitzka. – Berlin: Walter de Gruyter & Co Verlag, 1968. – 630 s.

4. Duden online-Wörterbuch [Elektronische Quelle]. – Zugriffsart: <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Fremdw%C3%B6rter/> – Datum: 02.03.2020.

УДК 81

ФУНКЦИИ СЛОЖНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ ГАЗЕТ

Д. В. Коришнова

*УО «Гродненский государственный медицинский университет»,
Гродно, Республика Беларусь*

Ключевые слова: сложные новообразования, неологизмы, окказионализмы, функции: компрессивная, номинативная, стилистическая.

В статье рассматриваются такие функции сложных новообразований в текстах современных газет, как функция компрессивная, номинативная и стилистическая. Приводятся примеры как общих языковых образований (неологизмов), так и индивидуальных (авторских, ситуативных (окказионализмов)).

Key words: new compound words, neologisms, occasional words, functions: compression, nominative, stylistic.

The article deals with functions of new compound words in the texts of modern newspapers, such as compression, nominative and stylistic functions. The examples of new compound words are given, both neologisms (common language words) and occasional words (individual, situational).

Интенсивное пополнение словаря новыми словами, активное словопроизводство, отмечающиеся в последнее время, являются факторами бесспорными, а необходимость их лингвистического исследования очевидна. Проблеме новообразований конца XX в. – начала XXI в. посвящены работы Н. И. Клушиной [1], М. В. Свиридович [4] и других ученых. Среди новообразований русского языка на современном этапе его развития значительную часть занимают сложные слова.

Предметом нашего исследования являются сложные новообразования, функционирующие в текстах современных газет «Аргументы и факты» и «Комсомольская правда» 2005–2019 гг. Следует отметить, что под термином «новообразования» в нашей работе мы имели в виду как общезыковые образования (неологизмы), так и индивидуальные и невоспроизводимые в языке (окказионализмы).

Сложные новообразования в текстах современных газет выполняют различные функции.

Своеобразие словосложения, объединяющего два простых понятия в цельнооформленное слово, обуславливает такую важную *грамматическую и синтаксическую функции* сложных новообразований, как *функция композитива*. Слово-компонит позволяет избежать усложнения синтаксической конструкции, в состав которой входит. Примеры таких слов: *космотурист, энргоэгоизм, долларзависимая* (экономика), *прозоджда* (прозаическая, т. е. повседневная одежда), *PR-спциалист, вайб р-поздравления* и др.

Также сложные новообразования выполняют *номинативную функцию*, т. е. используются для обозначения новых реалий, явлений, предметов, понятий (в основном эту функцию выполняют общезыковые неологизмы).

В целом выделяются следующие семантико-тематические группы сложных неологизмов: названия новых научных и околонучных отраслей знания, открытий (*хириология, биоархитектура, коронавирус*); названия новых технологий, услуг, медицинских процедур (*пиратология, VIP-каталог, online-консултация, экзотикмассаж*); названия новых материалов, продуктов, предметов (*газобтон, титанокрамка, стклообои*); названия технических, транспортных средств, механизмов, приборов, предметов бытовой техники (*элктросмокат, гироскутер, LCD-дисплей*); названия новых средств коммуникации, слова информационно-компьютерной тематики (*IT-сфера, Интернет-банкинг, вб-кширование, вайб р-п рписка*); общественно-политическая, экономическая лексика, названия разнообразных процессов, явлений, происходящих в современном обществе (*новорусский, ВПП-застол, криптовалта*); лексика, касающаяся сферы культуры, телевидения и спорта (*р-алити-шоу, арт-группа, рэп-лга, мул-тблост р*); названия лиц по профессии, занятию, социальному положению (*младоолигарх, мдиампратор, топ-нджр*).

Если для общезыковых неологизмов главной функцией является *номинативная*, то для окказионализмов (индивидуально-авторских, ситуативных новообразований) – *стилистическая*, которая в текстах газет обычно сочетается с *эмоционально-экспрессивной, оцночной функцией* (окказиональные образования выражают отрицательное, ироническое или просто шутливое отношение автора к обозначаемым ими предметам, понятиям, явлениям). Примеры сложных окказионализмов: *лмллиция, наноманиловщина, труповидни, сортироч, тцобразны* (отношения), *потопролитны* (бой), *крышснос*,

л бв мобил ност , бабийбилдинг, суп рсногшибат л ный. Как видно из приведенных примеров, окказионализмы свидетельствуют о том, как окружающая действительность отражается в индивидуальном и общественном сознании и какова она, эта действительность.

Таким образом, сложные новообразования в текстах современных газет не только используются для наименования новых реалий и понятий (*номинативная функция*), но также позволяют избежать усложнения синтаксических конструкций, в состав которых они входят (*функция компр ссии*). Помимо того, окказиональные образования-композицы широко используются для выражения различных стилистических характеристик, экспрессивности, оценочности (*стилистическая функция*).

ЛИТЕРАТУРА

1. Клушина, Н. И. О модном способе окказионального словообразования / Н. И. Клушина // Русская речь. – 2000. – № 2. – С. 47–50.
2. Махонь, С. В. О некоторых активных процессах в русском языке / С. В. Махонь // Русский язык в изменяющемся мире: материалы Междунар. науч. конф., Минск, 30–31 марта 1999 г.: в 2 ч. / Белорус. гос. ун-т; отв. ред. П. П. Шуба. – Минск: БГУ, 2000. – Ч. 1. – С. 102–105.
3. Руткевич, С. А. Возрастание продуктивности атематического словосложения в современном русском языке в связи с усилением английского влияния / С. Руткевич // Русский язык в изменяющемся мире: материалы Междунар. науч. конф., Минск, 30–31 марта 1999 г.: в 2 ч. / Белорус. гос. ун-т; отв. ред. П. П. Шуба. – Минск: БГУ, 2000. – Ч. 1. – С. 197–200.
4. Свиридович, М. В. Новые сложные слова в современном русском языке: образование, семантика, функционирование / М. В. Свиридович // Русский язык в изменяющемся мире: материалы Междунар. науч. конф., Минск, 30–31 марта 1999 г.: в 2 ч. / Белорус. гос. ун-т; отв. ред. П. П. Шуба. – Минск: БГУ, 2000. – Ч. 1. – С. 209–211.

УДК 811.111' 373.22

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ КОННОТАЦИИ ЗООНИМОВ В ИДИОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЯХ (на материале американского и австралийского вариантов английского языка)

Я. И. Красовская

**УО «Витебская государственная академия ветеринарной
медицины», Витебск, Республика Беларусь**

Кл ч вы слова: зооним, идиома, фраз ология, английский язык, национал но-кул турная сп цифика.

В данной стат анализиру тся рол зоонимов в состав фраз ологизмов английского языка, в частности го ам риканского и австралийского вариантов. Рассматрива тся линвокул турологич ский асп кт данных идиоматич ских выраже ний: их национал но-кул турная сп цифика, уникал ны коннотации и м сто в языковой картин мир .

Key words: zoonym, idiom, phraseology, the English language, national-cultural specificity.

The article deals with the role of zoonyms as a part of idioms in American and Australian variants of the English language. The linguocultural aspects of these idiomatic expressions including their national-cultural specificity, unique connotations and the place in a linguistic world image are considered in the article.

Поскольку употребление и развитие английского языка не ограничено страной его происхождения, он имеет несколько самостоятельных территориальных вариантов. Несмотря на то что они имеют общую основу, американский и австралийский варианты английского под влиянием уникальных исторических, социальных и природных факторов приобрели свою специфику, значительно выраженную в лексическом составе. На уровне рассматриваемых фразеологизмов это проявляется в том, что коннотация одного и того же зоонима в конкретном варианте языка может значительно различаться.

Наиболее значимым для американской языковой картины мира является образ орла, который является национальным символом страны. Это выражается во множестве идиоматических выражений. Синонимичные фразеологизмы *“to fly the eagle”*, *“to make the eagle scream”* употребляются в значении «выступать с патриотическими речами». Ввиду того, что изображение орла присутствует на валюте США, идиомой *“the day the eagle flies”* («день, когда взлетит орёл») описывают день зарплаты; запонки военнослужащих, на которые нанесен тот же символ, называют *“eagle button”* [2].

Среди зоонимов особое значение в американской картине мира имеют лошади. Вестерны, фильмы о ковбоях, популярные в США, называют *“horse opera”* («лошадиная опера»), а в фольклорных произведениях для положительной характеристики народного героя используют метафорическое выражение *“half horse and half alligator”* («наполовину лошадь, наполовину аллигатор») [1].

Этимология многих исконно американских идиом восходит к определенному историческому периоду. Устаревшим фразеологизмом *“blind tiger”* («слепой тигр») во времена сухого закона называли бар, тайно торгующий спиртным, из-за того что официально подобное заведение функционировало как выставка редких видов природы [1]. В связи с популярностью выставок экзотических животных в 18 веке появилось выражение *“to show the elephant”* («показывать слона»), означющее «осматривать достопримечательности». Данный зооним приобрел коннотацию диковинного создания, увидеть которое непросто, что впоследствии выразилось в идиоме *“to see pink elephants”* («видеть розовых слонов»). Этим выражением, ставшим устойчивым к началу 20 века, описывали эффект галлюцинаций. Впоследствии прямая ассоциация между розовым слоном и алкоголем нашла выражение во многих социокультурных реалиях США (образы в массовой культуре, названия напитков и др.).

Примером переосмысления выражения, заимствованного из британского варианта языка, является идиома *“to have a bee in one’s bonnet”* («иметь пчелу в шляпке») в значении «иметь манию, причуду». В Америке она трансформировалась в ироничное выражение *“a presidential bee”* – «навязчивая идея, желание стать президентом».

В языке есть также устойчивые выражения, которые являются примерами обратного заимствования. Так, название плюшевого медвежонка – *“a teddy bear”* («медвежонок Тедди») – восходит к имени американского президента Теодора Рузвельта. Впоследствии оно стало прецедентным во всей западноевропейской культуре.

Зоонимы как компонент языковой картины мира Австралии представляют особый интерес, поскольку фауна континента сама по себе уникальна, а развитие языка происходило вдали от европейской цивилизации. Множество анималистических метафор связано с реалиями повседневной жизни и природных условий Австралии. Например, неопытных серфингистов называют *“shark biscuit”* («печенье для акул»). *“Dingo’s breakfast”* («завтрак динго») – идиоматическое выражение, которым описывают отсутствие завтрака, – произошло от названия дикой собаки, которая часто пробегает сотни километров в поисках пищи.

Национальный колорит австралийского варианта английского языка отражается в большом количестве идиоматических выражений с зоонимом «кенгуру». Металлическую решетку, защищающую автомобиль от повреждений, в Австралии называют *“kangaroo bar”* («решетка от кенгуру»). Фразеологизм *“to have kangaroos in the top paddock”* («держать кенгуру на «чердаке») употребляют в разговорной речи для характеристики людей или идей как безумных. Для описания несправедливой, формализованной процедуры суда с заранее известным результатом используют фразу *“kangaroo court”* («суд кенгуру»), подразумевая, что процесс движется слишком быстро и неровно, подобно прыжкам животного. Позже данное выражение было заимствовано и в американскую неформальную речь. Американизмом, основанным на австралийской идиоме с зоонимом, является жаргонное выражение *“kangaroo ticket”* («бюллетень кенгуру»). Так называли избирательный бюллетень, в котором позиция второстепенного кандидата выглядит представительнее основной кандидатуры – по аналогии с тем, что у кенгуру задние лапы гораздо мощнее, чем передние.

Идиоматические выражения в американском и австралийском вариантах английского языка синонимичны в своей цели – наделении зоонима эмотивной коннотацией. При этом и те фразеологизмы, которые появились в результате переосмысления заимствованных инвариантов, и те, которые сформировались на основе оригинальных анималистических метафор, фиксируют в речи конкретные социокультурные реалии. Соответственно, интерпретация зоонимных образцов в таких идиомах предполагает ознакомление с информацией этнокультурного характера и историческим контекстом, в которых отображается своеобразие культуры данных вариантов английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – М.: Русский язык, 1999. – 512 с.

2. English Dictionary, Thesaurus, & Grammar Help [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lexico.com/>. – Дата доступа: 02.03.2020.

УДК 81

КОНЦЕПТ В АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

Л. М. Лещёва

*УО «Минский государственный лингвистический университет»,
Минск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: концепт, когнитивная лингвистика, лингвокультура, антропоцентрическая парадигма.

В работе рассмотрены вопросы формирования антропоцентрической лингвистической парадигмы, сходство и различия когнитивной и лингвокультурологической лингвистики.

Key words: concept, cognitive linguistics, linguoculturology, anthropocentric paradigm.

The paper considers the issues of the anthropocentric linguistic paradigm formation, similarities and differences of cognitive and linguocultural linguistics.

Вопросы отражения в языке культуры и «духа» человека были центральными в научном языкознании с момента его возникновения в рамках сравнительно-исторической парадигмы (В. Гумбольдт, Г. Штейнталь, Г. Пауль, Г. Шухардт и Р. Мерингер, Э. Бенвенист, А. А. Потебня, И. А. Бодуэн де Куртене и др.). Однако победившая системно-структурная парадигма, выделившая семиотический аспект языка в отдельный и автономный объект исследования, отодвинули вопросы взаимодействия языка и его носителя – человека на периферию научных интересов. Тем не менее социальные катаклизмы XX века привели во всех гуманитарных науках к смене системно-структурной научной парадигмы на антропоцентрическую, где человек, творец, создатель вновь стал в центре внимания ученых.

В лингвистике антропоцентрическая парадигма дала жизнь таким новым направлениям, как неогумбольдтианская (Л. Вайсгербер, Э. Сепир, Б. Уорф, Э. Дэниел и др.), коммуникативная (Дж. Остин, Дж. Серль, Г. П. Грайс, М.М. Бахтин и др.), когнитивная лингвистика (Дж. Миллер, Дж. Лакофф, М. Джонсон, М. Тернер и др.), лингвокультурология (Ю. С. Степанов, М. Хадеггер, В. Н. Телия, В. А. Маслова и др.) и др. Все их объединяет интерес к человеку как языковой личности и интерес к языку как неотъемлемой черте человека, хотя каждое из этих направлений имеет свою зону научных интересов в рамках данной проблемы.

Обе науки – как *когнитивная лингвистика*, оформившаяся в конце 80-х годов на базе междисциплинарной науки когнитологии, возникшей в США в конце 50-х годов (конференция в МИТ по теории информации в 1956 г.), так и *лингвокул турология*, оформившаяся чуть позднее в России в конце 90-х годов под влиянием этнолингвистики, когнитологии и когнитивной лингвистики – оперируют термином *концепт* в своих исследованиях, что весьма сближает эти два антропоцентрических направления. Однако понимание концепта и постулирование задач по его изучению в этих науках принципиально иные.

Когнитивная лингвистика изучает поименованный концепт как ментальную категорию информации, сформированную сознанием с участием разных когнитивных источников. (Не все ментальные категории имеют имя, что значительно ограничивает возможности их изучения, поэтому именно категории, «схваченные» языковым знаком, представляют для когнитивных лингвистов особый интерес.) С этой целью значение слова, именуемое ментальное содержание, приравнивается к содержанию концепта.

Когнитивная лингвистика исследует самые общие принципы организации концептуальной системы. В ней рассматриваются вопросы взаимодействия языковых и неязыковых аспектов когниции, организация концептов как ментальных образований, их первичное возникновение и динамика развития, связь с возможностями физического тела и механизмами работы сознания, хранение в сознании, активация, вариативность и ограничения на, казалось бы, безграничную языковую и межъязыковую вариативность и др. – всё то, что позволило бы лучше понять сущность языковой способности человека и креативный характер его сознания и что могло бы лечь в основу эффективной разработки искусственного интеллекта.

Такое понимание универсальной сущности языка и языковой вариативности оказывается в определенном противоречии с данными нашего опыта о разнообразном устройстве различных языковых систем, в том числе их лексических структур, и обусловленности их как внутривидовыми языковыми факторами, так и культурой говорящих на этих языках народов.

В этой связи лингвокультурология, оказавшись ближе к традиционному подходу изучения лексической семантики слов в традиционной структурной и функциональной лингвистике, используя разработанные ими методы, оказалась доступнее, понятнее для многих исследователей, а также весьма востребованной сравнительно-сопоставительным языкознанием.

Изучая структуры особо значимых, или ключевых, концептов для национальной культуры, лингвокультурология продолжает традиции создателей гипотезы «лингвистической относительности», в том числе одного из основателей сравнительно-сопоставительного языкознания Р. Ладо, основателя концептологии А. Вежбицкой. Теория номинации, разрабатываемая в советском языкознании, и нарождающаяся в 90-х годах русскоязычная версия когнитивной лингвистики, изучающая

средства вербализации концепта в языке, моделирующая содержание слова в терминах фреймов, сценариев, категорий, оказались вполне совместимыми с описанием понятийного компонента концепта в лингвокультурологии, которая в дополнение к понятийному изучает также образный и аксиологический компоненты лингвокультурного концепта на материале фразеологизмов, паремий, афоризмов, художественных текстов.

Историческое предшествование когнитивной лингвистики лингвокультурологии, различия в целях и задачах этих двух направлений, использование одинаковой терминологии, а также порой упрощенное представление о взаимодействии языка и культуры, допускаемое отдельными представителями лингвокультурологии, привели к первоначальному неприятию её в научных кругах (см. известный антикультурологический манифест, представленный в сборнике статей [1]). Однако в настоящее время количество сторонников лингвокультурологии, особенно в России, активно растет.

Представляется, что и когнитивная лингвистика, и лингвокультурология обладают большим потенциалом для описания внутренней, ненаблюдаемой содержательной стороны языка. Вместе с тем для дальнейшего их эффективного развития лингвокультурологии желательно максимально избегать использования терминологии, ранее используемой в когнитивной лингвистике.

ЛИТЕРАТУРА

1. От лингвистики к мифу: Лингвистическая культурология в поисках «этнической ментальности»: сб. статей / сост. А. В. Павлова. – СПб.: Антология, 2013. – 352 с.

УДК 811.112.2'37

СЕТЕВАЯ МОДЕЛЬ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДЛОГОВ

Ж. Б. Манкевич, А. О. Лебединская
УО «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

Ключевые слова: предлоги, полисемия, сетевая модель, когнитивный подход.

В статье представлено мнение авторов на возможность организации семантической структуры пространственных предлогов в виде сетевой модели и использования её в учебном процессе.

Keywords: prepositions, polysemy, network model, cognitive approach.

The article presents the authors' point of view on the possibility of organizing the semantic structure of spatial prepositions in the form of a network model and using it in the educational process.

Принимая за основу точку зрения о том, что предлоги имеют некую собственную семантическую структуру, мы предлагаем обратить внимание на логичность ее организации в процессе построения ментального образа иноязычной картины мира в представлении учащихся. Многие исследователи подчеркивают сложность описания семантической структуры предлогов, поскольку они многозначны и неоднородны [2]. Как правило, для раскрытия внутренней формы предложной лексики используют образную и сетевую модели. По нашему мнению, вторая модель в наибольшей степени позволяет отразить особенности семантической структуры предлогов. В лексической сети каждое из значений многозначного слова связано наличием общего признака *и со вс ми остал ными знач ниями, а лиш с н котормыи из них*. Одно из значений выделяется как центральное, образующее путем трансформаций периферийные значения.

С развитием когнитивной лингвистики в центре внимания ученых встали вопросы о том, как внеязыковая действительность – пространственные характеристики и пространственные отношения объектов – отражается в языковой семантике [3]. По словам автора, английский предлог *over* во всех случаях его употребления для описания пространственных отношений имеет только одно значение – ‘locative superior’. Так, например, очевидно, что в семантике *over* присутствует некое содержание, позволяющее его интерпретацию как «путь» или «цель», но запрещающее употребление его для обозначения источника движения [4, с. 72]. При более тщательном анализе случаев употребления предлога *over* четко вырисовывается еще одна составляющая его семантики – «траектория» движения, например, *jump over the chasm*.

О. Н. Селиверстова изучала структуру русского предлога *на* [5]. Автор группирует все разнообразные значения предлога *на* по трем семантическим осям: *пространственной, и пространственной* и *оси, образованной значениями, возникшими в ходе м тафорических и м -тонимических пр образований*. В основе каждой оси лежит тот или иной концепт, который предстает в разных своих вариантах. Построение этой сети организуется в основном по принципу выделения больших групп значений, объединенных наличием общего инвариантного компонента, а именно пространственного.

При тщательном рассмотрении очевидно, что сетевая модель представления значения полисемантического слова более корректно отражает связи между значениями пространственных предлогов. Например, с ее помощью можно показать, что значение предлога *off* «местонахождение объекта на небольшом расстоянии от другого», представленное словарем Webster, также не является омонимом *off* с вариантами значения: 1) движение одного предмета с поверхности другого, в результате чего теряется контакт между этими предметами; 2) движение одного предмета от другого или части от целого, в результате чего нарушается целостное восприятие исходного образа предметов или предмета [1, с. 19].

Семантическая структура предлога *off* может быть представлена в виде радиально-цепочечной модели (рис. 1).



Рис. 1. Радиально-цепочечная модель семантической структуры предлога *off*

Как видно из рисунка, одно значение предлога является центральным, базовым, а остальные – периферийными. Выбор того, какой именно компонент значения выступит в качестве центрального, будет зависеть от социокультурных факторов и от описываемой денотативной ситуации. Таким образом, указанная модель представляет структуру отдельного значения пространственного предлога, отразив ее гибкость при функционировании слова в процессе речемыслительной деятельности.

В рамках когнитивного подхода исследований пространственной лексики семантическая структура отдельного предложно-наречного слова представляется в виде «сетевой модели», где «изменение одного параметра центральной «образной схемы» дает новое значение, а то, в свою очередь, служит отправной точкой следующей трансформации и образования еще одного значения. Таким образом описываются вне связи с семантической системой в целом способы реализации языкового значения в речи, его «адаптации» к различным денотативным ситуациям [3].

Все предлоги в той или иной степени склонны образовывать новые значения, которые, тем не менее, тесно связаны между собой. Представление значений предлогов в виде сетевых моделей в учебном процессе, обучение студентов самостоятельному построению подобных моделей позволит несколько оптимизировать процедуру реконструкции пространственно-временных отношений в языковой картине мира носителей английского языка обучающимися.

ЛИТЕРАТУРА

1. Газизова, Л. В. Опыт экспериментального исследования пространственно-динамических предлогов "out of", "off" и "from" / Л. В. Газизова // Вопросы языкознания и литературоведения. – Уфа, 1998. – С. 20–34.
2. Зализняк, А. А. Феномен многозначности и способы его описания / А. А. Зализняк // Вопросы языкознания. – 2004. – № 22. – С. 20–45.
3. Маляр, Т. Н. Концептуализация пространства и семантика английских пространственных предлогов и наречий: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Т. Н. Маляр. – М.: МГЛУ, 2002. – 44 с.
4. Пекар, В. И. Семантика предлогов вертикальной соположенности в когнитивном аспекте (на материале английских предлогов *above* и *over*, и русского предлога *над*): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / В. И. Пекар. – Уфа, 2000. – 175 с.
5. Селиверстова, О. Н. Семантическая структура предлога *на* / О. Н. Селиверстова // Исследования по семантике предлогов: сб. статей / отв. ред. Д. Найар. – М.: Русские словари, 2000. – С. 189–242.

ПРЕДЛОГ “AT” В ГЛАГОЛЬНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЯХ КАК ИНДИКАТОР ОТНОШЕНИЙ КОНТАКТНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ж. Б. Манкевич, А. А. Лукашик
УО «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь

Ключевые слова: пространственные предлоги, вариативность, контактность.

В статье рассматриваются особенности функционирования английского пространственного предлога “at” в составе глагольных словосочетаний для выражения различных видов контактности.

Keywords: spatial prepositions, variability, contact.

The article deals with the peculiarities of functioning of the English spatial preposition “at” in the structure of verbal phrases for expressing various types of contact.

В английском языке предлог играет серьезную роль в организации высказывания, однако его статус как части речи и по сей день не совсем ясен, что позволяет считать дальнейшее изучение предлогов достаточно актуальной темой в области лингвистики.

В центре нашего научного интереса находятся пространственные предлоги. В частности, в ходе изучения семантической структуры и особенностей функционирования предлога *at* в английском языке было выявлено, что данный предлог в глагольных словосочетаниях может обозначать отношение *контактности*. Отметим, что отношение контактности свойственно не только миру физических действий и явлений, но и различным сферам деятельности людей [1]. В связи с этим можно сделать вывод, что отношение контактности вариативно.

Вариативность является, кроме того, следствием сущности контактов как таковых. Обуславливающая взаимодействие степень соприкосновения предполагает различную степень контакта, а именно контакты в области физических явлений могут быть как сомкнутыми, так и разомкнутыми [2]. Вследствие такого относительного характера контактности само понятие контактности в сочетании с действием, отраженное в глагольных языковых структурах, представляется иногда как только попытка к действию. Именно так можно объяснить различие между структурами, состоящими из глаголов *catch*, *grasp* и им подобных в сочетании с дополнениями, присоединяемыми предлогом *at*, например, *catch at a lie*, *grasp at a hand*. А. С. Хорнби определяет это как направленность действия [3]. Попытка произвести действие по отношению к предмету, направленность действия на предмет – это и есть разные виды соприкосновения действия и предмета, т. е. разные виды контактности в отличие от распространения действия на предмет с результатом временного или постоянного, частичного или полного обла-

дания предметом, его использования, изменения или создания и т. п., как это передается сочетанием глагола с прямым дополнением, например: *They caught a dirty boy in the corridor.* vs *They caught at a dirty boy's hand in the corridor.*

В области физических действий и конкретных объектов отношение контактности предстает как точная направленность действий к некоей точке или месту приложения усилий. Поэтому сами действия часто имеют характер ударов и толчков, например: *I'll fire at the first one who opens the door. He picked up one of my boots and hurled it at the beast. He sucked up a great mouthful of seawater and spat it at the were wolves pack.*

Глаголы рассматриваемой группы словосочетаний называют различные физические действия однократно или повторно, часто в резкой, отрывистой форме, направляемые на некую точку или поверхность приложения. Для английского языка характерно то, что вместо конкретного наименования действия употребляется глагол *get* в обобщенном значении достижения цели, например: *They have to get at each other's throats.*

Отобранные в ходе проведения исследования примеры свидетельствуют о том, что дополнения с предлогом *at* в данной группе словосочетаний представлены существительными или (реже) номинативными группами, называющими разнообразные предметы, в том числе людей и животных.

При разомкнутых контактах между физическим действием и предметом, на который оно направлено, действие может не соприкасаться с предметом, например: *He waved at his friend many times. I met him at Jack's party.*

Разомкнутые контакты имеют место и тогда, когда физическое действие представляет собой некую реакцию на физическое явление. Иногда контакт как бы откладывается на неопределенное время; он подразумевается, но за пределами ситуации, обозначенной в предложении. Такие случаи чаще всего характерны для глаголов движения (например, *come, walk, jump, run etc.*), а также для структур побуждения к действию, например: *The birds kept coming at him from the air, silent save for the beating wings.*

К этой же группе относятся глаголы, не называющие конкретный характер движения, но имеющие значение нацеленности действия на некую точку поверхности, например: *aim, direct, point.*

Вариативность контактов, передаваемых предлогом *at* в английском языке, отнюдь не ограничивается указанными выше отношениями и требует дальнейшего изучения, особенно в области социального общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конева, Н. Ю. Синонимия пространственных предлогов *in, on, at*: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н. Ю. Конева. – Череповец, 2004. – 172 с.
2. Маляр, Т. Н. Концептуализация пространства и семантика английских простран-

ственных предлогов и наречий: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Т. Н. Маляр. – М.: МГЛУ, 2002. – 44 с.

3. Хорнби, А. С. Конструкции и обороты английского языка / А. С. Хорнби; пер. с англ. А. С. Игнатъева. – М.: АО «Буклет», 1992. – 336 с.

УДК 811.112.2

DEUTSCHE UND WEISSRUSSISCHE PHRASEOLOGISMEN MIT DEN KOMPONENTEN-FISCHARTENBEZEICHNUNGEN

S. S. Maslennikowa

Grodnoer Staatliche Janka-Kupala-Universität, Grodno, Belarus

Schlüsselwörter: Deutsch, Fischarten, Phraseologismen, Vergleich, Weißrussisch.

In dem Artikel werden deutsche und weißrussische Phraseologismen beschrieben, die in ihrem Bestand die Bezeichnungen von verschiedenen Fischarten enthalten. Die Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen den untersuchten Phraseologismen werden vergleichend analysiert, ihr quantitativer Bestand in beiden Sprachen wird statistisch bestimmt.

Keywords: German, species of fish, phraseological units, comparison, Belarusian.

The article describes the German and Belarusian set expressions which contain the different species of fish in their formal structure. The differences and similarities between the considered phraseological units are comparatively analyzed, their quantitative composition is established in both languages.

Viele Sprachwissenschaftler sowie die Gesellschaft interessieren sich in der letzten Zeit für die Phraseologismen, weil nämlich sie die Nationalkultur der Muttersprachler wiederspiegeln. Der Vergleich der festen Redewendungen in mehreren Sprachen hilft die national-kulturellen Besonderheiten der Völker zu bewahren. Unser Untersuchungsobjekt sind deutsche und weißrussische Phraseologismen mit Fischartenbezeichnungen in ihrer formalen Struktur. Die deutschen und weißrussischen Phraseologismen und Sprichwörter mit der Komponente *Fisch / рыба* wurden von uns in einem Artikel in Weißrussisch beschrieben und analysiert [4].

Der Beitrag setzt sich das Ziel, die Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen den untersuchten Phraseologismen in den beiden Sprachen in einer vergleichenden Analyse festzustellen und ihren quantitativen Bestand zu beschreiben.

Die von uns untersuchten Phraseologismen wurden folgenden Wörterbüchern entnommen [1 – 3, 5]. Sie werden in die Gruppen unterteilt laut der Komponente in ihrem Bestand, die einen Fischartennamen bezeichnet.

In den beiden Sprachen treffen sich die Phraseologismen mit der Komponente *der Hering / селядзец*: (*mit etw.*) *keinen Hering vom Teller ziehen (salopp)* '(mit etw.) kein Interesse erwecken, niemanden begeistern'; *an einem Hering acht Tage essen* 'hungern'; *як селядцоў у бочцы* (wörtlich *als ob viele Heringe in einem Fass sind*) 'sehr viel, über eine große Anzahl von Menschen in einem Raum o.ä.'.

Nur deutsche feste Redewendungen haben in ihrem Bestand die folgenden Komponenten:

der Aal: *sich winden (krümmen) wie ein Aal* 'sich aus einer unangenehmen Lage zu befreien suchen; sich vor Verlegenheit winden, peinlich berührt sein'; *glatt wie ein Aal sein (abwertend)* 'nicht zu fassen sein; sich aus jeder Situation herauswinden'; *den Aal beim Schwanz fassen* 'eine Sache vom falschen Ende beginnen';

der Hecht: *ein toller (klarer) Hecht* 'ein Mann, der (wegen seines Mutes, seiner Unverfrorenheit, seiner Cleverness o. ä.) bewundert wird'; *der Hecht im Karpfenteich sein (umg.)* 'durch seine Anwesenheit für Unruhe sorgen; (unter trägeren Menschen) die führende Rolle spielen, eine besondere Stellung einnehmen' (in dieser festen Redewendung wird noch die zweite Fischarten-Komponente **Karpfen** in einem zusammengesetzten Wort **Karpfenteich** gebraucht); *ein schlauer Hecht* 'Schlauerkopf';

der Lachs: *einen Lachs fangen* 'einen gehörigen Batzen sprengen';

der Stockfisch: *mager wie ein Stockfisch* 'sehr hager'.

Nur im Weißrussischen gibt es die folgenden Phraseologismen mit den Komponenten:

der Barsch / акунь: *вудзіц (лавіц) акунеў* (wörtlich **Barsche fischen / fangen**) 'sitzend schlummern';

die Schmerle / уюн: *як у н на гарачай патэл ні* (wörtlich *wie eine Schmerle auf der heißen Pfanne*) 'ständig und keinen Ausweg aus schweren Umständen findend'.

Der quantitative Bestand der untersuchten Phraseologismen mit den Komponenten, die Fischarten im Deutschen und Weißrussischen bezeichnen, wird in der Tabelle dargestellt.

Die Anzahl von deutschen und weißrussischen Phraseologismen mit den Komponenten-Fischartenbezeichnungen

Die Komponente	Die Anzahl der Phraseologismen im Deutschen	Die Anzahl der Phraseologismen im Weißrussischen
<i>der Hering / селядзец</i>	2	1
<i>der Aal / вузор</i>	3	-
<i>der Hecht / шчупак</i>	3	-
<i>der Lachs / ласось</i>	1	-
<i>der Stockfisch / траска</i>	1	-
<i>der Barsch / акунь</i>	-	1
<i>die Schmerle / уюн</i>	-	1
INSGESAMT	10	3

Laut der Tabelle wurden insgesamt 10 deutsche und 3 weißrussische feste Redewendungen mit den Komponenten-Fischartenbezeichnungen gefunden und untersucht. In den beiden Sprachen sind die Phraseologismen mit der Komponente **der Hering / селядзец** vorhanden. In der deutschen Sprache sind in den Phraseologismen die meistgebräuchlichsten Komponenten-Fischartenbezeichnungen: **der Aal** und **der Hecht** (mit jeder Komponente gibt es drei feste Redewendungen). Die Komponenten **der Lachs**

und *der Stockfisch* sind jede in einem deutschen Idiom vorhanden. Im Weißrussischen werden die Komponenten *der Barsch / акунь* und *die Schmerle / уюн* jede in einer festen Redewendung gebraucht.

Hoffentlich gibt unsere Forschung eine Möglichkeit, Allgemeines und Spezifisches in der Phraseologie der beiden Sprachen zu entdecken.

LITERATUR

1. Бинович, Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / сост. Л. Э. Бинович; под ред. С. И. Константиновой. – М.: Аквариум, 1995. – 768 с.
2. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы: у 2 т. – Т. 1. А–Л. / І. Я. Лепешаў. – Мінск: БелЭн, 1993. – 590 с.
3. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы: у 2 т. – Т. 2. М–Я. – Выд. 2-е, дапоўн. і выпр. / І. Я. Лепешаў. – Мінск: БелЭн, 2008. – 968 с.
4. Масленікава, С. С. Нямецкія і беларускія фразеалагізмы і прыказкі з кампанентам *Fisch / рыба* / С. С. Масленікава // Вопросы лингводидактики: сб. науч. работ. – Вып. 5 / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: В. С. Истомин (отв. ред.) [и др.]. – Гродно: ООО «ЮрСаПринт», 2019. – С. 6–8.
5. Der Duden in zwölf Bänden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. – Band 11 / Herausgegeben von der Dudenredaktion. – Berlin: Dudenverlag, 2013. – 928 s.

УДК 81`373.611

О ПРИНЦИПАХ СОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ В ТЕКСТЕ

Л. Н. Мелитаури

*ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики
и торговли имени Михаила Туган-Барановского», Донецк, Украина*

*Кл ч вы слова: м жфразовы корр ляци, производны им на (суц ствіт л ны),
с мантич ская структура т кста, суффиксал ны мод ли.*

*В стат иссл ду тся различни виды т кстовых связ й словообразоват л ного
характ ра. Аналізу тся м жфразовы корр ляци производных суффиксал ных су-
ц ствіт л ных.*

*Key words: interphrasal correlations; noun derivatives; semantic structure of the text;
word-forming models based on suffixation.*

*Different kinds of textual word-building links are under analysis in the article. We investi-
gate the interphrasal correlations of noun derivatives formed by means of suffixation.*

Лингвистика текста, которая уже давно приобрела статус самостоятельного раздела современной филологии и которая бурно развивалась в 70-х и 80-х годах XX столетия, остается и сегодня в центре лингвистических и литературоведческих дискуссий. Особое внимание уделяется исследованию основных текстовых категорий, среди которых связность занимает одно из главных мест.

Исходя из того, что текст является совокупностью взаимообусловленных компонентов и характеризуется внутренней и внешней каче-

ственной дифференциацией элементов, можно утверждать, что текст является особым образом структурированной единицей, которая представляет собой интегрированное целое со своей, присущей именно ей, иерархией элементов и их смыслов [1, с. 63]. Специфической для текста ролью языковых единиц является их текстообразовательная и текстосвязующая функции, которые обеспечивают объединение всех элементов текста в единое структурное целое и передачу его основного содержания.

Связность (когерентность) является одним из важнейших качеств, которые характеризуют сам текст и выделяют его среди других языковых единиц. Категория связности обеспечивает функционирование текста как самостоятельного и законченного в смысловом отношении языкового произведения. Она присуща как целому тексту, так и его отдельным составным частям (фрагментам).

Связность текста проявляется при наличии в текстовом массиве межфразовых (МФС) и внутрифразовых (ВФС) связей.

Суть межфразовых текстовых отношений заключается в отражении ими реально существующих связей между предметами и явлениями объективной реальности. Текстовые связи основываются на логико-смысловых отношениях, которые отражают реальные связи в окружающем нас мире.

Наиболее распространенным средством МФС, по мнению большинства лингвистов, является одноразовое или многократное воспроизведение текстовых элементов, то есть повторение идентичных и/или близких по структуре, значению и функциям единиц, которые составляют текст.

Таким образом, связность текста является результатом комплексного переплетения отдельных языковых единиц, которые в текстовом поле вступают в отношения семантической изотопии.

Грамматическая связность выступает как наиболее обобщенный вид МФС и реализуется в виде особого соединения временных форм, синтаксического параллелизма, разного рода корректирующих конструкций, употребления артиклей, порядка слов и т. д. Лексическая связность выступает как лексический повтор (например, слова, которые относятся к одному тематическому ряду, синонимические или антонимические повторения и т. д.). Отличительной чертой лексических связей в тексте является тождественность их коррелята [2, с. 134].

В соответствии с классификацией М. Д. Степановой [3, с. 232] словообразовательная модель М2 «существительное+суффикс» (*Waldung, Gewandung*) является семантически однородной и функционально однозначной. Стабильный характер ее семантического содержания (обозначение совокупности предметов) позволяет проектировать семантику основной массы производных существительных, образованных в соответствии с данной моделью.

Этот факт имеет особое значение для выявления текстообразующих отношений между производными в текстовом поле. Общность структурных характеристик номинативных единиц такого типа (идентич-

ность словообразовательной модели) является основой их идентификации среди других элементов текста и отнесения их к единому комплексу слов с общим смыслом.

Производные существительные, образованные по модели М3 и М1 «прилагательное+суффикс» и «глагол+суффикс», в соответствии со структурой своего значения делятся на моносемантические (которые не имеют вариантов значения) и полисемантические (которые включают в свое значение несколько лексико-семантических вариантов (ЛСВ) слова). Полисемантическое существительное может входить в разные словообразовательные ниши. Понятие «ниша», которое широко используется в теории словообразования, представляет собой группу производных, объединенных общим для них значением аффикса и общностью словообразовательной модели.

Словообразовательная модель с суффиксом *-ung* представлена тремя нишами: нишей состояния (*Gesittung, Überschuldung*), нишей предмета (*Dickung*) и нишей личности (*Begabung*).

Широким диапазоном семантических реализаций отличается глагольная словообразовательная модель М1. В рамках этой модели объединены ниши действия, места и личности. Определение и размежевание словообразовательных ниш отглагольной модели основано на выделении вариантных и субвариантных разновидностей, что связано с усложненной семантической структурой модели.

Общность семантики производных похожей словообразовательной структуры с близкими по смыслу суффиксами обуславливает формирование словообразовательных полей, основным условием существования которых выступает функционально-смысловая корреляция суффиксов и моделей. Принцип полевого структурирования номинативных единиц отражает, с одной стороны, образование семантических отношений между производными словами, которые отличаются своим лексическим значением, а с другой стороны, выступает необходимой предпосылкой установления межфразовых связей между конститuentами поля (существительными суффиксального типа).

ЛИТЕРАТУРА

1. Залевская, А. А. Некоторые проблемы теории понимания текста / А. А. Залевская // Вопросы языкознания. – 2002. – № 3. – С. 62–73.
2. Москальская, О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. – М.: Высш. шк., 1981. – 183 с.
3. Степанова, М. Д. Теоретические основы словообразования в немецком языке / М. Д. Степанова, В. Фляйшер. – М.: Высш. шк., 1984. – 264 с.

ZUR TERMINOLOGIE DER FORSTWIRTSCHAFT

А. В. Никишова, Н. А. Козловская
УО «Белорусский государственный технологический университет», Минск, Республика Беларусь

Schlüsselwörter: Fachsprache, Fachvokabular, Forstwirtschaft, Begriff, Wortbildung

Die Fachsprachen und ihre terminologischen Systeme erwecken immer ein besonderes Interesse bei vielen Linguisten. Das Objekt der vorliegenden Untersuchung ist die Fachwortverbindung der Forstwirtschaft. Im Artikel werden verschiedene Wortbildungsmodelle von Termini untersucht und analysiert.

Key words: specialized language, vocabulary in professional settings, forestry, term, word formation.

Specialized language and terminology have been a question of great interest among many linguists. The aim of the study is the special world combinations used. The article examines and analyzes various word formation models of forestry terms.

In jeder Sprachgemeinschaft gibt es den Gegensatz zwischen Allgemeinsprache und Fachsprachen, wobei jedes Mitglied aufgrund seiner beruflichen Bezugsgruppen über ein fachsprachliches Inventar verfügt, das ihn mit besonderen Personengruppen verbindet. Dabei ist es häufig so, dass jeder Sprecher je nach Neigung, Bildungsstand und Berufszugehörigkeit, aber auch Notwendigkeit, sich situationsbedingt mehrerer Fachsprachen bedient. Mit der zunehmenden beruflichen Spezialisierung ist in unseren Gesellschaften in den letzten Jahrhunderten auch die Zahl der Fachsprachen immer größer geworden. Mit der Fachsprache ist dann auch entsprechendes Fachvokabular verbunden. Der Begriff Fachsprache wurde von mehreren Sprachwissenschaftlern definiert. Eine von diesen Definitionen unterscheidet Fachsprache nach fünf Prinzipien:

a) durch sprachsystematische Abgrenzung; b) durch Auswahl bestimmter Oberflächenformen; c) durch inhaltliche Festlegung; d) durch spezifische Eigenschaften ihrer Sprache; e) durch eine bestimmte Kommunikationsfunktion [1].

Die Fachsprachenlinguistik schreibt den Fachsprachen fünf funktionale Eigenschaften zu: Deutlichkeit, Verständlichkeit, Ökonomie, Anonymität und Identitätsstiftung. In der Fachsprache werden auch lexikalische und syntaktische Mittel verwendet, die auch in der Gemeinsprache vorkommen, nur mit unterschiedlicher Bedeutung. Deswegen werden Laien die Fachsprache nur schwer verstehen oder wird für sie ganz und gar unverständlich [2, S. 65].

Die Forstterminologie setzt sich aus Begriffen und Fachwörtern unterschiedlicher mit der Forstwirtschaft verbundener Fachgebiete zusammen. So findet man in Texten nicht nur spezielle forstliche Begriffe, sondern auch Begriffe der Holz- und Landwirtschaft, des Umweltschutzes sowie der

Biologie. Die Wortableitung als Möglichkeit der Bildung der fachsprachlichen Lexik weist im Deutschen eine hohe Produktivität auf. In den deutschen Forstwirtschaftstexten kommen die Ableitungen sowohl aus Substantiven als auch aus Verben und Adjektiven vor:

1. Ableitungen. Suffixe und Suffixoide beim Adjektiv. In forsttechnischen Texten sind folgende Suffixe und Suffixoide bei Adjektiven besonders produktiv:

a) deutsche Suffixe:

-lich (holzwirtschaftlich, pflanzlich), -ig (vollholzig, tiefrissig), -isch, (abiotisch, elastisch), -bar (fruchtbar, erneuerbar), -haft (**lebhaft**, dauerhaft), -sam (sparsam, biegsam), -los (anspruchslos), -weise (paarweise);

b) fremdsprachige Suffixe (meist aus dem Latein und Griechischen):

-abel/-ibel (akzeptabel, variabel), -al/-ell (boreal, pyramidal), -ant/-ent (schattentolerant, bodentolerant), -ar/-är (partikular, sekundär), -iv (vegetativ, konstruktiv);

c) Suffixoide (ein Suffixoid ist laut Duden ein Wortbildungsmittel, das sich aus einem selbstständigen Lexem zu einer Art Suffix entwickelt hat und sich vom selbstständigen Lexem durch Reihenbildung unterscheidet):

-arm (harzarm, waldarm), -reich (nährstoffreich, artenreich), -fest (druckfest), -förmig (nadelförmig, baumförmig), -dicht (wasserdicht), -haltig (holzhaltig, tonhaltig), -verträglich (hitzeverträglich), -leer (luftleer), -artig (schirmartig, leimartig), -frei (spätfrostfrei, astfrei), -los (schattenlos, farblos), -bedürftig (lichtbedürftig).

2. Ableitungen von Verben. Präfixe bei Verben. Präfixbildungen sind für die Fachtexte der Forstwirtschaft kennzeichnend. Ihre Leistung besteht in der Differenzierung und Verdeutlichung von Vorgängen; außerdem haben sie eine große sprachökonomische Wirkung, indem sie die Satzmodelle vereinfachen. Mit Hilfe von Präfixen lassen sich Vorgänge abstufen, z. B. aufwachsen „groß werden“, überwachsen „durch Wachsen die Oberfläche von etwas bedecken“.

3. Die meisten Wörter der Forstterminologie sind Substantive, doch leiten sich davon auch Adjektive und Verben ab, zum Beispiel:

Trockenheit – trocken, trocknen; Spitze – spitz, spitzen; Reifheit – reif, reifen; Pflanze – pflanzlich, pflanzen; Mischung – mischbar, mischen; Duft – duftig, duften; Schatten – schattig, beschatten, usw.

Eine der Quellen des Forstwortschatzes sind substantivische Komposita. Bei einem Kompositum stehen das Grundwort am Ende und das Bestimmungswort davor. Strukturtypen von substantivischen Komposita sind:

Substantiv + Substantiv: Wald/fläche, Staub/blatt; Verbstamm + Substantiv: Zitter/pappel, Trag/kraf; Adverb + Substantiv: Innen/ausbau, Fort/pflanzung; Adjektiv + Substantiv: Silber/pappel, Rein/bestand; Zahlwörter + Substantiv: Zwei/häusigkeit; Drei/eckform; Präposition + Substantiv: Über/flutung; Ab/wurf; Abkürzung + Substantiv: DNA/Methylierung, CO₂/Speicherung. Im fachsprachlichen Text sind die Abkürzungen unentbehrlich, weil sie schwerfällige Konstruktionen weniger kompliziert machen.

Was die Besonderheiten der deutschen Forstterminologie betrifft, ist Folgendes zu unterstreichen:

Erstens zeichnet sich die forstliche Fachsprache dadurch aus, dass sie über eine spezifische Terminologie verfügt, die teils aus Gemeinsprache herleitet oder aus anderen Sprachen stammt. Sie bedient sich auch der Termini der anderen Wissenschaften, weil sie mit vielen Disziplinen verbunden ist.

Zweitens verfügen die Fachsprachen als Subsysteme der Gemeinsprachen über alle grammatischen und lexikalischen Mittel, die auch die Gemeinsprache bereithält.

ЛИТЕРАТУРА

1. Definitionen von Sprache [Elektronische Quelle]. – Zugriffsart: <https://nats-www.informatik.uni-hamburg.de/~vhahn/German/Fachsprache/vHahn/Methoden/Texte/Definition.html>. – Datum: 24. 02. 2020.

2. Hoffmann, L. u. a. Fachsprachen ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft / L. Hoffmann. – Berlin, New York: Walter de Gruyter Verlag, 1998. – 1350 s.

УДК 811.161.1'276.6:070

ПОЛИГРАФИКАЦИЯ В ГАЗЕТНОМ ЗАГОЛОВКЕ

И. И. Новосельцева

*УО «Белорусский государственный экономический университет»,
Минск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: медиадискурс, заголовок, графическая игра, иноязычные элементы.

Рассматриваются виды графической игры с иноязычными в заголовках «БелГазеты» как средства актуализации смысла, выражения социальной оценки и усиления прагматического эффекта.

Key words: media discourse, headline, graphical game, foreign-language elements.

This paper reviews the types of graphical game with foreign-language elements in the headlines of the weekly newspaper «BelGazeta» as a means of sense actualization, of social assessment expression and pragmatic effect amplification.

В разных аспектах лингвистики интерес к исследованию языковой игры как феномена языка и культуры не утрачивает своей актуальности. Приемы языковой игры как речетворческого эксперимента с осознанным нарушением языковой нормы широко используются в медиадискурсе. Когнитивные установки автора игры и ее прагматический эффект выявляются в контексте, при этом участники виртуального диалога должны обладать лингвокреативным мышлением: автор – чтобы создать игру, читатель – декодировать ее и оценить в соот-

ветствии с личной базой фоновых знаний и системой ценностных приоритетов.

Словообразовательные механизмы русского языка способствуют интеграции в его систему неолексем поликодового типа. Экспрессивно-игровые единицы, построенные на сочетании элементов разных языков, определяются Т. В. Поповой как полиграфиксаты – «семантически перенасыщенные, структурно деформированные, окказиональные слова» [3, с. 156]. При создании графических гибридов на основе кириллицы и латиницы любой сегмент слова может подвергаться псевдочленению, «сегменты, передаваемые латиницей, могут обладать как референциальным (имена собственные), так и лексическим значением (имена нарицательные)» через «обыгрывание прецедентного явления, каламбурное столкновение созвучных слов» и т. п. [1, с. 181].

Наиболее ярко подвижность языка проявляется в заголовке – главном сигнальном знаке публикации, репрезентанте авторского мировосприятия и самовыражения. При создании креативных заголовков в «БелГазете» используются разные способы полиграфиксации. Интерес представляют графические модификации русских и английских слов и формантов на основе нелинейной деривации, в результате которой происходит смысловое преобразование визуального окказионализма. За счет междусловного наложения и межъязыковой омонимии полиграфиксаты приобретают несколько игровых прочтений, оценочность.

Так, в заголовке «*На вы и шопотом*» (№ 32, 2010) замена в прецедентном ироничном аргументе фрагмента слова *и потом* созвучным английским *shop* «магазин» *прогнозирую т пробл матику стат и:* мониторинг Минторгом работы белорусских интернет-магазинов и ужесточение требований к такой торговле. Наложение антонимического смысла английского *horror* «ужас» на слово *хороший* в заголовке «*Horroroший инд кс: манипулируют цифрами и мн ниями л го*» (№ 24, 2014) актуализирует отрицательную оценку явления: материал о популярных в медиа определениях индекса хорошей страны как средстве манипулирования сознанием читателей. В заголовке «*Об-KORНали за \$20*» (№ 21, 2011) капитализация в жаргонизме *обкорнали* (уменьшили) названия музыкальной группы из Калифорнии «*Korn*» обыгрывает факт: хотя билеты на концерт группы в Минске и подорожали на Вг30 тыс., все равно после девальвации стоили белорусам дешево – всего \$20.

Элемент давно освоенного и нечленимого в русском языке слова может оформляться латиницей. Акцентирование в контаминированном заголовке «*ЕвроNONс нс*» (№ 22, 2005) части слова *нонс нс* (от лат. *non* – нет) уточняет смысл семантического расширения: статья о ситуации, которую политологи назвали «политическим землетрясением» в Европе, так как на референдумах по интеграции граждане Франции и Нидерландов сказали «*н т*» европейской Конституции.

Негативную оценку реалий усиливает игра со значением, формой и звучанием английского *off* «прочь, отмена»: «*СТО кузова* » (№ 41, 2008), «*Бойкото* » (№ 40, 2012). Прописной заголовков «*НЕ БЕЗ ОБ-*

ЛОМОFF» (№ 48, 2003) «высвечивает» еще и смысл прецедентных текстов и имен, жаргонизма *облом* (неудача): статья о Международном фестивале свободного театра «Открытый формат», организаторы которого отказались от раздачи призов на конкурсной основе и отрицательных рецензиях на спектакль московского режиссера Михаила Угарова «ОбломOFF» по мотивам романа Ивана Гончарова «Обломов».

В композиты чистого сложения включаются как иноязычные слова, так и аббревиатуры: «Авто-trade-in» (№ 47, 2007), «Карман-car» (№ 41, 2011), «Парад-light» (№ 19, 2013), «Web-смон, мы подошли из-за URLa...» (№ 31, 2014; аббревиатура URLa приобрела русскую падежную форму), «Five-парад» (№ 32, 2015), «Год-dog» (№ 48, 2018), «FM-БЕЛОПУСИЗАЦИЯ» (№ 38, 2003), «CD-обзор», «CD-шоппинг» (№ 39, 2003), «IT-война» (№ 29, 2009), «Смс-Счаст » (№ 31, 2015).

Игра с аббревиатурами часто строится на омофонии: «Куда ITти» (№ 3, 2006). Сравнение аббревиатуры *шт* с жаргонизмом «в маст » (подходит, нравится) делает смысл и коннотацию заголовка «Д н ги в штаст » (№ 7, 2007) прозрачными: *WebMoney* – самая популярная на постсоветском пространстве система электронных денег.

Прикрепление к латинографической основе русифицированного форманта или русских морфем маркируется дефисом или апострофом: «И IT-фикация вс й страны» (№ 38, 2016); «В рбанут Bloomberg-ом» (№ 13, 2015), «Что-то спат'ят мо й стало...» (№ 21, 2006).

В «БелГазете» среди полиграфикатов преобладают имена существительные и сложные слова, экспрессивно обыгрываются разные пласты лексики и прецедентные феномены. Все заголовки связаны с идеей текста, «вызывая в сознании читателя новые зрительно-смысловые ассоциации, вовлекают его в процесс декодирования подтекста и формирования суждения о проинтерпретированных в медиадискурсе реалиях» [2, с. 107], пополняют языковые и фоновые знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амири, Л. П. Графическая окказиональность как стилообразующее средство в текстах современного рекламного дискурса (на материале XX–XXI вв.) / Л. П. Амири // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – Пенза, 2012. – № 27. – С. 176–182.

2. Новосельцева, И. И. Графическая игра в заголовках еженедельника «БелГазета» [Электронный ресурс] // Язык в различных сферах коммуникации: материалы III Междунар. науч. конф. (Чита, 20–21 сентября 2019 г.). – Чита: ЗабГУ, 2019. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42486051>. – Загл. с экрана.

3. Попова, Т. В. Креолизованные дериваты как элемент русской письменной коммуникации на рубеже XX–XXI вв. / Т. В. Попова // Лингвистика креатива – 1; под общ. ред. проф. Т. А. Гридиной. – 2-е изд. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2013. – С. 147–175.

ЭМАЦЫЙНАЯ ЛЕКСІКА БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ І ЯЕ МЕСЦА Ў СУЧАСНАЙ ЛІНГВІСТЫЧНАЙ НАВУЦЫ

А. А. Носік

*УА “Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт”,
Мінск, Рэспубліка Беларусь*

Кл чавыя словы: эмоцыі, эмацыйная л ксіка, лінгвакул туралогія, б ларуская мова, намінацыя.

У артыкул разгляда цца пытанні намінацыі эмацыйных рэагавання , да цца абрунтаванні пльву нацыянал най сп цыфікі на працэс моватворчасці.

Keywords: emotions, emotional vocabulary, linguocultural studies, Belarusian language, nomination.

The article deals with the issues of nomination of emotional responses and gives a substantiation of the influence of national specificity on the process of language creation.

Лексічная сістэма беларускай мовы, як і кожнай жывой мовы, знаходзіцца ў бесперапынным развіцці. Катэгарызацыя і тыпалагізацыя лексічных адзінак, даследаванне іх этымалогіі дапамагаюць раскрыць спецыфіку мовы, вызначыць узровень і шляхі яе развіцця, выявіць камунікатыўныя магчымасці, а таксама характар намінацыі асобных лексем.

Сёння можна з упэўненасцю канстатаваць, што пытанні, якія тычацца эмацыйнай лексікі, застаюцца да гэтага часу ў многім дыскусійнымі, хоць і назіраецца ўзрастанне цікавасці да іх.

Нягледзячы на тое што эмоцыі чалавека з’яўляюцца ўніверсальнымі псіхалагічнымі катэгорыямі, іх лексічнае значэнне канкрэтызуецца ў кожнай мове з пункту гледжання нацыянальнай спецыфікі.

Цікавасць да лексікі, якая апісвае ўнутраны стан чалавека, інтэлектуальныя і псіхічныя працэсы, праяўлялі І. Г. Дода (“Дзеясловы са значэннем інтэлектуальнай дзейнасці ў беларускай і рускай мовах”), А. В. Доўгаль (“Функцыянальна-семантычная катэгорыя эматыўнасці ў сучаснай беларускай мове”), Ю. М. Лук’янюк (“Сучасная беларуская філасофская тэрміналогія”), А. Ю. Яніцкая (“Глаголы эмоционального состояния и чувства в белорусском и русском языках”). Сумежныя па тэматыцы працы знаходзім у Л. М. Мазуркевіч (“Лексіка народнай медыцыны Усходняга Палесся”), А. М. Палуян (“Беларуская анатамічная тэрміналогія”), Э. А. Ялоўскай (“Анатама-фізіялагічная і медыцынская тэрміналогія ў старабеларускай літаратурна-пісьмовай мове XIV – п. XVIII стст.”).

Эмацыйныя характарыстыкі слова засноўваюцца у першую чаргу на псіхалагічных тэорыях, дзе эмоцыі і іншыя псіхічныя працэсы даследуюцца як узаемаабумоўленыя. Э. А. Вайгла тлумачыць гэта

тэарэтычнай і практычнай значнасцю праблематыкі, звязанай з эмацыйнымі словамі, і ўказвае, што важным з’яўляецца не толькі праяўленне эмоцый на лексічным узроўні. Пытанне аб эмацыйнай лексіцы цесна звязана з такімі важнымі тэарэтычнымі пытаннямі, як мова і грамадства, мова і маўленне, моўныя функцыі. Важнымі таксама з’яўляюцца ўзаемаадносіны паміж паняццямі “эмацыянальнасць”, “экспрэсіўнасць”, “ацэначнасць”, “суб’ектыўныя адносіны”, “вобразнасць”, “стылістычная суднесенасць слова”. Гэта часткова ўскладняе вылучэнне эмацыянальнай лексікі і з’яўляецца ў пэўнай ступені прычынай адсутнасці адзінства ў крытэрыях яе азначэння [1, с. 1–6].

У гэтых адносінах слушным бачыцца таксама меркаванне В. Вунта наконт таго, што “эвалюцыя асобных моў, міфалагічных цыклаў і гісторыя асобных народаў з’яўляюцца настолькі неад’емнымі складовымі часткамі агульнага мовазнаўства, міфалогіі і гісторыі, што агульныя і канкрэтныя дысцыпліны прадугледжваюць адна адну, прычым абстрактныя дысцыпліны, у прыватнасці, залежаць ад канкрэтных” [2, с. 16].

Цесная сувязь лінгвістыкі, этнапсіхалогіі, лінгвакультуралогіі абумоўлена месцам мовы ў сістэме гэтых сумежных навук. Мова шматгранная і здольна арганічна ўваходзіць у любую сферу быцця. Без выкарыстання мовы немагчыма камунікацыя, дзякуючы мове адбываецца развіццё навакольнага свету, перадача і захаванне інфармацыі, мова выступае сродкам уздзеяння і пабуджэння да дзеянняў, фіксацыі сацыяльных адносін, а таксама захоўвае калектыўны вопыт і выступае састаўной часткай культуры [2, с. 72–74].

Псіхологі і філосафы, напрыклад, прызнаюць эмоцыі адной з форм адлюстравання, пазнання і ацэнкі аб’ектыўнай рэчаіснасці, паколькі чалавек тут з’яўляецца адначасова і аб’ектам, і суб’ектам пазнання. Іншымі словамі, матывы чалавечай дзейнасці абумоўлены патрэбамі чалавека [3, 4, 5].

Акты намінацыі фактаў і з’яў рэчаіснасці ў кожнай мове ажыццяўляюцца шляхам супастаўлення прыкмет, звестак, перажыванняў, назіранне за якімі супастаўляецца з набытым вопытам. Пры вылучэнні асаблівасцей значэння аднародных паняццяў невыпадкова ўлічваецца нацыянальная спецыфіка светасузірвання, што асабліва адчуваецца ў з’яве канатацыі. Фундаментальныя эмоцыі з’яўляюцца найбольш дакладнымі ў адлюстраванні прыроджаных і міжкультурных феноменаў.

Эмоцыі выступаюць важным і неад’емным кампанентам сацыяльнага і біялагічнага жыцця чалавека. Іх вывучэннем і апісаннем займаюцца і сумежныя з псіхалогіяй навукі, такія, як лінгвістыка, псіхалінгвістыка і лінгвакультуралогія. Пераважная большасць назваў эмоцый утрымлівае нацыянальны кампанент семантыкі. На намінацыю ўплываюць спецыфічныя нацыянальныя асаблівасці этнасу,

асабліва сці яго сацыяльнай структуры, што на пэўнай стадыі развіцця распаўсюджаецца на моўныя працэсы і структуры.

ЛІТАРАТУРА

1. Вайгла, Э. А. Эмоциональная лексика современного русского языка и проблемы ее перевода: (На рус.-эст. материале) / МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1978.
2. Вундт, В. Психология народов / В. Вундт – М.: Эксмо; СПб.: Terra Fantastica, 2002. – 864 с.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций / А. Н. Леонтьев. – М., 1971.
5. Симонов, П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций / П. В. Симонов. – М., 1970.
6. Шингаров, Г. Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности / Г. Х. Шингаров. – М., 1971.

УДК 001.4+004: [811.612.91+811.111]

ВИДЫ ЗАИМСТВОВАНИЙ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛЕКСИКЕ ВЬЕТНАМСКОГО ЯЗЫКА

Г. С. Павловец, Чан Динь Ньят Хань
*УО «Белорусский государственный университет информатики
и радиоэлектроники», Минск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: компьютерная лексика, вьетнамский язык, заимствования, калька, освоение англицизмов во вьетнамском языке.

В статье рассматриваются лексические, фонетические, семантические заимствования в компьютерной лексике вьетнамского языка. Обращается внимание на адаптацию заимствований во вьетнамском языке.

Key words: computer vocabulary, Vietnamese, borrowing, loan translation, the development of English in Vietnamese.

In the scope of the article are lexical, phonetic, semantic borrowings in the computer vocabulary of the Vietnamese language. Attention of the paper is drawn to the adaptation of borrowings in the Vietnamese language.

В современном обществе особую актуальность получают исследования, связанные со сферой информационных технологий. В свою очередь наблюдается недостаток лингвистических работ, которые связаны с данным актуальным направлением. В БГУИР ежегодно приезжают на обучение вьетнамские студенты. Как известно, русский и вьетнамский языки не являются родственными, и вьетнамцы испытывают сложности в изучении русского языка. Для облегчения освоения специальной компьютерной лексики студентами из Вьетнама под руководством преподавателей был составлен краткий русско-вьетнамский словарь компьютерной лексики. Данный словарь активно

используется на практических занятиях по русскому языку как иностранному в БГУИР при работе с вьетнамскими студентами. В нашей работе мы хотим подробнее рассмотреть заимствования в компьютерной лексике вьетнамского языка, что также позволит облегчить изучение русского языка вьетнамцами.

Во вьетнамском языке, как и в русском языке, компьютерная лексика часто заимствуется из английского языка. Около 25 % составленного нами русско-вьетнамского словаря компьютерной лексики имеют во вьетнамском языке внешнее графическое оформление английского слова, представляя собой прямое заимствование, например, *plugin*. Следует отметить, что вьетнамский язык является слоговым, и в силу своих фонетических особенностей не всегда может корректно передавать звуковое разнообразие слов на других языках, это препятствует определенному пласту прямых фонетических заимствований [1], но все равно заимствования делают язык открытым и продуктивным в отношении инноваций.

В нашей работе мы выделяем три вида заимствований во вьетнамской компьютерной лексике: лексические, фонетические и семантические. К лексическим заимствованиям относятся:

– интернационализмы – слова, имеющие сходную внешнюю форму во многих языках: *Internet, email, cookie, chat, cache, modem, bit, bitcoin, driver*;

– иноязычные вкрапления – слова и выражения, которые оформлены графическими средствами исходного языка, например: *Google Chrome, Opera, Skype, Youtube, Yandex, Facebook* и др.;

– транслитерированные и транскрибированные заимствования. Например, Википедия отмечает, что на вьетнамском языке *вирус* кроме графического оформления *virus* часто пишется как *vi-rút* [2].

При фонетическом заимствовании специальное слово претерпевает графические, фонетические изменения, в итоге оно становится частью лексической системы языка, пройдя функциональную адаптацию. Такая адаптация включает в себя признание заимствованного термина и его регулярное использование, сочетаемость с исконными словами, а также словообразовательными и словоизменительными морфемами. Во вьетнамском языке иллюстративным примером прохождения всех уровней формальной и функциональной адаптации являются гибридные термины, например, *dây cáp* – ‘кабель’ (*cáp* – ‘кабель’, от *cable, dây* – ‘шнур’). Здесь возможны такие ассимилятивные процессы, как усечение, например: *tô pô* – *топология* (усечение от латинизированного варианта *topos*), *micrô* – *микрофон*. Наиболее продуктивно усечение в компьютерном сленге: *pro* – от *professional, vol* – от *volume*.

Семантические заимствования предполагают освоение значений слов и включают три подтипа: структурные кальки, полукальки и семантические кальки. Структурные кальки – номинации, все компоненты которых участвуют в раскрытии смысла или содержания иностранного слова. Эти кальки можно считать словообразовательными, поскольку переводу обычно подлежат значения словообразовательных

элементов. Примером может служить перевод слова *cm*, или *network*. Во вьетнамском языке это *mạng*, что означает 'объект, ячеистый по структуре с повторяющейся периодичностью, необязательно связанный с рыболовством'. Также примером структурной кальки может служить перевод английских слов-синонимов *server* или *host* от англ. *to serve* – 'служить', *to host* – 'быть хозяином': *máy chủ* – 'компьютер-хозяин' или *máy phục vụ* – 'компьютер-исполнитель'.

Полукальки – слова, часть компонентов которых раскрывает содержание средствами языка, который принимает заимствование, а другие компоненты лишь указывают на фонетическую сторону термина, передавая заимствованный компонент без значения. Например, слово *антивирус* переводится на вьетнамский язык как *di.ɦt virus*, где *di.ɦt* – 'убийца', то есть дословно *di.ɦt virus* 'убийца вирусов'.

Рассмотрим семантические кальки. Например, английское *robot* переводится как *người máy* – 'человек-машина', *пикс л* – *đi.ɦm ảnh* – 'единица изображения', а лексемы *лэптоп* и *ноутбук*, или *портативный комп* *m p*, переводятся как *máy tính xách tay* (от *máy tính* – 'компьютер' и *xách tay* – 'ручной, переносной').

Многие слова во вьетнамской компьютерной лексике имеют аналоги-дублиеты вьетнамского происхождения. Например, наряду с английским заимствованием *spam* во вьетнамском языке функционирует и слово *thư rác*, наряду с *display* существует вьетнамское *màn hình*.

Таким образом, насыщение англоязычными заимствованиями вьетнамской ИТ-терминологии – это живой процесс, динамичный и неустоявшийся. В нём постоянно происходит борьба между различными вариантами передачи одного и того же содержания. Вьетнамский язык стремится сохранить национальную самобытность, но в то же время открыт инновациям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мусийчук, В. А. Новые фонетические заимствования во вьетнамском языке: темпоральный и социолингвистический аспект / В. Мусийчук // Вьетнамские исследования. – 2014. – С. 286 – 296.

2. Вирус // Википедия (на вьетнамском языке) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vi.wikipedia.org/wiki/Virus>. – Дата доступа: 30.03.2020.

УДК 81.161.1:81'367

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПАРЦЕЛЛИРОВАННЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

А. БИТОВА И В. ВОЙНОВИЧА

Е. А. Ровба

УО «Гродненский государственный медицинский университет»,
Гродно, Республика Беларусь

Кл ч вы слова: парц ляция, парц лят, экспр ссивност, художе ств нный т кст.

Статья посвящена анализу стилистических особенностей и исползования парцелированных конструкций, выполняющих образительную функцию в художественных текстах А. Битова и В. Войновича.

Key words: parcelling, piece of parcelling, expressiveness, syntax, literary text.

The article is devoted to the analysis of stylistic features and the use of parcellated constructions, performing a figurative function in artistic texts by A. Bitov and V. Voinovich.

Этот прием повествования характерен для текстов А. Битова. Анализируемое произведение «Записки новичка» написано в стиле путевых записок, и данный эффект, создаваемый парцелированной конструкцией, позволяет передавать происходящее во время движения;

б) парцелляция членит текст (преимущественно описание) в соответствии с композиционным замыслом, с признаками изображаемого объекта, выделяет детали общей картины, наиболее существенные в данной ситуации элементы:

«А он стоит седенький, пузатенький. Жена толстая. И вокруг белоголовые детки ползают» [3, с. 132].

«Не успела Раиса обдумать странное поведение бабы Дуни, как дверь распахнулась, в магазин вбежала Нинка Курзова. Косынка сбилась набок, волосы растрепаны, лицо красное, не поздоровавшись, стала шарить по полкам воспаленными глазами» [4, с. 178].

Данный прием используется обоими писателями в равной мере, так как стили их повествования тяготеют к изобразительной точности, детализации описываемого;

в) парцелляция может выступать как средство усиления изобразительного контраста:

«Если обладать терпением и талантом, то вся эта история – роман листов на сто, «Улисс» своего рода. Да что там «Улисс»? Джойсу не под силу написать эпос «Гарантийная мастерская»! Какие характеры, какие типы!» [3, с. 321].

«Что касается Чонкина, то он мог в таком духе разговаривать разве что с лошастью, потому что она по своему положению была еще ниже его. А уже ниже лошади никого не было» [4, с. 147].

Функция контраста используется писателями в разных целях: В. Войнович прибегает к ее использованию для придания яркости повествованию, для выделения деталей, усиления иронии, А. Битов же использует контраст для сравнений (эмоциональных, оценочных, экспрессивно-изобразительных и т. д.), описания предмета речи, а также для выражения ряда грамматических значений как в простом, так и в сложном предложении.

Таким образом, можно сделать вывод, что А. Битов и В. Войнович, используя в своих произведениях парцелированные конструкции изобразительного характера, добились особой комической контрастности и эмоциональной приподнятости своих текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов, В. В. Язык художественного произведения / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1954. – № 5.
2. Караулов, Ю. Н. Эволюция, система и общерусский языковой тип / Ю. Н. Караулов // Русистика сегодня. Язык: система и ее функционирование. – М., 1988. – С. 6–7.
3. Битов, А. Г. Повести и рассказы: Избранное / А. Г. Битов. – М., 1989. – 496 с.
4. Войнович, В. В. Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина / В. В. Войнович. – М.: Просвещение, 1984. – 329 с.

УДК 811.124:368:61(476)

**О МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ
В ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОМ РАЗДЕЛЕ КУРСА ЛАТИНСКОГО
ЯЗЫКА ДЛЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКИХ
ВУЗОВ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

С. К. Ромашкевичус

*УО «Белорусский государственный медицинский университет»,
Минск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: латинский язык, английский язык, фармацевтическая терминология, фонетическая интерференция, орфографическая интерференция, лексическая интерференция.

В статье обсуждается факторы межъязыковой интерференции в процессе преподавания курса латинской фармацевтической терминологии в англоязычных группах медицинских университетов.

Key words: Latin Language, English language, pharmaceutical terminology, phonetic interference, orthographic interference, lexical interference.

Q ùìò6 Q Ó Í#^a Q Ól Í#a #a Í#a h

некоторых гласных и согласных в фармацевтической латыни и в английском. Это касается, прежде всего, произношения сочетания гласных **eu**, заимствованного из греческого языка, которое в латинском языке произносится как один слог [эу], подобно белорусскому [эў], а в английском так, как буква **u** в словах **university**, **use**. Соответственно нужно следить за правильным произношением таких латинских слов, как **Eucalyptus**, **Euphyllinum**, **seu** и других. Требует внимания и надлежащее произношение в латинском тексте сочетания **ch**, которое в латыни передается как русский звук [х], а в английском – как русские звуки [к] или [ч], сравним лат. *chloridum* и англ. *chloride*, лат. *chinensis* и англ. *Chinese*.

Среди латинских фармацевтических терминообразующих элементов (их в учебной литературе обычно называют частотными отрезками) встречаются элементы, образованные от древнегреческих слов, содержащих сочетания **ae** и гласный **y**. Эти сочетания встречаются, в том числе, в частотных отрезках **aeth-**, **oxy-**. Однако в английских эквивалентах латинских терминов с такими частотными отрезками сочетание **ae** упрощается до монофонга **e**, а буква **y** заменяется буквой **i**, сравним: лат. **aether** – англ. **ether**; лат. **oxydum** – англ. **oxide** (но: лат. **Oxygenium** – англ. **oxygen**).

Орфографических несоответствий в семантически эквивалентной латинской и английской лексике немало. Поэтому вопросам общности и различий орфографии в латинских и английских семантических эквивалентах терминов и предупреждению орфографических ошибок в каждом занятии уделяется достаточно внимания.

Весьма часто встречаются проявления лексической интерференции, связанной с морфологическими изменениями латинских слов при их ассимиляции в английском языке. Отсюда у студентов возникают сложности с правильной передачей с английского языка на латынь слов, довольно близких по звучанию в обоих языках, как, например, **ascorbic** (лат. **ascorbinicus**), **purified** (лат. **purificatus**), **plaster** (лат. **emplastrum**), **iodine**, **salicylate** (лат. **salicylas**) и многих других.

Однозначно конструктивную роль межъязыковая интерференция должна играть в тех случаях, когда сравниваются латинские и английские названия лекарств. И здесь действует очень простая закономерность, которая тоже далеко не сразу становится аксиомой для студентов: для образования именительного падежа латинской однословной формы лекарства к форме английского названия достаточно добавить латинский конечный элемент **-um**, сравним: англ. **aspirin** – лат. **Aspirinum**; англ. **dimedrol** – лат. **Dimedrolum**.

При изучении латинской химической терминологии межъязыковая интерференция может играть и положительную, и отрицательную роль. Положительную роль мы усматриваем в том, что английское название термина уже задает определенные лексические ориентиры в тех случаях, когда сравниваются латинские и английские названия большинства химических элементов и химических соединений, которые употребляются в фармацевтике, сравним:

Англ.	Лат.	Англ.	Лат.
folic acid	Acidum folicum	Barium sulphate	Barii sulfas
Hydrogen peroxide	Hydrogenii peroxudum	Ethylmorphin hydrochloride	Aethylmorphini hydrochloridum

Как видно из данной таблицы, в английских и латинских названиях кислот, оксидов и солей морфологическая и синтаксическая структура этих типов терминов далеко не идентична. Но преподаватель целенаправленно должен добиваться осознанного понимания студентами этих различий и закреплять это понимание на соответствующих упражнениях. Этим можно снизить негативные аспекты и орфографической, и лексической интерференции, служащие источником ошибок.

Таким образом, межязыковая интерференция в фармацевтическом разделе – весьма существенный элемент и дидактики, и методики проведения занятия, который должен обязательно учитывать преподаватель-латинист при работе с учебным материалом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Махлин, П. Я. Сколько латинских слов в английском языке [Электронный ресурс]: Режим доступа: fidel.net.ua/index.php.&option=com&contentview=article id=153=

2. Цизык, А. З. Латинский язык = The Latin Language: учебно-методическое пособие / А. З. Цизык. – 3-е изд., перераб. – Минск: БГМУ, 2018. – 202 с.

УДК 811.161.3(091)

СТРУКТУРНА-СЭНСАВАЯ АРГАНІЗАЦЫЯ КАНЦОЎКІ І ЯЕ ФУНКЦЫЯ НАВАННЕ Ё ЭПІСТАЛЯРЫЯХ Ф. С. КМІТЫ-ЧАРНАБЫЛЬСКАГА

Д. А. Руклянскі

*УА “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. А. Куляшова”,
Магілёў, Рэспубліка Беларусь*

Кл чавыя словы: эпістальрыі, афармлял ная частка, кампазіцыйныя складнікі, сэнсавыя блокі, устойлівыя канструкцыі.

У артыкул разгляда цца канцо ка – кампазіцыйны эл м нт старажытнага ліставання, праводзіцца аналіз сэнсавых блока , што ваходзяц у склад канцо кі, і спосаба іх в рбалізацыі.

Key words: epistolary, making a part of composite components, the semantic blocks of a set phrases.

The article considers the ending – a compositional element of ancient correspondence, analyzes the semantic blocks that make up the ending, and the ways of their verbalization.

Кампаненты афармляльнай часткі, што завяршаюць асноўны тэкст, атрымалі назву канцоўкі. Склад сэнсавых блокаў (СБ), якія можна аднесці да канцоўкі, не з’яўляецца строга вызначаным. Так, на аснове

традыцый дыпламатычнага аналізу справавых тэкстаў А. І. Зіноўева адносіць да канцоўкі толькі ўказанне даты і месца стварэння акта [1, с. 135–137]; В. Я. Дзярагін адносіць да канечнага пратакола адвод зямель, запіс аб паслухах [2, с. 12, 25].

Што да старажытных эпістальярных тэкстаў, то для лінгвістаў яны маюць значную цікавасць, паколькі абрамляльная частка гэтых помнікаў амаль не вывучалася ў адрозненне ад справавых дакументаў мінулых стагоддзяў. Такім чынам, на падставе заяўленага ў дадзеным артыкуле прадпрымаецца спроба вызначыць і апісаць СБ, што ўваходзяць у склад канцоўкі эпістальярных твораў, высветліць парадак прытрымлівання дадзеных складнікаў, ахарактарызаваць механізм звязнасці канцоўкі з іншымі структурнымі часткамі лістоў. Ілюстрацыйным матэрыялам для ажыццяўлення прапанаванага даследавання паслужылі эпістальярны (водпісы, лісты) Ф. С. Кміты-Чарнабыльскага [3].

Праведзеныя назіранні над помнікам даюць права канстатаваць, што ўказанне даты, месца і года напісання ў даследуемых эпістальярных у канцоўцы здзяйсняецца асобнай канструкцыяй писан / дан [месца] [дата] [год]: писан у в Оршы, августа 9, року 1574 (Л. 20); дан з Орши, року 1574, августа 5 (Л. 19). Блокі са значэннем указання даты, месца і года напісання з’яўляюцца лакальнымі маркерамі структурна-сэнсавай арганізацыі канцовак.

СБ са значэннем мілажальства вербалізуюцца пры дапамозе ўстойлівай канструкцыі (УК) с тым / тыми жыч чи [адрасат] в ласи божой: с тым жыч чи в(аш и м(илости), мо му милостивому пану, в ласц божой при добром здрав фортунного панованя (Л. 6). Замацуем гэта яшчэ адным прыкладам, калі дадзеная УК атрымлівае распаўсюджанасць праз нанізванне дадатковых (падкрэсленых) кампанентаў на яе асноўны стрыжань: с тым жыч чи в(аш и) м(ил(ости), мо му милостивому пану доброд, в ласц бож и при добром здрав во вс м фортунного сполом з и м(ил(ости)) пан малжонко и з милым потомств м в(аш и) м(ил(ости) в долго н зам рный в к панованя (Л. 5). Што тычыцца парадку прытрымлівання, то паказаны СБ можа мець выгляд незалежнай, самастойнай канструкцыі, а таксама размяшчацца ў складзе іншых СБ. Напрыклад, у лісце пад нумарам 24 яна знаходзіцца ў складзе з СБ са значэннем абагульнення паведамленай інфармацыі: В(аши) м(илости), панов мои милостивы , о вс м том рачт в дат . С тым жыч чи в(ашим) п(анским) милостям и т.д. У допісах спосабам вербалізацыі СБ са значэннем абагульнення паведамленай інфармацыі з’яўляецца выдзеленая УК, выражаная этыкетным зваротам да адрасата з выкарыстаннем аналітычнай формы дзеяслова рачт в дат. Яе прызначэнне – у абстракцыі пададзеных звестак у змястоўнай частцы, у іх падсумоўванні. З пункту гледжання дыспазіцыі, вызначаны структурны элемент унікальны тым, што здольны паўтарацца ў блоках асноўнага зместу, утвараючы семантычнае накладанне, у выніку чаго пашыраюцца яго функцыянальныя магчымасці: з аднаго боку, гэта

кампанент базіснай часткі ў структуры ліста, з другога боку, размежавальны індыкатар, які дакладна аддзяляе мікратэму аднаго СБ ад другога, наступнага, і такім чынам выконвае ролю канцоўкі ўнутры асноўнай часткі для канкрэтнага блока.

Значэнне аказання падтрымкі і дапамогі фармуе цэлы фрагмент, што ўключае некалькі СБ са значэннем: 1) прашэння адрасанта атрымаць належнае па праву; 2) прашэння адрасанта дазволу ў выкананні карысных яму дзеянняў. Першы СБ можа выражацца аднатыпнай УК ч лом б / ч лом б [узмяццяльны таўталагічны паўтор], якая суправаджаецца этыкетнымі азначэннямі: *тол ко покорным и униженным ч любить м моим ваи й милости, паном моим милостивым, ч лом б и прошу* (Л. 2); *покорно и низко чолом б* (Л. 15); *и т н р унижон , покорн чолом б* (Л. 21). Было адзначана яе ўжыванне і ў змястоўнай частцы, што сведчыць аб адсутнасці замацаванасці гэтай УК за пэўнымі структурнымі пазіцыямі. Яшчэ адным сродкам вербалізацыі з'яўляецца УК пкорн прошу, для милос рдия божого, рачт [аб'ект] *в изр т : покорн прошу, для милос рдия божого, рачт на н достаток мой в изр т , милостив ся до (го) к(о)р(ол вской) м(и)л(ости) з м ст своих панских причинит , заслужоно мо* (Л. 3). СБ са значэннем дазволу ў выкананні пэўных дзеянняў не мае канкрэтнай пазіцыі ў структуры канцоўкі, ён награвашчваецца на іншыя СБ, зліваецца з ім. Сродкам вербалізацыі выступае УК тыпу с покоро прошу [уласна просьба]: *а о то т ж моих милостивых государ й с покоро прошу... ж бых мог до Чернобыля... зь хати* (Л. 2). У водпісах СБ са значэннем захавання патрэбнасці мае пашыраны характар у аналізуемым помніку. Для яго рэалізацыі выкарыстоўваецца УК пкорн прос чи [уласна просьба]: *с б и службы мои милостивой ласц в(аш и) м(и)л(ости) зал цам, покорн прос чи, абым опузон н был* (Л. 4).

Такім чынам, грунтуючыся на прынцыпах лінгвастылістычнага падыходу да водпісаў, адзначаем у складзе канцоўкі наступныя СБ: 1) са значэннем даты, месца і года напісання ліста; 2) са значэннем мілажальства; 3) са значэннем абагульнення паведамленай інфармацыі; 4) са значэннем просьбы аказаць падтрымку і дапамогу пішучаму; 5) са значэннем захавання патрэбнасці ў інфармацыйных паслугах адрасанта.

У складзе канцовак могуць фармавацца нават цылыя сэнсавыя фрагменты (СФ), прадстаўленыя некалькімі СБ: 1) са значэннем прашэння; 2) са значэннем адданасці адрасанта да адраста; 3) са значэннем пакоры.

ЛІТАРАТУРА

1. Дерягин, В. Я. Русская деловая речь на Севере в XV–XVII вв.: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / В. Я. Дерягин; Акад. наук СССР, Ин.-т рус. яз. – М., 1980. – 50 с.

2. Зиновьева, Е. И. Записные кабальные книги Московской державы XVI–XVII веков: Структура. Лексика. Фразеология / Е. И. Зиновьева. – СПб.: Изд.-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2000. – 236 с.

3. Помнікі старажытнай беларускай пісьменнасці / склаў А. Ф. Коршунаў. – Мінск: Навука і тэхніка, 1975. – 248 с.

ВЕТЕР ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ ИТАЛЬЯНСКОГО, АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

М. И. Рутковская

**УО «Минский государственный лингвистический университет»,
Минск, Беларусь**

Ключевые слова: ветер, метонимия, фразеологические единицы, сопоставительный анализ, фразеологическая картина мира

Статья представляет собой анализ метонимов, представляющих понятие «ветер» во фразеологической картине мира языков разных групп индоевропейской семьи. Выявляются значения и характеристики ветра в составе фразеологических единиц изучаемых языков и проводится их сопоставительный анализ.

Key words: wind, metonymy, phraseological units, comparative analysis, phraseological picture of the world

The article deals with an analysis of metonyms that represent the phenomenon "wind" in the phraseological picture of the world of languages that belong to different groups of the Indo-European family. In this paper the meanings and characteristics of the wind as a part of the phraseological units in Italian, English and Russian are revealed and their comparative analysis is carried out.

Фразеологические единицы¹ (ФЕ) являются одним из средств передачи национальных стереотипов. Так, например, существует мнение, что итальянцы постоянно говорят о еде, а для жителей Великобритании и Ирландии погода является одной из актуальных и широко обсуждаемых тем для разговора. В действительности тема погодных явлений носит универсальный характер для всех культур и народов. Погода является условием, в котором человек живет на протяжении всей жизни, она может влиять на его самочувствие, настроение, поведение, на разные виды его деятельности, как работа, досуг, транспорт, сельское хозяйство и т. д. Погода задает условие существования. Это обуславливает необходимость изучения метеорологических явлений в лингвистическом аспекте, потому как она играет большую роль в национальной культуре и картине мира не только англичан, но и итальянцев, и русских.

Одним из важнейших погодных явлений, от которого зависят многие метеорологические процессы и явления, является ветер. Он играет большую роль в работе многочисленных видов деятельности человека: сельское хозяйство, морской, авиационный, речной транспорт и т. д.

О важном значении данного метеорологического явления свидетельствует большое количество найденных в специализированных

¹ Вслед за Н. М. Шанским и Куниным мы причисляем пословицы к фразеологическим единицам [10, с. 36], [6, с. 7].

словарях изучаемых языков фразеологизмов, в состав которых входят лексемы, номинализирующие понятие *в т р* (90 ФЕ в итальянском языке и по 65 ФЕ в английском и русском языках).

Во фразеологической картине мира трех языков наблюдается немало сходств. Лексемы-репрезентанты метеорологического явления *в т р* (*vento* в итальянском, *wind* в английском и *в т р* в русском языке) в большей степени имеют негативные коннотации. Так, в итальянском языке и русском языках в 57 % отобранных фразеологизмов компоненты *vento* и *в т р* имеют отрицательную характеристику, в то время как в английском языке данное соотношение составляет 47 %.

Носителями трёх языков *в т р* воспринимается как неприятности, опасность: *prendere il vento di fronte* 'идти навстречу опасности'; *stand four square to all the winds* 'не уступать, держаться твёрдо'; *кто нос в т р, пожн'т бур* 'тот, кто делает другим зло, создаёт препятствия, сам будет наказан'.

В каждом из представленных языков *в т р* выступает в качестве предвестника чего-либо: *capire che vento tira* 'в каком направлении развиваются какие-л. дела, обстоятельства', *fiutare il vento* 'понять, в какой ситуации находишься', *odorare il vento in fido* 'знать, откуда ветер дует'; *a straw in the wind* 'намёк, указание', *catch wind of* 'почуять что-либо или кого-либо', *how the wind blows* 'откуда ветер дует', *in the wind* 'носиться в воздухе' *откуда в т р ду т* 'в каком направлении развиваются какие-либо дела, обстоятельства', *в т р п м н* 'о резко меняющихся обстоятельствах, о духе этих перемен'. Последний фразеологизм был заимствован из английского языка. Выражение *wind of change* стало общеупотребительным после речи британского премьер-министра Гарольда Макмиллана в 1960 г. [5].

Во многих фразеологизмах *в т р* ассоциируется с тщеславием, легкомыслием и непостоянством: *essere un mulino al vento* 'быть ветреным, легкомысленным', *volgersi a tutti i venti* 'постоянно менять мнение', *andare dove tira il vento* 'куда ветер дует', *bandiera ad ogni vento* 'человек, меняющий свои взгляды', *farsi vento* 'прохлаждаться', *la fede degli uomini, il sogno e il vento son cose fallaci* 'вера людей, мечта и ветер – это ложные вещи', *mobile come una frasca al vento* 'непостоянный, переменчивый', *tempo, vento, signor, donna, fortuna voltano e tornano come fa la luna* 'счастье изменчиво', *ventolare in ogni vento* 'быть легкомысленным', *volgere la vela secondo il vento* 'держат нос по ветру'; *before the wind* 'по ветру', *to put one's finger to the wind* 'держат нос по ветру', *wind in the head* 'зазнайство, тщеславие'; *в т р в голов* 'беспечная и легкомысленная персона', *куда в т р ду т* 'непостоянный в своих мнениях человек', *на взв'й в т р* 'не вдумываясь в сущность дела', *в тр ная голова* 'легкомысленный человек', *подбитый в тром* 'о легкомысленном человеке', *иной в т р подул* 'изменились обстоятельства', *д ржат нос по в т ру* 'менять мнение в зависимости от ситуации'.

Данная стихия воспринимается как мощное, непобедимое, неуловимое и неконтролируемое явление, способное наводить страх, прино-

сильные беды и стать причиной разрушений: *accogliere il vento in rete* ‘напрасно стараться’, *chi s’impaccia col vento si trova con le mani piene d’aria* ‘за ветром в поле не угонишься’, *imbottire il vento* ‘зря тратить силы’, *tendere le reti al vento* ‘тщетно пытаться завлечь кого-либо в сети’, *il vento non è buono che a mandare navi a mulini* ‘очень сильный ветер’, *vento che porta via le ganasce* ‘страшный ветер’; *put the wind up smb.* ‘нагонять страх’, *get the wind up* ‘испугаться’, *sail close to the wind* ‘быть на грани катастрофы’, *a reed before the wind live son, while mighty oaks do fall* ‘те, кто может приспособливаться к обстоятельствам, имеют больше шансов на выживание, чем те, кто сопротивляется’, *to catch the wind in a net* ‘тщетно пытаться завлечь кого-либо в сети’; *ищи в тра в пол* ‘о том, что невозможно найти’, *против в тра и наду и ся* ‘о бессмысленном явлении’, *в т р и гору с м ста сдвин т.*

В англоязычных и русскоязычных культурах *в т р* отождествляется с неизвестным, небытием, пустотой: *gone with the wind* ‘унесённый ветром’, *scatter to the winds* ‘разлететься на все четыре стороны’, *throw caution to the wind* ‘действовать необдуманно’; *в т р свистит в карман* ‘нет ни гроша’, *бросат д н ги / слова на в т р* ‘тратить / говорить впустую’, *с в тра пришло – на в т р и ушло, с в тра* ‘неизвестно откуда’, *на вс ч тыр в тра.*

Большое значение ветра в культуре англичан подтверждается уподоблением с важнейшим физическим процессом – дыханием: *bad wind* ‘одышка’, *get one’s wind* ‘отдышаться’, *lose one’s wind* ‘запыхаться’. В то же время в итальянском языке существительное *vento* используется также в качестве метонимической замены слову погода во фразеологизме *vento fatto* ‘устойчивая погода’.

В т р воспринимается носителями итальянского, английского и русского языков и как благоприятное явление, оказывающее помощь в дороге или хозяйстве (11 % отобранных ФЕ в итальянском и по 14 % в английском и русском языках).

В сознании носителей изучаемых нами языков *в т р* может быть не только разрушающим, но и сопутствующим явлением, оказывающим помощь во многих сферах жизни: *andare col vento in poppa, avere il vantaggio del vento* и *mettere la prora al vento* ‘с попутным ветром’; *raise the wind* ‘получать деньги с какой-то целью’, *off the wind* ‘попутный ветер’; *попутный в т р, надо в ят, пока в т р ду т.* Его невероятная скорость способна привести человека в неожиданные места: *qual buon vento* ‘каким (хорошим) ветром занесло’, *come vento* ‘очень быстрый’; *what wind brings you here* ‘какими судьбами’, *like the wind* ‘быстр как ветер’; *быстрый как в т р, какой в т р зан* ‘с. Носителями русского языка он воспринимается как олицетворение свободы: *в т р б з крыл в л та т, в т р пути и заказаны.*

Во всех остальных случаях компоненты-репрезентанты феномена *в т р* не имеют ярко выраженной оценочной характеристики, так как во ФЕ используются в качестве фонового явления либо в прямом смысле: *bellezza senza bontà è come casa senza uscio, nave senza vento,*

fonte senza'acqua 'красота без доброты подобна дому без дверей, кораблю без ветра, источнику без воды'.

Сходства в концептуализации данного метеорологического явления наблюдаются и в наличии одинаковых по значению и иногда по форме фразеологизмов: *secondo il vento che tira – to put one's finger to the winds – д ржат нос по в тпу; ai quattro venti – to the four winds – на ес ч тыр в тра.*

Таким образом, понятие *в т р* в итальянской, английской и русской лингвокультурах представляют собой обширное лексико-семантическое поле, а в актуализации данного понятия во фразеологической системе языков, несмотря на некоторые различия в культуре и климате, среди которых живут носители изучаемых языков, было найдено много сходств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dizionario dei modi di dire della lingua italiana / ed. M. Quartu, E. Rossi. – Milano: NOEPLI, 2012. – 524 p.
2. Giusti, G. Dizionario dei proverbi italiani (Raccolta di proverbi toscani) / G. Giusti. – Milano: Veronelli, 1956. – 483 p.
3. Oxford Dictionary of Idioms / ed.: J. Sierfing. – 2nd ed. – Oxford: Oxford Univ. Press., 2004. – 346 p.
4. Oxford Dictionary of Proverbs / ed.: J. Speake. – 4th ed. – Oxford: Oxford Univ. Press., 2004. – 400 p.
5. The free dictionary by farlex [Electronic source]. – Mode of access: <https://www.thefreedictionary.com/dictionary.htm>. – Date of access: 30.03.2020.
6. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1984. – 944 с.
7. Мокиенко, В. М. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. – 1024 с.
8. Молотков, А. И. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – 543 с.
9. Черданцева, Т. З. Итальянско-русский фразеологический словарь: ок. 23 000 фразеологических единиц / Т. З. Черданцева, Я. И. Рецкер, Г. Ф. Зорько; под ред. Я. И. Рецкера. – М.: Рус. яз., 1982. – 1056 с.
10. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. – 4-е изд. – СПб.: Специальная Литература, 1996. – 192 с.

УДК 811.161.3'373.43

СПОСАБЫ ПЕРАКЛАДУ ІНДЫВІДУАЛЬНА-АЎТАРСКІХ НЕАЛАГІЗМАЎ З БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ НА РУСКІЮ (НА МАТЭРЫЯЛЕ ВЕРШАЎ А. РАЗАНАВА)

М. А. Самсонава

*УА “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. А. Куляшова”,
Магілёў, Рэспубліка Беларусь*

Кл чавыя словы: індывідуал на-а тарскія н алагізмы, аказіяналізмы А. Разанава, спосабы слова тварэння аказіяналізма , н раклад, спосабы п ракладу.

У артыкул разглядацца індыўдуална-тарскія неалагізмы, ад тых прымых аказіяналізмаў. Вызначацца найбольш прадуктыўныя спосабы словаўтварэння аказіяналізмаў А. Разанава, а таксама спосабы іх перакладу на рускую мову.

Key words: individual author's neologisms, A. Ryazanov's occasionalisms, ways of occasionalisms' derivation, translation, ways of translation.

The article deals with individual author's neologisms, distinctive features of occasionalisms. The most productive ways of A. Ryazanov's occasionalisms derivation are determined, as well as the ways of their translation into Russian.

Пераклад як разнавіднасць творчай дзейнасці здаўна цікавіць даследчыкаў. Асабліва шмат перакладаў з адной мовы на іншую ці з розных моў на нейкую асобную з'явілася ў XX стагоддзі. Асабліва высокага прафесійнага майстэрства патрабуе пераклад аказіянальных слоў, тым больш што ў мове, на якую перакладаецца тэкст, не заўсёды магчыма падабраць эквівалентныя словы. У свядомасці перакладчыка ўзнікае пэўная семантычная аснова аказіяналізма, якая ўплывае на выбар таго або іншага адпаведніка. Нашу ўвагу прыцягнулі пераклады паэтычных твораў А. Разанава, зробленыя У. Казаравецкім.

Аказіянальнымі прынятыя лічыцца такія “з’явы маўлення, якія не адпавядаюць агульнапрынятаму ўжыванню, ствараюцца паэтамі і пражыткамі, публіцыстамі, а таму называюцца інакш аўтарскімі, індыўдуальна-стылістычнымі неалагізмамі, або аўтарскімі наватворамі” [1, с. 65].

Адметнымі прыметамі аказіяналізмаў з’яўляюцца наступныя: прыналежнасць да індыўдуальнага маўлення (маўлення пэўнага аўтара), абумоўленасць канкрэтным кантэкстам ужывання, спецыфічная словаўтваральнасць, функцыянальная аднаразовасць, незвычайнасць і нечаканасць ужывання, эмацыянальна-ацэнная насычанасць. Менавіта гэтыя асаблівасці аказіяналізмаў і выклікаюць найбольшыя цяжкасці ў працэсе мастацкага перакладу індыўдуальна-аўтарскіх неалагізмаў, тым больш што яны таксама могуць быць створаны і з парушэннем агульнапрынятых моўных норм.

Аказіяналізмы паэтычнага маўлення А. Разанава часцей за ўсё ўтвараюцца паводле мадэляў, якія ўжо існуюць, па аналогіі з агульнавядомымі адзінкамі, але вызначаюцца больш экспрэсіўнай і складанай семантыкай. Адным з найбольш прадуктыўных спосабаў словаўтварэння індыўдуальна-аўтарскіх неалагізмаў у творчасці А. Разанава з’яўляюцца аказіяналізмы, утвораныя пры дапамозе эпітэтаў-прыдаткаў. Яны разам з назоўнікамі ўтвараюць складанае цэлае, што з’яўляецца не проста лексічным сінтэзам, элементы якога ўтвараюць якасна новую семантычную адзінку. Шырока распаўсюджаны ў А. Разанава аказіянальныя словы, якія ствараюцца пры дапамозе складання: шляхам зліцця дзвюх і болей асноў, цэлых слоў або частак слоў.

У перакладзе разанаўскіх наватвораў У. Казаравецкім можна заўважыць **поўнае захаванне аказіянальных лексем**. Захаванне

індывідуальна-аўтарскіх неалагізмаў адбываецца па аналогіі з канкрэтным словам, ужытым аўтарам арыгінальнага тэксту:

*Вос рэч-рука, вос рэч-нага, Вот вещь-рука, вот вещь-нога,
вос рэч-моц, вос рэч-улада... вот вещь-сила, вот вещь-власть...*

[3, с. 254]. [2].

*...у саб – няб`сы, у няб`сах – в с б – н б са, в н б сах –
сонца, а сонцы – солнц , а в солнц –
сонцелюдзей. солнцелудей.*

[3, с. 292]. [2].

Прыклады поўнага супадзення аказіяналізмаў дастаткова часта сустракаюцца ў арыгінальным і рускамоўным творы. Гэта сведчыць аб імкненні перакладчыка захаваць індывідуальна-аўтарскія неалагізмы, перадаць сэнсавае напаўненне і захаваць адпаведную эмацыянальнасць, экспрэсіўнасць.

У рускамоўным перакладзе можна заўважыць *частковае захаванне марфалагічнай структуры арыгінальнага наватвора*. Падабраныя перакладчыкам эквівалентныя словы не супадаюць з наватворамі арыгінала паводле семантычнай структуры, не захоўваюць свайго поўнага лексічнага значэння. Параўн.:

*Н бачу я – прадбачу, Н вижу го – а пр движу,
н чу – а прадчува , н слышу – а пр дощуща ,
н в да – а прадведваю... н зна – а предвосхищаю...*

[3, с. 266]. [2].

Сустракаюцца выпадкі, калі перакладчыкам *не былі падабраны эквіваленты з рускай мовы* да аўтарскіх неалагізмаў, напрыклад:

Жо тья ліхтары.

Ж лты фонари.

Туман.

Туман.

Гракаюць гракі парку.

Грачиный грай в парк .

[3, с. 283]. [2].

Як асаблівы мастацкі прыём А. Разанаў выкарыстоўвае ў якасці аказіяналізмаў словы на аснове фанетычных асацыяцый (*грака* і *гракі*). Алітэрацыя, спалучэнне зычных [г], [р], [к], у кантэксце вершаванага твора ўзмацняе гукавыя асацыяцыі птушынага гоману. У. Казаравецкі ўслед за аўтарам таксама звяртаецца да гэтага прыёму з мэтай перадаць адпаведную эмацыянальнасць, выразнасць мастацкага тэксту ў перакладзе на рускую мову, але выкарыстоўвае агульнаўжывальныя словы (*грачиный грай*).

Пераклад аўтарскіх неалагізмаў – задача складаная і ў многім залежыць ад мадэлі, па якой было ўтворана аказіянальнае слова. Прыведзеныя прыклады сведчаць аб тым, што перакладчык часцей за ўсё імкнецца пакінуць поўныя аказіянальныя лексемы, часам часткова захоўвае марфалагічную структуру арыгінальнага наватвора, і бываюць выпадкі, калі замест аказіяналізмаў ужываюцца кадыфікаваныя словы. У. Казаравецкі імкнецца перадаць сэнсавае напаўненне і адпаведную эмацыянальнасць, экспрэсіўнасць аказіяналізмаў А. Разанава, але гэта часам немагчыма, бо ў рускай мове не заўсёды існуюць эквівалентныя словы.

ЛІТАРАТУРА

1. Басава, Г. І. Аказіаналізмы / Г. І. Басава // Энциклапедыя літаратуры і мастацтва: у 5 т. / пад рэд. І. П. Шамякіна. – Мінск: Беларус. Сав. Энциклапедыя, 1984–1987. – Т. 1. – 1984. – 727 с.
2. Владимир Козаровецкий к переводам стихов Алеся Рязанова [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%A0/ryazanov-alesj/verlibri#sec_62. – Дата доступу: 20.03.2020.
3. Рязанаў, А. Танец з вужакамі: Выбранае / А. Рязанаў // Мінск: Маст. літ., 1999. – 462 с.

УДК 811.161.3

АБСАЛЮТНА ЎНІКАЛЬНЫЯ ПРЭФІКСЫ Ў СІСТЭМЕ СУЧАСНАГА БЕЛАРУСКАГА СЛОВАЎТВАРЭННЯ

Л. У. Селібірава

*УА «Беларуская дзяржаўная сельскагаспадарчая акадэмія»,
Горкі, Рэспубліка Беларусь*

Кл чавыя словы: унікал нья марф мы, абсал тна нікал нья прэфіксы, н на тарал насц , слова тварал на значэнні , слова тварал ная сістэма сучаснай б ларускай мовы.

У артыкул разгляда ца абсал тна нікал нья прэфіксы як адзін з віда унікал ных марф м у слова тварал най сістэм сучаснай б ларускай мовы. Прааналізаваны 5 л ксінных адзнак з абсал тна нікал нымі прэфіксамі.

Key words: unique morphemes, absolutely unique prefixes, nonrepetition, word formation meaning, word formation system of the modern Belarusian language.

The article deals with the absolutely unique prefixes as one of the types of unique morphemes in the word formation system of the modern Belarusian language. 5 thousand lexical units with absolutely unique prefixes have been analysed.

Унікальныя марфемы, з’яўляючыся рэальным фактам сучаснай беларускай мовы, лічацца асобымі адзінкамі марфемікі, якія вычляняюцца толькі ў адным канкрэтным слове (і яго вытворных) або ў пэўным значэнні слова і не паўтараюцца ў іншых лексемах.

Разгледзім прыклады абсалютна ўнікальных прэфіксальных марфем, што характарызуюцца фармальнай унікальнасцю, таму што ў іх ёсць семантычныя і адсутнічаюць фармальныя аналагі. Выяўлены і прааналізаваны 5 абсалютна ўнікальных прэфіксаў.

1. Прэфікс *ал-* у назоўніку *алхімія*.

У сучаснай беларускай мове назоўнік *алхімія* мае наступнае лексічнае значэнне: ‘сярэдневяковае містычнае вучэнне, якое папярэднічала навуковай хіміі і было накіравана на адшуканне «філасофскага каменя» як чудадзейнага сродку для лячэння ўсіх хвароб, для ператварэння простых металаў у золата і пад.’ [3, Т. 1, с. 225]. Слова запазычана з сярэднелацінскай мовы – *alchemia* і ўзыходзіць да арабскага *alkimijā* [2, Т. 1, с. 65]. Такім чынам,

семантычна і фармальна лексема ўтворана ад назоўніка *хімія* пры дапамозе прэфікса *ал-*, які абазначае папярэдняе да таго, што названа матывавальным словам. Такое ж словаўтваральнае значэнне маюць іншыя паўтаральныя прэфіксальныя марфемы, напрыклад, прэфікс *п рад-* (*п рад-*гісторыя, *п рад-*пачатак). Прэфікс *ал-* вычляняецца толькі ў назоўніку *алхімія* – таму адносіцца да ліку ўнікальных марфем.

2. Прэфікс *ба-* ў назоўніку *барэл* *'ф*.

У «Тлумачальным слоўніку беларускай мовы» назоўнік *барэл* *'ф* выступае ў значэнні ‘від скульптуры, выкананай на паверхні каменя, дрэва, металу і пад., якая выступае над паверхняй, утвараючы з ёю адно цэлае’ [3, Т. 1, с. 346]. Лексічная адзінка запазычана з французскай мовы – *bas-relief* [3, Т. 1, с. 346]. Спачатку ў беларускай мове гэта было невытворнае слова (як любое запазычанне) [1, с. 81]. Аднак, увайшоўшы ў сістэму сінхроннага словаўтварэння, назоўнік *барэл* *'ф* становіцца вытворным: семантычна і фармальна ўтвораны ад назоўніка *рэл* *'ф* пры дапамозе прэфікса *ба-*, які мае прасторавае значэнне. У адрозненне ад іншых паўтаральных прэфіксальных марфем з аналагічным дэрывацыйным значэннем (*над-*скурка (*сп ц.*), *над-*хвосце) прэфікс *ба-* лічыцца ўнікальнай марфемай з прычыны непаўтаральнасці ў іншых лексічных адзінках.

3. Прэфікс *мез-* у назоўніку *мезал* *янс*.

У «Тлумачальным слоўніку беларускай мовы» назоўнік *мезал* *янс* мае наступнае лексічнае значэнне: ‘шлюб з асобай ніжэйшага сацыяльнага становішча ў дваранска-буржуазным грамадстве’ [3, Т. 3, с. 133]. Лексема ўтворана ад запазычанага з французскай мовы слова *ал* *янс* ‘саюз, арганізаваны на аснове дагаворных абавязацельстваў’ [3, Т. 1, с. 226]) і ўзыходзіць да французскага *mésalliance* [3, Т. 3, с. 133], дзе частка *més-* мае прэфіксальны характар і выражае негатыўную ацэнку. Такое дэрывацыйнае значэнне частка *мез-* мае толькі ў слове *мезал* *янс* – таму яе мэтазгодна лічыць унікальнай прэфіксальнай марфемай. У сучаснай беларускай мове ёсць іншыя словы з фанемным комплексам *мез-*, напрыклад, *м заліт*, *м задэрма*, *м зарэл* *'ф*, *м затэрапія* і інш. Аднак у адзначаных словах частка *мез-* мае іншае значэнне і паходжанне: узыходзіць да грэчаскага *mesos* – ‘сярэдні, прамежкавы’ [4, с. 130].

4. Прэфікс *палі-* ў назоўніку *палісад*.

Назоўнік *палісад* у сучаснай беларускай мове абазначае ‘тое, што і палісаднік (невялікі абгароджаны кветнік, садок перад домам)’ [3, Т. 3, с. 634]. У беларускую мову лексема прыйшла з рускай мовы (*палісад*), а крыніца рускага слова – французскае *palissade*, што ўзыходзіць да правансальскага *palissada*, вытворнага ад *palissa* ‘частакол’, *pālus* ‘кол’ [5, Т. 8, с. 129–130]. На сучасным этапе развіцця беларускай мовы семантычна і фармальна лексічная адзінка матывуецца назоўнікам *сад* і ў ёй вылучаецца прэфіксальная марфема *палі-* з прасторавай семантыкай. Пры параўнанні з іншымі паўтаральнымі прэфіксамі з аналагічным словаўтваральным значэннем (*пры-*лесе, *пры-*рэчча)

прыходзім да высновы: прэфікс *палі-* выдзяляецца толькі ў назоўніку *палісád* – таму з’яўляецца ўнікальнай марфемай.

5. Прэфікс *эри-* у назоўніку *эриг’рцаг*.

У сучаснай беларускай мове назоўнік *эриг’рцаг* мае наступнае лексічнае значэнне: ‘тытул членаў былой аўстрыйскай імператарскай фаміліі // асоба, якая мела гэты тытул’ [3, Т. 5, кн. 2, с. 474]. Слова паходзіць ад нямецкага *Erzh rzog* [3, Т. 5, кн. 2, с. 474] і семантычна і фармальна ўтвараецца ад назоўніка *г’рцаг* пры дапамозе прэфікса *эри-*, які ўказвае на старшынства па званні, што называецца матывавальным словам. Паколькі марфема вычляняецца толькі ў назоўніку *эриг’рцаг* (параўн.: *архі-епіскап*, *архі-пастыр*), то яна адносіцца да ўнікальных марфем.

Такім чынам, у сістэме сучаснага беларускага словаўтварэння пэўнае месца належыць абсалютна ўнікальным прэфіксальным марфемам. Як бачым з прыкладаў, часцінамоўная прыналежнасць слоў з абсалютна ўнікальнымі прэфіксамі – агульнаўжывальныя назоўнікі, у якасці матывавальных слоў таксама выступаюць назоўнікі. Усе прааналізаваныя лексемы з’яўляюцца запазычанымі і зменнымі.

ЛІТАРАТУРА

1. Бардовіч, А. М. Марфемны слоўнік беларускай мовы / А. М. Бардовіч, Л. М. Шакун. – 2-е выд., перапрац. і дап. – Мінск: Выш. шк., 1989. – 718 с.

2. Булыка, А. М. Слоўнік іншамоўных слоў: у 2 т. / А. М. Булыка. – Мінск: БелЭн, 1999. – 2 т.

3. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: у 5 т., 6 кн. / пад агульнай рэд. К. К. Атраховіча (Кандрата Крапівы). – Мінск: БелСЭ, 1977–1984. – 5 т., 6 кн.

4. Уласевіч, В. І. Беларуская-рускі тлумачальны слоўнік новых слоў і новых значэнняў слоў / В. І. Уласевіч, Н. М. Даўгулевіч. – Мінск: Аверсэв, 2013. – 253 с.

5. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы: у 13 т. – Мінск, 1978 – 2010. – 13 т.

УДК 808.2(043.3)

МЕСТО ПРАСЛАВЯНСКОЙ ЛЕКСИКИ В СОСТАВЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ГРУПП РУССКОГО ЯЗЫКА (на примере названий диких животных)

Т. И. Скикевич

*УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная
академия», Горки, Республика Беларусь*

Кл ч вы слова: праславянскі язык, праславянская л ксика, індо ероп іская л ксика, балто-славянская л ксика, собств нно праславянская л ксика, заимствованная л ксика, зоонимы.

В стат на прим р наим нований диких животных рассматрива тся л ксика русского языка, принадл жащая праславянскому л ксич скому фонду, на основ анализа историч ских источников выд ля тся зоонимы индо ероп іского, балто-славянского, собств нно праславянского происхожд ния.

Key words: Proto-Slavic language, Proto-Slavic vocabulary, Indo-European vocabulary, Balto-Slavic vocabulary, proper Proto-Slavic vocabulary, borrowed vocabulary, zoononyms.

The article considers the vocabulary of the Russian language belonging to the Pre-Slavic lexical fund by examining the names of wild animals, based on the analysis of historical sources, the zoonyms of Indo-European, Baltic-Slavic, proper Proto-Slavic origin are distinguished.

Праславянские наименования по времени своего появления – наиболее древние образования, они оформлялись в эпоху наибольшей близости индоевропейских и славянских народов.

Термин “праславянский язык” применяют для обозначения языка древних славянских племен, на основе которого впоследствии возникли отдельные славянские языки. Безусловно, нельзя говорить о праславянском языке как о едином языке древних славян, вероятнее всего, существовали и какие-то диалектные различия. Однако существовала и относительная общность диалектов, которыми пользовались эти племена.

Праславянский язык не был зафиксирован письменными источниками (предположительное время его формирования, функционирования и распада – III–II тысячелетие до н.э. – середина I тысячелетия н.э.), так как он не существовал в письменном виде. Однако в памятниках первого славянского письменного языка – старославянского – отразились многие черты грамматического строя праславянского языка позднего периода [4, с. 16–24].

Названия диких животных, восходящие к праславянскому лексическому фонду, фиксируются в различных формах памятниками древнерусской письменности XI–XIV вв.

Некоторые названия диких животных появились в языке до распада общеиндоевропейского языка и в праславянский язык, как и в другие индоевропейские языки, вошли как его наследие [1, с. 56; 2, с. 318]. Такие наименования относятся к праславянскому лексическому фонду индоевропейского происхождения.

К таким наименованиям, имеющим соответствия во многих индоевропейских языках, можно отнести: *бобр*, *в пр*, *волк*, *выдра*, *ж*, *лиса*, *лан*, *лос*, *мыш*, *н*, *топыр*, *ол н*, *росомаха*, *тур*, *в в рица*. В результате лингвистической реконструкции в них восстанавливается индоевропейский корень.

Среди зоонимов обозначения диких животных выделяется группа слов, которые имеют соответствия в славянских и балтийских языках. Предполагают, что существовал исторический период, когда славянские и балтийские народы после распада индоевропейской языковой общности (III–II тысячелетия до н.э.) находились какое-то время в наибольшей близости, что позволяет говорить о балто-славянском периоде в развитии их языков. Реальность праславянско-прибалтийских связей, вызванная длительными контактами праславян и прибалтов, не вызывает сомнений [6, IX; 5, с. 39; 4, с. 20–21]. Поэтому можно найти

отражение этих связей в словарях как праславянского, так и прабалтийского языков.

В исследуемой группе праславянских названий животных, нашедших отражение в русском языке, имеют следы балто-славянских контактов: *заяц, крот, куна (куница), полчок, с рна*.

Наименования собственно праславянского происхождения формировались в период наиболее близкого проживания славянских племен, когда они уже выделились среди других индоевропейских народов и составляли относительно самостоятельную языковую общность. Языковые процессы, происходившие в этот период, были характерны только для праславянского языка. В этот период появились новые лексемы, которые впоследствии вошли в словарный фонд различных славянских языков. Это такие названия, как: *горноста́й, зубр, ласка, м д в д , рыс , слон, собол , суслик, хомяк, хор , кошута (пань), тр пя-сток (обезьяна), язв ц (барсук)*.

Отдельно нужно сказать о заимствованных наименования в праславянский период: *кит, л в, л опард, ос "л, тигр, в рбл д, хидна, л - жага (кит), опица или опыня (обезьяна), слон*. Они были заимствованы славянами еще до распада праславянской языковой общности, поэтому они подвергались фонетическим и грамматическим изменениям, характерным для восточнославянских языков.

Большинство из них – это названия экзотических животных, сведения о которых передавались опосредованно, ведь славяне не были знакомы с самими животными, при этом нередко переосмыслилось первичное значение слова. Так, слово *слон*, по одной из версий, восходит к восточным языкам (тюркск. *arslan*) со значением ‘лев’.

Праславянские заимствования в большинстве своем имеют греческое происхождение, что неоднократно отмечалось исследователями [7, с. 197–289]. Романских и германских слов по сравнению с греческими незначительное количество. Тюркизмов в рассматриваемой группе нет (если не учитывать слово *слон* с неясной этимологией, сомнительно также предположение о заимствовании из тюркских языков). Однако контакты славян и носителей тюркских языков в праславянскую эпоху, конечно, были.

Таким образом, наличие в праславянской зоологической терминологии большинства слов исконно славянского происхождения еще раз подтверждает мысль, что древние славяне проявляли большой интерес к окружающему их животному миру. Интерес этот был вызван несколькими причинами. Во-первых, велико было значение животного в хозяйственной деятельности человека (охота, развитие животноводства). Во-вторых, большую роль играли религиозные культы зверей, которые шли еще от индоевропейской языковой общности. Так, волк символизировал единство и всеведение. Если человек надевал волчью

шкуру, значит, он приобретал дар всеведения. Медведь выступал как символ плодородия и мужского начала, а леопард, как и лев, являлся символом женского начала [3, т. 2, с. 486–532].

Необходимо отметить, что большинство из рассмотренных наименований являются исконной славянской лексикой (индоевропейского, балто-славянского либо собственно праславянского происхождения).

Отдельные праславянские названия (*в в рица, кошута, тр пясток, язв ц, л жага, опица*) являются в настоящее время устаревшими, вышедшими из употребления. Они заменились другими, более поздними новообразованиями или заимствованными словами. Некоторые из них сохранились в диалектах.

Таким образом, анализ праславянских наименований диких животных, нашедших отражение в русском языке, позволяет установить следующее:

- лексическая группа зоологических терминов в основном сложилась в эпоху существования праславянской языковой общности;
- праславянские наименования диких животных представляют собой в большинстве названия семейств и родов, которые послужили базой для формирования зоологической номенклатуры не только русского, но и других славянских языков;
- в отдельных наименованиях произошло сужение значения: устаревшие названия либо совсем вышли из употребления, либо сохранились в отдельных диалектах и стали обозначать какой-то определенный вид животного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн, С. Б. Очерк сравнительной грамматики славянских языков / С. Б. Бернштейн. – М.: АН СССР, 1961. – 350 с.
2. Варбот, Ж. Ж. [Рецензия на:] Etymologický slovník slovanských jazyků: Ukazkové číslo. – Врно, 1966 // Этимология. 1967. – М., 1969. – С. 317–318.
3. Гамкрелидзе, Т. В. Индоевропейский язык и индоевропейцы. Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры: в 2 ч. / Т. В. Гамкрелидзе, Вяч. Вс. Иванов. – Тбилиси, 1984.
4. Супрун, А. Е. Введение в славянскую филологию / А. Е. Супрун. – Минск: Выш. шк., 1989. – 480 с.
5. Филин, Ф. П. О происхождении праславянского языка и восточнославянских языков / Ф. П. Филин // Вопросы языкознания. – 1980. – № 4. – С. 36–50.
6. Шахматов, А. А. Очерк древнейшего периода истории русского языка / А. А. Шахматов. – Петроград, 1915. – 370 с.
7. Фасмер, М. Р. Греко-славянские этюды / М. Р. Фасмер. – СПб., 1909. – Ч. 3. Греческие заимствования в русском языке. – 289 с.
8. Скикевич, Т. И. Формирование лексической группы названий диких животных в русском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.02 / Т. И. Скикевич. – Минск, 1998. – 113 с.

РОЛЬ АНГЛИЦИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Т. И. Скоробогатая

*УО «Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь*

Ключевые слова: заимствованные слова, англицизмы, немецкий язык, словообразование.

В статье раскрывается роль англицизмов на современном этапе развития немецкого языка. В центре внимания находятся виды заимствований, характерные для англицизмов. Раскрывается сфера употребления для англицизмов.

Key words: borrowed words, Anglicisms, the German language, derivation.

The article deals with the role of the Anglicisms in the modern German language. The focus is on the kinds of the borrowed words, which are characteristic of the Anglicisms. The spheres of the use of Anglicisms are revealed.

Язык является важной составляющей человеческого бытия и проявлением межкультурного взаимодействия, что отражается в проникновении иноязычных фонем, морфем, лексем и грамматических систем в контактирующие языки. Так, в немецком языке заимствованная лексика занимает особое место. Заимствования используются для заполнения номинативных лакун, возникших в результате неспособности создать неологизм такими процессами номинации, как словообразование и семантическая деривация.

В лингвистике существуют различные толкования термина «заимствование». Так, авторы «Лингвистического энциклопедического словаря» (1979) под заимствованием понимают «переход элементов одного языка в другой как результат языковых контактов, взаимодействия языков, а также сами элементы – слова, морфемы, синтаксемы, перенесённые из одного языка в другой» [1, с. 84]. В «Лингвистической энциклопедии» О. О. Селивановой (2010) данный термин означает: 1) процесс введения в определённый язык морфем, слов или выражений другого языка; 2) слово или словосочетание, введенные в определённый язык из другого языка [2, с. 174]. Таким образом, заимствование – это процесс перехода элементов из одного языка в другой и результат преобразования элементов (слов, морфем, лексем, синтаксических конструкций и т. д.) одного языка в другой.

Лексический состав немецкого языка в течение своего формирования испытывал значительные модификации, превращая заимствованную лексику в неологизмы. В настоящее время в основном заимствуются слова из английского языка. Немецкий язык подвержен влиянию английского языка и характеризуется наибольшим количеством англицизмов среди европейских языков [20]. Как показало исследование Н. И. Вахницкой, заимствованные, в основном англоязычные, неоло-

гизмы появляются прежде всего в таких сферах, как «компьютер/Интернет» (*Doppelklick* ‘двойной клик’, *E-Mail* ‘электронная почта’, *Blog* ‘блог’, *googeln* ‘гуглить’), «спорт» (*inlineskateln* ‘кататься на роликовых коньках’), «общество» (*Babyklappe* ‘окошко для подкидышей’, *Antiaging* ‘против старения’), «досуг» (*Fanmeile* ‘фан зона’, *After-Show Party* ‘вечеринка после шоу’), «экономика» (*outsourcen* ‘аутсорсинг’), «техника» [3], «политика» (*Eineurojob* “евровая” работа’), «здоровье» (*sars* ‘сар’) [20, с. 152].

Результаты данного исследования находят подтверждение среди лексем электронного словаря www.owid.de, в котором большая часть слов-неологизмов принадлежит английскому языку. Так, широко представлены англицизмы в немецком языке в следующих сферах жизни: в СМИ (*Pay-TV* ‘платное телевидение’, *Yellow Press* ‘жёлтая пресса’, *Comics* ‘комиксы’, *Headline* ‘заголовок’, *live* ‘лайв’, *News* ‘новости’, *Trailer* ‘трейлер’, *Bestseller* ‘бестселлер’, *Slogans* ‘лозунги’); в мире моды и индустрии здоровья и красоты (*Fashion* ‘мода’, *Dress* ‘платье’, *Look* ‘лук’, *Boots* ‘ботинки’, *Corporate Identity* ‘фирменный стиль’, *Make-up* ‘макияж’, *Foundation* ‘тональное средство’, *Fluid* ‘флюид’, *Eyeliners* ‘подводка’, *Cover* ‘покрытие’, *Aids* ‘СПИД’, *Stress* ‘стресс’, *Body Lotion* ‘лосьён для тела’); в спорте (*Fan* ‘фанат’, *Match* ‘матч’, *Cross* ‘кросс’, *Freestyle* ‘фристайл’, *Penalty* ‘пенальти’, *Badminton* ‘бадминтон’, *Sprint* ‘спринт’, *Finish* ‘финиш’, *Team* ‘команда’) и др.

Как известно, заимствования бывают прямые (*Message* ‘сообщение’, *das Image* ‘имидж, образ’, *der Safe* ‘сейф’), непрямые (*Interview* ‘собеседование’, *der Flaschenhals* ‘горлышко бутылки’ с английского *bottleneck* ‘горлышко бутылки’ (*bottle* ‘бутылка’ + *neck* ‘шея, горлышко’), смешанные (*Outdoorjacke* ‘куртка предназначенная для отдыха на природе’, *All-inclusive-Reise* ‘поездка по программе всё включено’, *Internethandel* ‘Интернет-торговля’, *Internetseite* ‘страница в Интернете’, *Onlinedienst* ‘соцсеть’). Стоит отметить, что гибридные новообразования широко представлены на современном этапе развития языка и в большинстве случаев относятся к сложным существительным (*Billigjob* ‘низкооплачиваемая работа’, *Ärztchopping* ‘чат’, *Doppelklick* ‘двойной клик’, *Mauspad* ‘коврик для мыши’ и др.). Кроме того, ранее заимствованные англицизмы активно участвуют в образовании композитов, например, *Handy* ‘мобильный телефон’ является производящим *Handyverbot* ‘запрет на мобильный телефон’, *WAP-Handy* ‘мобильный телефон WAP’. Немецкие составляющие смешанных заимствований облегчают их освоение и вхождение в систему немецкого языка. В некоторых случаях заимствования приобретают новые значения, например, англицизм *Beamer* ‘видеопроектор’ в английском языке обозначает неудачный бросок в крикете или BMW (автомобиль, мотоцикл).

Таким образом, в настоящее время заимствованные лексемы из английского языка находятся во всех сферах общества: реклама и СМИ, мода, спорт, IT-технологии, индустрия косметики, здоровье, медицины и т. д. В современном немецком языке активно используются англицизмы как самостоятельные лексемы, так и в составе композитов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русский язык. Энциклопедия (репринт «Лингвистический энциклопедический словарь») / гл. ред. Ф. П. Филин. – М.: 1979. – 432 с.
2. Селіванова, О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова // Полтава: Довкілля. – К., 2010. – 844 с.

УДК 81

ФОРМАЛЬНЫЕ СВЯЗИ АНГЛИЙСКИХ КЛЮЧЕВЫХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ И ИХ КИТАЙСКИХ КОРРЕЛЯТОВ

Чэнь Тин

*УО «Минский государственный лингвистический университет»,
Минск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: форма языкового знака, омонимы, омофоны, омографы, рифмы, английский и китайский языки.

В работе рассмотрены группы формально близких слов, сопоставлены омонимы и рифмованные группы слов в английском и китайском языках.

Key words: a material form of a sign, homonyms, homophones, homographs, rhymes, the English and Chinese languages

The paper considers groups of formally related words, compares homonyms and rhyming groups of words in English and Chinese.

Хотя обе стороны языкового знака – формальная и содержательная – в равной степени значимы для его функционирования, их изучению в языкознании уделяется совершенно разное внимание. В то время как содержательным и содержательно-формальным деривационным связям традиционно оказывается большое внимание, формальные (фонетические и орфографические) отношения слов в лексической системе находятся далеко на обочине исследовательских интересов, поскольку считаются не только произвольными по отношению к семантическим, что в своё время доказал Ф. де Соссюр, но случайными, не обнаруживающими закономерностей и, в принципе, не влияющими на функционирование знака.

В результате остаются по-прежнему недостаточно изученными виды формально связанных слов и их презентация в разных структурных группах лексики. Не получили необходимого внимания и вопросы сопоставительного анализа самого явления формального сходства лексем в разных языках, в частности, таких разноструктурных и неродственных генетически, как английский и китайский. Именно эти вопросы стали предметом исследования в данной работе.

Можно говорить о 4 видах формальной близости слов одной части речи в языке и соответственно о следующих 4 группах таких слов:

1) полное совпадение звуковой и графической формы двух и более слов при отсутствии семантической общности между ними – это **омонимы** (*град*¹ ‘атмосферные осадки’ и *град*² ‘город’). Частичные омонимы – это **омофоны** при совпадении только фонетической формы (*костный* – *косный*) или **омографы** при совпадении только графической формы (*замок* ‘устройство для запираания двери, чемодана и др.’ и *замок* ‘укреплённое жилище феодала’);

2) частичное формальное совпадение двух и более однокоренных слов одной части речи при частичном их семантическом сходстве, что ведет к речевым ошибкам – это **паронимы** (*экономный* ‘бережно расходующий что-либо’ и *экономичный* ‘дающий возможность сэкономить что-либо’);

3) частичное формальное совпадение звучания последнего слога двух и более слов одной / разных частей речи при полном отсутствии их семантического сходства, что не ведет к речевым ошибкам, но к гармонии в речи – это **рифма** (*л бовь* – *кровь*) или совпадение по написанию, но разных по звучанию последних слогов – **графическая рифма** (*бол шого* [-ова] – *н много* [-ога]);

4) частичное формальное совпадение начала звучания начала слов – используется как стилистический прием для создания звукового образа описываемого понятия: **аллитерации** (повторения одинаковых согласных: *В шлковом ил ст сн жного шула* (С. Есенин) и ассонанса (повторения одинаковых гласных: *И ни ц ркАв , ни кАбАк – Ни ч го н св 'АтА! Н т, р б 'АтА, вс" н тАк, Вс н тАк, р б 'АтА!* (В. Высоцкий), а также **тавтограмм** – шуговых стихотворений или рассказов, в котором все слова начинаются с одного звука: *Ч тыр ч рн н ких, чумаз н ких ч рт"нка Ч ртили ч"рными ч рнили ч рт ж*). Совпадение начала написания слов используется в языках с буквенной письменностью для ранжирования слов в словарях.

Результаты проведенного лексикографического анализа 24 английских ключевых (исконных, частотных, морфологически и деривационно простых) существительных 12 разных тематических групп (*stone* ‘камень’, *star* ‘звезда’, *hand* ‘рука’, *head* ‘голова’, *water* ‘вода’, *earth* ‘земля’, *milk* ‘молоко’, *honey* ‘мёд’, *man* ‘мужчина’, *woman* ‘женщина’, *dog* ‘собака’, *horse* ‘лошадь’, *tree* ‘дерево’, *grass* ‘трава’, *side* ‘сторона, бок’, *top* ‘вершина’, *wit* ‘разум’, *sin* ‘грех’, *day* ‘день’, *year* ‘год’, *hunger* ‘голод’, *fear* ‘страх’, *home* ‘дом, жилище’, *and field* ‘поле’) не выявили омонимичных форм в этой группе слов.

Не обнаружено и паронимов, поскольку все слова являются деривационно простыми.

Достаточно большим является рифмованное совпадение форм, например: *stone – own, bone, cone, loan, moan, known, phone, zone, tone, scone, flown, prone, grown, drone, alone, disown, flagstone, acetone, allophone, Anglophone, anticyclone, temporal bone, etc.*

В китайском языке количество омонимов, в частности омофонов, чрезвычайно велико. Согласно статистике, из 6763 китайских иероглифов только 16 не имеют омофонов. Причем количество некоторых

омофонов у одного ієроглифа досягає 116 (хоча проблема розграничення омонимії і полісемії в китайському мові далека від рішення). Так, у слова 石 [shí], коррелята англійського ключового іменника *stone* ‘камень’, існує велике число омофонів, які не мають загального значення, передаються на письмі різними ієроглифами, але вимовляються однаково, мають однаковий тон, наприклад: 什 [shí] ‘ассорти’, 十 [shí] ‘десять’, 时 [shí] ‘время’, 识 [shí] ‘знания’, 食 [shí] ‘еду’, 蚀 [shí] ‘затмение’, 硕 [shí] ‘мастер’, 匙 [shí] ‘ключ’.

Велике і число рифм (韵—юнь) в китайському мові. Їх перші словари з'явилися в початку VII століття. В книзі рифм 广韵 Гуаньюнь (словарь рифм епохи династії Сун 960–1279) наведено 206 груп рифм, кожна з яких включає ієроглифи, вимовляються однаково і мають одну і ту ж фіналь (згодний). Наприклад, в групу 东 [дун] ‘восток’ входять ієроглифи 同 [тун] ‘вместе’, 中 [чжун] ‘центр’, 空 [кун] ‘пустота’, 风 [фэн] ‘ветер’ і др., всього 74 знака.

Формально звукові і графічні лексичні мережі є явищем ідіоетнічним в мові і культурі, обумовленим особливим формальним будовою мовних систем, на основі яких створені унікальні літературні твори.

УДК 811.161.3

МАДЭЛІ МЕТАФАРЫЧНЫХ ПЕРАНОСАЎ ПРЫ ЎТВАРЭННІ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ СА СТРЫЖНЁВЫМ КАМΠΑНАМЕНТАМ-ЗАОНІМАМ

Л. М. Якішук

*УА «Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы»,
Гродна, Рэспубліка Беларусь*

Кліявае слова: фраз алагізм, жывёлы кампаніты, метафарычны перанос, семантычная мадэль, сема.

У артыкуле дасядаецца працэс утварэння фраз алагізма шляхам метафарычнага пераносу. Падаецца спіс семантычных мадэляў, паводом якіх утвараюцца назвы нікавага фраз алагізму са стрыжнёвым «жывёлым» кампанінтам. Закранаецца пытанне крыніц вобразнасці фраз алагізма.

Key words: idiom, animal component, metaphorical transfer, semantic model, sema.

In the article the process of formation of phraseological units by metaphorical transfer is investigated. A list of semantic models is provided, in accordance with which substantive phraseological units with the core “animal” component are formed. The question about the sources of figurative phraseology is raised.

На сённяшнім этапе развіцця лінгвістыкі надзвычай важнае значэнне надаецца даследаванню сувязі мовы і мыслення, а значыць,

вывучэнню феноменаў, якія маюць дачыненне да абедзвюх гэтых сфер і праяўленні якіх у гэтых сферах у пэўнай ступені абумоўліваюць адзін аднаго. Да такіх з’яў, напрыклад, даследчыкі адносяць метафару: «актуальнасць набывае вывучэнне метафары як феномена не толькі мовы, але і мыслення, што выражаецца ў звароце да кагнітыўных і лінгвакультуралагічных фактараў метафарызацыі» [2, с. 4].

У гэтым сэнсе фразеалагічныя адзінкі, значная частка якіх узнікла як вынік метафарызацыі словазлучэнняў і спалучэнняў слоў, – цікавы і важны матэрыял для даследавання напрамкаў развіцця і функцыянавання вобразнага мыслення носьбітаў канкрэтнай мовы, а таксама этнакультурных фактараў, якія ўплываюць на жыццё мовы.

Важнай крыніцай вобразнасці для ўтварэння фразеалагізмаў у любой мове з’яўляецца навакольнае асяроддзе, у прыватнасці такая яго частка, як жывёльны свет. Тыпалогію ўтварэння фразеалагізмаў «жывёльнага» і «птушынага» паходжання вызначаюць пэўныя семантычныя мадэлі, якія адлюстроўваюць асноўныя напрамкі метафарычных пераносаў пры ўтварэнні фразеалагічных адзінак:

1) ‘спалучэнне слоў, якое абазначае пэўную жывёлу → чалавек, прадмет ці істота, падобныя на гэту жывёлу знешнім выглядам’: *лягучая мыш, б лья мухі, мокрая курыца* (у 1 зн.) і пад.;

2) ‘спалучэнне слоў, якое абазначае частку цела пэўнай жывёлы → прадмет, знешне падобны на частку цела гэтай жывёлы’: *сабачая ножка, свіно вуха, л віны з , казіная ножка* і г. д.;

3) ‘спалучэнне слоў, якое абазначае пэўную жывёлу → чалавек, істота ці з’ява, падобныя на гэтую жывёлу фізічнымі ўласцівасцямі і здольнасцямі’: *баранчык божы, глухі ц цярук, сонная цяц ра* і інш.;

4) ‘спалучэнне слоў, якое абазначае пэўную жывёлу → чалавек, які выклікае асацыяцыі з гэтай жывёлай паводле свайго характару’: *божыя ав чка, божыя каро ка* (у 1 зн.) і пад.;

5) ‘спалучэнне слоў, якое абазначае пэўную жывёлу → чалавек, які выклікае асацыяцыі з гэтай жывёлай паводле ўзроўню свайго інтэлекту’: *кон божы, ас л маляваны* і пад.;

6) ‘спалучэнне слоў, якое абазначае пэўную жывёлу → чалавек, які выклікае асацыяцыі з гэтай жывёлай паводле агульнай характарыстыкі (часцей, адмоўнай)’: *гад падкалодны, гадзіна па зучая, гад паласаты* і г. д.;

7) ‘спалучэнне слоў, якое абазначае пэўную жывёлу → чалавек, падобны на гэтую жывёлу паводзінамі, дзеяннямі’: *бурыдана ас л, сабака на с н , сляпо кацяня, варона па лінавых п`рах* і інш.

З прыведзеных прыкладаў відаць, што пад метафарычны перанос падпадаюць звычайна словазлучэнні, структурна арганізаваныя як «прыметнік + назоўнік» ці «назоўнік + прыметнік» (за нешматлікімі выключэннямі). Як адзначаецца ў літаратуры [1, с. 108], пры метафарычным пераносе актуалізуюцца другасныя, перыферычныя або нават патэнцыяльныя семы свабоднага словазлучэння. Інакш кажучы, свабоднае спалучэнне слоў і фразеалагізм валодаюць адной агульнай прыметай, на аснове якой і адбываецца метафарычны

перанос. Толькі для свабоднага спалучэння яна з'яўляецца канататыўнай характарыстыкай, а для фразеалагізма – сэнсаўтваральнай. Напрыклад, на перыферыі семнай структуры свабоднага словазлучэння *стары во к ёсць другасная, факультатыўная сема 'вопытнасць, спрактыкаванасць'*, якая ў большасці выпадкаў ужывання яго ў маўленні будзе прыхаваная, няяўная ці нават не будзе мець значэння ўвогуле. Пры ўтварэнні фразеалагізма яна актуалізуецца і становіцца дыферэнцыйнай, неабходнай для фарміравання і затым разумення значэння фразеалагізма.

Такім чынам, большасць мадэляў, па якіх адбываецца ўтварэнне фразеалагізмаў са стрыжнёвым кампанентам-заонімам, будуецца на аснове назвы пэўнай жывёлы ў спалучэнні з яе характарыстыкай (часта ў выглядзе атрыбутыўнага кампанента). У большасці выпадкаў гэта характарыстыка непасрэдным чынам удзельнічае ў стварэнні значэння фразеалагізма, г. зн. з шэрагу патэнцыйных, перыферычных сем, уласцівых назве жывёлы, вылучаецца адна, якая задае напрамак фарміраванню значэння фразеалагізма. Параўн.: *глухая цяця ра і сонная цяця ра, ранняя птушка і вол ная птушка*.

Часам, аднак, яна не столькі адыгрывае сэнсаўтваральную ролю, колькі выконвае функцыю ўзмацнення эмацыянальнасці і ацэначнасці фразеалагізма, пры тым што асноўная частка намінатыўнасці прыпадае на долю стрыжнёвага назоўнікавага кампанента: *ас л маляваны, гад п чаны* і інш.

ЛІТАРАТУРА

1. Лепешаў, І. Я. Сучасная беларуская літаратурная мова: спрэчныя пытанні / І. Я. Лепешаў. – Гродна: ГрДУ, 2002. – 207 с.

2. Шыманская, В. Ю. Метафарычная рэпрэзентацыя псіхалагічнай сферы чалавека ў беларускай і англійскай мовах (на матэрыяле субстантываў) / В. Ю. Шыманская. – Мінск: РІВШ, 2016. – 124 с.

УДК 81'373

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЯЗЫКЕ ТАВРОМАХИИ

О. В. Янукенас

*УО «Минский государственный лингвистический университет»,
Минск, Республика Беларусь*

Кл ачы слова: сп цыял ная л ксика, оц ночно знач ни , тавромахия, коррида.

В стат рассматрива тся сп цыял ная л ксика с оц ночным знач ни м, входящая в состав словаря тавромахии.

Key words: special vocabulary, attitudinal meaning, bullfighting.

This article deals with the special vocabulary with attitudinal meaning in the sphere of bullfighting.

Культ быка был характерен для многих верований на протяжении почти всей истории человечества. В большинстве стран он потерял свое значение и оставил след лишь в некоторых языковых оборотах или традициях. Однако в Испании, по утверждению философа Х. Ортеги-и-Гассета, историю страны с XVIII в. и до наших дней нельзя представить в отрыве от истории боев быков [3, с. 120–150]. В связи с чем нас заинтересовал профессиональный язык тавромахии, и в частности его оценочная лексика.

При анализе мы придерживались квалификации Н. Д. Арутюновой [1, с. 71–77], которая охватывает общие и частные оценки и в которой выделено три группы оценок:

1) сенсорные оценки, связанные с чувственным опытом человека (физическим или психическим);

2) сублимированные оценки, включающие эстетические и этические оценки;

3) рационалистические оценки, критериями которых являются польза, соответствие определенным функциям и стандартам.

В профессиональном языке тавромахии было отмечено преобладание сублимированных оценок. Этот факт объясняется тем, что они основаны на синтезе сенсорно-вкусовых и психологических оценок (красивый – некрасивый, прекрасный – безобразный, уродливый) или удовлетворяют нравственным чувствам (нравственный – безнравственный, добрый – злой, добродетельный – порочный), а коррида в первую очередь является той разновидностью представлений, которая призвана доставить зрителям эстетическое удовольствие.

В тавромахии объектом оценки могут быть:

1) бой быков как явление;

2) люди, участвующие в корриде или имеющие к ней отношение;

3) животные, участвующие в корриде.

При анализе оценочной лексики первой группы было отмечено, что объектом оценки является характер корриды как вида представления. Здесь следует напомнить, что понятие тавромахии включает в себя, во-первых, искусство боя быков со всеми понятиями и правилами данного вида деятельности, а, во-вторых, это может означать произведение или книгу о бое быков. В нашем случае объектом оценки становится только само представление, происходящее на арене для боя быков. В данной группе нами были выделены только сублимированные и рационалистические оценки. Частные оценки касались таких характеристик корриды, как плохая – хорошая (*corrida de máxima garantía vs debacle*), интересная – скучная (*cuajada vs aburridero*), красивая – некрасивая (*fea vs moza*), легкая (для тореро) – трудная (*corrida de alivio vs corrida a la trágala*), с малым – большим количеством зрителей (*magra entrada vs hasta la bandera*).

Частные оценки человека являются в основном сублимированными, иногда выделяются рационалистические, но все они отражают:

– оценку физических качеств профессионалов-участников корриды, в частности тореро, бандерильеро, рехонеадоров. Такие ха-

рактические, как телосложение, рост, внешняя привлекательность человека, значимые в большинстве сфер, в тавромахии почти не существенны. Важнее ловкость – скованность тореро (*ágil vs agarrotado*), его физическое и психическое состояние (*ligero, placeado*).

– оценку интеллектуальных способностей и возможностей человека (*poderoso*). Хотя в испанской оценочной картине мира, согласно исследованию Н. Г. Мед [2, с. 51], это наиболее многочисленный разряд оценочной лексики и фразеологии, в профессиональном языке тавромахии эта оценка почти отсутствует;

– оценку моральных качеств человека. Из всех моральных качеств тореро наиболее релевантными являются смелость – трусость (*guapo, bravo, confiado vs cobarde, cobardón, miedoso*) и благородство – неблагородство (*guapo vs birlongo, camandulero, mochales*). В эту группу мы также включили оценку зрителей по проявлению уважения – неуважения (*respetuoso vs malaje, marrajo*), страстному отношению к корриде (*monstruo*), пониманию корриды – дилетантству (*aficionado vs cordero, vulgo, clase baja*);

– оценку человека по его отношению к труду и профессиональной деятельности. В словаре тавромахии оценка отношения к труду определяется желанием и стремлением постоянно идти в бой, не отступать и не сдаваться, несмотря на чрезмерную агрессивность или вялость в поведении быка (*peleón vs remolón*); также желанием всегда проводить бой на самом высоком уровне (*garboso vs pesado, torero pegapases*). От взгляда зрителей и профессионалов, освещающих бои быков, не ускользает тот момент, когда у тореро наступает некоторое профессиональное выгорание, и тогда его характеризуют как *atorado*;

– оценку уровня профессионализма тореро и иных участников корриды. Здесь оценивается соответствие компетенций стандартам и классическим нормам корриды (*académico, sobrio vs temerario, chusmeta*), наличие у тореро собственного стиля (*novedoso*), степень владения приемами ведения боя быков (*corto vs largo*), наличие – отсутствие мастерства (*habilitoso, rompedor vs torero de café, torero de invierno*), выдающееся мастерство (*as taurino, maestro lidiador, orejero, mandón*), наличие – отсутствие призвания (*ciclón vs torero frío de cuello*).

Анализируя частные оценки животных, участвующих в корриде, мы сделали вывод, что почти все они характеризуют быка как главного соперника человека. Причем бык воспринимается людьми, участвующими в боях быков, не просто как дикое агрессивное животное.

Итак, объектом частных оценок быка становятся:

– его физические качества, в частности малый – большой размер животного (*abecerrado, baboso, llavero vs boyancón, pavo, zamacuco*), малый – большой размер рогов (*asticorto, cornicorto, cornipequeño vs alirado, cornalón, cornadón, despabiladeras*), особенности формы рогов (*escobillado, astiabierta, afilado, bizco, playero, gacho*), красота – непривлекательность быка (*bonito, lucio vs carabao*);

– его характер: здесь следует отметить, что объектом оценки является не только наличие – отсутствие агрессии у быка (*feroz, galán vs manso, rata*), но и большое внимание уделяется интеллектуальным и даже моральным качествам быка, приписываемым ему участниками корриды, в частности, глупости – сообразительности (*chocho, babosa vs avisado, currado, toreado*), смелости – трусости (*catedral, enrazado vs cobardón, temeroso, receloso*), благородства – неблагородства, хитрости (*boyante, bueno, franco, noble, perritorio, bonachón vs galgo, rencoroso, vengativo, voraz*);

– поведение быка во время корриды: в данной группе оценивается активность – пассивность быка в ходе боя (*acometedor, fiero, voluntarioso vs bueyendo, caracol, chungo, obediente*), быстрота – медлительность (*alegre, encelado, nervioso, pegajoso vs abanto, mansurrón*), наличие – отсутствие нацеленности на плащ тореро (*fijo vs distraído*), опасный – предсказуемый в своих атаках (*alimaña, barrabás, anárquico, picante vs bombón, mazapán*).

Примечательно, что в сфере тавромахии есть группа оценочной лексики, которая может применяться в равной степени как по отношению к быку, так и к тореро (*acorrulado, ambidextro, apurado, cobarde, embrocado, entregado, pesado, placeado, poderoso, peleón, lucir*). Данный факт указывает на то, что в тавромахии бык и человек воспринимаются как равные соперники. Бык не выступает просто в роли будущей жертвы, ему дают шанс противостоять человеку, используя всю свою природную силу и агрессивность. Зрители и участники корриды ценят его характер и поведение, и нередко бык получает больше одобрения, чем тореро. До последнего момента боя бык может ранить или даже убить человека, использующего только плащ для своей защиты.

Таким образом, нами были выделены ЛЕ с оценочным значением, объектом которого являются сама коррида, различные качества участников корриды, зрителей и быка. В основной массе это сублимированные и рационалистические оценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. / Н. Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 338 с.
2. Мед, Н. Г. Оценочная картина мира в испанской лексике и фразеологии (на материале испанской разговорной речи): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.05 / Н. Г. Мед; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб, 2007. – 234 с.
3. Ortega y Gasset, J. Sobre la caza, los toros y el toreo / J. Ortega y Gasset. – Madrid: Revista de Occidente, 2007. – 169 p.

Секция 2. ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА

УДК 378.147

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛАТИНСКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ И ВЕТЕРИНАРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

О. В. Агафонова

*УО «Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия
ветеринарной медицины, Витебск, Республика Беларусь»*

Ключевые слова: латинская терминология, мотивация, грамматические темы, этимология, фитонимы.

Изучение дисциплин «Латинский язык» и «Латинский язык с основами терминологии» способствует подготовке терминологически грамотного специалиста. В статье рассматриваются некоторые методические приемы обучения студентов латинскому языку при изучении ветеринарной и медицинской терминологии: повышение мотивации, транскрибирование кириллицы, увеличение количества упражнений на перевод с русского языка на латинский, обращение к этимологии терминов.

Key words: Latin terminology, motivation, grammar topics, etymology, phythonyms.

Studying the disciplines “Latin” and “Latin with the basics of terminology” contributes to training a terminologically competent specialist. The article discusses some methodological approaches to teaching students Latin while introducing veterinary and medical terms. Increasing motivation, transcribing in Cyrillic, increasing the number of exercises for translation from Russian into Latin, referring to the etymology of terms are mentioned.

Латинский язык как дисциплина является обязательной частью подготовки будущих ветеринарных врачей, ветеринарных провизоров, ветеринарно-санитарных экспертов. Цель изучения данной дисциплины – научить студентов пользоваться латинскими медицинскими и ветеринарными терминами, присутствующими во всех разделах терминологии: в анатомической терминологии, в клинической терминологии и в фармацевтической терминологии; сформировать терминологически грамотного специалиста. Для достижения лучшего результата при изучении дисциплины необходимо не только передавать знания студентам, но и формировать интерес к предмету, мотивировать изучение языка.

Как правило, во время обучения в школе формируется отрицательная мотивация: страх получить плохую оценку, иметь в аттестате невысокий балл, боязнь быть наказанным родителями. Поэтому с первых занятий у студентов нужно развивать желание стать грамотными и компетентными специалистами, приобрести навыки использования профессиональной латинской терминологии в дальнейшем.

Латинский язык является сложным для изучения, объем лексики, предлагаемой для запоминания, часто вызывает страх у студентов, по-

этому уже с первых занятий нужно формировать мотивацию для изучения данного языка. При чтении вводной лекции необходимо не только обратиться к истории языка, но и выделить моменты, которые могут вызвать интерес у студентов, желание глубже изучить язык. Такими моментами могут стать, во-первых, латинские афоризмы, которые имеют отношение ко всем областям жизни и остаются в памяти надолго. Во-вторых, озвучивание латинских дериватов, встречающихся в родном и изучаемых иностранных языках, что позволит студентам понять этимологию многих непонятных слов и увидеть их латинское происхождение.

Для оптимизации обучения латинскому языку целесообразно было бы обратиться к не всегда привычным методам преподавания. Во-первых, при изучении алфавита, правил чтения, необходимо предлагать студентам транскрибировать латинские слова с помощью кириллицы, что существенно снизит количество ошибок при чтении и написании терминов. Во-вторых, при изучении грамматических тем целесообразно увеличить количество упражнений на перевод русского текста на латинский язык, что исключает элемент угадывания, как это случается при переводе с латинского на русский. Также студенты должны уметь определять грамматическую форму слова не только в контексте, но и в словах, взятых наугад из любого текста. Можно предложить выполнить упражнения, где изначально будут присутствовать грамматические ошибки, студенты должны найти их и исправить.

При изучении склонений существительных и прилагательных нужно предлагать упражнения на определение рода существительных в словосочетаниях, исходя из знания родовых окончаний прилагательных (напр. *pars optica*), или на определение рода и склонения в незнакомых словах, исходя из знания окончаний существительных в именительном падеже единственного числа в разных склонениях [2]. Работа с основными составляющими грамматики (склонение существительных и прилагательных, образование глагольных форм) должна вестись и закрепляться в течение всего учебного года при изучении всех тем дисциплины «Латинский язык».

При изучении латинской терминологии у студентов наибольшее значение имеют следующие аспекты:

облегчает запоминание фитонимов. Кроме этого, студентам можно дать возможность предложить ассоциации, связанные с латинскими словами (например, *hepar* – гепатит).

Изучение латинского языка помогает будущим специалистам овладеть профессиональным языком, грамотно использовать в будущем латинскую медицинскую и ветеринарную терминологию, создает базу для личностного профессионального роста в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронова, Г. П. Латинский язык: учебник для студентов учреждений высшего образования по специальностям «Ветеринарная медицина», «Ветеринарная фармация», «Ветеринарная санитария и экспертиза» / Г. П. Воронова, Т. С. Елисеева, О. В. Агафонова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2018. – 260 с.

2. Кириллова, И. И. Дидактико-методические особенности преподавания латинского языка обучающимся медицинских вузов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://esa-conference.ru/wp-content/uploads/files/pdf/Kirilova-Irina-Igorevna.pdf>. – Дата доступа: 29.03.2020.

3. Кун, Н. А. Легенды и мифы древней Греции / Н. А. Кун. – Минск: Народная асвета, 1989. – 463 с.

4. Этимологический словарь Крылова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gufo.me/dict/krylov>. – Дата доступа: 29.03.20.

УДК 811.111: 371.322: 378.663

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ВУЗА

А. В. Александров, О. Б. Уланова
ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный
университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва, Россия

Ключевые слова: командная дидактическая игра, проблема, проблемная ситуация, проблемное обучение, противоречие.

В статье анализируются особенности проблемного обучения студентов сельскохозяйственного вуза на занятиях по английскому языку. В работе уделяется внимание формулировке проблемы, выбору методов организации проблемного обучения и некоторых конструкций английского языка для выражения противоречий.

Key words: team didactic game, problem, problem-based situation, problem-based learning, contradiction.

The article analyzes the peculiarities of agricultural university students' problem-based learning at the English-language classes. The paper focuses on problem formulation, selecting the problem-based learning organization methods and some English-language constructions for expressing contradictions.

Проблемное обучение представляет собой организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения [1]. При этом студент получа-

ет знания через овладение способами разрешения противоречий. Проблема, рассматриваемая как противоречивая ситуация, представляет собой теоретический или практический вопрос, требующий изучения. Данная тема является актуальной, поскольку, кроме методики обучения иностранному языку, она основывается на психологических особенностях обучаемых, в данном случае имеется в виду диалектическое мышление. Под диалектичностью мышления понимается умение фиксировать противоречия, отслеживать динамику их развития и правильно их разрешать. Психология представляет собой науку, изучающую закономерности развития и функционирования психической деятельности людей. Общение – это яркий пример психической деятельности человека. Любой язык – и иностранный, и родной – требуется для осуществления коммуникативной деятельности.

Проблемное обучение требует особого подхода со стороны преподавателя. Во-первых, ему важно продумать формулировку заданий. Первый пример учебного задания может использоваться при овладении дисциплиной «Иностранный язык для общих целей». В рамках изучения темы «My hobby and free time» студенты анализируют проблему «Are people with hobbies interesting for others and why?» Приведём пример проблемной постановки задачи в ходе преподавания дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей» студентам, обучающимся по направлению «Товароведение»: «What faculty should future merchandising experts study at?» Проблемность ситуации заключается в том, что в силу междисциплинарного характера товароведения получение студентами этой направленности только технологического образования можно оспорить.

Во-вторых, преподаватель выбирает формы и методы работы, соответствующие проблемному обучению. Для первого задания возможно использовать метод анализа проблемных ситуаций. Вот пример одной из них: Pete is a football fan. Dinamo is his favorite team. He knows a lot about football, football-playing techniques and his favorite sportsmen. However, when another person starts speaking about his or her own interests, Pete changes the subject quickly. Even if someone says: «What fine weather it is today!» Pete can continue in the following way: «Yes, and it is favorable for playing football!» Во втором примере от студента требуется участвовать в командной дидактической игре. В начале всем даётся задание проанализировать содержание сайта своего университета и найти материал для ответа на вопрос: «What faculties train food technologists, advertising managers, economists?» Если студент затрудняется грамотно ответить на специальный вопрос, ему предлагается общий вопрос, в котором содержится подсказка ответа – по характеру грамматического построения названия факультета, а также по содержанию: «Does education and humanities faculty train future advertising managers?» В результате, отвечая на вопрос, студенты строят предложения типа: Education and humanities faculty trains future advertising managers. После этого студенты делятся на три команды в соответствии с названиями факультетов – food technology, economics, education and humanities.

Каждой команде дается задание найти аргументы, подтверждающие базовую значимость одной из указанных дисциплин, составляющих направленности факультетов, для обучения будущих товароведов. Выигрывает та команда, в которой: 1) найдено и сформулировано на английском языке наибольшее количество аргументов в подтверждение значимости направленности; 2) все члены подгруппы участвовали в их поиске и окончательной формулировке; 3) допущено наименьшее количество речевых ошибок. Приведем примеры некоторых возможных аргументов, высказанных членами команд: 1) *т хнологии производства продуктов питания*: Future merchandising experts should know the properties of both animal and plant-origin products in order to know how to transport, store and even advertise them; 2) *п дагогич ских и гуманитарных дисциплин*: A future merchandising expert ought to be aware of the techniques used in order to advertise goods in different forms, including a story, a verse, a song, a film; 3) *экономики*: Economics studies money problem. A good is an economic category, as it can be either of high or low price.

В-третьих, работая со студентами, преподаватель обучает их возможности использовать в речи специальные языковые обороты, подчеркивающие противоречивость ситуации: *on the one (other) hand, but, however*. Студенты предварительно знакомятся с общим алгоритмом высказывания, в составе которого первая часть оборота – *On the one hand ...* – предшествует первой из полярных идей, а вторая часть – *On the other hand ...* – ставится перед второй идеей. Рассмотрим образец применения этого оборота в составе монолога на тему «Advantages and disadvantages of farmers' work», задаваемого студентам факультета зоотехнии и биологии: *Farmers' work has both advantages and disadvantages. On the one hand, farmers' work is good for health as they have to spend a lot of time outdoors. However, on the other hand, farmers have to do a lot of difficult physical work and get up very early in the morning* [2, с. 12–13].

Таким образом, проблемное обучение, с одной стороны, искусственно создаёт для студента трудности в познании, а, с другой стороны, обучая их преодолению, делает языковые знания и умения более прочными и осознанными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалевская, Е. В. Проблемное обучение иностранным языкам // Проблемный метод в обучении иностранным языкам: материалы регион. науч.-практ. конф. / под ред. Е. В. Ковалевской. – Нижневартовск: Изд-во НПИ, 2003. – С. 3–11.

2. Маслова, Г. В. Основы животноводства на английском языке: учебное пособие / Г. В. Маслова. – М.: РГАУ-МСХА, 2006. – Ч. 1. – 66 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

А. Ю. Алипичев

**ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет –
МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва, Россия**

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, фонд оценочных средств, интерактивные технологии обучения, результаты обучения.

В статье рассматриваются вопросы формирования фонда оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык», преподаваемой в неязыковом вузе. В центре внимания находятся конкретные виды учебных деятельности (включая интерактивные), которые, как показывает практика, в наибольшей степени способствуют формированию заявленных в программной документации компетенций.

Key words: foreign language teaching, foreign language teaching, assessment kit, interactive learning technologies, learning outcomes.

The paper discusses some issues related to the formation of an assessment kit for the "Foreign Language" subject taught in a non-linguistic university. The focus is on specific types of learning activities (including the interactive ones), which, as practice shows, contribute most to the development of the prescribed competencies.

Внедрение компетентного подхода в образовании вызвало у преподавателей большое количество вопросов, связанных с проблемой отсутствия релевантной системы оценивания степени сформированности компетенций у студентов. Поскольку компетентный подход предполагает переход от классической оценки знаний, умений и навыков к оценке компетенций, возникают проблемы с обеспечением адекватной оценки результатов обучения. Также новым и принципиально важным отличием нового подхода стало то, что целью оценивания стало выявление ошибок и недостатков в работе студента, а определение степени готовности к предстоящей профессиональной деятельности и формирование осознанной мотивированности к ней. Следовательно, уже в процессе обучения студенты должны получать адекватное представление о специфике своей будущей профессиональной деятельности и роли иностранного языка в ней [1].

Таким образом, появилась необходимость в разработке новых методов оценивания и, в частности, в создании фондов оценочных средств. Фонд оценочных средств определяется как «комплекты методических материалов, предназначенных для установления соответствия (или несоответствия) требованиям ФГОС ВПО уровня освоения студентами основной образовательной программы (ООП) по определенному направлению подготовки или специальности» [3]. Данные методические материалы включают в себя совокупность контрольно-измерительных материалов (типовые задачи (задания), контрольные работы, тесты и

др.) и методы их использования для оценки уровня сформированности заявленных компетенций и уровня достижения обучающимся прогнозируемых результатов обучения.

Фонды оценочных средств должны обеспечивать всестороннюю, объективную и достоверную оценку качества результатов обучения, должна быть исключена субъективность и низкая информативность оценки, ориентированность на фиксацию недостатков, а также отсутствие четких правил вывода итоговых оценок [4]. По мнению Н. Ф. Ефремовой [2], основными принципами, используемыми при подборе оценочных материалов, являются, в частности:

- валидность;
- соответствие содержания материалов уровню и стадии обучения;
- четко сформулированные критерии оценки;
- максимально объективные методы оценки.

Моделирование предстоящей профессиональной деятельности наилучшим образом позволяет преподавателю полно и точно оценить степень сформированности у студента той или иной компетенции.

Таким образом, основная задача, стоящая перед составителями рабочих программ дисциплин и ФОС, заключается в тщательном анализе компетенций, которыми должны овладеть студенты, и поиском эффективных методов проверки приобретенных знаний.

Как показывает опыт работы кафедры иностранных и русского языков РГАУ-МСХА имени К.А.Тимирязева, помимо типовых лексико-грамматических упражнений, наиболее валидными и репрезентативными являются следующие оценочные средства (материалы):

1) проблемно-поисковые задания для работы с текстами:

- найдите в тексте определенную информацию / заданные слова (выражения) на русском языке;
- составьте план (аннотацию) текста и перескажите текст (с опорой на них);
- восстановите пропущенные слова (смысловое прогнозирование);
- завершите незаконченные предложения / восстановите начало предложения (установление причинно-следственных связей);
- распределите предложения текста по порядку;

2) темы для дискуссии (дебатов, круглых столов):

- мотивация выбора профессии в инженерной сфере АПК;
- типичные умения и должностные обязанности инженеров АПК;
- профессионально важные качества инженеров АПК;
- связь особенностей характера, темперамента и личных качеств работника с профессиональными требованиями;
- возможности приобретения профессионального опыта студентами;

3) задания для анализа практических ситуаций:

Пример: Известная зарубежная компания объявила об открытии вакансии на должность в соответствии с Вашей квалификацией. Составьте **мотивационное письмо** в отдел по работе с персоналом.

Сообщит причину обращения в компанию, источник Вашей осведомленности о вакансии, изложит свои профессиональные и личные качества, а также опыт работы по данному направлению, который позволит претендовать на данную должность, а также укажет время и дату, удобные Вам для прохождения собеседования;

4) ролевая игра «Устройство на работу в зарубежную компанию»:

1. Тема (проблема): представление претендентами своих целей и намерений, уровня образования и достижений с целью получения вакантной должности в зарубежной компании.

2. Концепция игры: в игровой форме представить ситуацию общения, возникающую в процессе беседы членов отборочной комиссии с претендентами на получение вакантной должности – выпускниками российских вузов.

3. Роли: 2–3 «члена отборочной комиссии» и 3 «претендента».

4. Ролевые задачи «претендентов»: провести самопрезентацию в рамках устной беседы (демонстрация слайд-шоу или видеоролика) с целью заинтересовать членов отборочной комиссии.

5. Ролевые задачи «членов отборочной комиссии»:

- участвовать в беседе с претендентами на получение вакантной должности, задавать провокационные вопросы, обсуждать различные аспекты будущей работы в компании;

- принимать мотивированное положительное или отрицательное решение по предоставлению вакантной должности претенденту.

6. Содержание игры: «претенденты» выступают на иностранном языке, «члены отборочной комиссии» имеют возможность задавать им различные вопросы, а по итогам всех презентаций – озвучить свое мотивированное решение относительно того, чья кандидатура им показалась наиболее привлекательной и почему.

7. Ожидаемые результаты:

- формирование у студентов устойчивых навыков коммуникативного поведения в ситуациях общения, связанных с представлением информации, ее обсуждением, оценкой и принятием определенного обоснованного решения;

- развитие речевых умений и навыков, необходимых и достаточных для осуществления коммуникативных функций представления информации, убеждения и обсуждения.

Каждое оценочное средство предполагает наличие четких критериев оценки (по традиционной 5-балльной шкале или шкале «зачтено – не зачтено»). В настоящее время на кафедре идет активная работа по уточнению данных критериев с учетом полученного опыта использования рассмотренных оценочных средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алипичев, А. Ю. Специфика инвариантного и вариативного компонентов содержания иноязычной подготовки в техническом вузе / А. Ю. Алипичев // Коммуникация в

современном поликультурном мире: прагматика лингвистического знака: сб. науч. тр.; отв. ред. Т. А. Барановская. – М., 2015. – С. 380–386.

2. Ефремова, Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании / Н. Ф. Ефремова. – Донецк: Аркол, 2010. – 416 с.

3. Письмо Министерства образования РФ от 16.05.2002. № 14-55-353ин/15. «Методика создания фонда оценочных средств в учреждениях высшего профессионального образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXR&n=385150#08609287848810319>. – Дата доступа: 28.03.2020.

4. Сергеева, Н. А. Балльно-рейтинговая система оценивания как средство стимулирования самостоятельной работы магистрантов / Н. А. Сергеева, Н. А. Яковлева // Электро-технологии и электрооборудование в АПК. – 2019. – № 2 (35). – С. 125–130.

УДК 378.147:6:81'255.2

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНТЕНСИВНОГО КУРСА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЦЕЛЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВУЗА

А. Ю. Алипичев, Т. Л. Ерофеева

**ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет –
МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва, Россия**

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, организационно-педагогическая методика, интенсивные методы, международная академическая мобильность.

В статье рассматриваются основные предпосылки организации дифференцированного дополнительного обучения иностранным языкам разных целевых групп. В центре внимания находятся конкретные прагматические цели каждой из групп, а также методика проектирования интенсивного курса иностранного языка для достижения поставленных целей.

Key words: foreign language teaching, organizational and pedagogical design, intensive methods, international academic mobility.

The paper discusses the main prerequisites for the organization of differentiated additional training in foreign languages of different target groups. The focus is on the specific pragmatic goals of each group, as well as the methodology for designing an intensive foreign language course to achieve these goals.

В целях развития программ международного сотрудничества вузов перед кафедрами иностранных языков часто ставится задача активизировать подготовку различных целевых групп к применению иностранного языка (ИЯ) в контексте активной профессиональной коммуникации с зарубежными коллегами. Результатом подобной подготовки является формирование комплекса компетенций в области международной академической деятельности. Подобная подготовка, как правило, реализуется на основе интенсивных методов и требует специальной организации учебного процесса и совершенствования его структуры.

Более полно согласуются задачи профессиональной подготовки с развитием личности учащихся в целом при группировке качеств личности специалиста в соответствии с ведущими сферами будущей деятельности, где за основу принимается обобщенная модель деятельности, ко-

торая состоит из трех крупных разделов: социально-профессиональный фон, на котором происходит деятельность специалистов; основные аспекты деятельности специалистов; психологическая характеристика их деятельности [2].

Современная практика показывает, что существует целый ряд наиболее востребованных сфер использования иностранного языка различными целевыми группами.

Сферы использования иностранного языка сотрудниками вузов

Целевая группа	Сферы использования ИЯ
<i>Сотрудники международных отделов (управлений)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - осуществление поиска информации о программах международного обмена, образовательных грантах, зарубежных производственных практиках студентов и пр.; - переписка с зарубежными образовательными и научными учреждениями по вопросам организации участия сотрудников в научных конференциях, программах академической мобильности и обмена опытом, помощь студентам и сотрудникам своего вуза при подготовке конкурсной и отчетной документации в рамках программ академической мобильности; - подготовка и презентация презентаций-отчетов о структуре и деятельности своего вуза, отдела, перспективах развития и сотрудничества с зарубежными партнерами, участие в устных переговорах, координационных совещаниях и прочих мероприятиях
<i>Преподаватели-предметники</i>	<ul style="list-style-type: none"> - осуществление контент-анализа методических работ и учебных пособий на иностранном языке; - переписка с зарубежными образовательными и научными учреждениями по вопросам участия в научных конференциях, программах академической мобильности и обмена опытом; - подготовка и презентация учебных курсов по преподаваемым дисциплинам
<i>Научные работники (магистранты, аспиранты, докторанты)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - осуществление тематического обзора научных работ на иностранном языке по исследуемой тематике; - переписка с зарубежными образовательными и научными учреждениями по вопросам участия в научных конференциях и программах академической мобильности; - подготовка и презентация результатов научной деятельности в форме доклада-презентации, научной статьи, монографии и пр.
<i>Студенты</i>	<ul style="list-style-type: none"> - осуществление информационного поиска на иностранном языке по исследуемой тематике (в рамках курсового, дипломного и семестрового проектирования); - переписка с зарубежными образовательными учреждениями по вопросам участия в программах академической мобильности; - участие в приеме зарубежных делегаций; - обучение в зарубежных вузах в рамках программ академической мобильности

Авторами была проведена работа по организационно-методическому обеспечению интенсивного курса английского языка. Были обоснованы

параметры курса: общий объем – 256 часов аудиторных занятий, включающих два последовательно осваиваемых модуля:

Модуль 1. «Общий интенсивный курс иностранного языка» (повышение уровня владения ИЯ до B2 по шкале CEFR).

Модуль 2. «Иностранный язык для международной научно-академической деятельности».

В рамках реализации последнего условия от лиц, поступающих на курс, требуется представление мотивационного письма; прохождение собеседования и тестирования в целях выявления мотивации и уровня владения ИЯ; представление рекомендации структурного подразделения вуза в качестве гарантии качества учебной деятельности кандидата; базовый уровень владения ИЯ – не ниже A2 (по шкале CEFR).

Интенсификация педагогического процесса по иностранным языкам связана с активизацией психической деятельности студентов, с мобилизацией резервов памяти, преодолением личностно-психологических барьеров в общении.

Анализ методической литературы и собственный опыт позволяют сформулировать некоторые принципы разработки курсов интенсивной иноязычной подготовки [1]:

1. Отбор тем, ситуаций, текстов с учетом личной заинтересованности обучающихся, с учетом их интересов.

2. Использование всех каналов воздействия на студентов. Использование видеofilmов, музыки, поэзии для создания эмоционально насыщенной атмосферы занятий.

3. Максимальный учёт кросскультурных факторов, обучение культуре, манерам, нормам этикета, принятым за рубежом.

4. Обучение всем основным видам речевой деятельности при выделении в качестве ведущих аудирования и говорения.

5. Полифункциональный характер упражнений. Упражнения не должны преследовать узкоспециальные лексико-грамматические цели, но должны являться источником и стимулом для коммуникативной работы.

Каждый микроцикл интенсивного курса включает в себя:

1) фонетическая разминка, которая активизирует лексику полилога; 2) полилог (отработка ситуации повседневного общения с использованием обиходно-разговорного стиля речи);

3) открытая дискуссия (домашняя работа с текстом, в котором освещается определенная проблема; выполнение на основе текста проблемно-коммуникативных заданий);

4) кейс-технология (анализ ситуаций профессионально-повседневного общения и подготовка комплекса устных и письменных сообщений, а также стратегий действий в рамках решения представленных в задании задач);

5) ролевая игра (групповая работа, основанная на имитации определенных ситуаций общения – выступление с докладом на конференции, презентация своего факультета, прохождение собеседования при обращении за образовательным грантом и т. п.).

Как показывает опыт кафедры иностранных и русского языков РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева, большую роль играет степень самостоятельности при интенсивном обучении иностранному языку. При этом формируются необходимые навыки и умения вырабатывать стратегию действий, применять современные коммуникативные технологии, определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки [2].

Периодически проводимые на кафедре иностранных и русского языков РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева интенсивные курсы позволяют их участникам актуализировать и расширить свои умения в области кросскультурной коммуникации, а также лучше подготовиться к конкретным проектам, предполагающим использование иностранного языка (выступление с докладом, публикация статей, зарубежная командировка и стажировка). Кроме того, осуществление подобной подготовки обеспечивает определенные репутационные приобретения для кафедры за счет демонстрации руководству вуза методического, научного, лингвистического и организационного потенциала данного подразделения, что включает, в частности, разработку и публикацию авторских материалов курсов для дальнейшего применения, передачи наработанного опыта коллегам из других вузов, а также стимулирования научно-методического поиска преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сергеева, Н. А. Балльно-рейтинговая система оценивания как средство стимулирования самостоятельной работы магистрантов / Н. А. Сергеева, Н. А. Яковлева // *Электротехнологии и электрооборудование в АПК*. – 2019. – № 2 (35). – С. 125–130.
2. Крупченко, А. К. Генезис и принципы профессиональной лингводидактики / А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов. – М.: Изд. АПКИППРО, 2011. – 160 с.

УДК 37.022

ВЛИЯНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Н. О. Ветлугина

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург, Россия

Ключевые слова: иноязычная культура, страноведение, лингвострановедческий аспект, мотивация, коммуникация.

В статье раскрыта роль лингвострановедческого аспекта в процессе обучения иностранному языку. Обосновано, что компоненты лингвострановедения играют важную роль в процессе изучения иностранного языка.

Key words: foreign language culture, country studies, linguistic and cultural aspect, motivation, communication.

The article reveals the role of the linguistic and cultural aspect in the process of teaching a foreign language. It is proved that the components of linguistic and country studies play an increasing role in the process of learning a foreign language.

Важную роль в развитии человека играет культура и все ее направления.

В общественной жизни происходят различные изменения, и они влияют на процесс социализации людей. Обучающиеся должны быть готовы к личной и профессиональной коммуникации с людьми, принадлежащими к другой культуре с другими традициями, языковой культурой и строем общества. Изучение иностранного языка, совершенствование лексических навыков способствует освоению иноязычной культуры [2, с. 74].

Изучение другой культуры можно назвать «вторичной социализацией». Это очень важно для успешной коммуникации. Если у обучающихся есть представления о социокультурной среде, то они сформируют достаточную коммуникативную компетенцию.

Известно, что язык и культура взаимосвязаны. Эта связь изучается уже на протяжении долгого времени. Основателями отечественного лингвострановедения являются лингвисты В. Г. Костомаров и Е. М. Верещагин. Именно они закрепили такой термин, как «лингвострановедение». Важно упомянуть, что лингвострановедение в разных странах называется по-разному. Например, в Америке это язык и территория (language and area), в Великобритании – лингвокультурные исследования (linguocultural studies), а в Германии – культуроведение (kulturkunde). Все это только подчеркивает то, что существует множество вопросов, относящихся к взаимосвязи культуры и языка, и что в разных странах они рассматриваются по-разному [3, с. 232].

Применение различных данных по страноведению создает заинтересованность у обучающихся и повышает их познавательную активность. Также использование страноведческой информации проверяет их коммуникативный потенциал и способствует совершенствованию их коммуникативных умений и навыков, положительно мотивирует и подталкивает к работе с языком самостоятельно, решает воспитательные вопросы. Развитие личности в прочной связи с культурой страны изучаемого языка, поддержка при желании принимать участие в коммуникации и развиваться в этой области является главной целью обучения языку. Лингвострановедение можно назвать исключительно лингвистической учебной дисциплиной, поскольку оно изучает языковые факты, показывающие отличительные черты иноязычной культуры. А эта культура изучается посредством языка. Для того чтобы подобрать, отобразить и изложить материалы по лингвострановедению, применяются лингвистические приемы. По мнению основоположников лингвострановедения, под ним понимают нацеливание на задачи и интерес изучения иностранного языка [4, с. 20].

В настоящее время лингвострановедческий аспект играет немаловажную роль в процессе обучения иностранному языку, хотя раньше

страноведческая информация применялась только в качестве комментария при прохождении того или иного материала в базовом курсе иностранного языка. Другими словами, сейчас важно обучать не только лексике, но и тому, что стоит за языком, а именно культуре страны изучаемого языка. Лингвострановедческий аспект в большой степени влияет на мотивацию при изучении языка, что имеет важное значение, особенно если у обучающихся нет возможности подкрепить иностранное общение языковой средой. Также толчком к освоению иностранного языка является готовность к познанию, к расширению интересов, общий запас знаний о стране изучаемого языка. Таким образом, лингвострановедение используется, чтобы приобщить обучающихся к культуре других людей [1, с. 21].

Современное образование нацелено на воспитание компетентного человека, который способен к межкультурной коммуникации, к распознаванию иностранной речи, пониманию текстов на другом языке. Из второстепенного лингвострановедческий аспект перерастает в главный.

Понятно, что отдельные лингвострановедческие компоненты и даже курсы не способны справиться с решением таких задач, как исследование этнических шаблонов образа действий и восприятия, типов мышления, ценностей, своеобразия политической культуры и правовой системы. Нужно составить цельный комплекс, состоящий из дисциплин, изучающих человека и общество в целом. В пределах такого комплекса можно изучить и проанализировать образ жизни другой нации. Следовательно, компоненты лингвострановедения играют все большую роль в процессе изучения иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дроздова, О. Е. Роль иностранных языков в формировании опыта лингвострановедческой активности школьников / О. Е. Дроздова // ИЯШ. – 2014. – № 2. – С. 21–27.
3. Плотичина, Н. В. Лингвострановедение: язык в соприкосновении культур: учеб. пособие / Н. В. Плотичина. – М.: Просвещение, 2006. – 190 с.
4. Шарафутдинов, Р. Р. Лингвострановедение и его роль в иноязычном образовании / Р. Р. Шарафутдинов // Вестник Казанского технологического университета. – 2016. – № 5. – С. 231–236.
5. Щербакова, Т. В. Лингвострановедческий аспект содержания обучения иностранным языкам // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2015. – № 6. – С. 20–28.

УДК 372.881.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М. Н. Гаврилова

*УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная
академия», Горки, Республика Беларусь*

Ключевые слова: интеллект-карта, радиантно мышление, культурный образ, мотивация, иностранный язык.

В стат отраж на актуал ност прим н ния инт дл кт-карт для эфф ктивной организации уч бного проц сса. Этот мощный инструм нт визуализации, структуризации и классификации данных явля тся ид ал ным для запоминания бол ших объ мов информации, поскол ку основан на при мах мн мот хники и знании о функционал ной сп циализации полушарий головного мозга.

Key words: mind-mapping, radiant thinking, training technique, mnemonics, foreign language.

The article reflects the relevance of the use of mind-mapping for the effective organization of the educational process. This powerful tool for visualizing, structuring and classifying data is ideal for storing large amounts of information, because it is based on the techniques of mnemonics and knowledge of the functional specialization of the cerebral hemispheres.

Одной из важнейших задач в образовании является достижение большей степени вовлеченности учащихся в учебный процесс, раскрытие их умственных способностей в полную силу, формирование навыков учиться и запоминать, то есть повышение эффективности процессов восприятия, обработки, хранения, передачи и воспроизведения информации. Прекрасным решением этой задачи является использование так называемых интеллект-карт, создателем которых считается Тони Бьюзен – британский психолог, автор более ста книг по методике запоминания, скорочтению и организации мышления.

Данный метод существовал в различных формах задолго до него, но именно Тони Бьюзен научно обосновал эффективность интеллект-карт как инструмента работы с любой информацией и принципы их составления. Чемпионаты по созданию интеллект-карт World Mind Mapping Championships проводятся в Великобритании, Сингапуре, Китае и других странах. В наши дни этот подход получил большее развитие с использованием соответствующих компьютерных программ.

Ключевой идеей Тони Бьюзена является убеждение, что традиционное линейное конспектирование (одноцветное, вербальное, последовательное, ограничивающее, бессистемное) по всем параметрам уступает интеллект-карте (многоаспектной, многоцветной, ассоциативной, комбинирующей слова и изображения, аналитической), так как человеческое мышление является радиантным и создает одну ассоциацию на основе другой.

Главную трудность для большинства изучающих иностранный язык представляет собой необходимость постоянно усваивать большие объемы лексико-грамматического материала. Представление данных в виде цифр и букв удобно для восприятия левым (логическим) полушарием, однако весьма ограничивает объем запоминаемого материала (7 (+/-2) единиц информации), является непродуктивным и трудоемким, тогда как возможности правого (творческого) полушария для осознанного запоминания практически безграничны.

По форме интеллект-карта представляет собой сложную диаграмму, которая копирует древовидную структуру нейрона и строится на основе ассоциаций. По законам создания интеллект-карты в центр листа помещается изображение (желательно трехцветное, объемное и

выразительное), представляющее основную тему. Рисунок в центре листа привлекает внимание, активизирует мыслительный процесс. От центрального изображения по кругу (в четко продуманном порядке, обычно по часовой стрелке) отходят толстые ветви, несущие ключевые идеи и слова, дополняемые изображениями, символами, кодами. Каждое ключевое понятие должно находиться на отдельной ветви. Лучше, чтобы ветви были разных цветов и графически отличались друг от друга (не прямые линии), так как цвет и форма несут дополнительный смысл. Для лучшего запоминания и усвоения каждое слово желательно сопровождать ассоциативным рисунком, значком. От ключевых слов далее идут разветвления (дополнительные более тонкие ветви) к периферийным и второстепенным понятиям. И так далее.

Помимо создания интеллект-карт от руки на бумаге, можно создавать их с использованием специальных программ и приложений. В декабре 2006 года Тони Бьюзен создал свое собственное программное обеспечение для поддержки создания «интеллект-карт» под названием iMindMap. К настоящему времени разработано множество популярных и доступных программ, в том числе в режиме онлайн: «FreeMind», «FreePlain», «Mindjet», «MindManager», «ConceptDraw Office MindMap», «Lucidchart», «MindMeister», «XMind», «PersonalBrain», «Mind42», «Bubbl», «Comapping», «MindGenius», «WiseMapping», «SimpleMind» и другие.

Вышеперечисленные сервисы подходят для широкого круга пользователей, содержат краткое пояснение и пошаговую инструкцию. Как правило, текстовая информация вводится в нужном месте и автоматически преобразуется в карту, которую затем можно конвертировать в форматы JPG, PDF, RTF, PNG, XML HXML и распечатать.

Самостоятельное создание интеллект-карты обеспечивает глубокое понимание и запоминание материала, поскольку в этом процессе воображение рисует яркие образы для понятий и связей между ними. Материал на основе интеллект-карт можно при необходимости дополнять, менять, оставлять пробелы для будущих открытий и идей.

Интеллект-карты можно использовать для работы с любым материалом: грамматическим (отобразить правило, исключения, случаи употребления, а также примеры), с лексикой (для систематизации, повторения и контроля лексики по теме), с фонетическим, текстовым материалом, при подготовке к устному монологическому высказыванию по заданной теме, при создании проектов, опорных конспектов к докладам и выступлениям, для систематизации и повторения информации к тестам, модулям, зачетам и экзаменам.

Применение интеллект-карт на занятиях позволяет повысить мотивацию к овладению иностранным языком, осуществить дифференцированный подход к обучающимся, организовать различные виды деятельности: индивидуальную, групповую и коллективную, а также самостоятельную работу.

Таким образом, интеллект карта – многогранный инструмент, применимый для организации эффективной учебной деятельности и отра-

жающий творческий подход и целостность процесса мышления. При ее использовании создаются благоприятные условия для лучшего усвоения информации, положительная мотивация к овладению иностранным языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бьюзен, Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен; пер. с англ. Ю. Константиновой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208 с.

2. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. и Б. Бьюзен; пер. с англ. П. А. Самсонов. – 2-е изд. – Минск: Попурри, 2019. – 272 с.

УДК 676.22.017

MOTIVATING STUDENTS TO STUDY ENGLISH AT A TECHNICAL UNIVERSITY

U. I. Davydenko

Belarusian State Technological University, Minsk, Belarus

Ключевые слова: мотивация, иностранный язык, методы, процесс обучения, высший профессиональный образование.

В статье рассматривается проблема формирования мотивации в процессе обучения иностранному языку (английскому) в неязыковых вузах. Представлены основные методы и принципы организации внеучебного процесса. Эти методы способствуют усилению мотивации в овладении языком. Приведенный в статье анализ позволит студентам быстро ориентироваться в огромном потоке иноязычной информации.

Keywords: motivation, foreign language, methods, process of education, higher professional education.

The article deals with the problem of motivation formation in the process of teaching a foreign language (English) at non-linguistic universities. The main methods and principles of extracurricular process organization are given in the paper. These methods contribute to strengthening the motivation in mastering a language. The analysis carried out in the article will allow students to quickly navigate in a huge flow of foreign language information.

The desire for practical English language proficiency is increasing in our time, as the scale of professional mobility increases, mass tourism has developed, and educational migration processes have increased. However, from our own experience, we can conclude that students entering a technical University are primarily focused on the disciplines of the specialty. Most future engineers have a technical mindset, and many find it difficult to learn foreign languages and other Humanities. Therefore, students often put a foreign language at the last place in the list of important disciplines, without attaching much importance to it. However, already in their senior years, they begin to understand that engineering is developing on a global scale, and English is becoming a means of learning experience and advanced knowledge, a necessary tool for professional development, and academic

mobility is one of the ways to prepare themselves for a career as an engineer.

The modern process of reforming the higher education system is largely related to the expansion of economic and scientific ties with foreign countries, the participation of domestic specialists in international congresses, symposia, and the search for foreign partners to create joint ventures. These phenomena have led to a change in the social order for a specialist with a higher education. Today, a University graduate is required, in addition to professional knowledge, to have a level of foreign language proficiency that will allow him to successfully integrate into the international community. Therefore, the process of teaching foreign languages in non-linguistic universities has become professionally oriented.

Therefore, the formation of motivation in students when learning a foreign language is currently relevant. The problem of the research is the need to identify difficulties in motivating students in the process of learning a professional foreign language.

All this allows us to conclude that motives differ from each other in the type of need that they contain, the forms they take, the breadth or narrowness, as well as the specific content of the activity in which they are implemented. Complex types of activity, as a rule, meet not one, but several simultaneously acting and interrelated motives that form an extensive system of motivation for human actions and actions [1, p. 24].

The educational process is classified as a complex activity, so there are a lot of motives for admission, and they can not only appear separately in each person, but also merge into one, forming complex motivational systems. For a long time, the motivation of students was not given due attention, but in fact it is one of the most effective ways to improve the learning process. Motives are the driving forces of the learning process and material assimilation. Motivation to learn is a rather complex and ambiguous process of changing the attitude of a person, both to a particular subject of study and to the entire educational process.

On the issue of motivation, a social survey was conducted among students. The goals of learning a foreign language, according to students, are the following: for use in professional activities (52 %), for communication with people of different nationalities (22.5 %), for General cultural training (25.5 %). Students are well aware of the motives for learning a foreign language and appreciate each of the proposed options quite highly, but make a choice in favor of motives related to professional activity (79.6 %).

The reason for the language difficulties of students, their lack of motivation when learning a professional foreign language in a technical University can be explained by a certain standard approach to conducting classes. The study showed the need to use new technologies for teaching professional English in higher education. An example of the formation of motivation in foreign language in a technical University is to develop the knowledge of foreign language on the basis of professionally oriented sources of information (reading, translation, creative interpretation of information, personal evaluation and subsequent use), as well as formation of skills of oral speech

in the framework of General professional subjects. It is appropriate to note the use of multimedia tools in the organization of independent work of students. The computer system complements and strengthens the traditional method of teaching English, that is, it serves as the main assistant to the teacher in the classroom and extracurricular time [2, p. 44].

The purpose of teaching foreign language is to develop students' skills in the field of professional communication, the formation of the terminology base that provides an understanding of the subject area and its use in reading and writing. Conducting classes provides professional motivation when students study additional material on the subject area from English-language sources. A crucial role in motivating students to study the above-mentioned discipline belongs to the teacher, who should not work with the student "in General", but with a specific personality, with its strengths and weaknesses, individual abilities and inclinations. The formation of motivation in a foreign language affects students' self-education. Motivation has a multi-functional character; it influences the acquisition of a foreign language. It is a professional component of a modern specialist; it contributes to his formation, promotion on the career ladder.

REFERENCES

1. Batunova, I. V. Modern educational technology in the classes of a foreign language as an important condition for improving the quality of the educational process / I. V. Batunova // Collection of scientific works of the All-Russian Scientific Research Institute «EDUCATION». – 2014. – 112 p.

2. Vonog, V. V. The application of close-testings as an effective means of training control on foreign language classes / V. V. Vonog // Bulletin of the Buryat State University. – 2010. – 84 p.

УДК 378.016:81'243

МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

***Е. И. Дингилевская, С. И. Бизня, Н. А. Лукашевич
УО «Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь***

Ключевые слова: изучение иностранного языка, мотивация, речевая деятельность, аудирование, самостоятельная работа.

В статье рассмотрены роли мотивации в процессе обучения иностранным языкам. Рассматриваются некоторые виды речевой деятельности. Приводятся примеры индивидуальных и групповых заданий, вызывающих наибольший интерес студентов в изучении иностранного языка.

Key words: learning of the foreign language, motivation, speech activity, listening, independent work.

The article deals with the role of motivation in the process of foreign language teaching. Some types of speech activity are considered. The list of individual and group assignments that arise great interest among students of non-linguistic specialties in the process of learning of foreign language acquisition is given.

Мотивация является основой достижения успеха в любой деятельности человека. Также и в процессе изучения иностранного языка можно говорить о мотивации как о движущей силе, которая обеспечивает включенность обучающегося в работу на занятиях по иностранному языку. Успешное изучение иностранного языка невозможно без мотивационного аспекта.

Процесс обучения иностранному языку требует от преподавателя иностранных языков креативного отношения и подхода к учебному процессу. Перед преподавателем стоит задача – организовать учебный процесс так, чтобы обеспечить наибольшую мотивацию изучения того или иного языка. Добиться положительных результатов вряд ли можно проведением занятий по иностранному языку, только читая и переводя тексты. Использование различных видов речевой деятельности, разнообразие форм проведения занятий, применение визуальных и наглядных материалов, современных компьютерных технологий мотивируют обучающихся.

Речевая компетенция на занятиях иностранного языка включает в себя различные виды речевой деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, через который выполняется устное вербальное общение. В основу говорения закладываются произносительные, лексические и грамматические навыки. При обучении диалогу следует варьировать разные формы диалогов и формы работы с ними: диалог-беседа, диалог-инсценировка, парная и групповая формы с целью повышения уровня мотивации у обучающихся.

К основным трудностям обучения говорению можно отнести мотивационные проблемы. Очень часто обучающиеся стесняются или боятся говорить по причине того, что имеют проблемы с грамматикой либо не владеют определенным лексическим минимумом. Так, некоторые студенты боятся сделать ошибки, подвергнуться критике. У других учащихся не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи. Исходя из перечисленных проблем в обучении говорению, возникает необходимость – устранения этих вопросов. Интерактивный подход, погружение в реальные ситуации дают возможность успешно овладеть данным видом речевой деятельности.

Рецептивным видом речевой деятельности, связанным с восприятием и пониманием устного сообщения, является аудирование. При отборе материала преподаватель всегда должен учитывать цели, которые он преследует (развитие у учащихся умения слушать и понимать иностранную речь, расширение пассивного словаря учащихся, развитие у них догадки и т. д.). Обучение аудированию требует специфического подбора текстов с учетом не только уровня владения языком обучаю-

щихся, но и тех факторов, которые заинтересуют учащихся. Почему бы не предложить в качестве аудирования известную песню с интересным сюжетом. Опыт такого рода прослушиваний благоприятно сказывается на развитии умений данного вида речевой деятельности.

Следует согласиться с мнением А. В. Щепиловой, что есть факторы, облегчающие понимание речи на слух. К ним относятся следующие: интересный сюжет; известная тема; небольшая лингвистическая трудность; отсутствие придаточных предложений; простые логические отношения между высказываниями; повторения; хронологическая последовательность событий; визуальная опора и т. д. [2, с. 235].

Учитывая индивидуально-психологические и личностные особенности обучающихся с целью повышения мотивации, также можем использовать самостоятельную работу как особую форму учебной деятельности. Самостоятельная работа, как считает А. Д. Климентенко, – это целенаправленная работа, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом обучения в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу [1, с. 92].

Наибольший интерес, как показывает практика, вызывают у студентов такие виды индивидуальных и групповых заданий, как: взять интервью у директора фирмы; организация «телефонных разговоров» с друзьями на различную тематику; подготовка видеофрагмента и комментирование его на тему «Мой родной город»; создание рекламного ролика, в котором обучающиеся выступают в роли главных героев (например, реклама новых, вымышленных студентами брендов); проведение круглых столов на тему «Проблема разделения мусора»; проведение опросов среди однокурсников на тему «Интернет. Для чего он мне нужен?» и отображение результатов опроса в виде схем, диаграмм, рисунков. Со студентами, изучающих два иностранных языка (к примеру, английский и немецкий), можно организовать «встречу иностранцев». Например, это может быть приезд англичанина в Германию или наоборот.

Следует отметить, что именно такого рода задания для самостоятельной работы обучающиеся выполняют с удовольствием и большим энтузиазмом. В данных задачах присутствуют мотивационные факторы: эти задания требуют самостоятельного подхода, принятия самостоятельных решений, креативности в выполнении той или иной задачи.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что каждый преподаватель должен тщательно и креативно подойти к процессу обучения, содержание которого должно включать в себя целый комплекс средств для поддержания мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Климентенко, А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранному языку в средней школе / А. Д. Климентенко, А. А. Миролобова. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.

2. Щепилова, А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.» / А. В. Щепилова. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

УДК 378.147:81-027.63

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Л. Я. Довбнюк

УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», Горки, Республика Беларусь

Ключевые слова: чтение, языковой вуз, профессиональная лексика, изучение чтения, ознакомление с чтением, лексические и грамматические трудности.

В статье рассматриваются вопросы обучения чтению. Подчеркивается значение данного аспекта в подготовке студентов как одного из условий подготовки конкурентоспособного специалиста.

Key words: reading, non-linguistic university, professional vocabulary, reading for detail, skim reading, lexical and grammatical difficulties.

The article deals with the issues of teaching reading. The importance of this aspect of speech activity as one of the conditions for training a competitive specialist is emphasized.

Изучать язык с различных сторон, различными путями,
с помощью различных форм работы.
Гарольд Е. Палмер

Современный мир нуждается в высококвалифицированных специалистах, способных применять в своей профессиональной сфере мировой прогрессивный опыт. Развитие международных связей, открытие границ позволяют приобщиться к достижениям мировой цивилизации. И здесь на передний план выступает прежде всего навык работы с информацией на иностранном языке, недостатка в которой благодаря современным технологиям не наблюдается. Именно умение получать знания из различных источников, анализировать их и применять на практике является важным критерием успешной профессиональной деятельности специалистов, работающих в условиях глобализации мирового сообщества.

Новые образовательные стандарты диктуют усиление практико-ориентированной составляющей в образовательных процессах вузов. В связи с этим на первое место при обучении иностранному языку выходит усвоение профессиональной лексики. Формирование и совершенствование профессионального лексического навыка неразрывно связано с чтением специализированных текстов. Прочный уровень владения профессиональной лексикой может быть достигнут лишь путем многократных повторений и упорной тренировки. В контексте ограниченного аудиторного времени важную роль приобретает эффективно ор-

ганизованная самостоятельная работа. Практика показывает, что наиболее прочными являются знания, которые получены студентом самостоятельно, в результате личных размышлений. По мнению С. К. Фоломкиной, обильное чтение про себя даст возможность пропустить через сознание учащихся в единицу времени значительное количество языковых комбинаций – грамматических структур и лексических сочетаний, чтобы потом сформировались речедвигательные «следы» языкового и речевого материала [1].

Известно, что на занятиях по иностранному языку практикуются три вида чтения – просмотровое, ознакомительное и изучающее. Чтобы выработать навык работы с иноязычным текстом следует начинать в первом семестре на начальном этапе обучения с изучающего чтения, которое предполагает полное понимание содержания. Такие критерии текстов, предназначенных для этого вида чтения, как простота, краткость, отсутствие сложных грамматических явлений снимут у студентов неуверенность в своих знаниях иностранного языка и страх в работе с незнакомым текстом. Кроме того, социокультурная тематика текстов, предусмотренная учебной программой на данном этапе изучения иностранного языка в неязыковых вузах, несомненно, будет интересна студентам. Однако следует помнить, что уровень лингвистической трудности постепенно должен нарастать. На среднем этапе обучения следует переходить к ознакомительному чтению, т. е. чтению с общим охватом содержания. Предполагается, что студенты уже владеют, во-первых, определенным словарным запасом и, во-вторых, – навыком работы с текстами. Несмотря на то что тексты для такого типа чтения содержат определенный процент незнакомой лексики, студенты уже умеют отделять главное от второстепенного.

На заключительном этапе обучения идет интенсивная работа с чтением текстов по специальности. Данному виду чтения должна предшествовать работа с терминологической лексикой, которая является, с одной стороны, объектом непосредственного изучения, с другой стороны, входит в тексты и упражнения и отрабатывается в аудитории.

Существующая сетка часов по иностранному языку (4–5 часов в неделю в зависимости от специальности) требует строгого отбора текстов. Как правило, текстовый материал для групповой работы в аудитории для всех студентов одинаков. Для самостоятельной же работы следует предлагать доступный материал, сложность которого не должна превышать уровня языковой подготовленности студента. Здесь преподавателю целесообразно использовать следующую шкалу сложности текстового материала: 1) сильно адаптированные; 2) мало адаптированные; 3) аутентичные тексты. Нельзя забывать и о таких критериях как актуальность, информативность, краткость и точность, а также профессиональная значимость.

При чтении любых текстов на иностранном языке, и профессионально-ориентированных в частности, возникают лексические и грамматические трудности. К основным лексическим трудностям относятся в первую очередь такие, как незнание реалий страны изучаемого

языка, неумение определить значение слова по словообразующим элементам, нераспознавание изученных слов и словосочетаний в другом контексте. Большинство грамматических трудностей связано с непониманием видо-временных форм глагола, порядка слов в предложении, инфинитивных конструкций и оборотов, сложных предложений. Однако мы считаем, что все перечисленные затруднения можно легко преодолеть, если студент становится активным участником иноязычного образования. Это значит, что он не только приобретает знания на уроке, но и активно развивает и совершенствует свои умения и навыки в процессе самостоятельной работы.

Итак, опыт преподавания иностранного языка в неязыковом вузе позволяет выделить следующие принципы, которые нужно учитывать при обучении студентов чтению как виду речевой деятельности:

- 1) формирование навыка работы с информацией на иностранном языке происходит в сочетании аудиторной и самостоятельной работы;
- 2) соблюдение принципа перехода от изучающего к ознакомительному чтению способствует накоплению словарного запаса и навыка работы с текстами;
- 3) правильный подбор материала для чтения является одним из путей реализации лично-ориентированного педагогического процесса;
- 4) совершенствование навыков чтения профессионально ориентированных текстов является неотъемлемой частью совершенствования владения иностранным языком в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фоломкина, С. К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина // Методика и психология обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – С. 253–260.

УДК 378.147:811.112.2

METHODEN ZUR ENTWICKLUNG VON BETEILIGUNG UND GRUPPENZUSAMMENHANG

С. Н. Дубровина

*УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная
академия», Горки, Республика Беларусь*

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, Methoden, Lerner, motivationsfördernd, einsetzen.

Im Artikel handelt es sich um interaktive Methoden im Fremdsprachenunterricht. Im Mittelpunkt stehen die Methoden zur Entwicklung von Beteiligung und Gruppenbildung. Der Artikel beantwortet die Fragen, welche Möglichkeiten der bewusste Einsatz dieser Methoden im Fremdsprachenunterricht eröffnet und auf welche Weise sie zum Erreichen von Lernzielen beitragen können.

Key words: foreign language teaching, methods, learner, promoting motivation, application.

The article deals with interactive methods of foreign language teaching. The focus is on the methods increasing student participation and creating groups. The article reveals the possibilities that the conscious use of these methods in foreign language teaching provides and describes the way in which they can contribute to the achievement of learning goals.

Immer wieder tauchen im Fremdsprachenunterricht neue Methoden bedingt durch neue soziale, wirtschaftliche, politische Ansprüche auf.

Der Methodik ist es bisher nicht gelungen, eine konsistente Taxonomie von Unterrichtsmethoden aufzustellen. Dennoch kann grob zwischen allgemeinen Prinzipien bzw. Konzepten einerseits und spezifisch-konkreten Unterrichtstechniken andererseits unterschieden werden.

Eine besondere Herausforderung des Unterrichtens im Erwachsenenbereich liegt darin, dass die Lerner hier den Zugang nicht nur zum Inhalt, sondern auch zueinander finden, Kontakt aufbauen und ihren Lernweg gemeinsam gehen können.

Die meisten Methoden zur Erschließung von Inhalten verbinden beides: Arbeit am Inhalt und Aufbau von Beziehung. Sie fördern den gegenseitigen Kontakt und das Zusammenwirken in einer Gruppe.

Die moderne Methodik verfügt über mehrere Verfahrensweisen, mit deren Hilfe der aktuelle, innere und äußere Ort des Einzelnen und der ganzen Gruppe bewusst wahrgenommen werden kann.

Geburtstagsgruppen. Die Lerner werden gebeten, auf einen kleinen Zettel Tag und Monat ihrer Geburt zu schreiben. Sie finden jemand für die Zweiergruppe, indem sie aufstehen, herumgehen und die Geburtsdaten vergleichen. Partner ist, wer mit seinem Geburtsdatum dem eigenen am nächsten kommt.

Puzzlegruppen. Beispielsweise werden bei 20 Personen zehn Postkarten in je zwei Teile zerschnitten. Diese Teile werden entweder vorher versteckt an den Stühlen befestigt oder jeder zieht ein Teil aus einem Körbchen. Aufgabe für die Gruppenbildung ist es, die Postkarten jeweils richtig wieder zusammensetzen.

Blumengruppen (Bonbon, Blätter, Farbpunkte etc.). Am Eingang werden Blumen verteilt. Dabei ist jede Blumensorte zweimal vertreten. Lerner mit gleicher Blume bilden eine Gruppe.

Sprichwortgruppen. Statt Postkarten werden hier bekannte Sprichwörter (oder Liedanfänge) und je in zwei Teile zerschnitten. Sie sollen wieder richtig zusammengesetzt werden.

Bändergruppen (oder Wollfäden) werden so geschnitten, dass immer zwei dieser Bänder gleich lang sind. Jeder zieht eines dieser Bänder und findet eine andere Person dadurch, dass er oder sie das Band so lange mit denen der anderen vergleicht, bis das gleich lange gefunden wurde.

Bildung größerer Gruppen durch Zufall ("Zufallsgruppen"). Auch die Bildung größerer Gruppen ist mit einigen der genannten Techniken möglich. So lassen sich zum Beispiel Postkarten oder größere Plakate als Puzzle

auseinanderschneiden, und zwar in so viele Teile, wie die Gruppen Mitglieder haben sollen.

Das gleiche Verfahren lässt sich mit Farbpunkten (gleiche Farben gehören zusammen), Märchenfiguren (Figuren aus einem Märchen gehören zusammen), Bändern und vielem anderen anwenden.

Bildung von Wahlgruppen. Diese bilden sich am leichtesten, wenn im Plenum entsprechende Orte (zum Beispiel die vier Ecken des Raumes; eventuell mit Angabe der maximalen Gruppengröße) als Treffpunkt der jeweiligen Gruppe angeboten werden. Bei Gruppen zu verschiedenen Themen liegen diese, am besten auf ein Plakat geschrieben, als Sammelpunkt am Boden.

Das Blitzlicht, teilweise auch „Runde“ genannt, ist eine Methode, die in der Erwachsenenbildung zur Verbesserung der Kommunikation in Lerngruppen entwickelt wurde. Es kann entweder verwendet werden, um schnell eine Meinung zu einem Thema von jedem Unterrichtsteilnehmer zu bekommen, oder um eine kurze Zwischenevaluation durchzuführen. Es kann zu Beginn, während oder am Ende einer Lerneinheit eingesetzt werden.

Leitung und Teilnehmende nehmen reihum mit einem oder zwei Sätzen zu einer einzelnen Frage Stellung. Es soll nicht nachgefragt, kritisiert oder kommentiert werden. Die Einzeläußerungen sollen kurz sein und die subjektive und persönliche Sicht der Teilnehmenden betreffen. Auf diese Weise erhält jeder einen offenen Einblick in die augenblickliche Befindlichkeit aller.

Ein Blitzlicht kann beliebig oft vorgeschlagen werden, insbesondere vor und nach bestimmten Abschnitten oder wenn Unlust, Desinteresse oder Aggression zu spüren sind.

Die einzelnen Methoden sollen so eingesetzt werden, dass sie mehrkanaliges und ganzheitliches Lernen in einem motivationsfördernden Lernklima ermöglichen. Damit werden günstige Bedingungen dafür geschaffen, dass möglichst alle Lerntypen vom Unterricht profitieren und die Selbständigkeit der Lerner gefördert wird.

LITERATUR

1. Berendt, B. Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. Loseblattsammlung / B. Berendt, H.-P. Wildt. – 2. Aufl. – Stuttgart: Raabe, 2006.
2. Knoll, J. Kurs und Seminarmethoden. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen / J. Knoll. – Weinheim: Beltz, 2007.
3. Waldherr, Fr. Didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre / Fr. Waldherr, Cl. Walter. – Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2009.

К ВОПРОСУ О ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ

И. С. Криштон

*УО «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, профессионально ориентированные технологии, иноязычная подготовка.

В статье рассматриваются проблемы и перспективы реализации практико-ориентированного подхода в иноязычной подготовке в учреждениях высшего образования, применение профессионально ориентированных технологий для формирования необходимых компетенций конкурентоспособных специалистов.

Key words: practice-oriented approach, professionally-oriented technologies, foreign language training.

The article discusses the problems and prospects of using a practice-oriented approach in foreign language training in a higher education institution, the use of professionally oriented technologies to form the necessary competencies of competitive specialists.

На современном этапе белорусское общество нуждается в самостоятельных и творческих специалистах, способных приносить прибыль, генерировать инновационные идеи, находить нестандартные решения и реализовывать экономически выгодные проекты. Это достаточно проблематично выполнить без использования практико-ориентированных технологий в образовательном процессе.

За кафедрой профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет», которая является выпускающей, закреплено 34 учебные дисциплины, при этом учебная и производственная (преддипломная) практики составляют 3,3 % от общего объема нагрузки кафедры, лекции – 2,6 %, а практические и семинарские занятия – 75,9 %. Очевидно, что одним из приоритетов кафедры является не только качественная организация учебной, производственной (преддипломной) практик, но и активное использование технологий, создающих условия для наращивания профессиональной квалификации в рамках аудиторных занятий.

В целом деятельность ППС кафедры профессиональной иноязычной подготовки осуществляется на основе как «поддерживающего обучения», так и «инновационного обучения». Первый вид направлен «на поддержание, воспроизводство культуры, опыта, социальной системы», второй – «процесс и результат такой образовательной деятельности, которая стимулирует внесение изменений в существующую культуру, социальную среду, т. е. стимулируется активный самостоятельный поиск решений возникающих проблемных ситуаций» [1].

Соответственно, в образовательном процессе ППС кафедры используются различные по целям и разновидностям лекции, однако

наиболее эффективными с точки зрения реализации практико-ориентированного подхода являются инновационные формы: лекции-визуализации, лекции вдвоем, лекции-провокации, лекции-диалоги, лекции с заранее запланированными ошибками, лекции с разбором конкретных ситуаций. Они положительно влияют на развитие всех структурных компонентов готовности студентов к профессиональной деятельности: обеспечивают самостоятельное переосмысление и усвоение новых знаний, формируют умения оперативно анализировать фактологический материал, выступать в роли экспертов и оппонентов, вычленять необходимую или неточную информацию, выполнять контролирующие и стимулирующие функции, – а также оптимизируют взаимоотношения участников образовательного процесса.

Результаты тестирования студентов показывают, что лекции с разбором конкретных ситуаций достаточно эффективны при преподавании дисциплин «Методика преподавания иностранных языков» и «История культуры и традиции стран изучаемого языка» (успеваемость в контрольной группе повысилась на 16 %), а лекции-визуализации и лекции с заранее запланированными ошибками наиболее эффективны для организаций занятий по «Страноведению» и «Зарубежной литературе» (успеваемость в контрольной группе повысилась на 14 %).

Семинары и практические занятия выступают в качестве одного из ведущих видов практической подготовки, так как направлены на развитие творческого профессионального мышления, овладение умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, отстаивания своей точки зрения. При организации практических занятий по дисциплинам «Иностранный язык», «Деловой английский язык», «Социокультурные основы речевого общения», «Профессиональное общение», «Профессиональная культура» и т. д. особенно продуктивными являются дискуссионные технологии, кейс-технология, творческие проекты с использованием ИКТ, тренинги.

Широкие возможности для развития профессионально значимых компетенций предоставляет использование деловой игры у студентов 1–3 курсов и микропреподавания на старших курсах. Основу деловой игры составляют закономерности движения профессиональной деятельности, которая организуется в учебной ситуации и направлена на «операционализацию теоретических знаний, переводу их в деятельностный контекст» [2].

Микропреподавание – это специальным образом организованная деятельность студентов преимущественно педагогических специальностей. Микропреподавание сочетает в себе как учебные, так и игровые элементы. В его основе – личностно-деятельностный подход, воспроизводящий ситуации реальной коммуникации. Следовательно, важной характеристикой микропреподавания становится моделирование профессиональной деятельности.

Таким образом, практико-ориентированное обучение в системе высшего образования предполагает не только организацию учебной, производственной (преддипломной) практики студента таким образом,

чтобы состоялось погружение в профессиональную среду, но и использование определенных профессионально ориентированных технологий. ППС кафедры профессиональной иноязычной подготовки стремится максимально предоставить обучающимся возможности для формирования и совершенствования профессионально значимых умений и навыков, поэтому используются такие формы и виды работы, которые позволяют студентам многократно осуществлять действия и операции, тем самым их интериоризировать, а в новых условиях реализовать вовне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/7/0030/7_0030-2.shtml. – Дата доступа: 20.03.2020.
2. Макаренко, И. В. Деловая игра как метод активного обучения / И. В. Макаренко [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы бизнес-образования: материалы IX Междунар. науч.-практ. конференции, 8–9 апреля 2010 г., Минск. – 2010. – Режим доступа: https://www.sbmt.bsu.by/Data_RUS/ContBlocks/01108/Makarenko.pdf. – Дата доступа: 24.03.2020.

УДК 378.016:81'243]:808

АСАБЛІВАСЦІ НАВУЧАННЯ РЭФЭРЫРАВАННЮ ТЭКСТАЎ ПА СПЕЦЫЯЛЬНАСЦІ НА ЗАМЕЖНАЙ МОВЕ Ё НЯМОЎНЫХ ВНУ

Н. В. Лещанка

*УА «Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт культуры і мастацтваў»,
Мінск, Рэспубліка Беларусь*

Кл чавыя словы: праф сійна ары нтавана навучанн , рэф рыраванн , дыдактыка, тэксты па сп цыял насці, выкладанн зам жных мо у ВНУ.

У артыкул разгляда цца асаблівасці навучання рэф рыраванн праф сійна ары нтаваных тэкста студэнта нямо ных ВНУ, прадста л ны асно нья цяжжасці, якія зніка ц у студэнта у працэс работы над тэкстам і п ралічаны фактары для паспяховага складання рэф рата.

Key words: professionally oriented training, abstracting, didactics, texts in the specialty, teaching foreign languages at a university.

The article deals with the features of teaching students of a non-linguistic university abstracting professionally oriented texts. It presents the main difficulties encountered by students in the process of working on the text and lists the factors for the successful preparation of an abstract.

Адной з асноўных мэт навучання замежнай мове ё ВНУ з'яўляецца навучанне студэнтаў працы з арыгінальным навуковым тэкстам па спецыяльнасці для атрымання інфармацыі і далейшай яе апрацоўкі

(анатаванне, рэферыраванне, канспект). Выпускнік ВНУ павінен валодаць прафесійна арыентаванымі навыкамі і ўменнямі, рознымі відамі навуковай апрацоўкі тэксту для далейшай самаадукацыі. З улікам задачы, якую трэба вырашыць у пэўнай сітуацыі чытання, у адукацыйным працэсе адрозніваюць азнаямленчае, паглыбленае і перакладна-рэфератыўнае чытанне з прафесійнай накіраванасцю.

Работа з тэкстам павінна дапамагчы сфарміраваць у студэнтаў умненне і навыкі так званага «гнуткага» чытання, для якога характэрны змены стратэгіі ў залежнасці ад пастаўленых мэтаў чытання. Рэферат артыкула па спецыяльнасці з'яўляецца адной з формаў другаснага тэксту, куды адносяць таксама анатацыю, рэзюмэ, канспект, фрагмент, рэцэнзію, каментар, агляд.

Разгледзім рэферыраванне як важны тып апрацоўкі тэкстаў па спецыяльнасці, паколькі па патрабаваннях Тыпавай вучэбнай праграмы для вышэйшых навучальных устаноў па дысцыпліне «Замежная мова» рэферыраванне аўтэнтычнага або часткова адаптаванага навукова-папулярнага тэксту з'яўляецца часткай выніковага кантролю па прадмеце.

Рэфератам называецца тэкст, пабудаваны на аснове сэнсавай кампрэсіі першакрыніцы з мэтай перадачы яго асноўнага зместу. Адрозніваюць лексічнае згортванне, якое складаецца з замены словазлучэнняў словамі, і сінтаксічнае згортванне. Змест тэксту пераўтвараецца ў працэсе сінтэзу, або абагульнення прыватных фактаў.

Да асноўных элементаў рэферата адносяцца наступныя:

- наяўнасць дастатковай колькасці інфармацыі аб тэме (асноўны прадмет, аб якім гаворыцца ў тэксце) і рэме (сукупнасць выказаў, якія характарызуюць тэму) першаснага тэксту;
- кароткае выкладанне зместу зыходнага тэксту з пазіцыі аўтара без каментарыяў;
- адсутнасць ацэнчнай тэрміналогіі;
- максімальнае выкарыстанне мовы арыгінала; пабудова на аснове ключавых фрагментаў тэксту першакрыніцы;
- дакладнасць і аб'ектыўнасць у перадачы інфармацыі, паўната адлюстравання асноўных палажэнняў зместу першаснага тэксту, даступнасць успрымання тэксту рэферата;
- адсутнасць або звязанне да мінімуму ўступнай часткі, аргументацыі, тэрміналагічных тлумачэнняў і высноў.

Рэферат адрозніваецца ад іншых асноўных формаў другаснага тэксту – анатацыі і рэзюмэ. Рэзюмэ – гэта кароткі реферат. Рэзюмэ мяжуе з анатацыяй, якая ўяўляе сабою крайне кароткую з магчымых формаў выкладу першаснага тэксту, якая дае асноўнае ўяўленне аб тэме тэксту арыгінала. Галоўнае адрозненне анатацыі ад рэферата заключаецца ў яе прызначэнні. Мэта анатацыі – прадстаўленне інфармацыі аб тэме тэксту арыгінала. Прызначэнне рэферата – пазнаёміць

чытачоў з тэмай і асноўнымі палажэннямі навуковага артыкула, гэта значыць замяніць яе.

Асноўныя цяжкасці, якія ўзнікаюць у студэнтаў нямоўных ВНУ пры рэферыраванні тэксту арыгінала, звязаныя з недастатковым веданнем прафесійнай і агульнай лексікі (цяжкасці выклікаюць складаныя граматычныя і сінтаксічныя канструкцыі). Для эфектыўнага авалодання студэнтамі дадзенага тыпу работы з тэкстам па спецыяльнасці мэтазгодна скарыстацца метадычнымі рэкамендацыямі па складанні рэферата.

Для паспяховага складання рэферата неабходна авалодаць працэсам лагічнай і граматычнай кампрэсіі тэксту першаснага дакумента. Для навучання граматычнай кампрэсіі можна выкарыстоўваць шэраг практыкаванняў, накіраваных на граматычныя трансфармацыі, напрыклад, згортванне складаназалежнага сказа ў просты з дадатковым абаротам; згортванне складаназалежнага сказа з даданымі дзейнікавымі ў просты сказ з дзейнікам, які выражаны назоўнікам; трансфармацыя складаназалежнага сказа з даданым дадатковым у просты сказ з дадаткам, які выражаны назоўнікам. Працуючы над мовай рэферата, вялікую ўвагу трэба надаваць адпрацоўцы спецыяльных клішэ, характэрных для жанру рэферата. Варта зыходзіць з таго, што клішэ з'яўляюцца маўленчым стэрэатыпам, гатовым абаротам, які выкарыстоўваецца ў якасці лёгка прайграванага ў пэўных умовах і кантэкстах стандарту. Варта выкарыстоўваць практыкаванні, якія спрыяюць развіццю агульнага разумення тэксту, тлумачэнню загалова, вылучэнню найбольш важнай інфармацыі ў тэксце, адшукванню ў тэксце адказаў на пытанні, пераказу зместу тэксту або асобных абзацаў. Пры навучанні рэферыраванню тэксту рэкамендуюцца наступныя віды практыкаванняў: дзяленне тэксту на сэнсавыя адрэзкі, асэнсаванне кожнага адрэзка, вусны пераклад і лексіка-граматычны аналіз складаных сказаў, складанне плана тэксту, скарачэнне малаістотнай інфармацыі, скарачэнне складаных сказаў і фіксаванне найбольш важных палажэнняў.

Навучанне рэферыраванню набліжае педагагічны працэс да патрэбаў жыцця. Пры гэтым матывацыя вучэбнай дзейнасці становіцца больш значнай. Гэта таксама і спосаб навучання, які выпрацоўвае актыўны пошукавы характар успрымання мовы, фарміруе ўстаноўку на сэнсавы аналіз зместу, паскарае тэмп чытання.

У працэсе навучання рэферыраванню варта ўлічваць шэраг фактараў, якія вызначаюць умовы згортвання спецыяльнага тэксту: адносная незалежнасць выказванняў; выкарыстанне намінацыйных фраз, пасіўных канструкцый; лаканічнасць, наяўнасць простых сказаў, выкарыстанне дзеясловаў у цяперашнім часе, адсутнасць мадальных канструкцый і інш. Вялікую ролю пры навучанні рэферыраванню адыгрывае правільны падбор матэрыялу. Прымаецца пад увагу інфарматыўная каштоўнасць, лагічнасць, даступнасць для разумення, дастатковая цяжкасць тэкставага матэрыялу.

ЛІТАРАТУРА

1. Комарова, Е. В. Обучение реферированию профильной профессионально ориентированной литературы на иностранном языке в вузе / Е. В. Комарова // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1360–1362.

2. Семенчук, И. В. Обучение реферированию профессионально ориентированных и научных текстов на иностранном языке в медицинском вузе / И. В. Семенчук, М. И. Сайко // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2010. – № 3 – С. 112–114.

УДК 81'272

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЕВРОПЕ: КОНЦЕПЦИЯ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА

М. А. Лохницкая, Т. В. Пузевич

*УО «Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь*

Ключевые слова: плюрилингвизм, языковая политика, языковая ситуация, принципы образования, методика и формы обучения.

В статье раскрыты суть понятий «плюрилингвизм» и «плюрилингвалное образование» на материале документов Совета Европы и зарубежной литературы по лингводидактике. Представлены цели и основные принципы плюрилингвального образования. Характеризованы основные варианты плюрилингвального обучения.

Keywords: plurilingualism, language policy, linguistic situation, principles of education, methods and forms of teaching.

The article reveals the essence of the concepts of “plurilingualism” and “plurilingual education” on the basis of documents of the Council of Europe and foreign literature on linguodidactics. The purpose and basic principles of plurilingual education are presented. The main variants of plurilingual teaching are characterized.

В зарубежных трудах по лингводидактике термин “плюрилингвизм” определяется как “индивидуальный мультилингвизм”. Принцип плюрилингвизма лежит в основе языкового образования в Европе, что нашло свое отражение в документе Совета Европы «От лингвистического разнообразия к плюрилингвальному образованию: руководство по разработке политики языкового образования в Европе» [1]. В данном документе плюрилингвизм понимается как приобретаемая компетенция: любой индивид может овладеть несколькими языками на разном уровне.

Совет Европы определяет основные цели плюрилингвального образования, к которым относятся: понимание и оценка собственного языкового репертуара, его развитие и совершенствование. Индивидуум,

осознавая свой собственный языковой репертуар, развивает сензитивность по отношению к языковой компетенции других граждан, к иным языковым и культурным социумам. Совет Европы акцентирует важность изучения языков соседей и сограждан, что призвано заложить основы демократического гражданства.

Реализация политики плюрилингвального образования не подразумевает наличие общей образовательной программы или единого способа организации обучения, так как плюрилингвизм плюрален. Суть плюрилингвального образования заключается не в наличии единого для всех стандартного языкового репертуара, включающего наборы “равновесных” национальных, классических или иностранных языков, а скорее в организации обучения языкам или “через” языки разными способами. Выбор изучаемых языков, а также языков обучения определяется разными факторами: языковой ситуацией, индивидуальными потребностями, самоидентификацией, нуждами и желаниями индивидуумов.

Основная цель плюрилингвального образования – это пополнение и постоянное развитие своего языкового репертуара через осознание равноценности всех языков.

Несмотря на направленность европейской политики на плюрилингвальное образование, в зарубежной научной литературе по лингводидактике чаще применяется термин “мультилингвизм”, а термины “билингвальный” и “мультилингвальный” и вовсе могут не различаться.

Среди основных принципов би-/мультилингвального образования можно назвать:

- 1) использование не только родного, но и иностранных языков в качестве средства обучения дисциплинам;
- 2) постоянное совершенствование уровня овладения данными языками в учебном заведении, пополнение собственного языкового репертуара (аддитивный мультилингвизм);
- 3) применение контент-обучения;
- 4) независимо от языка обучения, общее внимание уделяется академической успеваемости и когнитивному развитию учащихся.

Данные принципы, которые являются основополагающими для зарубежной лингводидактики, реализуются посредством разных методик и форм обучения. Среди наиболее распространенных вариантов плюрилингвального образования являются следующие:

- 1) «обучение методом погружения» (“immersion education”): впервые появилось в Канаде во второй половине XX века и характеризуется гомогенностью языкового репертуара и языковой подготовки говорящих на начальном этапе: учащиеся говорят на языке большинства и минимально владеют языком преподавания. Данное обучение направлено на развитие аддитивного мультилингвизма, а также академиче-

ское и межкультурное развитие обучающихся. «Обучение методом погружения» известно также как «односторонние программы» (“one-way programs”);

2) «двусторонние программы» (“two-way programs”): появились в 1960-ые гг. в США. Они отличаются от «односторонних программ» гетерогенностью языкового репертуара обучаемых: преподавание ведется одновременно для говорящих на миноритарном языке и говорящих на языке большинства с целью обучения языкам друг друга. «Двусторонние программы» до сих пор ограничиваются преимущественно территорией США в отличие от распространившихся по всему миру «односторонних программ»;

3) «обучение методом погружения в автохтонный язык» (“indigenous language immersion programmes”). Данный вид обучения направлен на поддержку и развитие автохтонных культур и языков. Как правило, программы предназначены для носителей коренного языка и культуры, однако в последнее время они привлекают все больше говорящих на других языках. Программы получают активное распространение в мире, особенно в Океании, Скандинавии, Северной и Южной Америке;

4) «предметно-языковое интегрированное обучение» (“content and language integrated learning”): дополнительный язык (второй или третий) используется в качестве средства преподавания контента, одновременно контент используется для обучения языкам. Данная методика активно распространяется в Европе с 2003 г.

Несмотря на активную поддержку в Европе всех языков, включая миноритарные, автохтонные, языки мигрантов, наиболее востребованным иностранным языком остается английский: абсолютное большинство европейских студентов изучают этот язык. За английским следуют французский и немецкий. Тем не менее, несмотря на гегемонию английского языка, цель плюрилингвального образования – способствовать развитию языковой компетенции и коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Main version [Electronic Resource] / Council of Europe. Language Policy Division. – Strasbourg, 2007. – 119 p. – Mode of access: <https://rm.coe.int/16802fc1c4>. – Date of access: 02.08.2019.

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПРЕССЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

И. П. Макаренко

УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», Горки, Республика Беларусь

Ключевые слова: англоязычная экономическая пресса, стилистические особенности, фразеологизмы, метафоры, обучение студентов-нефилологов.

В статье рассматриваются стилистические особенности англоязычной экономической прессы, их влияние на читателя; затрагивается вопрос снятия трудностей, возникающих у студентов-нефилологов в процессе чтения аутентичных статей.

Key words: English-language economic press, stylistic features, phraseological units, metaphors, teaching non-philological students.

The article deals with the stylistic features of the English-language economic press, their impact on the reader. The issue of alleviating the difficulties encountered by non-philological students while reading authentic articles is touched upon.

В настоящее время для успешной реализации своего профессионального потенциала на рынке труда специалисту необходимо практическое владение иностранным языком. Оно позволяет расширить масштаб деятельности и выйти на международный уровень решения задач.

Для будущего экономиста важно уметь мыслить глобально и представлять особенности развития народного хозяйства своей страны в контексте общемировых тенденций. Отслеживать современное состояние дел в экономической сфере позволяет экономическая пресса, следовательно, необходимо обучать студентов понимать публицистические тексты, резюмировать полученную информацию, представлять свою точку зрения по описанным фактам и событиям и делать выводы.

Англоязычным экономическим статьям присущи наличие сложных синтаксических конструкций и широкое использование стилистических приемов, что может вызывать затруднения в понимании и передаче основного содержания, а также оценке событий студентами.

Большую роль в осмыслении статьи играет заголовок. Как правило, он ориентирует читателя на выявление главного содержания того, что ему предстоит прочесть. Однако, наряду с общими особенностями заголовков английских статей (компрессия информации за счет опущения глаголов и артиклей, употребления буквенных аббревиатур, использования атрибутивных цепочек, использования *Present Simple* вместо *Present Continuous* [1, с. 182]), заголовки статей экономического характера нередко носят фразеологический характер, что существенно усложняет их понимание. Например, статья из газеты *The Fi-*

nancial Times озаглавлена *Go the distance with a one-trick pony*. Данное название образовано из двух фразеологизмов *to go the distance* ‘держаться до конца; довести дело до конца’ и *one-trick pony* ‘человек или вещь, ограниченные одним свойством, способностью, или способом употребления’. Только после прочтения всей статьи становится понятно, что *one-trick pony* – это компания, производящая всего один товар, и суть заголовка сводится к следующему: может ли добиться успеха компания, производящая только один товар? Еще одним примером является заголовок статьи из этого же периодического издания *WeWork debacle has a silver lining*, который содержит аллюзию на известную поговорку *Every cloud has a silver lining* – ‘Нет худа без добра’. Заголовок образован путем замены подлежащего поговорки словами *WeWork debacle*, где *WeWork* – название компании, а *debacle* – слово, обозначающее ‘крах’. Данный заголовок можно перевести следующим образом: ‘В том, что компания *WeWork* потерпела крах, есть и положительная сторона’. Подобные экспрессивные заголовки привлекают внимание читателя-носителя языка, вызывают у него эмоциональный отклик и ускоряют прочтение статьи. Однако в случае с неносителями языка, особенно не имеющими филологической подготовки, встреча с разного рода фразеологизмами скорее нарушает беглость чтения и затрудняет проникновение в смысл читаемого.

Характерным для английской экономической прессы также является использование метафор, например: *grass roots* – ‘простые люди, широкие массы’ (дословно: ‘корни травы’); *loan shark* – ‘ростовщик, дающий деньги под большие проценты’, то есть ‘ростовщик-акула’, предлагающий ‘акулий заем’; *blue chip company* – ‘компания, чьи акции высоко котируются вследствие ее хорошей репутации’ (от *blue chip* – ‘голубая фишка’, то есть ‘высокодоходная, малорискованная акция’). Выражение ‘голубая фишка’, в свою очередь, позаимствовано из карточной терминологии, в частности из покера, где голубая фишка имеет самую высокую стоимость. Можно также привести ряд других экономических терминов-метафор: *corporate firefighter* – специалист, призванный устранить в кратчайшие сроки проблемы, возникшие в компании (дословно: ‘корпоративный пожарный’); *business angel* – ‘бизнес-ангел’, то есть частный богатый инвестор, который вкладывает деньги в развитие компании (как правило, с высокой степенью риска); *green economy* – экологически ориентированная экономика (дословно: ‘зеленая экономика’) и др.

Чтение экономической прессы чаще всего преследует цель извлечь основную информацию и/или найти определенные данные. Несмотря на то что ознакомительное чтение не предполагает максимально полного и точного понимания всей имеющейся информации, оно требует понимания 75 % предикаций текста [2, с. 27]. Если ключевые положения статьи выражены словами или оборотами, употребленными в переносном значении, это может существенно нарушить понимание. Следовательно, на предтекстовом этапе работы со статьей требуется специально уделить время снятию потенциальных трудностей данного

характера. Это может быть сделано с использованием перевода, толкования понятий, упражнений на развитие языковой догадки, а также формирования необходимых фоновых знаний.

Учет вышеописанных особенностей англоязычных экономических статей позволит организовать процесс обучения иностранному языку более эффективно и даст возможность студентам успешно пользоваться информацией публицистического характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
2. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов / С. К. Фоломкина. – М.: Высш. шк., 1987. – 207 с.

УДК 81

ИГРОВЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ

Н. А. Мамыко

*УО «Витебский государственный университет
имени П. М. Машиерова», Витебск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: игровые формы, русский язык как иностранный, методы обучения РКИ, игровые педагогические технологии, популярность игровых заданий.

В статье описываются преимущества использования игровых заданий на уроках русского языка как иностранного, а также подчеркивается важность включения интенсивных игровых технологий в процесс обучения русскому языку как иностранному.

Key words: game forms, Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, game pedagogical technologies, popularity of game tasks.

The article describes the advantages of using games in the lessons of Russian as a foreign language, as well as emphasizes the importance of including intense gaming technologies in the process of teaching Russian as a foreign language.

Важной и достаточно актуальной проблемой современной методики преподавания РКИ является применение игровых форм в процессе преподавания.

Одной из приоритетных задач современного образования является формирование определенных ключевых компетенций у студентов, а также реализация полученных знаний на практике.

Ценность игровых форм обучения на занятиях РКИ состоит в том, что игровая деятельность как средство обучения обладает мотивированностью на обучение, отсутствием принуждения, индивидуальностью, обучением и воспитанием в коллективе и через коллектив, развитием психических функций и способностей, учением с увлечением. Вместе с тем учащиеся всегда с желанием, интересом принимают предложение преподавателя: «Поиграть на уроке».

Игра не сможет полностью заменить традиционные формы и методы обучения. Она рационально их дополняет, позволяя более эффективно достигать поставленной цели и задачи конкретного занятия и всего учебного процесса. В то же время нетрадиционные формы занятий направлены на стимулирование деятельности студентов. Игра повышает мотивацию обучающихся к предмету, стимулирует мышление, способствует росту познавательной активности, что позволяет усваивать и приобретать большее количество информации и закреплять навыки принятия естественных решений в разных коммуникативных ситуациях, формирует опыт нравственного выбора. Игра улучшает отношения между ее участниками и преподавателями, так как игровые взаимодействия предусматривают неформальное общение и позволяют раскрыть свои личностные качества, повысить самооценку участников игры. У студентов появляется возможность проверить свои умственные способности и от слов перейти к конкретному делу. Игра убирает фобии перед неизвестностью, изменяет отношение ее участников к окружающему миру.

Игра – это разнообразные проблемные ситуации познавательного, практического и коммуникативного характера. И каждая из них является психологическим эквивалентом творческой деятельности, а значит, формирует индивидуальный опыт такой деятельности. Важно также и то, что игра является средством развития умений и навыков коллективной мыслительной деятельности (умений продуктивно сотрудничать, аргументировать и отстаивать в дискуссии свою точку зрения и опровергать другие и т. д.). Вместе с этим она содействует развитию функций самоорганизации и самоуправления, убирает напряжение, позволяет узнать себя в разнообразных ситуациях. Если оценивать эффективность игры в усвоении учебного материала, то при лекционной традиционной подаче материала усваивается 20–40 % информации, а в ролевой игре до 90 %.

В зависимости от тех методических задач, которые решаются в процессе игры, различают следующие типы игровых заданий: фонетические; лексические; грамматические; орфографические; ролевые. Цель фонетической игры – формировать навыки произношения связного высказывания или текста, тренировать студентов в произнесении русских звуков; научить громко и отчетливо читать. Цель лексической игры – тренировать обучающихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке; активизировать их речемыслительную деятельность. Цель грамматической игры – научить студентов употреблению речевых образцов, содержащих определенные грамматические трудности; развивать языковую догадку и речевую реакцию. Цель орфографической игры – формирование навыков письма. А ролевые игры обладают способностью дальнейшего развития речевых навыков и умений в приближенных к действительности игровых ситуациях.

Популярность игровых заданий связана с тем, что они помогают реализовать коммуникативный потенциал учащихся, обеспечивают

достижение единства эмоционального и рационального в обучении, облегчают преодолевать трудности.

Обучающая игра не должна доминировать в учебном процессе. Игровой метод может лишь дополнять основной курс обучения, игра должна помогать оптимизировать учебный процесс, способствовать запоминанию большого количества новых слов, грамматических структур, помочь педагогу познакомить студентов с русскими традициями, с русской культурой.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: игровые формы обучения можно и нужно применять в целях адаптации к межкультурному общению. Игровые ситуации повышают качество знаний и увлеченность предметом, позволяя лучше усваивать более сложный материал. Игра – это неотъемлемая часть учебного процесса, которая связывает процесс обучения и реальный мир.

УДК 378.147.227

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Ю. В. Маслов

**УО «Белорусский государственный экономический университет»,
Минск, Республика Беларусь**

Ключевые слова: иноязычная подготовка, в языковой вуз, учебная среда, проектирование, методический клип, клип-технология, «электронные занятия».

В статье рассматривается проблема методической организации среды обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Охарактеризованы трудности и противоречия актуальной практики обучения, а также так называемая «клип-технология» проектирования учебного материала.

Key words: foreign-language training, non-linguistic university, educational environment, educational design, methodology-based clip, clip technology, "electronic class".

The article deals with the problem of methodology-based organization of educational environment in foreign language training at non-linguistic universities. The author describes the problems and contradictions existing in educational practices, as well as the so-called 'clip technology' of educational design.

В современных условиях в учебных планах неязыковых вузов нашей страны по-прежнему можно найти дисциплину «Иностранный язык». Студенты изучают ее, как правило, на младших курсах, однако основная цель преподавания иностранного языка – формирование способности использовать изучаемый язык в профессиональном общении – может быть реализована в полном объеме только позднее, на старшем этапе вузовского обучения, когда студенты уже знакомы со своей будущей профессией. Но вузовские педагоги уже привыкли к этой противоречивой ситуации, поэтому курс иностранного языка нередко становится площадкой для опережающего знакомства с пробле-

матикой будущей профессиональной деятельности. Оставляя в стороне вопрос об эффективности такой практики, скажем только, что это не самая большая проблема иноязычной подготовки в вузе.

На взгляд автора, в сегодняшних условиях абсолютной доступности любых учебных материалов, всевозрастающее значение приобретает *проектирование локальной вузовской среды обучения* иностранному языку. Если проектирование носит научный характер, оно должно характеризоваться таким качеством, как технологичность. Это качество не надо путать с использованием современных технических средств обучения или образовательных технологий.

Проектирование в какой-то форме присутствует всегда, однако процесс часто носит стихийный характер. Это приводит к тому, что обучение одной и той же дисциплине может организовываться порозному даже в параллельных группах, растет дисперсия результатов обучения, а проверка степени результативности подготовки в целом (в ходе аттестаций) проводится с помощью малоэффективных процедур.

Что же делать? Обратимся к исследованиям. В. Э. Штейнберг отмечает, что разработка средств обучения иностранному языку, основанных на ИКТ, предполагает обеспечение возможности быстро переводить информацию в разную форму: например, из вербальной в визуальную и наоборот [5, с. 114]. Для того чтобы это можно было осуществлять, необходимо проектировать средства обучения *на основе визуализации* учебной информации.

В известной степени можно говорить о том, что визуализация информации – это реализация идеи классика методики Б. В. Беляева об использовании в обучении наборов «технически воспроизводимых иноязычных текстов с одновременным воспроизведением наглядно воспринимаемых предметов и ситуаций» [1, с. 81]. К тому же студенты сегодняшнего дня (поколение Z) выросли в культуре, где *в рбал* кодирование культурных феноменов все менее значимо [см. 4]. Их сознание и мышление есть продукт воздействия информационной среды, и называется оно чаще всего «клиповым».

Поэтому в системе высшего образования необходимо искать средства, приемы и способы обучения, при реализации которых недостатки клипового мышления могли бы быть компенсированы. Рекомендаций на сей счет много: «Необходимо (...) структурировать информацию в виде клипов, видоизменять формат изложения – приоритетными станут яркие, четкие и наглядные презентации с понятными и образными, запоминающимися формулировками» [см. 3]. Все верно, но сделать так в контексте вузовской иноязычной подготовки – задача далеко не простая.

Такие «презентации» должны иметь методическое измерение и представлять собой *программу действий* по овладению конкретным фрагментом учебной информации. В нашей практике сложилась *клип-технология* проектирования учебных материалов.

Авторское название построено на многозначности слова *clip* (и «фрагмент», и «обойма»). Методический клип – это единичный слайд

в программе «ПауэрПойнт». Каждый такой *клип* представляет собой дискретный набор строго организованных элементов, представляющих методическое единство и обладающих дидактической законченностью. Ряд клипов являет собой одно «электронное занятие».

Клип содержит все элементы системы обучения: поставлена цель деятельности, содержание организуется на основе принципов, его освоение предполагает пользование конкретными стратегиями учения. Информация разворачивается поэтапно с помощью простой анимации, что позволяет управлять вниманием аудитории. Все ресурсные возможности программы «ПауэрПойнт» работают на методическую организацию общения.

Внедрение технологии в практику преподавания английского, французского и немецкого языков в Военной академии Республики Беларусь (2013–2018 гг.) показало ее существенные преимущества [2]. Одним из главных преимуществ является ее универсальный характер, поскольку технологию можно применять в любых институциональных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преп. и студентов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / Б. В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 228 с.
2. Маслов, Ю. В. Методический клип как основа проектирования учебных материалов по иностранному языку в неязыковом вузе / Ю. В. Маслов // Проблемы современной лингводидактики: межвуз. сб. науч. статей / отв. ред. Н. Н. Цурцилина; Смол. гос. ун-т. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2018. – Вып 14. – С. 31–39.
3. Семеновских, Т. В. Феномен «клипового мышления» // Науковедение. – Вып. 5 (24). – 2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf>. – Дата доступа: 15.07.2015.
4. Фрумкин, К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] // Топос: литературно-философский журнал. – 2009. – № 9. – Режим доступа: <http://www.topos.ru/article/7371>. – Дата доступа: 15.07.2015.
5. Штейнберг, В. Э. Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. Э. Штейнберг. – Уфа, 2000. – 347 с.

УДК 811.1/.8:378.147

GAME AND CASE METHODS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

F. A Moiseyeva, V. V. Smaznoy

*GO VPO “Donetsk National University of Economics and Trade named
after Mikhail Tugan-Baranovsky”, Donetsk, Ukraine*

Ключевые слова: ролевая игра, метод кейсов, метод жюри турная и профессиональная коммуникация.

В данной статье рассматриваются вопросы использования игровых методов, ситуативных упражнений и методов кейсов в формировании навыков межкультурной и профессиональной коммуникации на иностранном языке; описываются функции ролевых игр. Анализируются требования к выбору, подготовке и проведению игр для успешного формирования коммуникативных, интеллектуальных и речевых навыков обучающихся; дается сравнительный анализ педагогического и методического потенциала технологий, основанных на проблемном подходе, при обучении иностранным языкам в вузе.

Keywords: role-playing game, case study method, intercultural and professional communication.

This article discusses the use of game methods, situational exercises and case study method in the formation of skills of intercultural and professional communication in a foreign language. The functions of role-playing games are described; the requirements for the selection, preparation and holding of games for the successful formation of communicative, intellectual and speech skills of students are analyzed. A comparative analysis of the pedagogical and methodological potential of problem-solving technologies in teaching foreign languages at a university is given.

Today, the growing requirements for language competencies (variety and quality) that students wish to receive at the exit of the educational process at a university are becoming more and more noticeable. The most effective way to influence the learning process in this direction is the widespread use and implementation of modern technologies, new technical tools and problem-solving approach in teaching educational disciplines in the educational process. Computer technologies, multimedia technology, and distance learning technologies can effectively fulfill the functions of a teacher: manage educational activities and the educational process at the workplace, control the formation of knowledge and skills, create and imitate, and where

In the modern practice of teaching foreign languages in higher education games based on the problem-solving approach play a special role. Their use, according to a number of authors, can help a teacher solve a lot of difficulties in the process of fulfilling the current task – preparing students for foreign language communication both in everyday and professionally oriented situations. The teacher needs to overcome the constraint of students to speak a foreign language, to bring students to one level of language proficiency, which is caused by different language training at the school; arouse students' interest in learning a foreign language and support it throughout the learning process, as well as help to achieve good learning outcomes in a completely new academic and social environment [4]. An important place among such teaching methods belongs to role-playing games, business games, situational exercises and the case method.

A role-playing game is a methodological technique that belongs to a group of active ways of teaching practical knowledge of a foreign language. It is an educational model of interpersonal group communication, a specific organizational form of teaching oral-speech communication, based on the communicative principle [1]. A role-playing game, as a game method, allows you to artificially recreate communication situations, immerse students in intercultural communication, create the conditions for the need for communication in a foreign language, and also make the learning process attractive and interesting. In the process of role-playing, the model of interpersonal group communication is realized through the interaction of the speaker and the listener: both must constantly focus on the development of speech knowledge of skills [3; 1].

In order to be an effective learning tool, role-playing games must satisfy the following requirements: correspond to the age and level of language proficiency of the students, be interesting and relevant to motivate students to participate in them; they should contain a sufficient supply of lexical units and colloquial clichés to develop the students' communication skills in oral communication. In the learning process, the role-playing game performs the following functions: motivational-incentive, educational and educational [3].

If a role-playing game is aimed at solving communicative problems in real everyday life situations, then a business game is usually aimed at designing foreign-language business communication and is usually used in the process of teaching professionally oriented foreign-language communication [3, p. 96]. As for the functions of a business game, one should add the function of professional communication. It is difficult to use a business game in the format of an episodic role-playing game, since the plot of a business game includes a series of events united by life-motivated connections, and the game always involves a decision [1, p. 187].

Just like a business game, the case method is based on the consideration and analysis of a problematic business situation, which includes a number of already completed events or those that may happen in the future. The use of the case study method is aimed at conducting a polemic (discussion) in a foreign language in professionally oriented communication, as a result of which it is expected to acquire a set of knowledge and skills in planning,

organizing and conducting professional communication in the format of this problematic business situation. Similar to a business game, the case study method has four functions: motivational and incentive, educational, professional communication and educational.

The method of training with the help of situational exercises is very close to the method of cases both in goals, in functions, and in the problem situation that underlies this game method. This method is based on a description of the problem or situation. The situational model does not include either analysis or conclusions, but only facts and events in chronological sequence. The purpose of this model is to put students in a position where it is necessary to make a certain decision. This method allows you to develop the ability to solve problems, think analytically and come to rational conclusions [5, p. 3].

Carrying out all the mentioned above game methods includes three stages: preparatory, the game itself and control. The requirements for the selection and preparation for role-playing games have been discussed above. In our opinion, the control stage may be of particular interest. Like role-playing games, the case method and situational exercises involve analysis and discussion of the business situation, teacher comments on the discussion, clarification and correction of vocabulary and grammatical structures used by the participants, verification of the written analysis of the case and recommendations of the person who checked the written work.

Some authors emphasize the importance of preparing keynote presentations as homework before playing the game in an audience. Trainees are warned that they will not only play their part, but must also be able to respond to the language behavior of their partners. The evaluation of the game itself includes two stages: a) the trainees discuss the strengths and weaknesses of their performance in the game and evaluate their partners; b) the teacher analyzes the adequacy of students' speech behavior and their choice of language tools for practical communication in a game situation [6, p. 93]. Thus, students can independently assess the quality and effectiveness of the formation and consolidation of their language skills and models of their speech behavior.

LITERATURE

1. Жук, Н. В. Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе / Н. В. Жук, М. К. Тузова, Л. В. Ермакова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 87–91.
2. Омеляненко, Ю. К. Оптимізація навчального процесу із застосуванням нових навчальних технологій / Ю. К. Омеляненко, И. Н. Ферябов, В. В. Смазний // Торгівля і ринок України: тематичний збірник наукових праць з проблем торгівлі і громадського хорчування. – Донецьк: Лебідь, 1997. – 228 с.
4. Сивухин, А. А. Использование игровых методов в обучении иностранным языкам в вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.amursu.ru/lingua/volume/2015/1/Sivuhin.pdf.
5. Як аналізувати ситуаційні вправи. / за ред. О. І. Сидоренка. – 2-е вид. – Київ: Центр інновацій та розвитку, 1999. – 64 с.

6. Sokolova, I. Role-Plays at English Classes for Students of Law / I. Sokolova // Англійська мова професійного спрямування: нові обрії: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Донецьк: ДонДУЕТ, 2004. – 281 с.

УДК 378:615.1811.111

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ГРУППАХ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМ ОБУЧЕНИЕМ

Т. П. Мокрицкая

***УО «Белорусский государственный медицинский университет»,
Минск, Республика Беларусь***

Ключевые слова: латинский язык, международная фармацевтическая терминология, методика, английский язык, термины.

В данной статье рассматриваются некоторые методические приемы, позволяющие эффективно проводить занятия в группах иностранных учащихся с английским языком обучения.

Key words: Latin, international pharmaceutical terminology, methodology, English, term.

This article discusses some teaching methods that allow us to effectively conduct classes in groups of foreign students with English as the language of instruction.

Коллектив кафедры латинского языка Белорусского государственного медицинского университета при переходе на английский язык обучения на факультете иностранных учащихся столкнулся с необходимостью приспособить уже имеющееся методическое обеспечение кафедры к новым реалиям и разработать новые подходы в преподавании предмета «Латинский язык и основы медицинской терминологии». Преподаватели кафедры, обладающие глубокими знаниями в области медицинской терминологии в системе «латинский язык – русский язык», были вынуждены не только углубить свои навыки владения английским языком, но и выявить особенности английской медицинской номенклатуры.

Современные национальные медицинские терминосистемы базируются на латинской терминологии и сохраняют с ней неразрывную связь. Однако в процессе преподавания необходимо учитывать некоторые несоответствия и специфические моменты, присущие передаче латинских фармацевтических терминов в английском языке, которые существенно повлияли на привычную схему работы со студентами на занятии и оценке их знаний. При изучении фармацевтической терминологии на русском языке традиционно используются отличия в русском и латинском написании названий лекарственных средств. Сложная орфография латинских тривиальных наименований вызвана использованием в процессе их создания морфемных элементов греческого и латинского происхождения, которым присвоено имя «частотные

отрезки». Значения, закрепленные за частотными отрезками, указывают на химический состав лекарственного средства, его нозологическую классификацию или принадлежность к определенной фармакологической группе. В русский язык название переходит методом транслитерации в кириллическую систему, в связи с чем возникают сложности с воспроизведением оригинального термина при переводе с русского языка на латинский. В группах, обучающихся на русском языке, одним из заданий в тестах и контрольных работах является написание заданного названия лекарственного вещества на латинском языке. В процессе обучения на английском языке отсутствует целесообразность в задании такого рода, поскольку английский термин почти полностью повторяет латинский. Поэтому при изучении названий лекарственных средств в англоговорящих группах необходимо сместить акцент с орфографии частотных отрезков на изучение их значений. Таким образом, вместо традиционной формулировки задания «Запишите названия лекарственных средств на латинском языке» необходимо использовать «Запишите названия лекарственных средств на латинском языке и объясните значение содержащихся в них частотных отрезков».

В некоторых эквивалентных латинских и английских наименованиях присутствуют несоответствия, на которые преподаватель должен обратить внимание студентов. Латинский частотный отрезок *aeth-*, имеющий значение 'наличие этильной группы', в английской версии утрачивает гласную и приобретает следующее написание *eth-*: лат. *polyaethylenicus* – англ. *polyethylenic*, лат. *Aethylmorphinum* – англ. *ethylmorphine*. Также зафиксированы 2 варианта написания частотного отрезка *sulf-* (значение 'наличие серы и ее соединений'): *sulf-* и *sulph-*, при этом второй встречается в терминах с пометой *British English*. Латинский термин *sulfas* имеет варианты *sulfate* и *sulphate*, так же, как и другие термины, например *sulfapyridine* – *sulphapyridine*, *sulfasalazine* – *sulphasalazine* и др. Представляет интерес частотный отрезок *phosph-*, который в англоязычной литературе утратил диграфы и приобрел вместо них одиночную согласную *f* только в одном термине *Fosfomycin* (лат. *Phosphomycinum*), однако сохранил латинскую орфографию в других наименованиях (*Phosphazide*, *Phosphalugel*). Примерами появления несоответствий также могут быть следующие эквивалентные пары терминов: лат. *Praeogestrolum* – англ. *Pregestrol*; лат. *Anaesthesia* – англ. *Anesthesia*; лат. *Cephtriaxonum* – англ. *ceftriaxone*.

Одной из центральных тем в курсе фармацевтической терминологии является тема «Рецепт», которая призвана сформировать у студентов навык прописи лекарственных средств. При работе с иностранными студентами с их стороны возникает определенное непонимание сущности рецепта и необходимости изучать его структуру на латинском языке. Это связано с тем, что во многих странах, откуда прибывают студенты, рецептурная пропись осуществляется на английском или на национальном языке. При объяснении данной темы преподавателю рекомендуется объяснить студентам историю возникновения ре-

цепта, подчеркнуть его функциональную значимость независимо от языка написания.

Одной из особенностей преподавания фармацевтической терминологии в группах иностранных студентов независимо от языка обучения является проблема употребления большой и маленькой буквы в латинских фармацевтических терминах и рецептах. Многие студенты приезжают из тех регионов, где в системах письма отсутствуют прописные буквы. Практика показывает, что студенты из арабских стран, Индии, Шри-Ланки с огромным трудом усваивают правила использования прописной буквы в латинских фармацевтических наименованиях. Поэтому указания на применение прописной буквы необходимо делать постоянно, при проверке каждого термина из домашнего задания.

Изучение фармацевтических наименований, химической терминологии и рецепта на латинском языке, включая те особенности, которые присутствуют в английской фармацевтической терминологии, – это залог более глубокого понимания студентами структуры терминологии в целом и формирования основы для дальнейшей профессиональной коммуникации специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Машковский, М. Д. Лекарственные средства / М. Д. Машковский. – 16-е изд., перераб., испр. и доп. — М.: Новая волна, 2011. – 1216 с.
2. Цисык, А. З. Латинский язык – The Latin Language: учеб.-метод. пособие / А. З. Цисык. – 3-е изд., перераб. – Минск: БГМУ, 2018. – 202 с.

УДК 81'243:371.3

ВЫБОР ОПТИМАЛЬНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е. Н. Молчан
УО «Академия МВД Республики Беларусь»,
Минск, Республика Беларусь

Ключевые слова: конструктивная деятельность преподавателя, обучение иностранному языку, метод обучения, форма обучения, комплекс упражнений.

В статье раскрывается конструктивная деятельность преподавателя при планировании и проведении занятий по иностранному языку. Особое внимание уделяется выбору оптимальных форм (работ в малых группах) и методов обучения (теоретико-информационных и практико-ориентированных) в ходе проведения практических занятий по иностранному языку.

Key words: teacher's constructive activities, foreign language teaching, teaching method, teaching form, exercise series.

The article reveals the teacher's constructive activities while planning and giving classes in a foreign language. Special attention is paid to the choice of the best forms (the work in

small groups) and teaching methods (theoretical and informational as well as practical and operational) at the time of giving classes of foreign language.

Изучение иностранного языка в настоящее время остается актуальным, так как формируемые иноязычные коммуникативные компетенции у обучающихся позволяют им использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения. Одним из важнейших принципов обучения является формирование навыков и умений, которые могут реализовывать способы формулирования мысли средствами иностранного языка: при прямом контакте с носителями изучаемого языка, при осуществлении переписки или посредством чтения литературы на иностранном языке. Вся многогранная деятельность преподавателя должна быть направлена на использование таких приемов и форм аудиторной работы, которые максимально способствовали бы усвоению учебного материала.

Особый интерес представляет конструктивная деятельность преподавателя при планировании и проведении занятий по учебной дисциплине «Иностранный язык» в учреждении образования «Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь». В ходе подготовки к занятию определяются его задачи, анализируется учебная ситуация, также определяются стратегии обучения и способы контроля достигнутых результатов. В свою очередь содержание, формы, методы и приемы организации занятия определяются его задачами.

Поскольку преподавание учебной дисциплины «Иностранный язык» осуществляется в форме проведения практических занятий, при обучении иностранному языку используются теоретико-информационные методы изложения материала (*объясни ни , показ*) и практико-операционные методы (*упражни ни , тр нировка*). Выбор методов обучения зависит от темы, целей и содержания занятия, степени подготовленности обучающихся. При выборе методов и приемов обучения преподаватель руководствуется как своими знаниями, так и особенностями обучающихся (возраст обучающихся, психологические особенности отдельных обучающихся и учебной группы в целом, языковая база и т. д.). Так, использование *работы в малых группах* на практических занятиях способствует вовлечению в процесс обучения всех обучающихся, развитию у них навыков сотрудничества при выполнении совместных заданий. Именно в малых группах обучающиеся получают больше внимания от преподавателя, испытывают чувство общности и здоровой конкуренции. При изложении грамматических явлений целесообразно использовать метод *объясни ния*, сочетаемый с *показом* изучаемых грамматических конструкций в виде таблиц, схем, презентаций [1]. Показ также может успешно применяться при обобщении лексического материала по изучаемой теме (например, составление схем-опор по структурам судебной системы Республики Беларусь и Федеративной Республики Германии, структурам милиции Республики Беларусь и полиции Швейцарии либо классификация права и т. д.). Под *упражни ни м* понимается многократное сознательное вы-

полнение обучающимися заданий, в ходе которых у них вырабатываются необходимые лексические и грамматические умения и навыки. Следует отметить, что упражнения могут быть как групповыми, так и индивидуальными. Упражнения могут выполняться обучающимися и аудиторно, и в форме самостоятельных заданий. Тренировочные тесты прорабатываются обучающимися по каждой теме индивидуально с использованием электронных учебно-методических комплексов (далее – ЭУМК) по учебной дисциплине «Иностранный язык». ЭУМК содержат практический, теоретический, грамматический материал по изучаемым темам, а также тренажер (тренировочные тесты для самоконтроля). На занятиях используются: комплекс упражнений, предусматривающий работу над тематическим словарем и задания для его закрепления, комплекс упражнений для закрепления диалоговых фраз, а также блок для активизации полученных знаний. Для развития устноречевых умений необходимо использовать *р ч вы ситуации*. Кроме того, для совершенствования практики устной речи при обучении иностранному языку целесообразно использовать *уч бны вид офил мы*. Они сопровождаются заданиями для преддемонстрационного, демонстрационного и последедемонстрационного этапов, а также тестовыми заданиями для осуществления контроля понимания увиденного и услышанного.

Таким образом, какие бы средства, методы и формы не использовал преподаватель, важно, чтобы все выбранное им способствовало достижению конкретных поставленных учебных и практических задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е. А. Маслыко [и др.]. – 8-е изд., стер. – Минск: Выш. шк., 2003. – 522 с.

УДК 806.0(0.75)

КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ С УЧЕТОМ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Д. В. Новик, И. И. Гайдук

*УО «Брестский государственный технический университет»,
Брест, Республика Беларусь*

Кл ч вы слова: иностранный язык, вид р ч вой д ят л ности, говор ни , функции говор ния, устная р ч .

Вопрос контроля иноязычной устной р чи в т хнич ском вуз широко обсужда тся в наши дни. Н которы вопросы, каса щи ся контроля иноязычной устной р чи пр д- ставл ны в стат .

Key words: foreign language, type of speech activity, speaking, functions of speaking, oral speech.

The question of the control of foreign-language oral speech in Technical University is widely discussed nowadays. Some issues related to the control of foreign-language oral speech are presented in the article.

Говорение – продуктивный, мотивированный вид речевой деятельности, один из способов речевого общения, протекающий во внешнем плане.

В настоящее время устная речь на иностранном языке в высшей школе является как целью, так и средством обучения. Особенность ее роли определяется тем, что в силу своей специфики именно устная речь может обеспечить интерес и мотивацию учения, без которых занятия иностранным языком становятся малоэффективными.

Контроль является важным и обязательным компонентом практического занятия по иностранному языку.

В рамках лично-ориентированного подхода контроль может быть определенным стимулом в овладении иностранным языком, т. е. способствовать мотивации в обучении. Кроме того, контроль может быть средством управления учебным процессом, так как контрольные мероприятия всегда сопровождаются наблюдением, корректировкой, учетом определенных факторов, ошибок, самоконтролем, что непосредственно способствует процессу усвоения материала и развитию навыков и умений.

Таким образом, контроль позволяет:

1) преподавателю получить информацию:

а) о результатах работы группы студентов и каждого студента в отдельности;

б) о результатах своей работы (узнать, насколько эффективны приемы обучения, определить неудачи в работе, что позволяет внести изменения в программу обучения);

2) студентам:

а) повысить мотивацию в обучении, так как контроль свидетельствует об успехах или неудачах в работе;

б) более прилежно учиться, вносить коррективы в свою учебную деятельность [1].

В конечном счете контроль на занятии иностранного языка (ИЯ) дает возможность совершенствовать процесс обучения, заменять малоэффективные приемы и способы обучения более эффективными, создавать более благоприятные условия для коррекции и улучшения практического владения языком, для воспитания студентов средствами ИЯ [2].

Основными требованиями, предъявляемыми к контролю, являются его объективность, регулярность, дифференцированный характер, а также ясность и четкость формулировки контрольных заданий.

Объективность контроля обеспечивается за счет:

а) количественной оценки результатов деятельности. Здесь достигается наибольшая объективность в результате учета количества оши-

бок в речи, оценки темпа речи и ряда других показателей деятельности;

б) качественной оценки результатов деятельности (полнота раскрытия темы, соответствие высказывания заданию, умение адекватно выражать свои мысли в заданной речевой ситуации и др.). Здесь возможен известный субъективизм в оценке деятельности учащихся, и преподаватель должен быть готов к обоснованию выбора оценки с точки зрения существующих критериев.

Регулярность контроля свидетельствует о том, что контроль носит систематический характер. Известно, что интенсивность работы учащихся и длительность сохранения в памяти усвоенного материала во многом зависят от частоты и регулярности контроля.

Различают предварительный, текущий, промежуточный и итоговый виды контроля.

Текущий контроль позволяет судить об успешности овладения языком, процессе становления и развития речевых навыков и умений. Этот контроль должен быть регулярным и направлен на проверку усвоения учащимися определенной части учебного материала.

Промежуточный контроль проводится по завершении изучения темы. Он позволяет судить об эффективности овладения разделом программного материала.

Итоговый контроль (контроль результатов учебной деятельности) направлен на установление уровня владения языком, достигнутого в результате усвоения значительного по объему материала (в конце семестра, учебного года). Особенность такого контроля заключается в его направленности на определение, прежде всего, уровня коммуникативной компетенции.

Форма контроля должна соответствовать тому аспекту языка или виду речевой деятельности, который проверяется. Так, оценка уровня владения устной речью проверяется дифференцированно для диалогической и монологической речи, а источником контроля является сама устная речь. Для диалогической речи объектами контроля являются умение понять собеседника и определить его коммуникативное намерение, а также адекватно реагировать на реплику собеседника, умение инициировать диалог (задать вопрос, выразить просьбу, желание и т. д.). Для монологической речи объектом контроля является умение построить связный текст разной коммуникативной направленности (повествование, сообщение, описание, рассуждение).

В связи с переориентацией обучения иностранному языку на коммуникативное иноязычное образование, где главной задачей является сформировать межкультурную коммуникативную компетенцию, уровень владения данной компетенцией и становится основным объектом контроля. Межкультурная коммуникативная компетенция представляет собой довольно широкое понятие и включает не только умение понимать иноязычную речь на слух, выделять основную и второстепенную информацию, предвосхищать содержание высказывания и проч., умение вступать и поддерживать общение, направлять разговор в же-

лаемом для собеседника направлении и в соответствии с его мотивами и целями, но также и другие умения лингвистического / языкового, когнитивного, социокультурного характера, в том числе страноведческие и социокультурные знания. Поэтому контроль уровня развития межкультурной коммуникативной компетенции охватывает все ее компоненты и составляющие – языковые, коммуникативно-поведенческие, социокультурные и проч. При этом в процессе контроля уровня владения языком следует ориентироваться не на абсолютную, а на относительную правильность речи, т. е. достигнутый уровень коммуникативной компетенции следует оценивать не в зависимости от количества языковых ошибок, а в зависимости от успешности решения поставленной коммуникативной задачи [3]. При этом учитывают:

- способность осознавать, правильно понимать и адекватно интерпретировать эксплицитно и имплицитно выраженную социокультурную информацию при непосредственном или опосредованном общении с представителями иной культуры на основе усвоенной им совокупности страноведческих и лингвострановедческих знаний, сформированных лингвострановедческих умений, отношений и ориентаций;

- способность воспринимать и оценивать личность собеседника с ее психологическими особенностями с целью установления взаимопонимания и побуждения собеседника к определенной речевой или неречевой реакции, т. е. ориентировка в собеседнике и проявление эмпатии;

- умение прогнозировать результат своего высказывания или реплику собеседника; захватить и удержать инициативу общения или предоставить партнеру возможность реализовать свой замысел; вызвать желаемую реакцию собеседника вербально или невербально [4];

- способность корректировать речевое и неречевое поведение, вносить поправки и адаптировать языковые средства в соответствии с ролями, социальным статусом, отношением, обстановкой и темой разговора и, в общем, всей ситуацией в соответствии с предполагаемыми нормами и правилами поведения и общения, управлять ходом беседы, разговора, включая также использование различных паралингвистических средств;

- умение строить свое речевое и неречевое поведение на основе понимания и знания пресуппозиций, фоновых знаний, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры.

Существуют следующие критерии, по которым следует оценивать устную речь: грамматика, лексика, произношение, беглость речи, словарный запас, навыки речевого общения, социолингвистические навыки, владение темой общения.

Труднее осуществить контроль уровня развития навыков и умений в говорении и тем более межкультурной коммуникативной компетенции с учетом всех ее компонентов и умений. Чтобы более объективно оценить знания, навыки и умения обучаемых, проверить уровень развития неподготовленной устной иноязычной речи и сделать учебное иноязычное общение более естественным и непринужденным (это бу-

дет способствовать более объективной оценке), а контроль ненавязчивым, предлагается использовать игровые технологии. Примером такой технологии может служить «Брейн-ринг», с помощью которого можно проверить не только уровень знаний разговорных формул речевого этикета, но и умений быстро реагировать, прогнозировать реакцию партнера по сообщению, поддерживать общение и другие умения. Например, отреагируйте на следующие реплики, выразив удивление, сомнение, возмущение, высказав свое мнение по поводу услышанного и проч.

Контроль навыков и умений устной иноязычной речи и, в частности, уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции можно осуществлять в форме компьютерного тестирования, т. е. в процессе выполнения конкретного тестового задания учащийся должен отреагировать на звуковое сообщение (поставить вопросы к звучащему утверждению/сообщению; исправить верные / неверные утверждения; выразить различные эмоции (удовольствие, несогласие, возражение и проч.), т. е. в интерактивном режиме. Выполнение теста таким путем будет способствовать созданию условий более естественного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, М. А. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя: учебно-методическое пособие для учителя иностранного языка / М. А. Алексеева. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 88 с.
2. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
3. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Минск: ООО «Лексис», 2003. – 184 с.
4. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей // Е. Н. Соловова – М.: АСТ «Астрель», 2010. – 65 с.

УДК 811.133.1

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

С. А. Носкова, А. С. Саскевич

УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», Горки, Республика Беларусь

Ключевые слова: образовани, самостоятелная работа студнтов, преподаватель, вн аудиторно время, качество подготовки, самоорганизация, учебный процесс.

В статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы студентов как одного из условий роли студента в познавательной активности, сформировании собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач, а также умения в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию.

Key words: education, independent work of students, teacher, extracurricular time, quality of preparation, self-organization, educational process.

The article discusses the organization of students' independent work as one of the conditions for the student's role in cognitive activity, with the formation of their own opinions when solving problematic issues and tasks, as well as the ability to continuously improve their skills in the future.

Современное состояние образования предполагает становление личности, обучающейся в течение всей жизни, умеющей учиться и нести ответственность за приобретенные знания, умения и навыки. В связи с этим задачей преподавателя является создание условий «в соответствии с его потребностями и на каждом этапе его развития», что реализуется в организации самостоятельной работы студентов.

Организация самостоятельной работы у студентов складывается из самостоятельной работы студента на практических занятиях, выполнения домашних заданий, а также подготовки презентаций, рефератов, сообщений, проектных заданий с использованием мультимедийных средств и внеаудиторного чтения.

Построение учебного процесса на основе самостоятельной работы студентов возможно в двух основных направлениях.

Первый – это увеличение роли самостоятельной работы в процессе аудиторных занятий. Реализация этого пути требует от преподавателей разработки методик и форм организации аудиторных занятий, способных обеспечить высокий уровень самостоятельности студентов и улучшение качества подготовки.

Второй – повышение активности студентов по всем направлениям самостоятельной работы во внеаудиторное время.

При изучении дисциплины иностранный язык организация самостоятельной работы студентов должна представлять единство трех взаимосвязанных форм:

1. Внеаудиторная самостоятельная работа.

2. Аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя.

3. Творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

Виды внеаудиторной самостоятельной работы студентов разнообразны: подготовка и написание рефератов, докладов, очерков и других письменных работ на заданные темы; выполнение курсовых проектов и работ; подготовка к участию в научно-практических конференциях, смотрах, олимпиадах и др. Студенту желательно предоставить право выбора темы. Индивидуальное задание может получать как каждый студент, так и часть студентов группы.

Чтобы развить положительное отношение студентов к внеаудиторной самостоятельной работе студентов, следует на каждом ее этапе разъяснять цели работы, контролировать понимание этих целей студентами, постепенно формируя у них умение самостоятельной постановки задачи и выбора цели. Аудиторная самостоятельная работа может реализовываться при проведении и практических занятий.

Основная задача организации самостоятельной работы студентов – это создание психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы. Основным принципом организации самостоятельной работы студентов должен стать перевод всех студентов на индивидуальную работу с переходом от формального выполнения определенных заданий при пассивной роли студента к познавательной активности, с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач. Следовательно, цель самостоятельной работы студентов – это научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение непрерывно повышать свою квалификацию в дальнейшем.

Решающая роль в организации самостоятельной работы студентов принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом “вообще”, а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями. Задача преподавателя – увидеть и развить лучшие качества студента как будущего специалиста высокой квалификации

ЛИТЕРАТУРА

1. Кукушкин, В. С. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие / В. С. Кукушкин. – Ростов н/Д: МарТ, 2002. – 217 с.
2. Соколова, Г. Н. Труд и профессиональная культура (опыт социологического исследования) / Г. Н. Соколова; науч. ред. Е. М. Бабосов. – Минск: Изд-во БГУ, 1980. – 144 с.
3. Юшко, Г. Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Г. Н. Юшко; Рост. гос. ун-т. – Ростов-н/Д, 2001. – 23 с.

УДК 378.147

РАБОТА С ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫМ ТЕКСТОМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

С. Л. Прокопенко

***УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная
академия», Горки, Республика Беларусь***

Ключевые слова: профессионально ориентированный текст, самостоятельная работа, перевод, будущий специалист, чтение.

В статье раскрыта важность работы с профессионально ориентированным текстом и организации самостоятельной работы при подготовке будущих специалистов.

Key words: professionally oriented text, individual work, translation, future specialist, reading

The article deals with the importance of the work with the professionally oriented text and the organization of individual work during the training of future specialist.

Задачей дисциплины «Иностранный язык» является не только овладение обучающимися навыками общения на иностранном языке, но и приобретение специальных знаний по выбранной профессии. Следовательно, профессионально ориентированный подход к обучению иностранным языкам приобрел особое значение. Данный подход подразумевает формирование у обучающихся не только способности общаться на иностранном языке в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах, но и умения получать дополнительные профессиональные знания из аутентичных источников. Иностранный язык в этом случае является средством профессиональной компетенции и личного профессионального развития обучающегося и условием успешной профессиональной деятельности специалиста.

Обучению информационному поиску и чтению научно-технических текстов по определенной отрасли знаний должно уделяться большое внимание на занятиях в неязыковом вузе. Чтению текстов по специальности отводится важная роль, так как именно оно открывает будущему специалисту доступ к разнообразным аутентичным источникам информации. Поэтому при отборе текстов нужно учитывать их профильную ориентацию, актуальность и новизну информации, способность вызвать профессиональный интерес у обучающихся и обеспечить познавательный эффект.

Наиболее распространенными видами работы с текстами по специальности являются чтение, реферирование, реферативный перевод и аннотирование. Реферирование и аннотирование профессионально ориентированных текстов позволяет обучающимся выделять наиболее ценную, профессионально значимую информацию, приобретать навыки логичности, четкости, лаконичности и ясности изложения материала, обобщать, сравнивать, конкретизировать то, что пригодится им в будущей профессиональной деятельности.

В условиях профессионально ориентированного обучения иностранному языку большое внимание нужно уделять организации самостоятельной работы обучающихся. В нашем вузе это особенно касается процесса обучения магистрантов очной и заочной форм обучения. Правильная организация самостоятельной работы обеспечивает высокий уровень личной ответственности обучающегося за результаты своего труда, давая при этом возможность самостоятельного выбора последовательности и глубины изучения материала, соблюдения сроков отчетности, вызывает активность обучающихся и носит индивидуализированный характер. Самостоятельная работа представлена главным образом индивидуальным внеаудиторным чтением и является следствием правильно организованной учебной деятельности на занятии, мотивируя ее расширение, углубление и продолжение во внеурочное время. Самостоятельная работа дает обучающимся осознать цели своей деятельности, придать ей личностный смысл, само-

стоятельно организовать распределение учебных действий во времени, осуществлять самоконтроль во время выполнения задания.

Рекомендуется использовать следующие виды самостоятельного внеаудиторного чтения: 1. Внеаудиторное чтение по заданию преподавателя, когда обучающиеся самостоятельно изучают дополнительные тексты по темам, изучаемым на аудиторных занятиях. 2. Внеаудиторное чтение текстов по специальности, которые обучающиеся самостоятельно подбирают. Преподаватель только четко указывает объем материала и сроки выполнения задания.

Основной же формой контроля такого вида работы является письменный перевод. Выполненное в письменной форме задание позволяет преподавателю убедиться, что обучающийся работал с выбранным материалом и в дальнейшем при индивидуальном устном ответе при необходимости быстро вспомнит тот или иной термин.

Как показывает опыт работы, самостоятельная внеаудиторная работа формирует культуру умственного труда, развивает навыки работы со словарно-справочной литературой, что способствует формированию профессиональной компетенции. Внеаудиторное самостоятельное чтение профессионально ориентированных текстов является важным звеном в организации работы по подготовке будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образцов, П. И. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова; под ред. П. И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.

2. Поляков, О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика / О. Г. Поляков. – М.: НВИТЕЗАУРУЗ, 2003. – 188 с.

УДК 811.111

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

И. Н. Пузенко

*УО «Гомельский государственный технический университет
имени П. О. Сухого», Гомель, Республика Беларусь*

Кл ассы слова: тип чт ния, б глос чт ни, скорост чт ния, ц л обуч ния языку в УВО, страт гии чт ния.

Т кст, задани пр д чт ни м т кста и контрол понимания прочитанного вс гда должны быт ад кватны развива молу типу чт ния. Проврка понимания прочитанного буд т им т уч бный эфф кт лиш в том случа, когда студ нт понима т, что от н го тр бу тся разнo понимани т кста, которо опр д ля тся лингводидактич - ской ц л обуч ния и характ ром чт ния.

Key words: type of reading, rapid reading (scamper), read rate, purpose of language learning at state educational institutions of higher education, reading strategies.

The text, the task (the classwork) before reading the text and the control of reading comprehension are always meant to be valid to the developing type of reading. The control of reading comprehension will have an educational effect and result only when the student understands that takes different text understanding, which is dictated by linguo-didactic goal and by the nature (context) of reading.

При обучении профессиональному чтению в учреждениях высшего образования овладение ознакомительным типом чтения является одним из основных. Но на практике оно выходит на первое место, так как именно этим видом чтения чаще всего пользуется специалист или научный работник при работе с текстами. Поэтому у студентов, магистрантов и аспирантов необходимо постоянно развивать навыки беглого чтения, автоматизма узнавания наиболее частотной общеупотребительной, общенаучной и специальной лексики. Нужно также уметь выводить значение новых слов, воспринимаемых по изученным словообразовательным моделям, а также знать наиболее типичные грамматические явления научно-технического жанра речи. Степень понимания текста может составлять при этом от 70 до 100 %.

Ознакомительное чтение ставит задачей чтение и понимание основной мысли каждого абзаца и содержания текста в целом. При этом контрольное время чтения текста строго лимитируется. При беглом чтении студенту нужно сосредоточиться на развитии мысли в тексте, не переключаясь на отдельно взятые слова. Скорость чтения текста не должна превышать скорость понимания. Чтобы научить студентов пользоваться иноязычной литературой по профилю специальности, их следует учить читать, анализировать и переводить технические тексты с варьируемой целью (с и без использования словаря); учить высказываться по вопросам своей будущей специальности, социально-бытовой и официально-деловой тематике. Рекомендуется также обучать их правильно заполнять анкеты и бланки, вести неофициальную переписку и писать деловые письма. Что, в принципе, соответствует требованиям учебной программы по иностранным языкам для нефилологических специальностей.

Постановка и реализация намеченных конкретных задач немаловажна без регулярного развития и совершенствования языковых и речевых знаний студентов и приобретения ими практических переводческих навыков с иностранного языка на родной язык (изучающий тип чтения). Студенты должны знать и понимать характерные грамматические явления, которые свойственны жанру научно-технического стиля речи, активно владеть частотной лексикой (общеупотребительная, общенаучная, специальная), постоянно накапливать запас слов, включая строевые слова и терминологию, некоторые лексические проблемы перевода; а также владеть несколькими стратегиями чтения:

- чтение с полным и точным пониманием прочитанного текста;
- беглое чтение и нахождение конкретной информации в тексте;
- чтение текста для ознакомления с его содержательным аспектом;

- чтение текста с выделением в нем наиболее существенной информации и передачей ее в форме реферата или аннотации (смысловое свёртывание текста).

В основе правильного перевода с иностранного языка на родной, письменно или устно, лежит принцип адекватности, т. е. соответствие текста перевода тексту оригинала. При этом в задачу адекватного перевода входит не только точная передача содержания текста на языке оригинала, но и воссоздание средствами языка перевода всех особенностей стиля, жанра и формы текста. Этим адекватный перевод отличается от других способов передачи содержания текста, таких, как изложение, переложение, реферат и т. д. Однако адекватность перевода, максимальную близость текста к оригиналу не следует понимать как формальную математическую точность. Несовпадение в строе иностранного и родного языков часто вызывает необходимость в некоторых грамматических и лексических трансформациях, без которых адекватный перевод просто не существует. Это может быть изменение структуры предложения, разбиение или объединение предложений, замена синтаксического или морфологического характера, добавление или опущение одного или нескольких слов. Трансформации, как известно, могут быть полными или частичными. Полное несовпадение имеет место в тех случаях, когда, например, в родном языке отсутствует грамматическая форма (артикл, разное количество времен, наличие таких неличных форм, как герундий...), а в иностранном она присутствует. Однако наиболее часты те случаи, когда грамматические явления или категории существуют в обоих языках, но полного совпадения между ними нет.

Для изучающего типа чтения характерно умение максимально полно и точно понять и передать содержащуюся в тексте информацию. Поэтому в этих текстах имеет место наибольшая степень концентрации лексического и грамматического материала. Кроме того, для них характерно развитие вероятностного прогнозирования основного содержания текста, предвидение целого и его элементов на основе уже прочитанного текста, выдвижение гипотез о наиболее вероятном содержании текста и определение наиболее значимых его фрагментов. Поэтому для такого типа чтения текстов свойственно прочитывание отдельных его частей несколько раз и проговаривание отдельных его абзацев во внутренней речи.

Для развития навыков чтения оригинальных технических текстов с общим охватом содержания без использования словаря или же при минимальном обращении к словарю необходимо регулярно расширять и систематизировать словарный запас студентов.

В заключение отметим, что не менее важно учить студентов понимать специфические различия в объеме значений слов двух сравниваемых языков. В большинстве случаев затруднения в понимании научно-технических текстов на английском языке вызываются не столько трудностями грамматического характера, сколько непониманием их особенностей. Сюда можно отнести и непонимание проблемы много-

значности слова и зависимости его значения от языкового контекста и ситуации; неумение учесть разные возможности сочетаемости слов в двух языках и другие лексические трудности. При переводе с иностранного языка на родной очень важно правильно передавать и так называемые слова-реалии, с помощью которых обозначаются такие явления в сфере материальной и духовной культуры, которые свойственны только данному народу и его культуре.

УДК 378.147

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ»

Н. А. Сергеева

*ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный
университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва, Россия*

Ключевые слова: иностранный язык, тестовые задания, самостоятельная работа, информационно-коммуникационные технологии, профессиональная деятельность.

В статье рассматриваются способы оптимизации содержания языковой подготовки студентов на профессионально-ориентированном этапе. Приводятся примеры тестовых заданий для контроля самостоятельной работы магистрантов по дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональных коммуникаций» при сочетании традиционных и инновационных информационно-коммуникационных технологий.

Key words: foreign language, test tasks, independent work, information and communication technologies, professional activities.

The paper discusses ways to optimize the content of students' language training at a professionally-oriented level. The author provides some examples of test tasks given to control the independent work of master students taking a course of "Foreign language in the field of professional communications" when traditional and innovative information and communication technologies are combined.

В настоящее время высшая школа функционирует как уровневая система реализации образовательных программ трех ступеней: бакалавриат – магистратура – аспирантура. В 2017 году вступили в силу новые образовательные стандарты, направленные на модернизацию системы обучения в магистратуре. Законодательные изменения затронули и образовательный процесс по иностранным языкам [1].

В современных условиях студентам, ценящим высокую мобильность и активно использующим инновации в личной, учебной и профессиональной сферах, при относительной их самостоятельности в принятии решений необходима дидактическая поддержка, особенно при определении целей деятельности и выборе наиболее эффективных путей формирования профессиональной компетентности [2].

В условиях информационного общества профессиональное межкультурное общение все чаще опосредуется постоянно обновляющимися техническими средствами, которые обеспечивают доступ к иноязычным информационным ресурсам. Соответственно, изменяются требования к структуре и составляющим иноязычной компетентности выпускников технических вузов.

Для оптимизации содержания языковой подготовки на «продвинутом» профессионально ориентирующем этапе надо в первую очередь определить цели и задачи такой подготовки [3].

С учетом вышеизложенного, на занятиях по иностранным языкам рекомендуется использовать систему *'blended learning'*, т. е. сочетание традиционных и инновационных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). При разработке содержания и технологии подобной подготовки по иностранным языкам необходимо понимать, что главной задачей вуза является формирование основ знаний и умений, которые позволят учиться дальше, совершенствуя компетентность средствами получения профессионального опыта уже после окончания вуза. Таким образом, определенные единицы содержания подготовки должны выноситься на самостоятельную работу, что вполне реализуемо средствами применения ссылок на электронные ресурсы.

При разработке системы тестовых материалов, предназначенных для контроля знаний студентов по дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональных коммуникаций», исходить следует в первую очередь из целей самой иноязычной подготовки.

Преподавателям следует четко понимать, что при отведенном количестве часов и специфике изучения материала невозможно обучить студентов всему, но можно и нужно вырабатывать у них следующие умения и навыки:

пользоваться словарем, находить в нем контекстуальные значения слов и перевод устойчивых выражений по ключевым словам, содержащимся в них;

на основе знаний в области грамматики и профессиональной лексики осуществлять основные формы первичного перевода текста (полный, реферативный, просмотрный) с целью получения практически полезной информации;

выполнять основные виды вторичного перевода (текстовой компрессии) в форме аннотации, плана и презентации.

Практика показывает, что в структуре иноязычной подготовки большое внимание уделяется изучению как грамматики, так и профессиональной лексики. Но если контроль грамматических знаний и умений осуществляется на достаточной, хорошо разработанной методической основе (перевод грамматически осложненных предложений, задания на раскрытие скобок, множественный выбор и т. п.), то проверка знания профессиональной лексики, как правило, сводится к выборочному или полному переводу отрывка текста. Однако такая проверка не позволяет в полной мере оценить уровень подготовленности студента

к решению основных профессиональных задач, связанных с поиском в текстах прежде всего практически полезной и ценной информации.

В связи с этим были разработаны основные типы заданий для контроля понимания содержания текста и умения осуществлять поиск в нем полезной информации:

закончить предложение по смыслу (выбрать правильный вариант ответа из трех предложенных);

выбрать ответ на конкретный вопрос (на английском языке) по тексту (из трех предложенных);

выбрать ответ на конкретный вопрос (на русском языке) по тексту (из трех предложенных);

определить, какое из приведенных утверждений (на английском языке) содержится в тексте;

определить, какое из приведенных утверждений (на русском языке) содержится в тексте;

установить истинность или ложность утверждения;

выбрать единственный правильный вариант перевода предложения.

Таким образом, можно констатировать, что в практике аграрных вузов появляются элементы конкретных методических разработок, основанные на анализе применения данной педагогической технологии в других областях с учетом специфики конкретного контингента и требований теории содержания образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сергеева, Н. А. Балльно-рейтинговая система как средство стимулирования самостоятельной работы магистрантов / Н. А. Сергеева, Н. А. Яковлева // Электротехнологии и электрооборудование в АПК. – 2019. – № 2 (35). – С. 125–130.

2. Кузнецов, А. Н. Развитие мультимедийной компетентности студентов средствами дисциплины «Иностранный язык» / А. Н. Кузнецов // Лингвострановедение. Методы анализа, технологии обучения: сб. научн. статей. – М: МГИМО(У), 2009. – С. 317–323.

3. Алипичев, А. Ю. Специфика и перспективы применения технологии блочно-модульного обучения в контексте профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в вузе (на примере создания вторичных текстов) / А. Ю. Алипичев // Гуманитарный вестник. – 2015. – № 6 (32). – С. 7.

УДК 378.147:811.161.1]:[378.4:61](476.6)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

О. С. Снежицкая

***УО «Гродненский государственный медицинский университет»,
Гродно, Республика Беларусь***

Ключевые слова: РКИ, студенты-медики, профессионально ориентированное преподавание.

В данной статье рассматривается особенность профессионально ориентированного преподавания русского языка как иностранного англоязычным студентам в медицинском вузе; дано описание методических приемов, способствующих формированию коммуникативной компетентности.

Key words: RFL, medical students, professionally oriented teaching.

This article discusses the features of professionally-oriented teaching of the Russian language as a foreign to English-speaking students at a medical university; a description of methodological techniques contributing to the formation of communicative competence is given.

В 2019–2020 учебном году в Гродненском государственном медицинском университете обучается более 1000 иностранных студентов, для которых изучение русского языка является обязательным условием как для успешной социальной адаптации к условиям проживания в Республике Беларусь, так и для личного профессионального становления и профессиональной подготовки будущих медиков.

Студенты факультета иностранных учащихся (ФИУ), которые обучаются по специальности 1-79 01 01 «Лечебное дело», изучают дисциплину «Русский язык как иностранный» в течение 4 лет. Несмотря на то что все дисциплины преподаются на английском языке, на втором курсе иностранные студенты проходят клиническую практику в медицинских учреждениях Гродно. Поэтому изучение русского языка иностранными студентами, в контексте изучения всех предметов на английском языке, тесно связано с уровнем мотивации студентов.

Успех дальнейшей учебы и профессиональной социализации студента второго курса зависит от уровня языковой, социокультурной и психологической адаптации. Следовательно, преподавателю русского языка как иностранного необходимо создавать условия для формирования коммуникативной компетенции для осуществления эффективно профессионального общения в процессе профессиональной социализации и культурной адаптации студентов.

Практика показывает, что успешное решение вышеперечисленных задач зависит от ряда факторов, к числу которых можно отнести следующие: повышение мотивации к изучению русского языка как иностранного студентами-медиками путем осуществления профессионально ориентированного обучения, которое обеспечивает личный интерес будущих врачей к медицинской профессии; четко структурировать и тщательно продумывать отбор содержания обучения русскому языку, применять преподавателем адекватные формы и методы обучения, которые помогают более интенсивно формировать навыки профессионального общения. С этой целью в учебный процесс включаются тексты, которые раскрывают социальный смысл профессиональной роли врача и основные положения медицинской этики. Для этического воспитания студентов-медиков и повышения их мотивации к изучению русского языка в целях получения профессии врача могут быть использованы тексты художественных произведений русских и белорусских писателей различной степени адаптации, посвященные тематике врачебного долга и профессиональной деятельности врача, био-

графии ученых и врачей, ставших образцами служения врачебному долгу; профессиональные медицинские кодексы («Клятва Гипократа», «Клятва врача Республики Беларусь», «Святослав Николаевич Фёдоров», «Белый доктор», «Детский врач», «Смелые люди», «Деревенский врач», «Гродненский государственный медицинский университет», «Моя будущая профессия»), научно-популярные и художественные фильмы («Знахарь», «Настоящий врач», «Золотые руки» и др.).

Тексты и фильмы данной тематики предоставляют преподавателю русского языка как иностранного возможность применить на практике такие методические приемы, как дидактические коммуникативные игры, диспуты, написание эссе, что способствует интенсификации изучения студентами-медиками РКИ, повышает уровень их профессиональной социализации и обеспечивает успешное освоение англоязычными студентами функционального пространства русского языка как языка профессиональной и учебной коммуникации.

Во время прохождения клинической практики будущим специалистам-медикам необходимо проводить расспрос больного на русском языке. Очень важно, чтобы к этому времени иностранные студенты владели необходимыми знаниями, умениями и навыками. Низкий уровень языковой компетенции иностранных учащихся может привести к целому ряду проблем. В этой связи необходимо отметить важность сотрудничества кафедры русского и белорусского языков с клиническими кафедрами университета. Поэтому в 2017 году кафедра пропедевтики внутренних болезней совместно с кафедрой русского и белорусского языков подготовили учебно-методическое пособие «Правила сбора анамнеза (диалоги)» для студентов факультета иностранных учащихся с английским языком обучения с целью облегчения восприятия русской речи, понимания того, что отвечает пациент. Оно включает тестовые упражнения и видеоролики. 16 видеороликов по сбору анамнеза с титрами на русском и английском языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игнатенко, О. П. Использование видеоматериалов как средство формирования коммуникативных навыков на занятиях РКИ / О. П. Игнатенко, Н. А. Томиленко // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 56. – С. 61–64.
2. Крайникова, С. А. Использование интернет-технологий при обучении иностранному языку / С. А. Крайникова, Ю. Г. Фатеева // Актуальные вопросы современного образования: сборник статей V Международной научной конференции. – Ставрополь, 2014. – С. 40–44.
3. Орлова, Е. В. Сбор анамнеза и оформление истории болезни: учеб. пособие по русскому языку для иностранных студентов / Е. В. Орлова. – СПб.: Златоуст, 2012. – 64 с.
4. Русский язык как иностранный. Говорим по-русски правильно: пособ. по развитию устной и письменной речи для студентов 2 курса с английским языком обучения факультета иностранных учащихся / А. А. Мельникова [и др.] – Гродно: ГрГМУ, 2014. – 324 с.
5. Щукин, А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств / А. Н. Щукин. – М.: Русский язык, 1981. – 129 с.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

И. Г. Туров

УО «Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь», Минск, Республика Беларусь

Ключевые слова: коммуникативные стратегии, иноязычная компетенция, профессиональная терминология, деятельность, упражнения.

В статье рассматривается вопрос о необходимости формирования профессиональной иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов. Автор раскрывает роль преподавателя в формировании данной компетенции, упоминает методы и упражнения, которые приводят к достижению положительных результатов в изучении иностранных языков с использованием коммуникативных стратегий.

Key words: communicative strategies, foreign language competence, professional terminology, activity, exercise.

The article deals with the need for formation of professional foreign language competence of non-linguistic universities students. The author reveals the teacher's role in the formation of this competence, mentions the methods and exercises that lead to the achievement of positive results in foreign language studies applying the communicative strategies.

Современный этап развития Республики Беларусь как суверенного государства характеризуется активным международным и межкультурным сотрудничеством во всех отраслях жизнедеятельности страны.

В настоящее время главной задачей высших учебных заведений является формирование профессиональной компетенции выпускника.

Под компетенцией принято понимать способность и готовность обучающихся применять полученные знания, умения и навыки в различных ситуациях, в повседневной и профессиональной деятельности, т. е. это «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [2, с. 107].

Потребность государства в квалифицированных специалистах, использующих иностранный язык в качестве средства общения, познания и инструмента межкультурной коммуникации, определяет необходимость формирования у обучающихся иноязычной компетенции.

Особую роль в формировании профессиональной иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов играет преподаватель, главной целью которого становится организация и управление обучающей деятельностью студентов с максимальным использованием ситуаций, понятий, терминов и выражений, относящихся к изучаемой отрасли. При этом ему необходимо создать условия, стимулирующие студентов к самостоятельному поиску решения поставленных задач, проявлению

творчества, использованию нестандартных подходов. Таким образом, можно говорить об использовании преподавателем определенных стратегий обучения.

Под стратегией обучения И. Ю.Тарханова понимает «качественно определенное содержание процесса взаимодействия обучающего и обучаемых, касающееся правил, средств, форм деятельности, а также позиций участников взаимодействия» [3, с. 8].

Нельзя не согласиться с С. В. Аверьяновой, которая говорит о том, что коммуникативные стратегии формируются в межличностном общении и определяются принципами и целями коммуникативного взаимодействия. Она различает пять стратегий такого взаимодействия: сотрудничество, соперничество, компромисс, приспособление, «избегание» контакта. Реализация и успех любой из этих стратегий зависит от целенаправленной деятельности как студента, так и преподавателя [1, с. 82].

При формировании профессиональной иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов преподавателю необходимо научить будущего специалиста использованию как рецептивных, так и продуктивных видов речевой деятельности в соответствии с коммуникативной задачей, ситуацией и соответствующей стратегией.

Для достижения положительных результатов в ходе занятий целесообразно сочетать классические и современные подходы обучения. Вместе с тем принцип коммуникативной профессиональной направленности должен быть главенствующим как при проведении занятия, так и в используемых учебных материалах.

Классический метод обучения иностранным языкам способствует развитию навыков чтения, понимания и перевода профессионально направленных текстов, изучению специальной терминологии. При подборе текстов профессиональной направленности следует отдать предпочтение текстам, способствующим использованию коммуникативных стратегий и реализации коммуникативных компетенций. Идти следует от простого к сложному, принимая во внимание общий уровень подготовки студентов группы, специфику будущей профессиональной деятельности.

Говоря о подборе упражнений, развивающих устную речь, преподаватель должен помнить, что его задачей является формирование коммуникативной компетенции студентов в контексте реальной профессиональной деятельности с опорой на коммуникативные стратегии. Упражнения могут содержать в себе: модель ситуации; имитацию предъявленной модели; воссоздание модели с изменениями; использование модели в вариативных ситуациях общения.

В настоящее время при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза приоритетом является формирование профессиональной иноязычной компетенции и ее реализация в ходе общения на профессиональные темы, ведения дискуссий и т. д. Таким образом, деятельность преподавателя и студента должна быть направлена на вы-

полнение упражнений, отражающих коммуникативные намерения, способствующие решению профессиональной речевой задачи.

При использовании коммуникативных стратегий для повышения эффективности формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции опираются на следующие принципы и условия:

- а) акцент на групповую работу;
- б) дифференцированный подход;
- в) применение принципов лично-ориентированного подхода и субъект-субъектного взаимодействия;
- г) акцент на самостоятельную работу студентов;
- д) применение интегративного подхода к формированию речевых умений;
- е) принцип интерактивности;
- ж) применение аутентичных учебных материалов [4].

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что для успешного формирования профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции необходимо:

- научить будущего специалиста использованию рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности (читать, говорить, писать на иностранном языке);
- сформировать профессиональный понятийный аппарат (т. е. использовать профессиональную терминологию при решении коммуникативных профессиональных задач);
- использовать коммуникативные стратегии с применением различных форм и методов работы, интерактивных и коммуникативных технологий, видеоматериалов и компьютерных обучающих программ с целью активизации потребности студентов в реализации профессиональной иноязычной компетенции;
- при формировании иноязычной профессиональной компетенции с использованием коммуникативных стратегий преподаватель должен учитывать следующие дидактические принципы: основной реализуемой задачей при обучении является профессиональное речевое общение, в основе которого лежит коммуникативное намерение; обучение является двусторонним и интерактивным (участие преподавателя и обучающихся).

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверьянова, С. В. Коммуникативные стратегии при обучении устному деловому общению на занятиях по иностранному языку в высшей школе / С. В. Аверьянова // Российский внешнеэкономический вестник. – 2013. – № 3. – С. 80–86.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Тарханова, И. Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе: учеб. пособие / И. Ю. Тарханова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 67 с.
4. Царева, Л. М. Принципы и технологии развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в медицинском вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26435>. – Дата доступа: 30.03.2020.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ ТОВАРОВЕДЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

О. Б. Уланова

*ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный
университет» – МСХА имени К. А. Тимирязева, Москва, Россия*

Ключевые слова: интерактивные занятия, комплексно занятия, товароведение, ролевая игра, обсуждение.

В статье рассматриваются методы проведения комплексных интерактивных занятий по английскому языку со студентами товароведческих специальностей. Описываются пути использования визуальных и вербальных средств обучения английскому языку для развития практических умений студентов в области организации торговых компаний.

Key words: complex lesson, discussion, interactive lesson, merchandising, role-playing game.

The article considers the methods of conducting complex interactive lessons in English with all merchandising students. The article describes the ways of using visual and verbal English language teaching aids for developing the students' practical skills in organizing trade companies.

Интерактивные занятия представляют собой занятия, предполагающие усиленное взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и между собой [1]. Выбранная нами тема является актуальной по нескольким причинам. Во-первых, иностранный язык служит инструментом для осуществления коммуникативной деятельности. По этой причине интерактивные формы организации занятий в наибольшей степени соответствуют специфике изучаемой дисциплины. Во-вторых, под комплексным занятием мы понимаем занятия, в которых сочетание разных видов работ подчинено общей сюжетной линии. В качестве базы нашего исследования нами было выбрано направление «Товароведение». Данное направление подготовки позволяет осуществлять комплексный междисциплинарный подход к обучению. Причина этого заключается в том, что товароведение можно считать наукой, связанной с несколькими дисциплинами, включая экономику, технологию производства пищевой продукции, растениеводство, животноводство, маркетинг, управление проектами. Под комплексным занятием мы понимаем вид учебного мероприятия, сочетающий разные виды работы, но в рамках одной цели. В данном случае, говоря об интерактивных занятиях, эта цель имеет внешне игровой характер.

В качестве примера поговорим о проведении ролевой игры на тему «Организация продовольственной компании», подготовка к которой и ее организация занимает несколько занятий. На одном из них студенты учатся разрабатывать символику продовольственной компании, вклю-

чающей в себя ее название и логотип. В начале занятия проводится обсуждение на тему «Why are company name, specialization and trade mark interconnected?» Для более четкого осмысления проблемы и обучения правильной формулировке собственного мнения на английском языке студентам предлагается отвечать на предварительные общие вопросы типа: Does a company`s name give an idea of its specialization? Does a trade mark reflect a company`s name? В результате студенты оставляют ответ на специальный вопрос, используя материал общего вопроса: A trade mark reflects a company`s name because a company`s name gives an idea of its specialization. После этого студентам предлагается выбрать название компании в соответствии с ее специализацией, продаваемым ассортиментом. Приведем пример обсуждения варианта названия торговой компании с активизацией сравнений продаваемых в данной торговой компании продуктов с предметами или явлениями жизни: What is the main product in a dairy company? Does your dairy company sell many or few kinds of milk? What can big amount of milk be compared with- a sea, a river, an ocean? How much water is there in the river (sea)? What kind of river is it if you make an adjective from the word «river»? Следуя общему алгоритму рассуждения, студенты получают вариант названия «Milky river».

Другой вид работы – составление рекламы товара, продаваемого компанией. В начале студенты обсуждают возможности составления рекламы в разной форме, отвечая на вопрос преподавателя: How is it possible to advertise goods? Если студенты затрудняются немедленно ответить на специальный вопрос, преподаватель предлагает общий вопрос типа: Is it possible to advertise goods in poems, videos? Не рекомендуется перечислять в общем вопросе все примеры, чтобы студенты научились выбирать формы рекламы и называть их на английском языке самостоятельно. Студентам даётся задание: ряд слов, на основе которых составляется реклама товара, при этом первое слово – название товара, например, bread, Nick, Fred, hot, fresh. Преподаватель обучает студентов разным способам составления рекламы (например, в стихотворной форме). Преподаватель просит их найти рифмующиеся слова, например, **bread** – **Fred**. Студентам дается предварительное задание подчеркнуть буквы, передающие одинаковые звуки. Далее студентам предлагается придумать из этих слов короткое четверостишие так, чтобы сходные по звукосочетаниям слова располагались в конце строки. Приведем пример: we sell hot and fresh bread; Buy it, Tom, buy it Fred.

Следующий вид подготовительного упражнения посвящен обсуждению местоположения торговой компании относительно других объектов инфраструктуры (станции метро, остановок транспорта и т. д.). Для этого используется рисунок схематического плана местности со значками-обозначениями торговых компаний, станций метро, автобусных остановок. На первых этапах выполнения задания рядом с каждым условным обозначением на плане местности должны быть написаны названия торговых компаний и транспортных остановок с номерами

автобусов (троллейбусов, трамваев) на английском языке. Студенты отвечают на вопросы преподавателя типа: Is the dairy near the bus-stop? What is the confectionary next to? На втором этапе игры подобная беседа повторяется, однако при этом на плане местности присутствуют только условные обозначения в виде картинок, которые являются символами торговых компаний (например, конфета обозначает кондитерский магазин) или транспортных средств (в частности, автобус и цифры рядом – это символ автобусной остановки для транспорта под определенными номерами). К итоговому по данной теме занятию студенты создают рекламу своей собственной торговой компании в виде слайдов в программе Power Point, которые посвящены созданию товарного знака, специализации и ассортименту воображаемого магазина.

Данный вид комплексных занятий полезен и в плане решения нескольких дидактических задач в совокупности – развития умений звукопроизношения, ассоциативного мышления и благодаря повышению мотивации студентов – задачу овладения английским языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петренко, М. А. Интерактивные методы обучения на уроках иностранного языка / М. А. Петренко, Е. А. Баталина // Образование и наука в современных условиях: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 22 мая 2016 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 2 (7). – С. 173–176.

УДК 811.111:378.14

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТЕСТОВ В ЯЗЫКОВОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

В. А. Усачев

***ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики
и торговли имени Михаила Туган-Барановского», Донецк, Украина***

Г. М. Усачева

***ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной
службы при Главе Донецкой Народной Республики»,
Донецк, Украина***

О. А. Усачев

ГБОУ Школа № 2200, Москва, Россия

Ключевые слова: тесты, знания, иностранный язык, обучение, контроль.

Являясь одним из самых эффективных способов контроля знаний студентов, тестирование помогает преподавателю быстро и правильно оценить полученные студентами языковые умения в ходе учебного процесса. Статья раскрывает условия и особенности исполнения контроля знаний при помощи тестов, позволяющих прокон-

тролируют и толково усвоили опрделенных языковых знаний студентами, но и умения ими пользуются в ходе речевой практики.

Key words: test, knowledge, foreign language, training, control.

Being one of the most effective ways to control students' knowledge, testing helps the teacher quickly and correctly evaluate the language skills acquired by the student during the educational process. The article reveals the conditions for the appropriateness of using knowledge control, that is, tests that allow you to control not only the assimilation of certain language knowledge by students, but also the ability to use it during speech practice.

Проблема тестирования среди преподавателей иностранного языка была всегда актуальна, а в последние годы интерес к данному вопросу еще больше возрос, так как в самой организации тестов заложены черты, позволяющие повысить эффективность учебного процесса со студентами, старающимися овладеть изучаемым языком на должном профессиональном уровне. Тест – это один из способов стимулирования получения и закрепления полученных знаний, позволяющий проверить одновременно всех студентов. Вопросами эффективности использования тестов занимались и продолжают заниматься многие отечественные, а также зарубежные ученые и лингвисты-практики, среди которых можно назвать Д. Оллера, И. А. Рапопорта, С. И. Воскерчьяна, В. Тейлора, И. А. Цатурову, Э. Хаккета, В. С. Аванесова и многих других, для которых тестирование является наиболее действенным способом контроля и закрепления полученных знаний в рамках учебного процесса.

Выполнение теста занимает небольшой объем времени, что дает возможность проводить его регулярно после определенного количества занятий, отведенных на изучение языка согласно учебной программе вуза. При тестировании студенты группы находятся в одинаковых условиях, работая с полученными заданиями в одно и то же время с одинаковым по сложности и объему материалом [1, с. 152]. Такой фактор, как везение, при выполнении теста маловероятен, что в очередной раз подчеркивает эффективность проведения данного вида деятельности при изучении языков студентами в вузе, где повышение качества получаемых знаний имеет приоритетное значение, а само эффективное использование тестирования при обучении составляет цель данной статьи.

О. В. Габова и А. А. Русаков определяют понятие теста как педагогическую деятельность по созданию заданий, применяемых преподавателем, помимо контроля, и для обучения студентов [3, с. 16]. Тест, по их справедливому мнению, – это один из способов составить четкую картину успеваемости студента, его знаний по изучаемому языку. И. А. Рапопорт представляет тест как общность заданий и вопросов для выявления разноплановых характеристик личности обучающихся, несущую большую информационную нагрузку, что способствует ускорению процесса получения знаний, облегчает анализ, обработку и интерпретацию получаемой и усваиваемой информации [4, с. 49]. Тест помогает преподавателю включать большой объем материала для про-

верки, не только выясняя степень усвоения данного материала студентами в группе, но и проверяя умения пользоваться полученными знаниями на практике. По мнению же С. И. Воскерчьяна, тест в первую очередь является кратковременным заданием, выполнение которого может служить показателем степени развития к определенному моменту известной функции у данного испытуемого. При этом тест помогает быстро и правильно составить ясную картину успеваемости студента, выяснить, что он усвоил, а что нет [2, с. 94].

Тестовый контроль, будь он текущим или итоговым, всегда должен соотноситься с пройденным и изученным студентами языковым материалом и подаваться в понятной, краткой форме, где изученные темы соответствуют тем заданиям, которые предоставлены в тестах. Тесты могут быть на работу с текстом, на контроль навыков письменной речи или на правильное изложение своих мыслей и идей, на понимание речи на слух и передачу полученной информации. Все виды тестов помогают преподавателю иметь ту исчерпывающую информацию, которая показывает уровень владения студентами изучаемого языка, способность прилагать имеющиеся знания и навыки на практике [5, с. 103]. В английском языке в настоящее время чаще всего применяют пять типов тестов, которые позволяют оценивать знания с разных сторон и увидеть прогресс студентов без их страха перед результатами этих заданий. Среди них можно назвать такие, как *formative assessment test*, *diagnostic test*, *proficiency test*, *language aptitude test*. Систематическое применение тестов при языковом обучении стимулирует активность и познавательное внимание студентов на практических занятиях, ставя равные условия выполнения для всех студентов в группе, повышает их ответственность и, как результат, повышает знания изучаемого языка. Тесты выступают, с одной стороны, показателем уровня знаний, а с другой стороны, являются самооценкой выполненной работы преподавателя, что способствует внесению корректив во весь процесс обучения. Имея такие преимущества, тестирование не умоляет традиционные формы контроля, в которых акцент направлен на непосредственный контакт преподавателя со студентами в группе, имея прежде всего важные обучающие функции.

В конце нашей работы хочется отметить, что сегодня тестирование становится основной формой контроля при обучении и проверке полученных знаний, так как оно упрощает работу преподавателя, выявляет ошибки и просчеты в обучении, помогая ему выяснить результат своей работы и наметить приоритетные направления в дальнейшем процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воног, В. В. Применение клоуз-тестирования как эффективного средства контроля обученности на занятиях иностранного языка / В. В. Воног // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – Вып. 15. – С. 152.
2. Воскерчьян, С. И. Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников / С. И. Воскерчьян. – М.: ВЛАДОС, 1991. – С. 94.

3. Габова, О. В. Тестирование – одна из форм диагностики и проверки успешности обучения / О. В. Габова, А. А. Русаков // Педагогическая информатика. – 2005. – № 3. – С. 16.

4. Рапопорт, И. А. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе / И. А. Рапопорт, Р. К. Сельг, И. М. Соттер. – М.: Таллин, 1987. – С. 49.

5. Цатурова, И. А. Тестирование устной коммуникации: учеб.-метод. пособие / И. А. Цатурова, С. Р. Балуйн. – М.: Высшая школа, 2004. – С. 103.

УДК 37.022

АКТУАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М. В. Фоминых

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург, Россия

Ключевые слова: мотивация, учебный материал, этапы освоения учебного материала, образовательная деятельность, иностранный язык.

В статье раскрыты актуальные условия для становления надежной и устойчивой мотивации обучения. Рассмотрены процесс освоения каждой стадии или темы образовательной программы, выделены три ведущих этапа освоения учебного материала.

Key words: motivation, learning material, stages of learning material development, educational activities, foreign language.

The article reveals the current conditions for the formation of a reliable and stable motivation for learning. The process of mastering each stage or topic of the educational program is considered, three leading stages of mastering the educational material are highlighted.

Существует множество способов и условий для становления надежной, устойчивой мотивации обучения. Все приемы должны быть использованы в комплексе, потому что только один из них не будет эффективен в процессе мотивации, не принесет какого-либо результата. Взаимосвязь содержания обучения, приемов введения новой информации с интересами обучающихся способствует становлению положительной мотивации.

При изучении иностранного языка есть основные важные условия становления надежной и высокой мотивации:

1. Содержание учебного материала. Преподаватель обязан постоянно принимать во внимание характер потребностей обучающихся, знать, на каком уровне находятся эти потребности и какая у них перспектива развития. Все это важно учитывать при создании тематических планов, разработке учебных занятий и выборе наглядных материалов. Учебный материал должен быть приемлемым для обучающихся, он должен основываться на уже имеющихся для обучающихся знаниях. Нужно, чтобы материал можно было связать с личным жизненным опытом. Но вместе с тем учебный материал должен быть в достаточной степени сложным.

2. Организация образовательной деятельности. Программа учебного материала прорабатывается и запоминается обучающимися в ходе образовательной деятельности. Важную роль в достижении успеха в процессе учебной деятельности играет направленность этой деятельности, а также цели и задачи преподавателя и обучающихся. Немаловажно также и то, на чем сосредоточены эти цели и задачи. Процесс обучения может представлять собой самостоятельную цель, а также может выступать лишь способом для того, чтобы добиться каких-то целей, которые не связаны с содержанием учебного процесса [2, с. 21].

А. С. Герасимова считает, что процесс усвоения каждой стадии или темы образовательной программы должен складываться из трех ведущих этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного [2, с. 225].

Мотивационный этап способствует осознанию целей и задач освоения определенного раздела учебного плана и его контента. Данный этап, как правило, представляет собой следующие учебные действия:

1. Построение определенной проблемной ситуации, которая поможет обучающимся плавно вникнуть в намеченную тему программы. Такую ситуацию можно создать различными способами: а) установлением перед обучающимися такой задачи, которую можно решить лишь посредством ознакомления и усвоения данной темы; б) речью преподавателя о том, как важна эта тема с теоретической и практической точки зрения.

2. Формулирование главной учебной задачи. Эта задача указывает обучающимся, на чем они должны сфокусироваться в процессе освоения учебной темы, куда направить свои усилия. Таким образом формируется основа для организации каких-либо конкретных целей, которые ориентированы на овладение учебного материала.

3. Самоконтроль и оценивание потенциальности дальнейшей деятельности в области изучения темы. Вслед за формулировкой главной учебной задачи, ее осознанием и принятием, планируют и разбирают порядок дальнейших действий. Обучающимся рассказывают о том, сколько времени они будут изучать данную тему, какие знания и умения им потребуются для ее изучения. Можно проанализировать знания, которые уже имеются, приобретенные знания, а также какие упущения, недоработки и недочеты остались, чему обязательно нужно уделить внимание на следующем этапе.

В ходе операционально-познавательного этапа происходит изучение содержания темы программы. Обучающиеся осваивают те учебные действия и операции, которые входят в содержание темы. От этого этапа формирования мотивации зависит то, станет ли понятным для обучающихся содержание и отдельные части программы, смогут ли они справиться со всеми учебными действиями и операциями и решить все главные учебные задачи, которые были определены на предыдущем этапе [3, с. 177].

Заключительным этапом в ходе освоения темы является рефлексивно-оценочный этап. На этом этапе обучающиеся овладевают навы-

ками анализа своей учебной деятельности, дают ей оценку и соотносят достижения с тем, что было поставлено основными учебными целями и задачами. Важно доброкачественно провести данный этап, потому что он имеет очень большое значение в процессе становления мотивации в ходе учебной деятельности. Немаловажную роль играет хороший анализ работы обучающегося при ее оценивании.

Таким образом, следует отметить, что удачно подобранный материал развивает и закрепляет все, что составляет мотивацию: желания, интересы, настроения, побуждения. Преподаватель обязан находить такие материалы для обучения, которые подходят для создания хорошей мотивации и представляют собой достаточную познавательную, коммуникативную и профессиональную значимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герасимова, А. С. Психолого-педагогические условия становления и развития учебной мотивации студентов / А. С. Герасимова // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 4. – С. 224–230.
2. Куликова, Е. В. Практика повышения мотивации при изучении английского языка // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 21–24.
3. Яшенева, А. С. Повышение учебной мотивации обучающихся в процессе изучения иностранного языка // Наука и образование сегодня. – 2017. – № 8 (19). – С. 173–181.

УДК 676.22.017

FORMATION AND DEVELOPMENT OF READING SKILLS

V. V. Tsarenkova, S. S. Shpanovskaya
Belarusian State Technological University, Minsk, Belarus

Key words: classification of reading types, professionally oriented reading, foreign language teaching, criteria of skill level formation.

The article deals with professionally oriented reading that is considered as a priority guideline in foreign language teaching in non-language institutions of higher education. The authors emphasize the important role of reading for gaining professional knowledge, development of other communicative skills and development of students' personality.

As you know, understanding the text is the goal of any reading. The peculiarity of this processing is that it is carried out by the reader at different levels at once. This means that at each particular moment of reading, he has to solve several tasks at the same time and involves the simultaneous, complex application of various skills. So, students acquire the necessary skills first in a relatively isolated form, then they learn to combine them. The first is carried out by repeatedly solving mental problems of the same type, the second is by simultaneously solving problems of different types. Such pre-testing of components allows the student to master certain operations within skills and then automate them, making comprehensive use of these opera-

tions in the implementation of the activity (reading) causes much less difficulty [1, p. 25].

The task of studying in a non-linguistic University is to master the so-called basic skills. They are necessary for all types of reading and possession of them is considered as the main feature of a good reader.

Skills related to understanding language material (providing processing of information at the language level). This group of skills is divided, in turn, into skills related to the perception and recoding of material 1) known to the student and 2) unknown to him (until the moment of reading). Exercises that develop these skills prepare the means of carrying out activities, i.e. provide specific reading knowledge of language material (vocabulary and grammar) [2, p. 154].

However, these exercises alone are not enough. They can include different groupings of words/phrases (by topic, by proximity/contrast of meanings, etc.), translated dictation, etc. Secondly, it is necessary that the words in the mentioned and similar exercises should be given both in the original (dictionary) form and in a “disguised” form, i.e. a particular word should occur in the exercises in all its possible forms, and the selection / finding of a certain form should also be an independent task of a number of exercises.

Skills related to understanding the content of the text. Understanding the text involves extracting factual information and further understanding it, which in psychology is related to two levels of understanding – the level of meaning and the level of understanding [3, p. 59].

Extracting actual information is based on the skills associated with the understanding of the text. Only these skills are not enough. We can say that the understanding of the text consists of understanding individual facts, establishing a connection between them and on this basis combining them into a semantic whole. The reader should be able to distinguish in the text individual (so-called semantic milestones-reference) key words and the most significant facts, which in turn involves the ability to assess the incoming information (facts) from the point of view of assigning it to the main or secondary. Second it must generalize and synthesize the received facts, combine them into semantic pieces (relatively complete parts of the text) as a result of establishing a connection between them-on formal (linguistic) grounds and on the basis of the logic of presentation-and defining the “theme” (the main, unifying fact) of the piece. While solving these problems, a special role is played to the ability to predict at the semantic level.

Summarizing the above, it can be noted that all the preliminary work of mastering components of the activities focuses on “technical” tasks (e.g., correct and quick sound graphic units, elaboration of the automatism of recognition of grammatical forms, etc.) and on direct students’ attention on the semantic decision task, but the coaching and technical skills (e.g., quickly finding the answer to the question in the paragraph, finding the fact on the instructions of the teacher, etc.) and thus provide an involuntary mastery of them.

REFERENCES

1. Borozenets, G. K. Formation of communicative professional competence of students of non-linguistic universities: an integrative approach / G. K. Borozenets. – Voronezh, 2008. – 248 p.
2. Folomkina, S. K. Some questions of teaching reading in a foreign language in a non-linguistic University / S. K. Folomkina // Methods of teaching foreign languages. – M.: Rus. language, 1991. – 178 p. (In Russian).
3. Klychnikova, Z. I. Psychological bases of understanding of the foreign-language text / Z. I. Klychnikova. – M.: Progress, 1999. – P. 32–68.

УДК 81'232'243:37.022

КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А. А. Шиханцова

*УО «Гомельский государственный медицинский университет»,
Гомель, Республика Беларусь*

Ключевые слова: коммуникативно-когнитивный подход, методика, теория, общение, язык.

В статье раскрывается роль коммуникативно-когнитивного подхода в процессе обучения иностранным языкам. В центре внимания находится приобретение практических навыков наиболее эффективными способами: получение знаний о языке и получение знаний самого языка.

Key words: communicative-cognitive approach, methods, theory, communication, language.

The article deals with the role of the communicative-cognitive approach in the process of teaching foreign languages. The focus is on the obtaining practical skills in the most effective ways: gaining knowledge of the language and gaining the language itself.

Две стороны обучения языку – получение знаний о языке и получение знаний самого языка – в методике преподавания иностранного языка воспринимаются как равнозначные процессы и служат формированию адекватного представления о лингвистическом явлении, о развитии умений использовать это явление в реальной коммуникации [1].

В последнее время теория и практика изучения иностранных языков приобрела открытия в когнитивной науке, которая позволяет положить в основу современных методов обучения иностранным языкам знания о когнитивной функции языка, а также об отношениях обучаемого с изучаемым языком. Язык в коммуникативных целях может

быть усвоен только как инструмент мысли, поскольку коммуникативное содержание в процессе общения не только передается, но и создается в результате речевой и мыслительной деятельности. Необходимым компонентом коммуникативной компетенции обучаемых является когнитивная составляющая, представляющая собой готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности. Поэтому одним из главенствующих направлений в обучении иностранным языкам в современных условиях является коммуникативно-когнитивный подход. Его базой являются принципы сознательности в обучении и теория социального конструктивизма, при которой обучающийся является активным участником процесса познания с его склонностями и системой различных ценностей. Обучение происходит с учетом особенностей когнитивной деятельности обучающихся, которая связана с получением, организацией и применением знаний в процессе овладения иностранным языком.

Коммуникативная теория позволяет моделировать разные стороны речевого общения, а когнитивный компонент процесса обучения требует детализации, акцентирования внимания на законах формирования сознания человека и особенностях умственных процессов во время коммуникативно-познавательной деятельности.

Любое коммуникативное действие в рамках речевого общения происходит на фоне взаимодействия когнитивных и языковых структур индивида. Проблема отношения структур языка и структур знания приводит к утверждению о том, что триада «реальность – язык – сознание» является в настоящее время стержнем методологии и лежит в основе новых научных парадигм. Язык рассматривается не только как средство общения, но и как средство познания, понимания и усвоения иной культуры [2, с. 149].

Обучение иностранному языку не должно быть простой передачей информации от знающего обучающего к незнающим обучающимся. В сознании обучающегося должны появиться, оформиться и укрепиться соответствующие реальности. Овладение языком осуществляется не на основе имитационных действий, а благодаря ступенчатому развитию усложняющихся представлений и образов, распределения их в определенные шаблоны, схемы общения. Поэтому одной из составляющих в обучении иностранному языку является формирование базовых когнитивных структур.

В своем развитии человек пользуется все более усложненными схемами понимания и переработки информации. Схемы, шаблоны, сценарии развития событий играют огромную роль в речевой деятельности, позволяя вводить сформировавшиеся образы в целостную систему знаний, в картину мира обучающегося, но при этом производить

необходимые изменения. Это диктует необходимость модульной организации языкового и речевого материала для обеспечения когнитивной обработки информации и использования ее в типичных ситуациях коммуникации.

В рамках коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иностранным языкам в психологии и методике преподавания можно различить следующие уровни когнитивности: уровень *правила* – выполнение речевых действий в соответствии с правилом; уровень *значения* – осознание и понимание значения употребляемых языковых единиц; уровень *выполнения речевых действий* – как говорящий строит высказывание, с чего начинается, чем заканчивается, какие доводы приводит; *социальный* уровень – осознание содержания того, что говорится, какую функцию несет высказывание; *культурологический* уровень – осознание того, насколько сообщаемая информация и ее речевое оформление соответствуют культурным нормам носителей языка; *когнитивный стиль работы* – осознание учащимися того, как они учатся, какие приемы используют, оценка их эффективности, а также самооценка уровня владения языком [2, с. 152].

Так как механизмы усвоения языка индивидуальны, их качество определяется сочетанием различных когнитивных действий, которые производят обучающиеся, а в цели преподавателя входит развитие алгоритмов действий при овладении языком, их практика и расширение набора различных способов и тактик.

Кроме того, приемы обучения при коммуникативно-когнитивном подходе обладают большим воспитательным потенциалом. Они развивают индивидуальность мышления, способствуют духовному, нравственному и социальному развитию личности.

Коммуникативно-когнитивный подход позволяет управлять процессом формирования навыков и умений, так как предполагает более глубокое понимание развивающей функции обучения иностранному языку. Данный подход ориентирован на социально-познавательную активность обучаемых, что предполагает включение учащихся в осмысление социальных процессов, осознание языковой картины мира и себя в ней.

Когнитивно-развивающий процесс овладения иностранным языком предполагает раскрытие и совершенствование когнитивных ресурсов, позволяющих проводить адекватный анализ и интерпретировать ситуации речевого взаимодействия, планировать и осуществлять собственную деятельность. При этом желательна такая организация обучения, которая позволила бы обучаемому корректировать свое речевое поведение и выработать индивидуальный стиль.

Коммуникативно-когнитивный подход учитывает и особенности лично-ориентированного метода, но при этом еще и углубляет, детализирует и наполняет конкретным методическим содержанием основные его положения.

Обоснованность когнитивной составляющей процесса обучения естественными закономерностями процесса познания позволяет говорить о когнитивном компоненте в обучении иностранным языкам как о закономерности, способной придать коммуникативной методике дополнительную динамику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанщиков, В. А. Коммуникативный подход к исследованию когнитивных процессов / В. А. Барабанщиков // Сайт НОУВПО «Институт психоанализа» [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.inpsycho.ru/info/resursy/biblioteka/stati-prepodavatelej. – Дата доступа: 09.03.20.
2. Силкевич, Л. А. Некоторые особенности коммуникативно-когнитивного подхода к овладению иностранным языком как средством межкультурной коммуникации / Л. А. Силкевич // Вестник МГЛУ. Сер. 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – Минск: МГЛУ. – 2016. – № 14. – С. 148–154.

Секция 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 37.091.313

РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В. С. Боголюбская

*УО «Белорусский государственный университет транспорта»,
Гомель, Республика Беларусь*

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, обучающиеся, оценка, рефлексия, коммуникативный подход

В статье рассматривается роль рефлексивно-оценочной деятельности в процессе овладения обучающимися старших классов иноязычной коммуникативной компетенцией. Описывается влияние в действии «Языкового плана» на рефлексивно-оценочную деятельность.

Key words: foreign language communicative competence, students, assessment, reflection, communicative approach

The article deals with the role of the reflexive and evaluation activities of students in the process of foreign language communicative competence formation. The influence of keeping the “Language Planner” on the reflexive and evaluation activities is described.

Рефлексивно-оценочная деятельность является неотъемлемым компонентом процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся. Ее важность обусловлена тем, что знание становится ценным в том случае, если обучающийся имеет возможность активно участвовать в выборе подходящей для него активной деятельности по овладению необходимыми для него компетенциями, оценочной и рефлексивной деятельности прогресса обучения. Для этого необходимо создавать условия для овладения школьниками необходимыми умениями адекватной оценки себя и своих достижений в процессе овладения иноязычной коммуникативной компетенцией.

Согласно работам Д. А. Леонтьева, смысл выражает отношение субъекта к объективно существующим явлениям и находится в тесной взаимосвязи с деятельностью, сознанием и личностью. Подтверждением этому служит тот факт, что для придания какому-либо объекту смысла необходима внутренняя деятельность оценивания себя и своей жизни, что, в свою очередь, запускает механизм актуализации интеллектуальных действий и механизмов эмоционально-волевой регуляции в процессе смыслопорождения [1, с. 299–332]. В процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции важную роль играет способность адекватно оценивать себя и свои учебные достижения по учебному предмету «Иностранный язык».

Оценка является неотъемлемым компонентом социально-ценностного отношения обучающихся старшего школьного возраста к изучению иностранного языка. Она основывается на процессе смыслопреобразования, в результате которого находит свое выражение в форме одобрения или неодобрения, признания или непризнания. Оценочные суждения играют важную роль в процессе иноязычного образования, выступают в качестве ориентира обучающихся и педагогов в правильности выбранного пути, а также достаточности уровня приобретенных компетенций, что способствует появлению у обучающихся самостоятельности.

Личностная и социальная ценность процесса овладения иноязычной коммуникативной компетенцией выражается в проявлении личностных стратегий в процессе изучения иностранного языка, в практической деятельности [2, с. 44]. Процесс принятия социальной ценности как лично значимой связан со смысловыми аспектами образовательной деятельности. Это указывает на то, что рефлексия предоставляет возможность проанализировать свои действия по овладению иноязычной коммуникативной компетенцией и адекватно их оценить. Она является неотъемлемой частью практического мышления будущего специалиста, которая позволяет личности проанализировать результаты собственной деятельности, провести самоотчет о ее качестве.

Для активизации рефлексивно-оценочной деятельности в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции в рамках реализуемого инновационного проекта «Внедрение модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся IX–XI классов на основе социально-ценностного отношения к изучению иностранного языка» обучающимся было предложено вести «Языковой планер», составной частью которого выступает план-карта саморазвития личности обучающегося в области изучения иностранного языка, блок обучения, блок для оценки своего прогресса, страницы с планированием целей и задач учебных занятий и рефлексией их выполнения. В «Языковом планере» особое внимание уделяется также целеполаганию. В процессе заполнения «Языкового планера» обучающиеся должны оценить свое отношение к образованию, его значимость, отношение к различным видам образовательной деятельности, к своему личностному росту и к изучению иностранного языка. Отличительной характеристикой языкового планера является возможность отследить прогресс обучающихся и наметить пути изучения иностранного языка. Использование языкового планера позволяет детально распланировать подготовку к сдаче выпускного экзамена в школе и последующей сдаче централизованного тестирования по иностранному языку и отследить свои результаты и уровень подготовки. Это дисциплинирует обучающихся и позволяет им видеть свой прогресс, а также научиться оценивать себя и свой прогресс, увидеть свои «слабые места». Ведение «Языкового планера» способствует осознанию значимости получаемых знаний и области их возможного применения, в том

числе за счет построенного образовательного маршрута овладения иноязычной коммуникативной компетенцией.

В заключение следует отметить, что рефлексивно-оценочная деятельность обучающихся старшего школьного возраста позволяет приобрести обучающимся навыки самостоятельности в процессе собственной иноязычной подготовки, осуществлять самопознание и самоанализ, а также способствует проявлению самостоятельности обучающихся при решении разнообразных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев, Д. А. Три грани смысла / Д. А. Леонтьев // Традиция и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева: сб. науч. статей / под ред. А. Е. Войсунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – С. 299–332.
2. Сироткина, М. М. Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности у будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. М. Сироткина. – Минск, 2016. – 170 с.

УДК 37.026.7

МОТИВАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

Е. С. Зданович

*УО «Гродненский государственный медицинский университет»,
Гродно, Беларусь*

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, мотивация, познавательная мотивация, русский язык как иностранный.

В данной работе автор обращается к вопросу необходимости развития познавательной самостоятельности иностранных обучающихся при изучении русского языка, в качестве наиболее важной компоненты которой автор обоснованно выделяет мотивацию.

Key words: cognitive independence, motivation, cognitive motivation, Russian as a foreign language.

In this work, the author writes about the need to develop the cognitive independence of foreign students during the Russian language study. As the most important component of the cognitive independence the author reasonably identifies motivation.

В педагогической литературе существует множество подходов к определению и пониманию познавательной самостоятельности обучающихся. Например, по мнению М. А. Данилова, познавательная самостоятельность представляет собой «потребность и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, видеть вопрос, задачу и найти подход к ее решению» [2]. В. С. Абатурова

под познавательной самостоятельностью понимает качество личности, основанное на познавательной активности, устойчиво проявляющееся в способности вести целенаправленную познавательную деятельность по приобретению, применению и преобразованию знаний, умений и универсальных учебных действий [1]. Познавательную самостоятельность как свойство личности, проявляющееся в стремлении своими силами, без посторонней помощи, не только приобретать знания, но и овладеть способами деятельности, решать познавательные задачи с целью дальнейшего преобразования и совершенствования окружающей действительности рассматривает Т. И. Шамова [9].

В чем же особенность познавательной самостоятельности иностранных студентов, которые изучают русский язык? Обратимся к типовой программе по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный», согласно которой целью обучения русскому языку как иностранному является обеспечение овладения иностранными студентами <...> русским языком как средством межкультурного, межличностного и профессионального взаимодействия в социально-культурной, официально-деловой, профессиональной и повседневной сферах общения в неограниченном круге коммуникативных ситуаций и тем общения [7].

В связи с этим представляется возможным понимать познавательную самостоятельность иностранных студентов как способность, стремление и умение познавать в процессе целенаправленной творческой деятельности, обеспечивающее овладение русским языком как средством межкультурного, межличностного и профессионального взаимодействия в различных коммуникативных ситуациях, темах и сферах общения.

Описанию компонентной структуры познавательной самостоятельности обучающихся посвящены педагогические исследования В. О. Петунина [5], Е. А. Таранчук [6], М. А. Туркиной [8], Т. И. Шаковой [9] и др., анализ которых позволил определить, что в структуре познавательной самостоятельности все авторы выделяют мотивационный компонент.

Что же такое мотивация? «Новейший философский словарь» дает следующее определение: активные состояния психики, побуждающие человека совершать определенные виды действий [4].

«Словарь по педагогике» Г. М. Коджаспировой определяет мотивацию как совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения [3].

В образовательном контексте часто говорят о познавательной мотивации. Что представляет собой познавательная мотивация иностранного студента медицинского университета?

Каждый обучающийся из числа иностранных граждан оказывается в новой для него среде проживания и обучения. Студенты, для которых русский язык не является родным, с первых дней погружены в новую языковую среду, что требует владения языком как минимум в си-

туациях повседневного общения (в университете, в магазине, в банке, в библиотеке, в транспорте и др.). Освоение образовательных программ предполагает высокий уровень владения языком обучения. Несколько иначе ситуация складывается для студентов, обучающихся по англоязычным образовательным программам. Однако вне зависимости от языка обучения студенты проходят практику в больницах и поликлиниках, что подразумевает владение языком в таком объеме, который позволит грамотно вести диалог с пациентами, формулировать и задавать вопросы, понимать и записывать ответы больных. Все вышесказанное оказывает воздействие на личность обучающегося, стимулирует его к осознанию важности и необходимости изучения русского языка и является внешними факторами мотивации студента.

Практика работы со студентами-медиками показывает, что осознание необходимости изучения русского языка обучающимися, что и является проявлением внутренней мотивации, происходит не сразу. Безусловно, все студенты разные: одни по своей природе лидеры, стремящиеся к высоким результатам по всем изучаемым дисциплинам, другие – изучают язык потому, что так нужно, он предусмотрен учебными планами, третьи – четко расставляют приоритеты и переводят для себя русский язык в разряд факультативных дисциплин. Уже первый день клинической практики заставляет каждого обучающегося глубоко проанализировать свое знание языка, коммуникативные умения и навыки, знание медицинской этики и терминологии, что позволяет самостоятельно обнаружить противоречия между желаемым и действительным.

Вопросы исследования мотивационной сферы обучающегося, рассмотрение путей формирования положительной мотивации студентов к обучению требуют тщательного изучения и комплексного к нему подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абатурова, В. С. Формирование познавательной самостоятельности учащихся старших классов средствами математического моделирования / В. С. Абатурова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 1. – С. 108–116.
2. Данилов, М. А. Повышение активности и самостоятельности учащихся в процессе преподавания математики и физики / М. А. Данилов // Пути повышения эффективности урока. – Казань: Таткнигоиздат, 1959.
3. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Мотивация [Электронный ресурс] // Новейший философский словарь. – Режим доступа: https://royallib.com/book/gritsanov_aa/noveyshiy_filosofskiy_slovar.html. – Дата доступа: 29.02.2020.
5. Петунин, О. В. О структурных блоках, компонентах и уровнях сформированности познавательной самостоятельности обучаемых / О. В. Петунин // Омский научный вестник. – 2008. – № 3 (67). – С. 104–106.
6. Таранчук, Е. А. Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Таранчук. – Красноярск, 2008. – 212 с.
7. Типовая программа по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный» для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования первой

ступени (регистрационный № ТД-Д.381/тип. от 25.07.2019) [Электронный ресурс] / Республиканский институт высшей школы. – Режим доступа: <http://nihe.bsu.by/index.php> / Републиканскі інстытут вышэйшай школы. – Режим доступу: <http://nihe.bsu.by/index.php> / Републиканскі інстытут вышэйшай школы. – Дата доступу: 21.09.2019.

8. Туркина, М. А. Развитие познавательной самостоятельности студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук / М. А. Туркина. – Ставрополь, 2000. – 205 с.

9. Шамова, Т. И. Мотивация как важнейший фактор управления учебным процессом / Т. И. Шамова // Химия в школе. – 1993. – № 2. – С. 21–26.

УДК 378.147:811.112.2

МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В. М. Иванова

УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», Горки, Республика Беларусь

Ключевые слова: обучение иностранному языку, языковая вуз, мыслительная деятельность, коммуникативный характер, учебная мотивация.

В статье раскрывается роль иностранного языка в подготовке студентов и языковых вузов. Выделяются мотивы, характерные для изучения иностранного языка, особое внимание уделено мотивации общения. Анализируются черты учебной мотивации.

Key words: foreign language teaching, non-linguistic University, thinking activity, communicative character, educational motivation.

The article reveals the role of a foreign language in the training of students of non-linguistic universities. The author highlights the motives that are typical for learning a foreign language, and pays special attention to the motivation of communication. The features of educational motivation are analyzed.

Целью психолого-педагогической подготовки специалиста любого направления является развитие тех свойств и качеств личности, которые касаются основных сфер его будущей деятельности. Иностранный язык в неязыковом вузе не является специальной дисциплиной, но если рассматривать его как источник получения дополнительной профессионально важной информации, расширения профессионального и общеобразовательного кругозора, то его значение в системе высшего образования значительно повышается.

Общезвестно, что в последние десятилетия появилась также объективная потребность в изучении иностранного языка, что связано с расширением экономических границ и ориентацией экономической деятельности на международное партнерство. Иностранный язык – это не только средство профессионального общения, но и средство достижения определенного социального статуса.

Исходя из вышесказанного, нужно рассматривать иностранный язык в системе высшего образования как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки будущего специалиста.

Овладение иностранным языком и развитие интеллектуальной сферы представляют собой единый взаимосвязанный процесс. Процесс овладения иностранным языком развивает мышление, память, речь.

Обучение иноязычной речи как средству общения остается неполным без обучения иностранному языку как средству мыслительной деятельности: формулировке определений, поиску ответов, умозаключений, обобщений. Становится очевидным, что мыслительные процессы можно формировать, если направлять речевую деятельность на решение интеллектуальных задач.

Важным условием обучения иностранным языкам является формирование мотивации к изучаемой дисциплине. Мотивация учения – это система побуждающих действий преподавателя, который стремится направить учебную деятельность на более глубокое овладение предметом. Задача преподавателя состоит не только в создании благоприятных условий для изучения языка, но и в реализации новых идей для более глубокого изучения иностранного языка, использовании новых форм и методов организации учебного процесса.

Мотивация, являясь психологической предпосылкой, выступает как внутренний фактор повышения эффективности обучения. При обучении студентов неязыкового вуза иностранному языку мотивация оказывает решающее влияние на уровень владения иностранным языком обучаемых и поэтому находится всегда в центре внимания преподавателя.

На формирование мотивации в процессе обучения иностранному языку влияют особенности этого учебного предмета, в частности его коммуникативный характер. Можно выделить следующие мотивы, характерные для изучения иностранного языка:

- а) коммуникативный, предопределенный потребностью в общении;
- б) лингво-познавательный, обусловленный желанием овладеть лингвистическим кодом, дополнительной профессионально значимой информацией;
- в) страноведческий, связанный с потребностью ознакомления с социокультурным контекстом;
- г) процессуальный как выражение положительного отношения к отдельным видам работы [1, с. 258].

В процессе профессиональной подготовки студентов негуманитарного профиля преподаватели иностранного языка сталкиваются с такими проблемами обучения студентов, как низкая мотивация к изучению иностранного языка, низкий уровень знаний, неумение работать со специальными текстами. Рассматривая мотивацию как основную движущую силу в изучении иностранного языка, следует отметить, что мотивы определяются внутренними побуждениями. Человек сможет выучить иностранный язык, если только сам почувствует необходимость в этом, то есть будет мотивирован. Формирование же позитив-

ного отношения к овладению иностранным языком возможно только в случае осознания актуальной значимости, практической ценности и перспективы использования иностранного языка в реальных жизненных ситуациях.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом факторов: образовательной системой, образовательным учреждением, организацией образовательного процесса, спецификой учебного предмета, личностными качествами преподавателя. На основании вышеперечисленных факторов учебную мотивацию можно разделить на внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация обусловлена внешними обстоятельствами. Внутренняя же мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а именно с самим предметом. Внутренние и внешние мотивы не исключают, а дополняют друг друга. Кроме того, учебную мотивацию можно разделить на положительную и отрицательную. Следует отметить, что в негуманитарном вузе при изучении иностранного языка студентами в основном движут внешние мотивы, при этом присутствует значительная доля негативной мотивации. Абсолютно ясно, что следует предпринимать действия, которые направлены на то, чтобы вызвать у студентов внутреннюю мотивацию, то есть необходимо создавать такие условия, при которых у студентов возникнет личная заинтересованность и потребность в изучении иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хуснулина, Р. Р. Психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку / Р. Р. Хуснулина // Ученые записки Казан. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – 2009. – Т. 151, кн. 5. – С. 255–265.

УДК 81' 243

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО И ОСНОВА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

А. И. Картунова, И. И. Картунова

(УО «Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия ветеринарной медицины», Витебск, Республика Беларусь)

Ключевые слова: междисциплинарная интеграция, иностранный язык, информационно-образовательный процесс, образовательный процесс, коммуникативно направленный процесс обучения.

В статье рассматривается смысл изучения иностранного языка в учреждениях высшего профессионального образования в контексте интеграции дисциплин в целях улучшения качества образовательного процесса.

Key words: interdisciplinary integration, foreign language, educational process, communication, professionally oriented training, learning environment.

The article features the understanding of foreign language learning in institutions of higher professional education in the context of integrating disciplines in order to improve the quality of the educational process.

В условиях современного учреждения высшего профильного образования задача по выполнению социального заказа на подготовку выпускника с заданными квалификационными и личностными характеристиками решается посредством реализации междисциплинарной интеграции. Формирование специалиста и личности происходит при решении образовательно-воспитательных задач, предусмотренных для каждой учебной дисциплины. Межпредметная интеграция складывается как результат синтеза учебных дисциплин и становится условием формирования единой интегрированной цели. Изучение иностранного языка на неязыковых факультетах приобретает особую роль. Иностранный язык, являясь элементом обучающей среды, становится средством обеспечения междисциплинарной интеграции. В некоторых работах (М. М. Степанова, Н. В. Попова, В. Д. Хайкин, Е. С. Павлова) иностранный язык в силу многогранности его функций рассматривается не только как средство междисциплинарной интеграции, но и как ее центральный элемент [3, с. 513]. М. М. Степанова считает, что главной целью междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка является формирование духовно полноценной, культурно развитой личности, владеющей одним из главных богатств общечеловеческой культуры – языком [3, с. 1244].

Содержательное наполнение дисциплины «Иностранный язык» и сам дизайн курса характеризуются устойчивой связью с другими дисциплинами гуманитарного цикла, со специальными дисциплинами.

Иностранный язык в тесной соотнесенности с белорусским и русским языками предполагает обучение предмету и овладение предметным знанием в специальной области на основе взаимосвязанного использования двух языков (родного и иностранного). Изучение иностранного языка способствует гуманизации образовательного процесса, развитию когнитивной, самостоятельной мыслительной деятельности обучающихся, социализации студентов в учебном заведении и обществе [1, с. 169]. Курс иностранного языка строится на основе знаний, полученных из лингвистики и других наук, с опорой на принцип научности образования. Изучение учебных дисциплин во взаимосвязи рассматривается как система элементов, способствующая становлению научного мировоззрения в целом. Междисциплинарный подход при обучении иностранному языку на нелингвистических специальностях, сочетающий «лингвистическую, профессиональную, социальную, культурологическую направленность в совокупности с новыми информационными технологиями (компьютерной направленностью), «объединяет все в единое целое» [2, с. 81].

Принцип личностно-деятельностного подхода при интегративной организации образовательной среды предполагает изучение интересов и потребностей обучающихся, стимулирует критическое мышление,

интеллектуальное развитие личности, позволяет воспитывать заинтересованное отношение к будущей деятельности, вместе с тем побуждает осваивать иностранный язык без потери качества.

Интегративная основа обучения иностранному языку формируется при создании учебной и программной документации, дидактических материалов нового поколения, на основе коммуникативного и профессионально направленного подхода. Принцип интегративности сохраняет свою важность при организации и проведении аудиторной и внеаудиторной учебной, а также научно-исследовательской работы.

Ситуативность, обеспечивающая моделирование реальных условий социального, академического и производственного общения, становится ведущим принципом обучения иностранному языку. Реальная профессиональная направленность при организации образовательного процесса, сотрудничество с преподавателями специальных дисциплин, использование современных аутентичных материалов и методик позволяют воспитывать у обучающихся заинтересованное отношение к будущей деятельности, побуждают осваивать иностранный язык для использования в профессиональных, научных, социально-личностных целях. Возможность доступа к информационным технологиям позволяет перенести процесс обучения в аутентичную, профессионально направленную среду.

Все разрабатываемые учебные и методические материалы по дисциплине имеют целью усовершенствование языковых и речевых компетенций, развитие социально значимых личностных качеств, а также профессиональных компетенций. Межпредметная интеграция смещает фокус внимания с усвоения готовых знаний на самостоятельную интеллектуальную активность. Участие в научных сессиях на иностранном языке, реализация совместных творческих проектов, проведение интегрированных занятий позволяют более качественно усваивать знания по нескольким дисциплинам.

Внедрение новых подходов, переосмысление действующих в изучении иностранного языка как средства и основы междисциплинарной интеграции улучшает качество образовательного процесса, усиливает учебную мотивацию, формирует потребности в профессионально-личностном саморазвитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Павлова, Е. С. Организация билингвального обучения химии в основной школе / Е. С. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 9. – С. 169–175.
2. Попова, Н. В. Междисциплинарный подход к преподаванию иностранного языка в непрофильной магистратуре / Н. В. Попова, М. М. Степанова // Актуальные проблемы науки и образования: материалы II Междунар. науч. конф. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2010. – С. 76–81.
3. Степанова, М. М. Иностранный язык как средство междисциплинарной интеграции: от школы до магистратуры / М. М. Степанова // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 1244–1246.

РЕЗЕРВЫ И БАРЬЕРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И. Н. Киселевич

*УО «Гомельский государственный медицинский университет»,
Гомель, Республика Беларусь*

Ключевые слова: обучение взрослых, резервы, барьеры, процесс обучения, мотивация.

В статье рассматриваются основные резервы, способствующие эффективному процессу обучения взрослых, и барьеры, препятствующие этому процессу. Определены те, которые способны преодолеть трудности при освоении иностранного языка взрослыми, а также роль преподавателя в этом процессе.

Key words: teaching adults, reserves, barriers, teaching process, motivation.

The article deals with the main reserves contributing to the effective process of teaching adults as well as the barriers impeding it. Some ways of overcoming the difficulties in foreign language acquisition by adults and the role of a teacher in this process are determined.

Расширение коммуникативного пространства, увеличение экспорта образовательных услуг, а также необходимость включения инновационных технологий в профессиональный инструментарий современного субъекта деятельности повышают субъективную значимость владения иностранным языком как инструментом профессионального, межкультурного и личностного взаимодействия. Стремление к конкурентоспособности на рынке труда усиливает мотивацию специалистов различного профиля к изучению иностранного языка и включения взрослого в различные образовательные программы. Таким образом, запрос на образовательные услуги в этом направлении определяет необходимость описания психолингвистических особенностей обучения взрослых иностранному языку, основных принципов такого обучения и путей повышения его эффективности.

«Взрослые как субъект учебной деятельности характеризуются рядом специфических параметров, которые в зависимости от контекста обучения могут выступать либо резервами, либо барьерами в обучении» [1, с. 4]. Резервы – это те знания, умения, навыки, психофизиологические и личностные особенности, которые способствуют эффективной реализации процесса обучения. Несомненным резервом при обучении взрослых является их высокая внутренняя *мотивация* к изучению языка, что, в свою очередь, стимулирует их работоспособность, усидчивость, осознанное восприятие информации, а также полноценную обратную связь.

Наличие предшествующего опыта обучения (умение учиться) в другой образовательной парадигме, а также богатый жизненный и профессиональный опыт слушателей являются тем естественным резервом, который преподаватель должен учитывать и использовать. Умение анали-

зировать, сопоставлять, сравнивать, рассуждать, делать собственные выводы, оценивать свои результаты – это те мыслительные процессы, которыми обучаемые владеют в полной мере и на которые преподаватель должен опираться в обучении. С учетом этого отбираются темы, при обсуждении которых слушатели вовлекаются в реальные ситуации общения, дают свою аргументацию, отстаивают свою точку зрения, разбирая темы более глубоко и полноценно.

Однако, работая с взрослой аудиторией, следует учитывать, что именно эта категория обучаемых сталкивается с трудностями, которые становятся труднопреодолимыми барьерами на пути к овладению иностранным языком. При этом барьеров оказывается значительно больше, чем резервов. Наибольшую группу составляют *психологич ски трудности*, к которым можно отнести зачастую негативный и безрезультативный предшествующий опыт изучения языка, повышенные требования и ожидания к срокам, содержанию и результатам обучения, психологическую ранимость взрослых, проявляющуюся в страхе неудач, быть хуже других, быть непонятым, необходимость изменения своего «статуса профессионала» на «статус ученика», снижение оценки себя как эффективного собеседника на иностранном языке. Успех в работе по преодолению таких трудностей зависит от степени самоорганизованности обучаемых, их уверенности в собственных силах и намерениях, а также от умения преподавателя ориентировать учебный процесс на каждого обучаемого в отдельности и группу в целом.

Существенным барьером на пути к успешному овладению иностранным языком как средством коммуникации являются *м жличностны взаимоотнош ния* в группе слушателей. Обучение осуществляется в малой группе, члены которой объединяются общей целью и должны находиться между собой в тесной эмоциональной связи, поэтому успешность освоения языка зависит от того, какая атмосфера установится в этой группе, насколько она будет насыщена положительными эмоциями. При этом этот барьер может быть снят самим преподавателем, который должен установить контакт с аудиторией, при этом не оценивать и критиковать, а направлять и поддерживать. Для этого необходимы и речевая инициатива преподавателя, и умение активного слушания, чувство юмора и знание нюансов межкультурного взаимодействия, безоценочность речевого контакта и владение техниками интерактивного обучения.

Не менее важным барьером, препятствующим эффективности процесса обучения, является *т рриториал ный и социокул турный*. Территориальная удаленность стран изучаемого языка, отсутствие возможности регулярной практики на изучаемом языке затормаживает процесс обучения и препятствует продуктивной обратной связи. Вместе с этим социокультурные трудности проявляются в наличии элементов другой, чужой культуры, отсутствующей в культуре родной страны, что приводит к трудности понимания и принятия. В этом случае общая задача преподавателя и обучаемого – активно использовать

информационные ресурсы современного общества, что позволит приблизиться к реалиям другой культуры.

Таким образом, эффективность освоения иностранного языка взрослыми повышается за счет усиления внутренней мотивации, активного использования образовательного, жизненного и профессионального опыта слушателей, повышения самооценки компетентности, формирования умений прогнозирования и проектирования развития внутреннего потенциала в преодолении психологических барьеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барвенко, О. Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. Г. Барвенко; Северо-Кавказский гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2004. – 24 с.

2. Змеева, Т. Е. Преподаватель иностранного языка в вузе: педагог или андролог? / Т. Е. Змеева // Альманах современной науки и образования. – Тамбов, 2011. – № 11. – С. 96–101.

3. Ибрагимова, Ш. Т. О преподавании иностранных языков взрослым / Ш. Т. Ибрагимова // Молодой учёный: международный научный журнал. – Казань, 2017. – № 1(135). – С. 454–456.

УДК 378.1

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ УВО

И. П. Кондратьева

Частное учреждение образования

«БИП – Институт правоведения», Минск, Республика Беларусь

Ключевые слова: готовность к самообразованию, иностранный язык, коммуникативная и языковая компетенция, неязыковое учреждение высшего образования.

В данной статье рассматриваются особенности педагогического сопровождения готовности студентов к самообразованию в неязыковом учреждении высшего образования и выявляются педагогические условия, способствующие развитию познавательной самостоятельности студентов в процессе изучения иностранного языка.

Keywords: readiness for self-education, foreign language, communicative and linguistic competence, a non-linguistic institution of higher.

This article examines the features of pedagogical support for students' readiness for self-education in a non-linguistic institution of higher education and reveals pedagogical conditions that promote the development of cognitive independence of students in the process of studying a foreign language.

В задачи высшей школы входит подготовка специалистов с достаточным уровнем ключевых компетенций для эффективного продолжения в дальнейшем своего профессионального и личностного самосо-

вершенствования в рамках непрерывного образования. Основными принципами формирования готовности студентов к самообразованию, кроме общих педагогических принципов, являются: 1) целеустремленности; 2) научности; 3) систематичности; 4) последовательности; 5) интерактивности; 6) актуальности результатов.

При разработке содержательно-структурной модели системный подход позволил обеспечить комплексное изучение процесса формирования готовности к самообразованию в процессе изучения иностранного языка, дал возможность проанализировать этот процесс как педагогическую систему и на ее основе определять структурные признаки разрабатываемой модели. Деятельностный подход позволил сформировать знания и умения самообразовательной деятельности, а также способствовал освоению новых видов деятельности: учебно-исследовательской, поисково-конструкторской, творческой и др. Компетентностный подход позволил выявить место компетентности студентов в структуре их профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. С помощью компетентностного подхода мы определили критерии, показатели и уровни сформированности готовности студентов юридического профиля к самообразовательной деятельности и направляли усилия на выстраивание студентами своего поведения в социально-профессиональной сфере.

При обучении иностранному языку преподавателю отводится консультативная роль помощника. В методическом плане преподаватель выполняет чрезвычайно сложную задачу создания условий для самореализации учащихся в образовательной среде как независимой и ответственной личности. Мы выделяем следующие педагогические условия: 1) включение студентов в процесс выполнения творческих заданий по иностранному языку; 2) конгруэнтность содержания творческих заданий и процесса их решения в соответствии с основными принципами дидактики; 3) модернизация форм и методов самообразования в процессе изучения иностранных языков у студентов юридических специальностей.

По мнению Т. П. Бессараб, при преподавании иностранного языка студентам-юристам преподаватель должен делать упор на особенностях перевода юридической терминологии, ведь юридические документы имеют четко определенную форму, которая должна быть сохранена при переводе [1, с. 137].

Поэтому мы акцентировали свою деятельность на надлежащем овладении студентом правовой лексикой и умении правильно ее переводить. Для этого мы разработали следующие творческие задания: найти слова безэквивалентной юридической лексики в английском и русском языках; найти в сети Интернет-сайты, на которых существуют некие положения и понятия, являющиеся спецификой различных стран, и юридические термины на английском языке, не имеющие аналогов в других языках. Студенты изучают тексты профессионального характера, работают с газетными публикациями, изучают статьи. Мы подбираем актуальные тексты общеполитической и узкопрофессио-

нальной направленности, работая с которыми студенты учатся высказывать свою точку зрения на глобальные проблемы в странах изучаемого языка. Постоянная работа со специальными текстами позволяет будущим юристам расширить свой кругозор по их профессии, способствуя тем самым активному мотивированному совершенствованию навыка владения иностранным языком. Опыт показывает, что организация такого рода самообразовательной деятельности способствует достижению дидактической цели, а именно контролю внеаудиторной индивидуальной деятельности студентов.

В работе мы широко используем инновационные технологии. Е. А. Борисова указывает, что среди инновационных технологий наиболее перспективными являются: 1) «кейс-технологии» (обучение на основе конкретных учебных ситуаций); 2) рефлексия как метод самопознания и самооценки и как собственно технология – диагностическая и развивающая; 3) тренинговые технологии (тренинг деловой коммуникации, личностного развития, коммуникативных умений); 4) метод проектов [2, с. 43].

На старших курсах используется кейс-технология «Креативные станции». Данная технология применяется для закрепления и систематизации знаний по изученной теме. Участники делятся на группы по три человека (в группе в среднем до 15 человек). Время работы на каждой станции – 10–15 минут. Каждая группа должна проработать материал на 5–10 станциях. На практических занятиях активно используется тренинг «Публичное выступление»; интеллектуальная разминка «Мозговой штурм»; круглый стол на темы: «Эвтаназия – милосердие или убийство?», «Проблемы Европейского союза», «К вопросу о смертной казни. Основные способы приведения приговора к исполнению», «Современный терроризм»; компьютерно-ориентированные методы: выполнение задач с использованием педагогических программных средств и информационных ресурсов сети Интернет для осуществления мониторинга знаний студентов по юридическому аспекту. На 1-м и 2-м курсах по специальности «Международное право» студентам предлагается подготовить проект по изучаемым темам: «Criminal Case», «Civil Case» и т. д.

Процесс развития познавательной самостоятельности студентов сложен и противоречив. Нужно искать такие способы руководства учебным процессом, которые способствовали бы развитию познавательных сил студентов. Человек, занимающийся самообразованием, всегда способен найти себя, при необходимости переквалифицироваться, составить конкуренцию на рынке труда. Следовательно, при подготовке современного специалиста каждому преподавателю важно обращать внимание на то, как студенты относятся к процессу самообразования, помогать им в развитии необходимых умений и навыков и стимулировать их. Только в этом случае из стен учреждений высшего образования будут выходить грамотные юристы-международники.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессараб, Т. П. Иностраный язык как способ профессиональной подготовки студентов-юристов / Т. П. Бессараб // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.). – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2015. – С. 136–138.

2. Борисова, Е. А. Формирование готовности учащихся к самообразованию в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / Е. А. Борисова. – Самара, 2013. – 26 с.

УДК 81'243

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

Т. Н. Крученкова, И. Е. Калишук

УО «Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия ветеринарной медицины», Витебск, Республика Беларусь

Ключевые слова: учебная деятельность, эффективность обучения, мотивация, самообразование, личностно-ориентированная активность.

В статье раскрыты основные критерии продуктивной учебной деятельности по иностранному языку в современной школе высшего образования неязыкового профиля. Определены факторы и условия, влияющие на эффективность учебной деятельности студентов. Рассматривается специфика продуктивной учебной деятельности по иностранному языку в высшей школе.

Key words: educational activity, efficiency of studies, motivation, self-education, speech-cognitive activity.

Main criteria of productive educational activity of learning English in modern non-language higher schools are revealed. The set of factors and conditions which influence the efficiency of studies are defined. The specific productive educational activity of not language students is considered.

В современном обществе высшее образование базируется на фундаментальных достижениях науки и требует от будущих специалистов ветеринарной медицины и зооинженерии высокого уровня профессионализма и личностной культуры. Моделью современного образования является ориентация на личность, на ее способность к самореализации, социальной адаптивности в современных условиях постоянно изменяющегося общества.

Инновационный подход в образовании признает динамику положительных изменений в личностном развитии студента с акцентом на осознанное участие в постановке конечных целей и реализации данной деятельности.

Концепция перспективного развития высшей школы направлена на переход от образования как передачи студенту определенной суммы знаний к продуктивному образованию. Процесс обучения в соответ-

ствии с личностно-ориентированным подходом в обучении иностранному языку в современном учреждении высшего образования подразумевает самостоятельную деятельность студентов, учет индивидуальных способностей, сокращение ведущей роли преподавателя. Исходя из направленности языкового образования на формирование коммуникативной компетентности студентов, социальной потребности общества, подготовка в определенный срок специалиста, владеющего иноязычной лексикой, является приоритетной.

Обучение должно быть ориентировано на каждого студента, с учетом личных предпочтений к языку, культуре, самобытности, на аутентичность изучаемого языка и речевую деятельность. Обучение должно носить творческий характер учебной деятельности студентов, более осознанное отношение к самостоятельной учебной деятельности. Формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку требует не систематизации изучаемого материала, а создания условий для обучаемых с целью решения коммуникативных задач.

Задачей обучения иностранному языку в учреждении высшего образования неязыкового профиля является максимальное приближение программы обучения иностранному языку к профессионально ориентированному овладению иностранным языком студентами, их умению интерпретировать иноязычные тексты и активно вступать в различные формы речевого общения.

В соответствии с принципами гуманизации образования процесс формирования профессиональной культуры студента делает возможным развитие творческого мышления будущего специалиста (ветеринарного врача, биотехнолога и др.). Речемыслительная способность выражается в речевой активности студентов и формируется в процессе овладения иностранным языком. Преподавателю необходимо поддерживать стремление студентов к иноязычному общению в соответствии с коммуникативной целесообразностью, стимулировать построение собственных высказываний.

Одним из способов активизации речемыслительной активности студентов является использование заданий открытого типа в процессе обучения, то есть заданий, не имеющих единого правильного ответа, позволяющих решить задачу творчески. Например, задание сопоставить две части различных предложений, чтобы сочинить рассказ, описать текст несколькими предложениями, составить вопросы по предложенной теме и т. д. Коммуникативный характер обучения иностранному языку предполагает формирование у студентов коммуникативной компетентности. В исследовании В. М. Селезневой начала 80-х гг. в обучении устной иноязычной речи как средству профессионального общения предлагалась организация на занятиях речевого общения на основе профессионально ориентированной и игровой деятельности, чтобы иноязычная речь студентов отражала специфику их будущей специальности. Были выдвинуты основные принципы обучения устной иноязычной речи в условиях высшей школы: единство общей и рече-

вой деятельности, использование иностранного языка как средства общей подготовки специалиста, принцип моделирования, стимулирования познавательной деятельности студентов. Данные положения не теряют своей актуальности, но необходимо помнить, что на современном этапе обучения приоритетом является развитие навыков речевого общения на профессиональные темы, ведения научных дискуссий.

Умения иноязычной коммуникации могут развиваться у студентов в психолого-педагогических условиях, поддерживающих процесс саморазвития студента. Самообразованием при изучении иностранного языка является активная самостоятельная деятельность, накопление собственного опыта, самореализация, самостоятельное решение учебных задач. Самостоятельная учебная деятельность студента носит индивидуальный характер, повышает ответственность и ведет к улучшению успеваемости, предполагает получение дальнейшего непрерывного образования.

Подводя итоги, отметим, что повышение эффективности обучения иностранному языку в высшей школе является наиболее важным способом улучшения качества языковой подготовки специалистов, окончивших учреждение высшего образования неязыкового профиля. Основным принципом обучения является лично-ориентированная направленность обучения. Правильная постановка образовательных целей в учебном процессе способствует повышению общеобразовательного значения иностранного языка, что предполагает способность вести дискуссии на различные темы, знакомиться с культурой страны изучаемого языка и осваивать язык делового профессионального общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие / под ред. С. А. Смирнова. – М., 1998.
2. Селезнева, В. М. Обучение устной иноязычной речи как средству профессионального общения (неязыковой вуз) / В. М. Селезнева. – М., 1982.
3. Трифанова, В. Н. Современная методика обучения иностранному языку / В. Н. Трифанова. – Ульяновск, 2002. – 95 с.

УДК 371.217-057.875:616-003.96

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Е. И. Кулько

*УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная
академия», Горки, Республика Беларусь*

*Кл 4 вы слова: иностранны студ нты, обуч ни , комп т нтностный подход,
адаптация, бар ры.*

В стат рассматриваются типичны бар ьры, которы иссл доват ли счита т кл ч выми в проц сс адаптации иностранных студ нтов к условиям обуч ния в вуз .
Key words: foreign students, training, competence approach, adaptation, barriers.

The article deals with typical barriers that researchers consider as key ones in the process of adaptation of foreign students to the conditions of study at the University.

В настоящее время активно идет процесс интеграции образовательного пространства. В условиях глобализации мира и требований реформы образования все больше иностранцев приезжает учиться в вузы Республики Беларусь. Адаптация иностранных граждан к новым условиям при поступлении в высшее учебное заведение является основополагающим фактором, определяющим в большинстве случаев эффективность образовательного процесса в целом. Студенческая жизнь становится для них серьезным жизненным испытанием. Иностранные студенты вынуждены не только осваивать новый вид деятельности – учебу в высшем учебном заведении, готовиться к будущей профессии, но и адаптироваться к совершенно незнакомому социокультурному пространству.

Процесс адаптации – сложный процесс, формирующий способности иностранного студента не только развиваться в области коммуникативного общения, изучения методики познания иностранного языка, но и успешно взаимодействовать в формировании новых качеств личности, приобретении новых ценностей, осмыслении значимости будущей профессии. Рассматривая адаптацию, И. О. Кривцова выделяет следующие факторы ее успешной реализации:

- психофизиологические (связанные с переустройством личности);
- учебно-познавательные (связанные с языковой подготовкой);
- социокультурные [2, с. 285].

Сегодня основополагающей задачей высшего образования является обучение студентов не только профессиональным знаниям и навыкам, но и надпрофессиональным, социально-психологическим навыкам. Необходимость формирования надпрофессиональных навыков обуславливает актуальность применения компетентностного подхода в организации образовательного процесса. В контексте данного подхода в ходе обучения студенты приобретают следующие компетенции:

1) профессиональные: позволяют обеспечить высокое качество работы в рамках профессиональной деятельности;

2) коммуникативные: гарантируют эффективное протекание процессов взаимодействия и благоприятный морально-психологический климат на будущей работе, а также адаптацию к профессиональной деятельности;

3) командно-ролевые: студенты взаимодействуют, работая в команде и выполняя при реализации образовательного процесса определенные роли, что пригодится в будущей профессиональной деятельности [3, с. 161–164].

При этом организация учебной и внеучебной деятельности иностранных студентов в вузе сопряжена с разного рода барьерами. Ти-

пичными барьерами, препятствующими успешной адаптации, являются учебно-познавательные, психофизические и социокультурные барьеры.

Приобретению профессиональных компетенций в первую очередь препятствуют учебно-познавательные барьеры. Возможной тактикой по их преодолению будет являться разработка электронных источников информации на иностранном языке, курсы языковой подготовки. План мероприятий по предупреждению психофизических барьеров может включать программу первичной адаптации, создание консультационной службы, взаимодействие с преподавателем и студенческой группой. Преодолению социокультурных барьеров может способствовать организация культурно-экскурсионных программ, курсы лекций по белорусской культуре, взаимодействие с членами студенческих клубов и др.

Адаптация иностранных студентов к образовательной среде требует применения системного и компетентного подходов, что возможно только при активном и согласованном участии руководства вуза, студентов и преподавателей. Успешная и быстрая адаптация помогает быстро включиться в учебный процесс и способствует повышению качества подготовки студентов в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дорожкин, Ю. Н. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов / Ю. Н. Дорожкин, Л. Т. Мазитова // Социологические исследования. – 2007. – № 3. – С. 73–77.
2. Кривцова, И. О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н. Н. Бурденко) / И. О. Кривцова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-2. – С. 284–288.
3. Поздняков, И. А. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения / И. А. Поздняков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. – № 121. – С. 161–167.
4. Романов, С. А. Теоретические основы программы психологического сопровождения иностранных студентов вуза / С. А. Романов // Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – Челябинск, 2014. – № 5. – С. 114–117.

УДК 811.111'232:[378.661.015.3:005.32]

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А. Ф. Максименко

*УО «Гомельский государственный медицинский университет»,
Гомель, Республика Беларусь*

Ключевые слова: мотивация студентов-медиков, иноязычная подготовка, профессиональная коммуникативная компетенция, современные педагогические технологии, новые средства обучения.

Статья посвящена проблеме мотивации студентов к изучению английского языка как наиболее востребованного в современном мировом обществе. Рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при подаче материала в процессе обучения, а также стимулы, позволяющие повысить мотивацию студентов-медиков при обучении английскому языку.

Key words: medical students' motivation, foreign language training, professional foreign-language communicative competence, modern educational technologies, new training means.

The article is devoted to the problem of medical student's motivation to study English as the most needed in the modern society. The article deals with the problems the teachers face in the teaching process and educational stimuli to increase medical students' motivation in foreign language learning as well.

В силу глобализации процессов профессиональной коммуникации английский язык получает все большее распространение и значимость практически во всех областях специальных знаний. Особенно востребованными оказываются навыки общения на английском языке в сфере медицины. Целью обязательной дисциплины «Иностранный язык» в медицинском вузе является формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции как средства, позволяющего обеспечить свои коммуникативно-познавательные потребности и решать практические задачи в профессиональной деятельности, как участвуя в межкультурном общении, так и занимаясь самообразованием. Для достижения этой цели вопрос о мотивации изучения английского языка является основополагающим, так как у студентов 1-го курса в большинстве своем мотивация к изучению иностранных языков отсутствует. Будущие врачи осознают свою профессиональную сферу и считают анатомию, гистологию, физиологию основными предметами, которые нужно учить. Английский же язык для них – это «обязательная» дисциплина, на которую «не стоит тратить время». Кроме того, уровень владения иностранным языком после окончания школы сильно отличается у студентов одной группы. Поэтому у более слабых студентов падает самооценка, что демотивирует их к изучению иностранного языка. С учетом всех этих особенностей выходом из такой ситуации является обращение к мотивационной сфере личности студента.

Современные психологи определяют мотивацию «и как один конкретный мотив, и как единую систему мотивов, и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы, в их сложном переплетении и взаимодействии» [1, с. 130]. В широком понимании выделяют два типа мотивации: внешнюю и внутреннюю [2, с. 116]. Учебная мотивация также характеризуется сложной структурой. Одной из ее форм является структура внешней и внутренней мотивации. Внешняя мотивация может быть как широкая социальная мотивация, так и узколичная. Внешняя мотивация не связана непосредственно с содержанием предмета, а обусловлена внешними обстоятельствами. Примерами могут служить: *мотив достижения* – вызван стремлением человека достигать успехов и высоких результатов в любой деятельности, в том числе и изучении иностранного языка; *мотив*

самоутверждение – стремление утвердить себя, получить одобрение других людей (человек учит язык, чтобы получить определенный статус в обществе); *мотив аффилиации* – стремление к общению с другими людьми, например, с друзьями-иностранцами. Внутренняя же мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с самим предметом. Человеку нравится непосредственно иностранный язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность.

Среди основных факторов, способных увеличить заинтересованность студентов к изучению иностранного языка, можно выделить содержательный компонент обучения. Многие педагоги подчеркивают, что «одним из мощных факторов, усиливающих мотивацию студентов к изучению иностранного языка, является будущая профессия» [3, с. 10–11]. Важнейшие принципы отбора и систематизации содержания учебного материала следующие: *принцип коммуникативной направленности*, т. е. выбор языкового материала зависит от решения речевых задач и удовлетворения коммуникативных потребностей; *принцип личностной и профессиональной направленности*; *принцип методической согласованности*; *принцип аутентичности и открытости* (использование в процессе обучения информации, взятой из оригинальных источников).

Важнейшим этапом повышения уровня мотивации является организация учебной деятельности. Исследования показали, что наиболее эффективными формами, методами и средствами, способствующими вызову и сохранению мотивации, являются:

- *личностно-ориентированный подход*;
- *использование на занятиях коллективных форм работы*, в которых каждый студент может выполнять посильную часть общего задания, что также способствует поддержанию положительной мотивации;
- *активные методы обучения*, наиболее популярными из которых являются методы проектов, ролевые игры, дискуссии, презентации. Общее дело объединяет студентов, мобилизует взаимопомощь и взаимоконтроль как в содержательном, так и языковом плане.

Неотъемлемой частью успешного процесса обучения является выбор средств обучения. В наш век активное внедрение новых информационных технологий (мультимедийные, Интернет-технологии, электронные образовательные ресурсы, интерактивные задания) обладает наибольшим мотивирующим эффектом в процессе обучения иностранному языку.

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции будущих врачей в значительной степени зависит от поддержания и повышения мотивации к обучению, которая, в свою очередь, зависит от правильного подхода к выбору языкового материала, методов и средств для выполнения поставленной перед занятиями цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

2. Сергеева, Н. Н. Классификация мотивов к изучению иностранного языка / Н. Н. Сергеева, С. В. Угрюмова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 114–119.

3. Цветкова, С. Е. Систематизация содержания иноязычной подготовки будущих инженеров в области самолёто- и вертолётостроения / С. Е. Цветкова, И. А. Малинина // Инженерное образование. – 2017. – № 21. – С. 186–193.

УДК 37.026:81'243:378.095

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

О. Н. Терешкова

**УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная
академия», Горки, Республика Беларусь**

Ключевые слова: проблема обучения иностранному языку, дидактический подход, дидактические системы преподавания, деятельность преподавателя.

В данной статье рассмотрены проблемы изучения иностранного языка в неязыковом вузе, ключевые роли преподавателя в учебном процессе и об актуальности новой дидактической системы обучения.

Keywords: the problem of teaching a foreign language, a didactic approach, didactic teaching systems, the activities of a teacher.

This article deals with the problems of studying a foreign language in a non-linguistic university, the key role of the teacher in the educational process and the relevance of the new didactic teaching system.

Болонский процесс и изменения, происходящие в обществе, значительно повышают рейтинг курса «Иностранный язык» в неязыковых вузах. Современный процесс преподавания ориентирован на формирование у студентов неязыковых специальностей умений продуктивного профессионального общения на иностранном языке.

Курс иностранного языка в неязыковом вузе предполагает 120–150 учебных часов. Это делает интенсификацию обучения необходимым компонентом на протяжении всего цикла изучения иностранного языка. Как правило, проблемой становится слабый уровень иноязычной подготовки студентов, приобретенный в средней школе, и наличие в группе студентов с разным уровнем языковой подготовки.

В современных социально-экономических условиях проблема обучения иностранным языкам приобретает в неязыковых вузах особую степень остроты. Не является секретом тот факт, что после 8–10 лет изучения иностранного языка многие специалисты с высшим образованием не только не владеют языком, но и с неприязнью относятся к самому процессу его изучения. Несомненно, состояние обучения иностранным языкам в вузах зависит от позиции не только тех лиц, которые занимают ключевые посты в системе образования, но и от рядовых преподавателей вузов, их подходов к решению проблем, мировоз-

зрения, человеческих качеств. Решая главную задачу преподавателя вуза – раскрытие личности студентов, – преподаватель должен не только хорошо владеть иностранным языком, но и пробудить интерес к своему предмету, работать со студентом в сотрудничестве. Известно, что отношение к преподавателю студент переносит и на изучаемый предмет. Авторитет преподавателя имеет прямое отношение к результатам обучения и влияет как на обучение, так и на обучаемых.

Тенденции развития языкового образования обуславливают необходимость при разработке образовательных программ по иностранному языку акцентировать внимание на такие моменты, как повышение статуса обучающихся в образовательном процессе и сознание ими личной ответственности за результаты обучения.

Слова и действия преподавателя могут вызвать у обучаемого как положительное, так и отрицательное отношение к изучаемому предмету. Поэтому преподаватель должен обладать высокой педагогической культурой, доброжелательностью, терпением, тактом, равнодушием к своему предмету.

Положительный результат в работе преподавателя зависит во многом от выбранной дидактической системы – традиционной, современной или комбинированной. Традиционная дидактическая система, основы которой были заложены более 300 лет назад, была ориентирована на принуждение, для нее характерна антигуманная направленность учебного процесса. О достоинстве человека, о щадящем воздействии на нервную систему обучаемого всерьез не задумывались.

Сегодняшняя методика преподавания иностранных языков в языковых вузах, к сожалению, как и прежде, базируется на изучении грамматики и умении работать со словарем. Такое обучение направлено главным образом на внутренние структурные особенности языка и обусловленные его системой правила употребления слов и синтаксических конструкций. Между тем реальное употребление языка регулируется другими признаками – социальными и психологическими характеристиками говорящих, обстоятельствами общения, особенностями возникающих ситуаций.

В наше время прежняя дидактическая система вступила в противоречие с менталитетом современного человека и вызвала у него адекватную реакцию. Новая дидактическая система позволяет адаптировать учебный процесс к личности обучаемого. Преподаватель, принявший за основу своей педагогической деятельности новую дидактику, никогда не проявит раздражения или досады, а в нужный момент придет на помощь студенту, успокоит, ободрит, поможет разобраться с учебным материалом.

Новая дидактика дает возможность каждому обучаемому работать в индивидуальном темпе. Опыт показывает, что использование новой дидактической системы повышает интерес к изучению иностранного языка, так как позволяет приспособить учебный процесс даже к слабо подготовленным студентам. Поэтому многое в работе зависит от личностных способностей преподавателя, его педагогического мастерства

и интуиции. Каждому обучаемому необходимо помочь раскрыть себя для общения с окружающим миром, научить языку общения с ним.

К. Роджерс и Дж. Фрайберг [1], авторы психолого-педагогического бестселлера «Свобода учиться», обобщая глобальный опыт деятельности преподавателя, его смыслообразующую функцию, ссылаются на М. Хайдеггера, который исторически верно высказался о миссии учителя: «Учить гораздо труднее, чем учиться, а почему учить труднее, чем учиться? Не потому, что тот, кто учит, должен владеть большим объемом информации и всегда держать его наготове. Учить – значит прежде всего «позволять учиться». В действительности «настоящий учитель» учит только одному – учению».

В. А. Сонин [2], автор множества учебных пособий по психологии, которые получили широкий научный отклик, отмечает необходимость подлинных отношений педагога к своему предмету. Он подчеркивает, что если отношение между учителем и тем, что он преподает, является подлинным, то тогда в нем нет места авторитету всезнания или авторитарному правлению должностного лица.

Иностранный язык – предмет особый. Его изучение нельзя навязывать, им надо увлечь. Преподаватель должен спланировать учебный процесс таким образом, чтобы не возникал «шок» от иноязычного общения с преподавателем. Занятия по иностранному языку должно способствовать проявлению интереса, любознательности, удивлению обучаемых, т. е. тому, что привлекает, а не является непонятным и пугающим.

ЛИТЕРАТУРА

1. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрайберг. – М., 2002.
2. Сонин, В. А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности / В. А. Сонин. – СПб.: Речь, 2004.

УДК 378.6

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Н. С. Шатравко

*УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная
академия», Горки, Республика Беларусь*

Ключевые слова: коммуникативные способности, активные формы и методы обучения, творческие способности, интерактивные технологии.

Рассматривается проблема формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов на языковых вузах при изучении гуманитарных дисциплин. Акцентируется внимание на интерактивных методах обучения, которые могут быть успешно использованы в процессе развития коммуникативных способностей студентов.

Key words: communicative abilities, active forms and teaching methods, creative abilities, interactive technologies.

The problem of forming the communicative competence of foreign students of non-linguistic universities in the study of humanitarian disciplines is considered. Attention is focused on interactive teaching methods that can be successfully used in the process of developing students' communication skills.

В последние годы активно идет процесс интернационализации современного образования, российские и белорусские вузы принимают большое количество иностранных студентов. Так, если в начале 2000-х годов в Белорусской государственной сельскохозяйственной академии обучалось несколько десятков иностранных студентов, то в 2019/2020 учебном году их численность составляет более 500, а в вузах республики Беларусь обучается более двадцати тысяч иностранцев. Конкуренция на рынке образовательных услуг возрастает, в связи с чем вузы вынуждены искать и применять наиболее эффективные формы, методы, технологии обучения, способствующие решению основной задачи – качественной подготовке специалиста, конкурентоспособного на международном рынке. При этом одной из важнейших задач при обучении иностранных студентов является хорошее владение русским языком, способствующее более качественной профессиональной подготовке специалиста.

Анкетирование иностранных студентов, обучающихся на 1-м курсе факультета бизнеса и права, показало, что они испытывают ряд сложностей при изучении гуманитарных дисциплин (философии, политологии, социологии, истории, культурологии, психологии и педагогики). Практически 90 % студентов свои проблемы усвоения и понимания учебного материала связывают с недостаточным владением русским языком. Слабое развитие информационной компетентности студентов проявляется в том, что 80 % студентов испытывают трудности с умением извлекать важную информацию из прочитанного материала; трудности в анализе, обработке объемной информации (например, при анализе реферата) испытывают 78 % студентов; 85 % имеют проблемы с записью и воспроизведением лекционного материала.

К сожалению, в вузах используются преимущественно традиционные формы и методы обучения, которые не способствуют развитию коммуникативных способностей и умений студентов. Полагаем, что активные методы являются наиболее эффективными для формирования коммуникативной компетенции, поскольку они обеспечивают высокую степень мотивации студентов, их активную вовлеченность в процесс коммуникации и обязательность взаимодействия между собой, способствуют развитию профессиональных умений и навыков [1].

Необходимо обратить внимание на усовершенствование организации работы студентов на семинарском занятии. Так, один из способов активизации студентов на занятии – реферат – актуален, когда необходимо раскрыть какую-либо тему или ее важный вопрос, изучив дополнительно монографии, специальную литературу, проанализировать различные точки зрения на проблему. Альтернативой подготовки реферата может служить подготовка эссе различных вариаций (сравнивающее, критическое, аналитическое – с постановкой конкретных за-

дач и обоснованием собственной позиции, аргументацией собственной точки зрения).

Именно семинарские занятия, построенные на интенсивных технологиях, дают возможность обучаемым перейти от пассивного потребления информации к активному участию в процессе познания. Однако участие в построенных по активным методикам занятиях требует от студентов определенных навыков. Одно из основных требований к коммуникативным заданиям с позиции общения состоит в том, что они должны обеспечить не только действие, но и взаимодействие «преподаватель – студент», «студент – студент».

Особенно продуктивны занятия с использованием интерактивных технологий со студентами экономических и юридических специальностей. При активном обучении на базе специальности могут использоваться различные технологии: игровое проектирование, ролевые игры, инсценировки, мозговой штурм, имитационные деловые игры, тренинги и др. Одновременно с учебными целями на подобных занятиях решаются и задачи воспитательного характера.

Содержательную основу учебных ситуаций может составлять страноведческий (исторические, культурные достопримечательности, национальные праздники, традиции, особенности образования и воспитания и т. д.), а на старших курсах – профессионально направленный материал (особенности делового и управленческого общения, оформление документации, этикетные формы общения и др.). Участникам игры могут быть заранее предложены дополнительные тематические материалы, расширяющие знания по определенным темам («Система образования в Республике Беларусь», «Сельское хозяйство Беларуси», «Белорусские национальные праздники», «Национальные особенности общения» и др.). При необходимости преподаватель может предлагать конкретные образцы речевого поведения с использованием специальных терминов и актуализируемых грамматических форм (причастных, деепричастных оборотов, сложноподчиненных предложений, кратких причастий, форм сравнительной степени прилагательных и т. д.).

При применении игровых технологий формируются коммуникативные компетенции студентов, развиваются навыки по представлению, аргументации и структурированию информации; усиливается мотивация к изучению программного теоретического материала. Эффект от применения активных методов обучения предполагается двойной: с одной стороны, студенты развивают свои аналитические и творческие способности, работая с различными материалами, с другой стороны, студенческая группа также воспринимает информацию, задает вопросы, вступает в дискуссию, что ведет не только к усвоению учебной темы, но и к активизации грамматического и лексического материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 2001. – 207 с.

Секция 4. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.016:811

ОБУЧЕНИЕ ДИСКУССИОННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Л. И. Бобылева

*УО «Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова, Витебск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, общение, дискуссия, этапы работы, типология дискуссий.

В статье рассматриваются методические вопросы использования дискуссии для обучения иноязычному общению, анализируются этапы работы, виды и формы деятельности.

Key words: communicative competence, communication, discussion, activity stages, discussion typology.

The article deals with methodological problems of discussion application for foreign language communication teaching, activity stages, types and forms of practice.

Одной из главных целей обучения иностранному языку на современном этапе является формирование у учащихся коммуникативной компетенции. Для реализации данной цели на практике целесообразно использовать социальные технологии, к числу которых относится и дискуссия.

Учебный процесс, организованный на основе дискуссии, ориентирован на активное обучение, актуализацию речевого опыта учащихся как отправного момента для коммуникативной деятельности. В качестве характерных признаков обучения дискуссионному общению выделяют: 1) групповую работу; 2) вербальное общение как основную форму взаимодействия; 3) упорядоченный обмен мнениями с соответствующей организацией места и времени работы; 4) направленность на достижение учебных целей.

Существуют различные формы проведения дискуссии: свободная, спонтанно возникающая дискуссия; дискуссионное обсуждение определенного текстового материала, организуемое под непосредственным руководством преподавателя (Л. Г. Александер); дискуссия между двумя группами учеников, управляемая лидерами команд или специально избираемым ведущим (Х. Леонг); инсценировка различного рода дебатов (Ф. Хэйуорт).

Согласно типологии учебных дискуссий на иностранном языке, выделяются дискуссия-унисон, дискуссия-обмен мнениями, дискуссия конфронтационного типа. Так, основной целью дискуссии-унисон яв-

ляется обоснование определенной точки зрения на предмет обсуждения. Дискуссия-унисон проводится в форме «беседы за круглым столом», на строго ограниченном учебном материале, при полном индивидуальном управлении деятельности посредством ролевых карточек.

Дискуссия-обмен мнениями предполагает рассмотрение широкого спектра различных точек зрения по определенной теме. По этой причине она должна организовываться на основе учебного материала, содержащего разные подходы решения проблемы.

Дискуссия конфронтационного типа проводится в форме переговоров по вопросу проблемного характера или дебатов. Здесь необходимы углубленные знания по обсуждаемой теме, вследствие чего учебный материал должен содержать большое количество деталей, которые могли бы быть использованы для обоснования одной и опровержения другой точки зрения.

Включение дискуссии в учебный процесс предусматривает следующие этапы работы: преддискуссионный, собственно дискуссия, этап контроля и коррекции. Некоторые авторы (П. Б. Гурвич, Е. В. Шантарин) справедливо считают необходимым выполнение следующих видов работы на преддискуссионном этапе: экспозиция (ознакомление с темой), сбор информации, сообщение, уточнение понятий, преддискуссия (определение различных точек зрения на предмет обсуждения) [1, с. 153].

На преддискуссионном этапе, помимо ознакомления с текстовым материалом, на основе которого в дальнейшем будет проводиться дискуссия, обучаемым предлагается выполнить такие задания, как: 1) подобрать аргументы «за» и «против» данного тезиса; 2) построить индуктивное/дедуктивное (прямое/косвенное) доказательство; 3) из данных аргументов выбрать необходимую информацию для обоснования или опровержения тезиса; 4) предположить, какие аргументы сторонник другой точки зрения мог бы выдвинуть в обоснование своих взглядов, и продумать, как их опровергнуть; 5) подготовить собственное выступление, состоящее из трех частей: а) личный взгляд на предмет спора и его обоснование; б) предвосхищение контраргументации; в) опровержение этой контраргументации.

За преддискуссионным этапом следует проведение собственно дискуссии по ранее намеченному плану или в соответствии с ролевыми предписаниями участников в случае организации дискуссии-игры. Основной проблемой, связанной с данным периодом, является управление дискуссией. Все остальные вопросы так или иначе решаются на этапе ее подготовки.

Исследования показывают, что управление дискуссией может осуществляться посредством 1) распределения ролей, вследствие чего каждый участник дискуссии выполняет свою собственную задачу; 2) частичным распределением ролей, когда выбираются лидеры команд (в случае объединения участников в группы) и ведущий дискуссии направляет обсуждение, предоставляет слово оппонентам, сумми-

рует высказанные доводы в поддержку той или иной точки зрения, подводит итоги дискуссии.

На этапе контроля и коррекции предлагается проводить непосредственный анализ хода дискуссии, вклада каждого участника в ее результат, а также допущенных им ошибок в процессе доказательства. Рекомендуются делать запись дискуссии на диктофон, что дает возможность осуществлять подробный разбор ее хода (Ф. Хейуорт, К. Ливингстоун).

Контроль и коррекцию результатов дискуссии целесообразно проводить в два этапа: непосредственное обсуждение дискуссии и отсроченный анализ языковых ошибок, предполагающий их подробный разбор и дальнейшую тренировочную работу по формированию языковых навыков и речевых умений.

Работа по обучению дискуссионному общению на иностранном языке не может рассматриваться как нечто дополнительное, выходящее за пределы программы. Стимулируя мыслительную активность учащихся, повышая их мотивацию и интерес к изучению иностранного языка и создавая благоприятные условия для решения коммуникативных задач занятия, дискуссия является одним из эффективных путей обучения иноязычному общению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шантарин, Е. В. Методика проведения иноязычных дискуссий на старших курсах языкового факультета / Е. В. Шантарин, П. Б. Гурвич. – Владимир: Наш город, 2003. – 178 с.

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

И. А. Больгерт

*УО «Гродненский государственный медицинский университет»,
Гродно, Республика Беларусь*

Ключевые слова: изучение иностранного языка, русский язык как иностранный, инновационные технологии, мультимедиа, мультимедийное обучение.

В статье рассматривается вопрос об использовании мультимедийного обучения как одного из способов повышения эффективности изучения русского языка как иностранного. В центре внимания вопрос об использовании инновационных компьютерных технологий на уроке, а также о том, какие возможности открывает метод мультимедийного обучения для достижения поставленных целей в процессе обучения РКИ.

Key words: study of a foreign language, Russian as a foreign language, innovative technologies, multimedia, multimedia training.

The article discusses the use of the multi-media learning method as one of the ways to increase the effectiveness of learning Russian as a foreign language. The focus is on the use of

innovative computer technologies at a lesson, as well as on the opportunities the multimedia learning method offers to achieve the goals in the process of teaching Russian as a foreign language.

Для повышения эффективности изучения русского языка как иностранного внедряются инновационные методы обучения. Технологии позволяют сделать процесс обучения более интересным и более продуктивным с точки зрения позитивных изменений. Фактически новые технологии уже начинают вытеснять традиционные методы обучения. Новая техногенная эра бросила вызов современному преподавателю и предъявила к нему более жесткие требования.

Развитие мультимедийных технологий с широким использованием аудио, визуальных и анимационных эффектов создает благоприятную платформу для реформирования модели обучения русскому языку как иностранному. Установлено, что мультимедийные технологии играют положительную роль в стимулировании деятельности и инициативы у студентов и повышении общей эффективности обучения.

В целом мультимедиа представляет собой комбинацию различных форм контента, различных способов предъявления информации. Это может быть сочетание текста, аудио, неподвижных изображений, анимации или видео. Они записываются и воспроизводятся различными компьютерными и электронными устройствами.

Мультимедийные технологии позволяют обеспечить комплексное мультисенсорное получение информации путем представления ее с помощью текста, графики, аудио и видео. Такое сочетание текста и изображений повышает способность обучаемых усваивать больший объем информации. Для достижения конечной цели обучения важно комбинировать методы обучения, а также обеспечить в аудитории по возможности более интерактивную обстановку.

Технологии мультимедиа позволяют существенно ускорить процесс поиска информации. В сети Интернет имеется большое количество ресурсов с регулярным обновлением информации, а мультимедийные технологии позволяют преподавателю своевременно обновлять учебные материалы.

Но это не говорит о том, что мультимедийные устройства способны заменить преподавателя, живое общение. Преподаватель, скорее, выполняет роль посредника в процессе ведения занятия. Однако квалифицированный преподаватель должен не только уметь нажимать на кнопку мультимедийного устройства; он должен уметь применять методики обучения, накопленные за свой многолетний опыт преподавания. Квалифицированный преподаватель должен знать наиболее подходящий способ подачи информации студентам, а также уметь заинтересовать студентов. Поэтому правильное сочетание мультимедийных технологий и методики обучения позволяет существенно повысить эффективность обучения.

Как же работает мультимедийное обучение? Мультимедийное обучение предназначено для улучшения понимания студентами материала путем сочетания текстовой и графической информации. Когнитивная

теория мультимедийного обучения основывается на трех положениях, определяющих природу человеческого обучения, – дуальный канал получения информации, ограниченный объем информации и активность обучаемого.

Тезис о дуальном канале получения информации предполагает, что люди обладают отдельными системами обработки информации для визуального и вербального ее представления. Например, анимация обрабатывается в визуальном/графическом канале, а слова (звучащие тексты) – в слуховом/вербальном канале. Тезис об ограниченном объеме информации означает, что количество обрабатываемой информации в каждом канале обработки информации существенно ограничено. Например, в каждый отдельный момент времени обучаемые могут мысленно обрабатывать только одно предложение текста или только часть анимационного ролика продолжительностью около 10 секунд. Тезис об активности обучаемого означает, что значимое обучение происходит в период, когда обучаемые вовлечены в активный когнитивный процесс. При этом они сосредотачивают свое внимание на поступающих словах и изображениях, мысленно организуя их в последовательные вербальные и графические представления, а затем объединяя эти представления друг с другом и с априорными знаниями.

Основу когнитивной теории мультимедийного обучения можно представить следующим образом. В компьютеризированной среде внешние представления могут содержать произносимые слова, которые поступают обучаемому через уши, и изображения, которые поступают через глаза. Обучаемый должен выбрать звуки и изображения для дальнейшей обработки. В дополнение к этому обучаемый может преобразовывать некоторые из произносимых слов в вербальные представления для дальнейшей обработки в вербальном канале, а некоторые из изображений может преобразовывать в визуальные представления для дальнейшей обработки в визуальном канале. В книжной среде внешние представления могут содержать напечатанные слова и иллюстрации, которые поступают обучаемому посредством визуализации (через глаза).

Второй процесс заключается в построении мысленного представления вербального материала (в форме вербальной модели) и мысленного представления визуального материала (в форме визуальной модели). Третий процесс заключается в построении связи между вербальной и визуальной моделями с учетом априорных знаний. Эти процессы называют интегрированием. Когда модель результата обучения будет построена, она сохраняется в долговременной памяти для дальнейшего использования.

Таким образом, преподаватели могут использовать мультимедийное обучение на занятиях для идентификации стиля обучения каждого студента, согласования способа обучения для каждого задания и выбора стратегии обучения. Одна из конечных целей мультимедийного обучения русскому языку как иностранному заключается в стимулировании у студентов мотивации и интереса к изучению русского языка.

ЗМЕСТ І СТРУКТУРА ЭВМК “АФІЦЫЙНА-ДЗЕЛАВАЯ ЛЕКСІКА І СТЫЛІСТЫКА” І ЯГО РОЛЯ ў ПАДРЫХТОЎЦЫ КІРАЎНІЧЫХ КАДРАЎ

І. У. Будзько, П. А. Зайцава
***Беларускі нацыянальны тэхнічны ўніверсітэт,
Мінск, Рэспубліка Беларусь***

Кл чавыя словы: эл ктронны вучэбна-м тадычны компл кс, візуалізацыя, дыстанцыйна навучанні, афіцыйна-дз лавы стыл, білінгвізм.

У артыкул разгляда цца зм ст і структура эл ктроннага вучэбна-м тадычнага компл ксу “Афіцыйна-дз лавая л ксіка і стылістыка” на баз праграмы TurboSite і яго роля мо най падрыхто цы будучых кіра нічых кадра ва мовах дзяржа нага білінгвізму.

Key words: electronic educational supplies, visualization, distance learning, formal style, bilingualism.

The article discusses the content and structure of the electronic educational supplies "Formal vocabulary and stylistics" based on the TurboSite program, as well as its role in language training of future managerial personnel in the context of state bilingualism.

Падрыхтоўка кіраўнічых кадраў немагчыма без удасканалення навыкаў валодання моваўтворчай дзейнасцю, што асабліва актуальна ва ўмовах блізкароднаснага дзяржаўнага білінгвізму. На жаль, курс “Афіцыйна-дзелавая лексіка і стылістыка” ў падрыхтоўцы спецыялістаў па спецыяльнасцях нефілалагічнага профілю выкладаецца далёка не ва ўсіх навучальных установах рэспублікі, але ў Акадэміі кіравання пры Прэзідэнце Рэспублікі Беларусь ён уключаны ў вучэбныя праграмы пры атрыманні другой вышэйшай адукацыі.

Курс «Афіцыйна-дзелавая лексіка і стылістыка» арыентуе на практычнае валоданне дзвюма дзяржаўнымі мовамі ў спецыяльнай сферы і асэнсаванне асаблівасцей беларускай і рускай моў у сістэме іншых славянскіх моў, на ўсведамленне беларускай мовы як базавай каштоўнасці беларускай нацыянальнай культуры і нацыянальнай самасвядомасці народа. Вывучэнне дысцыпліны “Афіцыйна-дзелавая лексіка і стылістыка” дапамагае спецыялістам не толькі інтуітыўна, аўтаматычна, спантанна эксплуатаваць наяўныя ў іх свядомасці дзвюмаўныя сродкі, але і тэарэтычна ведаць экспрэсіўныя ўласцівасці дзвюх дзяржаўных моў, іх магчымасці ўплываць на іншых людзей, пераконваць іх, рабіць сваімі аднадумцамі ў канкрэтнай справе, ведаць арганізацыйныя і мабілізацыйныя асаблівасці моў, якія здольны яднаць людзей і мэтанакіравана выкарыстоўваць іх агульныя магчымасці на карысць інтарэсаў калектыву, прадпрыемства, установы, фірмы і г. д. Да цяперашняга часу асноўным і фактычна адзіным вучэбным дапаможнікам па дадзеным курсе з’яўляецца папяровае выданне “Кіраўніку аб мове” Б. А. Плотнікава [1].

У сённяшняй сітуацыі асабліва востра паўстала праблема падрыхтоўкі мультымедычнага вучэбна-метадычнага комплексу па дысцыпліне “Афіцыйна-дзелавая лексіка і стылістыка” на дзвюх дзяржаўных мовах для спецыяльнасцей, па якіх праходзяць перападрыхтоўку слухачы Акадэміі кіравання пры Прэзідэнце Рэспублікі Беларусь.

ЭВМК “Афіцыйна-дзелавая лексіка і стылістыка”, распрацаваны для вышэйназваных спецыяльнасцей, з’яўляецца ў пэўным сэнсе ўнікальным сродкам метадычнага забеспячэння курса, які арыентуецца на выпрацоўку і ўдасканаленне ведаў стылістычных нормаў рускай і беларускай моў ва ўмовах дзяржаўнага білінгвізму.

Комплекс складаецца з наступных структурных частак.

“**Тэорыя**” – змяшчае асноўную інфармацыю пра моўныя асаблівасці навуковага і афіцыйна-справавога стыляў рускай і беларускай моў, а таксама пра новыя тэндэнцыі ў галіне мовы прававодства ва ўмовах дзяржаўнага білінгвізму.

“**Практыка**” – змяшчае рознага роду практыкаванні і заданні, накіраваныя на ўдасканаленне навыкаў валодання асноўнымі моўнымі прыёмамі складання дзелавых папер.

“**Тэсты**” і “**Ключы да тэстаў**” – раздзелы ўключаюць некалькі тыпаў тэстаў, скіраваных на праверку ведання засвоеных навыкаў і ўменняў.

“**Беларуска-рускі слоўнік тэрмінаў прававодства**” – уключае каля 2000 тэрмінаў з галіны прававодства на рускай мове і іх беларускамоўныя адпаведнікі.

“**Беларуска-рускі слоўнік тэрмінаў дзяржаўнага кіравання**” – уключае каля 1500 тэрмінаў на рускай і беларускай мовах з галіны дзяржаўнага кіравання.

“**Узоры складання афіцыйна-дзелавых папер на беларускай мове**”, “**Узоры складання афіцыйна-дзелавых папер на рускай мове**” – у раздзелах падаюцца асноўныя шаблоны афіцыйна-дзелавых папер на беларускай мове (заява, рэзюмэ, пратакол, дакладная запіска і інш.) з улікам міжнароднай практыкі прававодства.

“**Праграма курса**”, “**Літаратура**”, “**Звесткі пра аўтараў**”.

На сённяшні дзень вялікая колькасць розных праграмных сродкаў і тэхналогій даюць магчымасць выбару патрэбных рэсурсаў для стварэння электронных вучэбна-метадычных комплексаў. ЭВМК па дысцыпліне “Афіцыйна-дзелавая лексіка і стылістыка” быў распрацаваны пры дапамозе праграмы TurboSite [3]. Дадзеная праграма дазваляе любому карыстальніку, нават без ведання праграмавання, стварыць ЭВМК (HTML-сайт), размясціць вучэбны матэрыял па асноўных раздзелах, напоўніць ЭВМК відэаматэрыяламі, JavaScript-тэстамі і іншымі функцыямі за невялікі час. Выкладчык мае магчымасць стварыць свой рознаўзроўневы макет для заняткаў у вучэбнай групе.

Працэс стварэння ЭВМК на базе праграмы дастаткова просты [2]. Асяроддзе TurboSite дазваляе, адпрацаваўшы алгарытм дзеянняў, сістэмна напайняць наяўны каркас неабходным матэрыялам. Першым

крокам мы прапісваем параметры ЭВМК і запаўняем тэкставыя палі, якія прадстаўляе праграма (назва і апісанне сайта, інфармацыя пра аўтара і г. д.). Далей у закладцы “Шаблон” выбіраем тэму або спампоўваем тую, якая нам спадабаецца ў Інтэрнэце. Пасля выбару шаблону пераходзім на ўкладку “Старонкі” і ствараем старонкі будучага ЭВМК.

Асноўнымі інтэрактыўнымі характарыстыкамі, якімі валодае дадзены комплекс, з’яўляецца змест з магчымасцю пераходу да абранага раздзела. Адзін з прынцыпаў стварэння ЭВМК – гэта прынцып рэалізацыі структуры гіпертэксту. Тэарэтычны раздзел прадстаўлены ў выглядзе электроннага канспекта лекцый, прадугледжана навігацыя па матэрыялах ЭВМК, якая забяспечвае магчымасць хуткага пошуку інфармацыі, пераход з аднаго раздзела ў іншы, выкарыстанне гіперспасылак. Практычны раздзел складаецца з рознага тыпу практыкаванняў, скіраваных на авалоданне ўменнямі і навыкамі, паўтор і замацаванне вывучанага матэрыялу. У тэставай частцы ЭВМК змяшчаюцца індывідуальныя заданні па ўсіх асноўных раздзелах курса. Слухачам пасля вывучэння тэорыі па канкрэтнай тэме і замацавання атрыманых ведаў выкананнем практычных заданняў прапануецца выканаць тэст. Пры ўзнікненні цяжкасцей з выкананнем тэста можна вярнуцца да тэарэтычнай часткі, яшчэ раз папрацаваць з практычнымі заданнямі. Праграма TurboSite дае магчымасць хутка і беспамылкова ствараць тэсты. Яны могуць размяшчацца на асобных старонках або ўбудовацца ў любую старонку ЭВМК. Створаны такім чынам ЭВМК будзе працаваць на любой аперацыйнай сістэме, у любым сучасным браўзеры, акрамя таго, яго можна загрузіць на любы бясплатны хостынг.

Прапанаваная сістэма дае магчымасць самастойна зрабіць выбар відаў заняткаў, сваёй канфігурацыі спосабу правядзення заняткаў і кампанавання матэрыялу (тэорыя, праца са слоўнікам, праслухоўванне аўдыёфайлаў і інш.).

Навучанне пры дапамозе ЭВМК з’яўляецца перспектыўным напрамкам развіцця метадычнага забеспячэння вучэбнага працэсу ва ўсіх краінах свету. Інтэрактыўнасць, мабільнасць, магчымасць вырашаць рознапланавыя задачы, глыбока прапрацоўваць вучэбны матэрыял, шырокія магчымасці выкарыстання самастойнай работы студэнтаў – усё гэта з’яўляецца неад’емнай часткай навучальнага працэсу вышэйшай школы ў будучым.

ЛІТАРАТУРА

1. Антанюк, Л. А. Беларуская мова: прафесійная лексіка: курс лекцый / Л. А. Антанюк, Б. А. Плотнікаў. – 3-е выд. – Мінск, 2005. – 240 с.
2. Молчина, Л. И. Технология разработки электронных учебно-методических комплексов / Л. И. Молчина, В. В. Сидорик, И. Б. Стрелкова. – Мінск: БНТУ, 2015 [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://rep.bntu.by/handle/data/20497>.
3. <http://www.softportal.com/get-16968-turbosite.html>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Т. В. Булавская, Е. Н. Щекотович

*УО «Белорусский государственный университет информатики
и радиоэлектроники», Минск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, цели обучения иностранным языкам, современные технологии, мультимедийные средства, социальные сети.

В статье раскрыта роль использования современных технологий в обучении иностранным языкам, а также следующие инструменты: Интернет-телефония, фильмы, видеозаписи, Интернет-поисковики.

Key words: foreign languages teaching, purpose of foreign languages teaching, modern technologies, multimedia means, social networks.

The article deals with the role of the use of modern technologies in foreign languages teaching, as well as with the following tools: Internet telephony, movies, videos, Internet search engines.

Цель обучения иностранному языку – это развитие коммуникативных умений обучаемых, то есть практическое владение иностранным языком. Главную цель подготовки также составляет возможность дальнейшего использования иностранного общения как в процессе будущей профессиональной деятельности, так и для самообразования [1]. Необходимым для процесса обучения иностранным языкам сегодня является создание лучших условий для того, чтобы сделать этот процесс более быстрым, эффективным и интересным. Помощь в этом процессе оказывает использование технологий и ресурсов сети Интернет. Какие именно современные технологии можно использовать в изучении?

Услуги Интернет-телефонии и мессенджеры. Сегодня это Skype, Telegram, WhatsApp, Instagram. Они позволяют ускорить процесс познания нового языка, не выходя из дома. И главное выбрать учителя, который тебе подходит. Уже многие онлайн школы используют Skype. Обучение проходит в комфортной обстановке, так как ученик и учитель сами выбирают локацию. Telegram и WhatsApp также позволяют созвониться с преподавателем в любое время. Социальная сеть Instagram позволяет изучать английский язык при правильном использовании. Например, подписка на иностранного блогера и прослушивание речи иностранца помогут развить навыки восприятия языка. Или можно выбрать надежные Instagram-аккаунты, которые нацелены на обучение иностранному языку. Часто такие аккаунты создают сами онлайн школы, которым можно доверять. В них выкладывают картинки со словами на языке, который вы изучаете.

Фильмы, видеоклипы, в том числе площадка YouTube. Ни для кого не секрет, что просмотр фильмов на иностранном языке отлично помогает в его понимании. На видеохостинге YouTube можно просматривать иностранных блогеров в зависимости от выбранного языка для дальнейшего обучения. Обучающие каналы созданы и от самих школ. На них можно найти много полезной и интересной информации для изучения языка: от разборов песен до ознакомления с идиомами.

Интернет-поисковики. В них можно найти любую информацию для изучения иностранного языка: переводчики, что тоже полезно при правильном использовании; найти те же фильмы, книги на нужном языке и любую обучающую литературу.

Полезно, которую можно получить от использования гаджетов в изучении других языков, уже понятна для всех. Во всех школах и высших учебных заведениях поддерживается использование гаджетов для обучения иностранным языкам, таких, как электронные учебники, записи аудирования, дополнительные источники информации из Интернета [1].

На примерах мы показали, что использование информационных технологий и мультимедийных средств позволяет повысить мотивацию к изучению иностранных языков, организовать образовательный процесс более продуктивным, эффективным, интересным, информационно насыщенным, создать дополнительные условия для формирования и развития языковых навыков учащихся. Также это позволяет выбрать сложность информации в зависимости от уровня знаний, которыми владеет учащийся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Современные образовательные технологии на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pedsovet.org/publikatsii/angliyskiy-yazyk/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-na-urokah-angliyskogo-yazyka-1>.

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ УСИЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Т. Н. Димчева

***ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный
университет – МСХА им. К. А. Тимирязева», Москва, Россия***

Ключевые слова: мотивация, обучение иностранному языку, в бакалавриате, Интернет-технологии, групповая работа.

В статье рассматриваются возможности применения в бакалавриате для усиления мотивации к изучению иностранного языка. В качестве примера приводится работа над проекционным методом на моем курсе в аграрном вузе.

Key words: motivation, foreign language teaching, web-quest, Internet-project, group work.

The article dwells on the possibilities of using web-quests to enhance motivation of learning a foreign language. The study of a professional topic at the agrarian University is given as an example.

В обучении иностранному языку профессионального общения высшей школы мотивации отводится ведущая роль. Под **мотивацией** понимаем «процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности» [1, с. 97]. Действительно, педагогический процесс не будет продуктивным и не принесет планируемых результатов при незаинтересованности в нем обучающихся и при отсутствии у них «естественной потребности» в межкультурной коммуникации.

Как следствие, возникает необходимость постоянного поиска путей усиления мотивации студентов к освоению иностранного языка и формированию иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). В данной статье речь пойдет о таком популярном у педагогов во всем мире методе обучения, как веб-квесты, которые служат привлекательной альтернативой традиционному классическому подходу, нацеленной на усвоение и воспроизведение сухих академических материалов и развитие требуемых умений.

Веб-квест в педагогике есть «проблемное задание с элементами ролевой игры, связанное с поиском находящейся в сети информации, ее последующим анализом и представлением в определенном виде» [2, с. 38]. При грамотном составлении и преподнесении веб-квесты превращают изучение иностранного языка в проблемно ориентированную деятельность, предлагающую не просто ознакомиться с информацией по теме, но поработать с ней: критически осмыслить, проанализировать и, оперируя различными источниками информации, найти способы решения исследовательских задач.

В качестве примера, иллюстрирующего комплексное формирование составляющих мотивационной системы, приводится веб-квест «Plant Parts and their Functions», разработанный автором статьи для бакалавров 1 курса факультетов почвоведения, агрохимии и экологии, агрономии и биотехнологии и садоводства и ландшафтной архитектуры, изучающих тему «Части растения и их функции», входящую в раздел «Физиология и селекция растений».

Поддержание **лингвистической мотивации**, т. е. интереса к языку как к таковому, осуществляется за счет задействования принципа актуализации результатов обучения, который заключается в безотлагательном применении лингвистического компонента содержания (лексического минимума, грамматической справки, ситуативно и тематически обусловленных речевых образцов) в диалогических и монологических высказываниях.

Задание 1. Изучив новые слова, разгадайте кроссворд.

Перейдя по ссылке, студенты пополняют свой терминологический запас, работая с карточками, на которых изображены части растений и приведены их определения. После этого они получают кроссворд с одинаковой сеткой, но разным для каждой мини-группы набором слов. Чтобы узнать остальные, необходимо задавать участникам других мини-групп вопросы типа «What is 2 across/ down?» и использовать при ответах изученные дефиниции. Так осуществляется тренировка и активной лексики по теме, и навыков коммуникации.

Поддержание **содержательно-смысловой мотивации**, т. е. интереса к учебному материалу, осуществляется посредством творческого, нестандартного предъявления информации, имеющей для студентов профессиональную значимость.

Задание 2. Вы группа российских агрономов, прибывшая на научную конференцию в Германию. Прослушав доклад коллеги из Индии (приведен текст «выступления»), вы отметили, что некоторые высказанные положения не соответствуют истине. Решите, какие именно, и объясните почему. Обсудите в мини-группе, после чего перейдите по ссылке и проверьте свои идеи.

Поддержание **эмоциональной мотивации**, т.е. познавательного интереса студентов к изучению иностранного языка, происходит благодаря применению дидактического принципа наглядности, который в нашем случае можно трактовать как специально организованный показ учебного и художественного аутентичного видеоконтента, который способствует лучшему пониманию и усвоению языкового и экстралингвистического материала и стимулирует его использование в речевой деятельности [3].

Задание 3. Вам нужно выступить перед группой школьников с 5-минутным докладом о корневых системах растений. Посмотрите видео (дана ссылка), составьте план выступления и выберите растение, о котором будете говорить. Послушайте сообщения других участников и выделите самое увлекательное (информативное, необычное и т. п.).

Данный веб-квест (как и другие, разработанные автором) может выполняться с полным или частичным задействованием компьютера (с раздачей заданий в печатном виде), в учебной аудитории или совмещаться с внеаудиторной самостоятельной деятельностью (например, последнее задание).

Данные проведенного в конце семестра анкетирования студентов и результаты контрольных мероприятий подтверждают, что использование веб-квестов в изучении иностранных языков в аграрном вузе может сделать педагогический процесс увлекательным и современным, способствовать усилению мотивации и развитию компетенций, необходимых специалисту XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

2. Полянина, М. М. Технология WebQuest на уроках немецкого языка / М. М. Полянина // Иностранные языки в школе: науч.-метод. журнал. – 2012. – № 2. – С. 38–42.

3. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РАБОЧИХ ЛИСТОВ (DIGITALE ARBETSBLÄTTER) ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

М. В. Зосик

Частное учреждение образования

«БИП – Институт правопедения», Минск, Республика Беларусь

Ключевые слова: современные технологии, электронные листы, интерактивные задания, гиперссылка, автономно обучение.

В статье описывается возможность использования цифровых рабочих листов для заданий по немецкому языку по определённому материалу, приводится конкретный пример задания, которое может применяться для пополнения лексического запаса разговорной речи и расширения лингвострановедческой компетенции студентов, называемая программой использования данной технологии.

Keywords: modern techniques, electronic worksheets, interactive tasks, hyperlink, autonomous training.

The article describes the possibility of using digital worksheets for doing tasks on certain topics in German. It provides a particular example of the task that can be used to expand colloquial vocabulary and develop students' linguistic and cultural skills. The article also presents the advantages of applying this technology.

Современный человек ежедневно имеет дело с различными информационными и коммуникационными технологиями. Сфера образования не является исключением и требует применения новых методико-дидактических подходов. Примером такого профессионально-практического применения информационных средств на уроке немецкого языка является работа с цифровым рабочим листом (digitales Arbeitsblatt), которая позволяет приобщить современную технику к учебному процессу.

Обучающиеся располагают сегодня большим опытом в обращении с новыми средствами массовой информации, информационными и коммуникационными технологиями: компьютером, Интернетом, подкастами, видеотрансляциями на канале YouTube и с другими продвинутыми технологическими разработками нашего времени. Поэтому логично было бы использовать эти средства для эффективного обучения иностранным языкам.

Обычный рабочий лист (Arbeitsblatt) – это вариант раздаточного материала, лист с заданиями по определенной теме. Такие листы используются на различных фазах урока: для введения в тему, для повторения или закрепления материала и др. Что из себя представляет циф-

ровой рабочий лист (digitales Arbeitsblatt)? Здесь следует в первую очередь обратиться к понятию «дигитальный», т. е. цифровой. Наиболее распространенная трактовка понятия «digitales Arbeitsblatt» – это любое задание, размещенное в сети Интернет, доступное для всех. Но это не совсем правильное определение. Под цифровым рабочим листом понимается задание с гиперссылками на различные веб-сайты, поиск которых происходит посредством www.

Создание digitales Arbeitsblatt предполагает следующие шаги. Выбирается текст для работы на уроке по определенной теме. Работа с текстом может включать, например, проработку лексических или грамматических структур. В качестве примера можно привести текст песни немецкоязычного исполнителя в стиле рэп Sido «Augen auf!» по теме «Семья». Подобные тексты можно использовать для пополнения лексического запаса разговорной речи, а также расширения лингвострановедческой компетенции студентов, обогащения знаний о направлениях и исполнителях в современной музыкальной культуре стран изучаемого языка. Ссылка на видео и текст песни <https://www.youtube.com/watch?v=-ed75HuPR7Q>.

В тексте выбираются и подчеркиваются различные понятия в зависимости от цели задания: новая лексика, разговорные клише, грамматический феномен, важная информация по определенной теме и т. д.

К подчеркнутым словам подбираются веб-сайты, на которых обучающиеся находят информацию к ним. Это грамматические, семантические ссылки или общая информация о понятии, которые способствуют пониманию прочитанного и тренируют различные виды чтения. Например,

Sido – <https://ru.wikipedia.org/wiki/Sido>.

Clique – <https://www.duden.de/rechtschreibung/Clique>.

Flatrate saufen – <https://www.stupidedia.org/stupi/Flatrate-Saufen> и т. д.

С выбранными словами создаются гиперссылки, ведущие обучающегося непосредственно к необходимой информации.

В конце необходимо разработать задания, требующие навигации в Интернет, чтобы научить студентов выбирать и систематизировать наиболее важную информацию из имеющегося многообразия. При этом учитываются различные тематические аспекты выбранного текста. Таким образом тренируются и закрепляются определенные понятия.

Примеры заданий для индивидуальной или групповой работы: 1) Stelle den Mitschülern den Sänger Sido mithilfe einer Powerpoint-Präsentation vor, indem du Informationen aus dem www zusammenstellst, dabei aber eigene Kurztex te zu Bildern aus dem Web verfasst. 2) Das Thema, das im Lied erläutert wird, ist “Eltern-Kinder-Probleme”. Suche im Internet Webseiten mit diesem Thema und stelle sie in einer Powerpoint-Präsentation vor. 3) Der Titel des Liedes lautet „Augen auf!“. Suche im Internet Webseiten mit diesem Thema und stelle sie in einer Powerpoint-Präsentation vor.

Следует отметить следующие преимущества использования цифровых рабочих листов: меняется роль преподавателя, который выступает теперь как тьютор, оказывающий помощь, направляющий и мотивирующий обучающегося, дополняя при этом классический процесс обучения новыми техниками и новыми возможностями; визуализация информации способствует образной презентации учебного материала, улучшает его восприятие; разнообразие информации (тексты, фото, песни, видео и т. д.) позволяет преподавателю учитывать различные способности обучающихся; повышается активность студентов и, в конечном итоге, эффективность процесса обучения; развиваются различные навыки и умения; развивается навык автономного обучения, так как обучающиеся могут сами контролировать темп своей работы; развиваются различные виды чтения: курсорное, селективное и детальное и т. д.; используется только аутентичный материал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Mlakar Gračner, D.: digitale Arbeitsblätter im daf-unterricht / D. Mlakar Gračner // Informatol [Electronic resource]. – 2011. – Mode of access: file:///C:/Users/User/Downloads/Mlakar_Gracner%20(3).pdf. – Date of access: 20.03.2020.

2. bildungsklick.de [Electronic resource] / Bildung und Gesellschaft. – Kinder und Jugendliche in der digitalen Welt., 2019. – Mode of access: <https://bildungsklick.de/bildung-und-gesellschaft/meldung/kinder-und-jugendliche-in-der-digitalen-welt/>. – Date of access: 20.03.2020.

УДК 372.881.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ WEB-САЙТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Л. С. Зубрицкая

*УО «Барановичский государственный университет»,
Барановичи, Республика Беларусь*

Ключевые слова: веб-сайт, технический текст, перевод, инновационные технологии.

В данной статье рассматриваются вопросы использования образовательных веб-сайтов в процессе обучения переводу технических текстов. Предметом исследования являются аутентичные тексты для обучения переводу студентов технических вузов. В статье также представлены комплексы упражнений для обучения переводу.

Key words: web site, technical text, translation, innovative technologies.

This article discusses the use of educational web sites in the process of teaching the translation of technical texts. The subject of the research is authentic texts for teaching translation to students of technical universities. The article also presents a set of exercises for teaching technical translation.

Современный специалист часто связывает успех в своей профессиональной деятельности со знанием иностранных языков. Использование источников на иностранном языке помогает знакомиться с публикациями по определенным вопросам, узнать основные тенденции в зарубежных исследованиях, изучить конструкции новых приборов и оборудования. Поэтому при подготовке специалистов технических специальностей особое внимание необходимо уделять профессионально ориентированному обучению.

Чаще всего процесс обучения в нашем вузе основывается на смешанном обучении, которое эффективно сочетает традиционные формы обучения и новые технологии. Однако, учитывая специфику дисциплин «Иностранный язык» и «Технический перевод», которые преподаются в нашем вузе на инженерном факультете, необходимо более широко использовать новые образовательные технологии, так как традиционные методы направлены, главным образом, на формирование базовых навыков практической деятельности с использованием преимущественно фронтальных форм работы.

Так как дисциплина «Технический перевод» преподается в нашем вузе для специальности «Технология машиностроения», то обучение переводу текстов осуществляется в рамках данной специальности. Студенты знакомятся с лексикой данной области, с терминами, им даются эквивалентные соответствия к ним, и на базе этой лексики осваиваются сложные грамматические структуры письменного текста.

Перевод является творческим процессом, в результате которого создается переводное произведение. Перевод может быть определен как односторонний и двухфазный процесс межязыкового и межкультурного посредничества, при котором на основе подвергнутого целенаправленному («переводческому») анализу первичного текста создается вторичный текст, заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде [3, с. 112].

Для эффективного обучения иностранному языку, а также переводу наиболее интересными, с точки зрения преподавателя, являются сайты. Они помогают решать следующие задачи:

- формировать навыки чтения;
- пополнять словарный запас;
- расширять кругозор студента, формируя его социокультурную компетенцию;
- повышать мотивацию к изучению иностранного языка [1, с. 29].

Одним из преимуществ ресурсов Интернета является аутентичность представленного материала, внедрение которого в процесс обучения может способствовать формированию у студентов представления о «живом» иностранном языке, о нововведениях в лексике и т. д.

Тексты, которые созданы специально для изучения языка, отличаются от аутентичных правильно построенными конструкциями и отсутствием ошибок. Если учащиеся изучают только учебные тексты, они не могут составить представления о том, как функционирует язык в реальном мире.

Чтобы научить студентов правильно переводить технические тексты, необходимо постоянно работать над ними и совершенствовать их. Для этого, используя материалы образовательных сайтов, разработали комплекс упражнений.

1. Упражнения на перевод технических терминов, нахождение их соответствия в русском языке: *circuit breaker* – включатель, автомат, *load governor* – регулятор мощности.

2. Упражнения на перевод топонимов, реалий и сокращений с учетом правил транскрипции и транслитерации: *General Motors Corporation, Ford Union, British Petroleum Company, Chrysler Corp.*

Процесс перевода сокращений выполняется в два этапа, первым из которых является дешифровка сокращения. Второй – это передача исходной формы средствами русского языка: $Sq = square =$ площадь, $P = power =$ мощность.

3. Упражнения на перевод клише и устойчивых выражений. Например, *a burning question, far-reaching effects, the heart of the matter.*

4. Упражнения на перевод заголовков технических статей. Они могут быть в виде вопроса, заявления, восклицательного предложения [2, с. 134].

5. Упражнения, направленные непосредственно на перевод технических текстов.

Предлагаемая группа упражнений поможет студенту обобщить все его знания, умения и навыки, потренироваться в переводе технических текстов.

Это далеко не полный список возможных упражнений, направленных на формирование и отработку умений и навыков по переводу технических текстов. Предлагаемый комплекс упражнений может дополняться и некоторыми другими заданиями.

Все эти упражнения могут выполняться как коллективно, в группах и парах, так и самостоятельно. Студенты могут сравнить свои переводы с переводами других после выполнения, анализировать варианты перевода.

Приведенные примеры упражнений основываются на работе с электронным текстом, что позволяет предложить студентам актуальную и интересную информацию для изучения, углубить профессиональные знания, развить аналитические и лингвистические навыки, а также связать процесс обучения иностранному языку с активно меняющимся внешним миром.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев, З. Г. Проблемы использования компьютерных программ / З. Г. Алиев // Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и прикладные аспекты: материалы Междунар. науч.-метод. симпозиума. – Пятигорск, 2004. – С. 68–71.
2. Пронина, Р. Ф. Перевод английской научно-технической литературы / Р. Ф. Пронина. – М.: Высшая школа, 1986. – 173 с.
3. Швейцер, А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М.: Либроком, 2009. – 216 с.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

А. Ф. Косило

*УО «Гродненский государственный медицинский университет»,
Гродно, Республика Беларусь*

Ключевые слова: интерактивное обучение, русский язык как иностранный, формы обучения.

В статье рассматриваются вопросы эффективности и продуктивности интерактивного обучения в преподавании русского языка как иностранного, особенно в современном постоянно развивающемся обществе. Автором проводится краткая характеристика основных форм интерактивного обучения.

Key words: interactive learning, Russian as a foreign language, forms of learning.

The article discusses the effectiveness and productivity of interactive learning in teaching Russian as a foreign language, especially in today's constantly developing society. The author provides a brief description of the main forms of interactive learning.

Постоянно развивающееся современное общество диктует свои условия и в системе высшего образования. Перед преподавателем стоит очень важная задача – сделать процесс обучения интересным и разнообразным, а также качественным и эффективным. « Современная система образования требует усовершенствования методов обучения, так как меняются тенденции в образовании, которое становится открытым, инновационным, интерактивным, происходит огромный рывок в развитии технических средств» [1, с. 120]. Наряду с такими инновационными технологиями обучения, как проектная деятельность, контекстное обучение, интерактивное обучение является самым продуктивным.

Интерактивное обучение (inter (взаимный) и act (действовать)) подразумевает процесс взаимодействия как преподавателя и студентов, так и студентов между собой. В процессе достижения поставленной цели раскрываются творческие способности студентов, умение работать в команде на благо коллектива, развиваются коммуникативные навыки и самостоятельность обучающихся. Преподаватель выступает в роли организатора учебного процесса, создателя условий для достижения студентами поставленных целей и задач. Иными словами, студенты получают не готовые знания, а сами приходят к определенным выводам в процессе размышлений. Полученные знания анализируются и конструируются в определенную систему. В этом и состоит главное отличие инновационных методов от традиционных.

К современным интерактивным формам обучения русскому языку как иностранному можно отнести «мозговой штурм», составление кластеров, ролевые игры, составление кроссвордов, метод «кольца».

На занятиях по РКИ мозговой штурм используется в основном для проверки знаний по грамматике и общего уровня владения языком. «Метод «Мозговой штурм» используется с целью развития творческого мышления обучающихся, стимулирования их активной деятельности, формирования умения работать в команде и заставляет студентов мобилизовать свое внимание, обратиться к резервным знаниям» [3, с. 97].

В Гродненском медицинском университете, в частности на первом курсе, эффективной формой обучения является составление кластеров. Студентам необходимо сгруппировать слова, имеющие общую сему. Например, части тела – голова, рука, нога, спина, шея, тело, живот и др. Данный метод позволяет лучше запомнить лексические единицы и профессиональные термины, а также сгруппировать их по логическому основанию. На первом курсе преподавателями предлагается составлять кластеры по темам «Одежда», «Обувь», «Профессии», «Цветы», «Мебель», «Семья» и др. На втором курсе уже составляются кластеры, которые будут необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности.

Ролевые игры также являются одной из интерактивных форм обучения РКИ. «В рамках ролевой игры практическое занятие рассматривается как социальное явление, учебная аудитория – как определенная социальная среда, преподаватель и студенты выступают в определенные речевые отношения, а образовательный процесс представляет собой взаимодействие всех участников» [2, с. 121]. Во время ролевых игр формируется коммуникативная и культурологическая компетенции, благодаря которой студенты приобретают знания о белорусском этикете, о правилах поведения в общественных местах. На первом курсе рекомендовано проводить такие ролевые игры, как «В магазине», «На улице», «В транспорте», «В университете», «В аптеке», «Врач – пациент», имеющие социально-бытовую направленность.

Составление и решение кроссвордов используется в основном для закрепления изученного материала, для проверки правописания лексических единиц, умения соотносить общеупотребительные и профессиональные слова. На первом курсе студентам предлагается кроссворд на темы «Части тела», «Профессии», «Мебель» и др. Решение кроссвордов развивает языковую догадку студентов, стимулирует их умственную деятельность.

Благодаря использованию метода «кольца» занятие приобретает замкнутую структуру. Урок начинается с презентации стихотворения, пословицы, картинки, которые готовят студентов к последующей коммуникации. Далее каждый из обучающихся вступает в диалог, учится правильно и логично излагать свои мысли, приводить доводы. Потом студенты читают текст и выполняют послетекстовые задания. Отличительной особенностью метода «кольца» является тот факт, что он охватывает полностью все занятие.

Таким образом, интерактивное обучение в преподавании РКИ в современных условиях развития общества очень востребовано, так как

делает занятия интересными и увлекательными, тем самым поддерживает мотивацию студентов к изучению русского языка. Интерактивные формы вовлекают всех обучающихся в процесс обучения, формируя умения студентов работать в команде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Обсков, А. В. К проблеме организации интерактивного обучения в вузе // Вестник Томского педагогического университета. – 2012. – № 11. – С. 120–124.
2. Пылкова, А. А. Интерактивные формы занятий на довузовском этапе обучения РКИ // Эпоха науки. – 2018. – № 13. – С. 120–126.
3. Сенченкова, Е. В. Интерактивные формы обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 11. – С. 96–99.

УДК 372.881.111.22

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-РЕСУРСОВ КАК ГАРАНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ (на примере обучения немецкому языку)

О. В. Кузнецова, К. И. Курочкина
Воронежский государственный педагогический университет,
Воронеж, Россия

Ключевые слова: образовательный веб-ресурс, дистанционное обучение, изучение немецкого языка, коммуникативная компетенция, общеобразовательная школа.

В статье раскрывается актуальность использования образовательных веб-ресурсов на уроках немецкого языка в условиях российской современной школы. В центре внимания описаны результаты исследования образовательных Интернет-ресурсов по изучению немецкого языка, рекомендации по работе с ними.

Keywords: educational web resource, distance learning, learning the German language, communicative competence, secondary school.

The article reveals the relevance of using educational web resources in German language classes in the context of a Russian modern school. The focus is on the description of the results of the digest of educational Internet resources for learning the German language and recommendations for working with them.

В наши дни общество предъявляет максимально высокие требования к обучению и всестороннему развитию учащихся, вследствие этого превалирующая цель каждого обучающегося заключается в том, чтобы за непродолжительный период получать, перерабатывать, оценивать и использовать в практической деятельности значительный объем информации.

Эффективное использование Интернет-ресурсов на учебном занятии может дать новые возможности для выхода на новые образовательные результаты. Информационные технологии в совокупности с

правильно подобранными технологиями обучения создают необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения [3, 4].

В наши дни большинство преподавателей и учащихся владеют навыками работы на компьютере. Современная система образования широко связана с использованием и возможностями, предоставляемых глобальной сетью Интернет [1]. В Российской Федерации на государственном уровне уделяется большое внимание информатизации общества в сфере образования. В сложившейся на сегодняшний день ситуации в связи с пандемией коронавируса остается надежда на инфокоммуникационное пространство, когда многие образовательные учреждения перешли на дистанционное обучение.

На данный момент в российском информационном пространстве существует множество образовательных Интернет-ресурсов, позволяющих облегчить работу учителям и учащимся. Для начала хотелось бы перечислить основные разновидности веб-ресурсов в образовании, наблюдаемых на сегодняшний день: 1) **веб-сайты учебных заведений**; 2) **веб-сайты дистанционного образования** (веб-проекты, позволяющие осуществлять образовательный процесс посредством телекоммуникационных сетей); 3) **веб-сайты, распространяющие образовательную информацию** (такие ресурсы позволяют быстро получить доступ к современной научной и методической литературе); 4) **веб-сайты для проведения научных исследований**; 5) **веб-сайты информационно-справочного характера** (электронные энциклопедии; сайты-словари; сайты-каталоги; базы данных; сайты, содержащие информацию о конференциях, конкурсах, семинарах, грантах); 6) **веб-сайты соревновательных интернет-проектов**; 7) **веб-сайты учебно-методических объединений**; 8) **образовательные сообщества в социальных сетях** (социальная сеть – интерактивный многопользовательский веб-сайт, содержание которого наполняется самими участниками сети) [5].

Несмотря на большое разнообразие существующих веб-ресурсов, нам удалось выявить наиболее востребованные учащимися и их педагогами веб-ресурсы, направленные на обучение немецкому языку. Ниже перечислены самые известные среди них, даны их краткие характеристики.

«**Новый немецкий**» (<http://newgerman.narod.ru/teste.html>). Сайт предназначен для отработки грамматических навыков. Содержит тестовые упражнения на различные грамматические темы. Также можно пройти тесты разной направленности и сложности на определение уровня языка.

«**Немецкий в качестве иностранного**» (<https://www.deutsch-als-fremdsprache.de/daf>). Данный сайт представляет собой форум для изучения немецкого языка как иностранного. Главным отличием данного веб-ресурса является содержание различных аудио-, видеофайлов, тестов, а также рабочих листов к ним, что очень удобно использовать при дистанционной работе с учащимися.

Также актуальной и востребованной на сегодняшний день является интерактивная образовательная платформа **РЭШ (Российская электронная школа)**, предоставляющая широкие возможности для преподавания немецкого языка, в том числе и дистанционно, в условиях ООО на базе УМК «Горизонты» и «Вундеркинды».

Padlet.com – интерактивная платформа, позволяющая работать в дистанционном режиме, выполнять различные проекты как в группах, так и самостоятельно, удобно получать обратную связь, исправлять ошибки, прикреплять нужные файлы могут и учащиеся, и ученики.

Vimbox – интерактивная платформа, которая вмещает в себе необходимые материалы для преподавания, включая все задания, аудиодорожки, видео и заметки для учителя; видео собеседника демонстрируется одновременно с материалами; есть возможность загружать свои наработки; чат, в котором удобно писать дополнительные слова и корректировать ошибки; встроенный словарь;

Немаловажно отметить, что, поскольку основная цель изучения иностранного языка – формирование коммуникативной компетенции, коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основной концепцией сети Интернет. Однако использование веб-ресурсов в обучении иностранным языкам имеет и свои особенности. Так, весь материал, предоставляемый ученикам, должен быть тщательно отобран и адаптирован для той аудитории и тех условий, для которых он предназначен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бегалы, М. Б. Применение образовательных Интернет-ресурсов в процессе обучения английскому языку / М. Б. Бегалы // Молодой ученый. – 2017. – № 10.1. – С. 13–15.
2. Варшауэр, М. Интернет для обучения английскому: рекомендации для преподавателей / М. Варшауэр, П. Фон Уиттекер; под ред. К. Джеке и Вилли А. Ренэндя // Методология преподавания иностранных языков: антология существующей практики. – Кембридж: Изд-во Кембриджского университета, 2007.
3. Воевода, Е. В. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам / Е. В. Воевода // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 110–114.
4. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Образовательные веб-сайты как средство профессиональной самореализации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://griban.ru/blog/53-obrazovatelnye-vebsajty-kak-sredstvo-professionalnoj-samorealizacii.html>. – Дата доступа: 29.03.2020.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

И. Г. Маликова, Т. В. Левкович

УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники», Минск, Республика Беларусь

Ключевые слова: интерактивные методы, малые группы, ролевые игры, речевая компетенция, активизация творческих возможностей.

Статья посвящена интерактивным методам обучения и их роли в современном образовании. Рассматривается работа в малых группах, ролевые игры и эффективность их применения для развития языковой компетенции обучающихся.

Key words: interactive methods, small groups, role-playing games, communicative competence, creative activity development.

The article deals with interactive teaching methods and their role in the modern educational process. The work in small groups, role-playing games and their efficiency for the communicative competence development are considered.

Настоящий период общественного развития отличается стремительным развитием информационных технологий, быстрым ростом накопления информации и знаний, цифровизацией всех сторон жизни, что выдвигает новые требования к подготовке специалистов неязыковых вузов, способных работать в условиях быстроразвивающегося цифрового пространства, обладающих креативным и инновационным мышлением, готовых принимать нестандартные решения. Кроме того, расширение международных связей и сотрудничества требует от молодых специалистов владения иностранным языком как средством профессионального общения. Это обуславливает необходимость поиска и использования в учебном процессе новых подходов, технологий и методов в обучении иностранному языку. В этой связи важная роль сегодня отводится интерактивным технологиям и методам обучения, направленным на развитие креативных и интеллектуальных способностей обучающихся в ходе их активного взаимодействия в учебном процессе.

Роль преподавателя заключается в создании условий, способствующих раскрытию потенциала каждого, в умении ставить проблемы, максимально приближенные к процессу реального общения, побуждать обучающихся самостоятельно их решать, развивать их речевую инициативу.

К интерактивным методам обучения можно отнести работу в малых группах, ролевые и деловые игры, метод проектов, круглые столы и др. По мнению Г. К. Селевко, технологический процесс групповой работы состоит из следующих этапов: подготовка к выполнению группового задания; групповая работа; заключительная часть [3, с. 253].

Подготовка к выполнению группового задания требует определенных усилий со стороны преподавателя, который выбирает тематику, определяет цели и задачи, формы итоговой презентации, готовит материалы, формирует и распределяет роли в группе, определяет правила, по которым будет проводиться работа. На этапе проведения групповой работы происходит знакомство с материалом и планирование работы в группе. Так как групповая работа – это по сути командная работа, на этом этапе важны правильная организация группы, распределение обязанностей и умение работать в команде. Успешное выполнение задания группой зависит не только от слаженной работы всей команды в целом, но и от личного вклада каждого участника.

На заключительном этапе обучающиеся анализируют, оценивают и делают выводы о результатах своей деятельности и каждого члена группы.

Следует отметить, что при работе в группах увеличивается время говорения каждого студента на иностранном языке, появляется возможность осуществления индивидуального подхода, повышается активность обучающихся и улучшается качество речи.

Еще одним методом, позволяющим значительно расширить творческий потенциал студентов в рамках интерактивного обучения и вовлечь их в активный процесс получения знаний, является ролевая игра, которая предоставляет преподавателю огромный ресурс для активизации языковых и личностных возможностей обучающихся.

Ролевая игра – это «условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей» [1, с. 187]. Ситуации, моделируемые в ролевой игре, приближены к реальному общению и направлены на практическое пользование языком.

Эффективность использования ролевых игр в учебном процессе как средства развития речевой компетенции требует правильного понимания ее сущности и соответствующей организации. Следует помнить, что ролевая игра должна основываться на проблемной ситуации. Разрешение конфликта сопряжено с огромным интеллектуальным и эмоциональным напряжением каждого участника. Именно желание решить проблему, найти выход из сложившейся ситуации требует от участников игры активизации мыслительной деятельности, направленной на поиск истины. Еще одним важным условием проведения ролевой игры является импровизация, предполагающая разыгрывание ситуации без предварительной подготовки. Импровизация способствует непрерывному речевому взаимодействию, развитию умений слушать друг друга и соответствующим образом реагировать на реплики партнеров. Ролевая игра предоставляет обучающимся широкие возможности для творческого самовыражения, совершенствования межличностных отношений, развития умений работать в команде, проявлять речевую самостоятельность, излагать свои мысли и развивать умения аргументировать свою точку зрения [2, с. 5–6]. Ролевые игры способствуют созданию условий для достижения успеха, что служит стимулом к более свободному выражению своих мыслей участниками

игры, создает условия равенства, повышает мотивацию к овладению иностранным языком как средством общения [1, с. 188–189].

Итак, применение интерактивных методов в учебном процессе дает возможность обучающимся развивать как умения иноязычного общения на более высоком уровне, так и личностные качества, необходимые в профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жук, Н. В. Роль игры как метод обучения иностранному языку в высшей школе / Н. В. Жук, М. К. Тузова, Л. В. Ермакова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 187–191. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/pep/archive/97/4389/>. – Дата доступа: 05.03.2020.
2. Овезова, У. А. Методы интерактивного изучения иностранных языков как средство формирования языковой компетенции студентов неязыковых вузов [Электронный ресурс]. – Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5, № 6. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN617.pdf>. – Дата доступа: 05.03.2020.
3. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – Т. 2. – 553 с.

УДК 811.161.1

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

О. Б. Нестерович

*УО «Белорусский государственный университет культуры
и искусств», Минск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: современные технологии, коммуникативная компетенция, методы обучения, проектная технология, русский язык как иностранный (РКИ).

В статье рассматриваются новые технологии в преподавании русского языка как иностранного, применены проектные технологии с целью эффективного овладения коммуникативной компетенцией. Автор предлагает формы проектной деятельности в обучении РКИ.

Keywords: modern technologies, communicative competence, teaching methods, project technology, Russian as a foreign language.

The article discusses new technologies in teaching Russian as a foreign language, the use of project technology in order to effectively master the communicative competence. The author suggests forms of project activity in teaching Russian as a foreign language.

Обучение иностранным языкам и русскому языку как иностранному в XXI веке сталкивается с новыми требованиями, одно из которых – практикоориентированность, готовность к будущей работе и общению в социуме. Это достигается путем интегрирования в учебный процесс новых методов обучения с помощью инновационных учебных

средств, в том числе с помощью применения проектной технологии. Учитывая специфику обучения РКИ, в первую очередь под практическим результатом подразумевается не та конкретная работа, которую представят учащиеся на защите проекта, а овладение ими коммуникативной компетенцией.

Коммуникативная компетенция – комплексная методическая категория. Исследователи А. А. Леонтьев, Д. И. Изаренков выделяют различное количество ее составляющих и рассматривают ее как совокупность языковой, речевой, дискурсивной, компенсаторной и социокультурной компетенций.

На современном этапе на кафедре РКИ разрабатываются и апробируются модульные программы, направленные на комплексное развитие коммуникативной компетенции и всех ее составляющих. Суть технологии модульного обучения РКИ заключается в достижении обучающимися требуемого уровня языковой компетенции на основе соответствующих принципов и методов обучения. Различные формы и способы совместной деятельности преподавателя и обучающегося организованы в модулях с целью эффективного овладения учебным материалом и повышения качества обучения. Для реализации принципа коммуникативной направленности на помощь преподавателю приходят современные технологии обучения.

При использовании проектной технологии происходит овладение коммуникативной компетенцией и всеми ее компонентами. При работе над проектом обучающиеся систематизируют имеющиеся у них лингвистические знания, используют язык для создания текстов и высказываний по теме проекта. Необходимым условием использования проектной технологии в обучении языку является презентация сделанного продукта, которая также происходит на изучаемом языке.

Обучение языку является средством приобщения к национальной культуре, поскольку изучение иностранного языка невозможно без изучения культуры страны данного языка. Большинство проектов по РКИ связано именно с реалиями и фактами культуры. Следовательно, еще одним практическим результатом применения проектной технологии является овладение совокупностью знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться этими знаниями в общении, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета и стереотипам поведения носителей языка.

Лингводидактический потенциал применения проектной технологии в преподавании РКИ велик. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин характеризуют его как «различные способы и возможности использования аутентичных материалов на изучаемом языке (текстов, фильмов, музыкальных произведений, веб-страниц и др.) в процессе преподавания и изучения иностранного языка» [1, с. 237]. Применение проектной технологии позволяет совершенствовать систему занятий по РКИ, добавляя в нее необходимые элементы личностно ориентированного подхода, развивающей и творческой деятельности. Рассмотрим воз-

возможные формы проектной деятельности, которые могут быть использованы при данном подходе:

1. Создание веб-сайта, страницы или сообщества по определенной теме, изучаемой на занятиях по РКИ. В настоящее время данная форма является все более востребованной, поскольку позволяет задействовать мультимедийные технологии.

2. Создание карты (например, интересных мест родного города, любимых мест Минска и т. п.) с последующей презентацией на русском языке.

3. Видеофильм. Создание видеофильма даже без его презентации на изучаемом языке формирует речевые навыки, так как одной из задач фильма является его озвучивание, невозможное без использования изучаемого языка.

4. Создание газеты, журнала с последующей презентацией.

5. Создание словаря – одна из возможных форм языкового проекта.

6. Разработка игры с ее последующей презентацией.

7. Театральная постановка классического или написанного студентами литературного произведения способствует одновременному изучению русского языка, литературы, а также может включать в себя знакомство с другими видами искусства: изобразительным искусством, танцем, музыкой.

Применение проектной технологии на занятиях по РКИ стимулирует самостоятельную поисковую деятельность обучающихся, активизирует интерес и мотивацию к обучению путем привлечения других областей знаний и опоры на личный практический опыт каждого обучающегося. Это мнение также разделяют ученые-методисты Л. В. Московкин и Г. Н. Шамонина, говоря о том, что применение проектной технологии «воплощает идею интегрированного обучения, тем самым обеспечивая целостное восприятие обучающимися окружающего мира» [3, с. 78].

Применение проектной технологии в преподавании русского языка как иностранного повышает мотивацию обучающихся к самостоятельному обучению, обеспечивает осуществление межпредметных связей в ходе языкового учебного процесса, способствует развитию творческих и поисковых способностей обучающихся, умения работать самостоятельно и в команде, повышает практическую направленность и эффективность обучения русскому языку как иностранному.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Московкин, Л. В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л. В. Московкин, Г. Н. Шамонина. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 144 с.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

С. А. Носкова, А. С. Саскевич, О. С. Шмакова
УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная
академия», Горки, Республика Беларусь

Ключевые слова: онлайн-обучение, гибкость, мотивация, обратная связь, содержание.

В статье рассматриваются вопросы разработки курса английского языка для студентов при дистанционном обучении, включая аспекты, связанные с дизайном и разработкой учебных материалов, вовлеченностью и мотивацией студентов, меры по сокращению оттока и обеспечению качества. Концептуальной основой разработки дистанционного курса по английскому языку стали подходы Открытого университета Великобритании.

Key words: online courses, flexibility, motivation, feedback, content.

This article discusses the issues related to the development of the English language course for distance learning, including aspects related to the design and development of educational materials, student involvement and motivation, measures to reduce drop-outs, and quality assurance. The approaches used by the Open University in Great Britain have become the conceptual basis for developing a distance English course.

Онлайн обучение рассматривается как один из эффективных инструментов расширения доступа и обеспечения гибкости для непрерывного профессионального развития и обучения на протяжении всей жизни. Кроме того, онлайн-курсы могут стать отличным дополнением к учебным занятиям. Это связано с тем, что дистанционное обучение как инновационный образовательный процесс помогает обучающимся реализовывать собственные образовательные цели, направленные на развитие личности. Пример европейских стран показывает, что образование может получать каждый житель страны в режиме онлайн 24 часа в сутки. Практически люди всех возрастов, социальных групп и слоев населения без какого-либо ограничения имеют доступ к онлайн-обучению [1, с. 6].

Учитывая потребности современного общества, а также необходимость развивать эту форму обучения, УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия» стала участником проекта ЕС «Совершенствование непрерывного образования в Республике Беларусь». В первый год реализации проекта стажировки в университетах ЕС обеспечили передачу знаний участникам проекта белорусских университетов. При консультировании и поддержке университетов-партнеров из ЕС было разработано пять открытых бесплатных онлайн-курсов, в том числе и по английскому языку, предполагающих, что каждый желающий, без учета предварительного обучения и квалификации, может стать слушателем, зарегистрировавшись на курс.

Изучение опыта Открытого университета Великобритании стало основой по проектированию и созданию дистанционного курса обучения с использованием концепции разработки курса, ориентированного на студента, методики разработки модулей, приемов создания и разработки веб-сайта, модуля с использованием методики проектирования траектории обучения. Особое внимание в концепции Открытого университета уделяется оценке знаний студента, обучающегося дистанционно. Согласно концепции Открытого университета, основная задача – это показать студенту его прогресс в полученных знаниях, а не дать оценку его знаниям.

Процесс разработки учебного курса начинается с определения потребностей учащихся, постановки учебных целей. Необходимо иметь в виду, что при разработке содержательной стороны онлайн-курсов, а также при оценке результатов обучения исключаются традиционные формы: устный ответ, письменная работа, работа в аудитории у доски и т. д., что требует иных педагогических подходов и методов работы. Немаловажными вопросами остаются вопросы мотивирования студентов к обучению, чтобы уменьшить количество отчислений [2, с. 43]. Отдельным и важным показателем, характеризующим качество и востребованность онлайн-курса, является количество слушателей, успешно завершивших обучение.

Возможности платформы Мудл при онлайн-обучении дают возможность преподавателю проследить посещаемость онлайн-курса, то, как долго и за какое количество попыток слушатели смогли пройти тесты; сколько времени потрачено на освоение отдельных разделов онлайн-курса и т. д.

Анализ обратной связи с учащимися позволил выделить проблемные области: отдельные уроки скучные; возникли технические проблемы; нет времени на онлайн-обучение; задания слишком сложные, студенты хотят больше разговаривать, а не выполнять грамматические упражнения. Это свидетельствует о том, что, кроме преимуществ, у онлайн-курсов есть и ограничения. Студенты отмечают, что, поскольку отсутствует преподаватель, им не хватает прямого контакта, возможно, они никогда не встретятся с другими участниками группы и поэтому невозможно обсуждать определенные вопросы с одноклассниками. Студенты хотят иметь физическое пространство, где они могут задавать вопросы и практиковаться в устной речи. Для этого можно больше усилить личное взаимодействие в виртуальном пространстве путем организации вебинаров, групповой работы или форумов, где студенты могли бы обсудить проблемы и получить ответы на свои вопросы.

Хотя основное преимущество и задача онлайн-курса – внести разнообразие в предоставляемые услуги в обучении и избавить студентов от скуки аудиторных занятий, это не всегда получается. Чтобы избежать такой проблемы, курс должен быть динамичным, интерактивным и привлекательным. Возможности Мудл позволяют использовать интерактивное обучение с видео, игровыми элементами. Инновации в

преподавании должны сопровождаться технологическими инновациями.

Дистанционное обучение требует от студентов жесткой самодисциплины. Отсутствие личного присутствия и мотивации – это одна из причин неудачи онлайн-курса, когда студенты, едва начав учебу, отказываются от продолжения [3, с. 101]. Отсутствие мотивации можно оценить по таким критериям как нерегулярное выполнение заданий, выборочное выполнение заданий, большой временной промежуток в выполнении заданий, слабая активность на форуме, в чатах. Это признаки возможного отсева. Если анализировать участие студентов в форумах и чатах, то большая часть студентов просто игнорируют этот вид работы.

Технические аспекты – это также одна из проблем. Не всегда студенты понимают, что от них требуется при выполнении заданий. Рекомендации должны быть простыми и доступными для понимания, не требующими программ загрузки или распечатки материалов.

Онлайн-курс предполагает простую в использовании страницу помощи, подробную часть «вопросы и ответы» и отличную связь для оказания помощи студентам. Если онлайн-курс имеет чат, электронный адрес или форум для обсуждения технических проблем, то у студентов явно не будет технических проблем.

Основное преимущество онлайн-обучения в том, что оно дает студентам большую гибкость, они могут заниматься, когда и где хотят, с удобной скоростью и без всяких физических ограничений, что является в то же время и угрозой. Такие возможности зачастую приводят к бездействию со стороны студентов. Время проходит, а студент так и не приступил к занятиям или же остановился на полпути. У них так много времени и возможностей, что в действительности они не находят времени на учебу. Согласно данным MOOC (massive open online courses), всего 10 % зарегистрировавшихся на курс студентов заканчивают его.

Для решения этой проблемы, во-первых, курс рекомендуется делить на разделы, и он должен состоять из кратких уроков, которые можно выполнить за небольшое время, скажем, от 15 до 45 минут в день, причем трудоемкость для обучающегося должна быть распределена по неделям равномерно, а каждый подраздел должен быть направлен на достижение определенных результатов обучения. Обязательны тесты для самоконтроля, для текущего, промежуточного и итогового контроля в конце каждой недели, по итогам модуля, итоговый тест.

Во-вторых, надо устанавливать временные ограничения. Студент должен знать, когда определенная часть задания должна быть выполнена. Кроме того, связь со студентом с напоминанием о сроках выполнения и стимулировании будет способствовать успешному завершению курса.

Другая возможность решения проблемы отсева – это больше знаний о слушателе, получаемых при заполнении им своего профиля:

практическая потребность, мотивация, предыдущее обучение, жизненная ситуация, что нравится в обучении, сильные стороны в учебе, что не нравится в обучении, слабые стороны.

Почему эта информация важна? При отсутствии прямого контакта со студентом важно знать, что собой представляет студент. Важно учитывать социальное положение, возраст, предыдущий опыт учебы, удовлетворенность, посещаемость, время, потраченное на выполнение заданий. Кроме того, преподаватель должен знать, что студент представляет собой как личность, что можно сделать, чтобы повысить его уровень. Так как далеко не все студенты завершают курс обучения, особое внимание нужно уделить мотивации студентов, что позволит спрогнозировать вероятность успеха учащегося в обучении [4, с. 99].

ЛИТЕРАТУРА

1. Annika Zorn, Jeff Haywood, and Jean-Michel Glachant (Eds.). Higher Education in the Digital Age. Moving Academia Online. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA. Edward Elgar Publishing. – 2018. – С. 1–27.

2. Stiburek, S., Vlk, A. and Švec, V. “Study of the success and dropout in the higher education policy in Europe and V4 countries”, Hungarian Educational Research Journal. – 2017. – Vol. 7, No. 1. – P. 43–56.

3. Liz Marr – The transformation of distance learning at Open University: the need for a new pedagogy for online learning? // Higher Education in the Digital Age Moving Academia Online. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA. Edward Elgar Publishing, 2018. – P. 23–35.

4. Базанова, Е. М. Массовые онлайн-курсы по академическому письму: управление мотивацией обучения студентов / Е. М. Базанова, Е. Е. Соколова // Высшее образование в России. – 2017. – № 2(209). – С. 99–109 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/moook-po-akademicheskomu-pismu-upravlenie-motivatsiy-obucheniya-studentov/viewe>.

УДК 81

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С ПОМОЩЬЮ ИКТ

Т. П. Радион

Частное учреждение образования

«БИП – Институт правовередения», Минск, Республика Беларусь

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, изучение иностранных языков, методы обучения, образовательные блоги, студенты.

В статье раскрывается роль информационно-коммуникационных технологий, в частности образовательных блогов, в преподавании иностранных языков. В центре внимания находится тот факт, что формируются в обществе тенденции в современном мире являться темником-опосредованной, что требует особого подхода к организации образовательного процесса.

Key words: Information and communication technologies, the study of foreign languages, teaching methods, educational blogs, students.

The article reveals the role of information and communication technologies, and in particular educational teaching blogs, in teaching foreign languages. The focus is on the fact that the formation of leading activities in the modern world is techno-mediated, thus it requires a special approach to the organization of the educational process.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) оказывают самое непосредственное влияние на жизнь и развитие любого современного человека. Тот факт, что новое поколение сильно отличается от предшествующих, можно объяснить тем, что основные психологические новообразования, свойственные человеку в определенный возрастной период, теперь формируются с активным привлечением всевозможных технических средств. Иными словами, та особая ведущая деятельность, свойственная для каждой стадии развития индивида, с каждым годом становится все более технико-опосредованной, т. е. начиная с детства и его ведущего вида деятельности – игры – и продолжая ведущей деятельностью школьника – учебной, – любая ведущая деятельность опосредована всевозможными техноновинками. (Понятие «ведущая деятельность» наиболее полно изложено в трудах А. Н. Леонтьева.)

Образование всегда было и остается фундаментом для накопления индивидом знаний и личностного развития. Однако современное образование требует пересмотра. Модернизация образовательного процесса предполагает внедрение инновационных технологий.

Особенностью обучения иностранным языкам является разбивка обучаемых на малые группы, что способствует реализации личностно ориентированного подхода и создает доверительную творческую атмосферу общения. Конструктивное взаимодействие преподавателя предполагает учет личностных особенностей каждого студента. Также изучение иностранных языков позволяет активно внедрять инновационные технологии и может рассматриваться как одно из важнейших средств гуманизации и гармоничного развития личности наряду с формированием профессиональных компетенций. Такими инновационными технологиями являются развивающее обучение, проектирование, проблемное обучение, уровневая дифференциация, тестовая система, игровое обучение, погружение в иноязычную культуру, обучение в сотрудничестве, самовоспитание и автономия, интеграция, а также здоровьесберегающие, исследовательские, информационно-коммуникативные и личностно ориентированные технологии [1].

Преподавателю в условиях современного обучения следует ориентироваться на развлекательно-игровую форму подачи знаний, так как мозг любого современного учащегося лучше всего реагирует на технико-опосредованную подачу информации. Практический опыт показывает, что лучшим способом в данном случае является сочетание традиционных учебных технологий и инновационных ИКТ. Информационно-коммуникационные технологии обучения – это различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки и преобразования информации с целью ее последующей передачи обучаемому посредством компьютера и телекоммуникаций. Современные ИКТ ста-

новятся незаменимой опорой для педагога, так как помогают ему быстрее и беспристрастнее оценить способности, знания и навыки студента, побуждают искать новые, нетрадиционные формы и методы обучения, позволяют сделать процесс обучения очень информативным, активным, четко дифференцированным и индивидуальным. Тем не менее при подборе учебного материала к занятию с использованием ИКТ педагогу необходимо соблюдать основные дидактические принципы: систематичности и последовательности, доступности, дифференцированного подхода, научности и др. [2, с. 170]. Следует всегда помнить, что любые ИКТ должны быть лишь приложением к педагогу, а не его заменой.

Уместно заметить, что необходимость интеграции в образовательный процесс технологий Web 2.0 признается многими педагогами, в связи с чем образовательные блоги воспринимаются богатым дидактическим и воспитательным ресурсом, который позволяет интегрировать инновационные и традиционные образовательные технологии в преподавании иностранных языков и организовать такое информационно-учебное Интернет-пространство, в которое можно включить веб-приложения, необходимые для эффективного образовательного процесса.

Следует отметить, что преподаватели в своей работе могут использовать уже существующие блоги, однако будущее все же за разработкой индивидуальных блогов каждым преподавателем, что позволит наладить четкую взаимосвязь со студентами. Также преподавательский образовательный блог служит интерактивным пространством для воплощения методических и педагогических целей обучения, делает более эффективной систему организации и контроля работы студентов по изучению иностранного языка; позволяет современно и интересно организовывать аудиторную работу и управлять самостоятельной работой студентов, является ресурсом для создания заданий, направленных на формирование и совершенствование всех продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности на занятиях по изучению иностранного языка.

Подведем итог. Использование педагогами ИКТ в обучении становится необходимостью, так как они открывают доступ к новейшим источникам информации, обеспечивают благоприятные условия для творчества, получения и закрепления практических и профессиональных навыков, увеличивают результативность самостоятельной работы, позволяют применять абсолютно новые формы и методы обучения. Тем самым реализуется основная задача ИКТ: безынициативный обучающийся вовлекается в активную познавательную деятельность, а педагог становится координатором учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Палагутина, М. А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам / М. А. Палагутина, И. С. Серповская // Проблемы и перспективы развития образо-

вания: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Пермь: Меркурий, 2011. – Т. I. – С. 156–159.

2. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – С. 170.

УДК 811.161.1:[378.4.091.3:004.032.6]

ИГРОВАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ

Е. В. Радюк

**УО «Гродненский государственный медицинский университет»,
Гродно, Республика Беларусь**

Ключевые слова: фонетические игры, мультимедийная презентация, слухопроизносительные навыки, фонетические упражнения, тренировка звуков.

В статье раскрывается роль игровой формы обучения на этапе выработки и закрепления произносительных навыков изучаемых звуков. Обосновывается эффективность использования мультимедийной презентации при подаче учебного материала.

Key words: phonetic games, multimedia presentation, audiolingual skills, phonetic exercises, practicing sounds.

The article reveals the role of the game form of training at the stage of development and consolidation of the pronunciation skills of the sounds being studied. It substantiates the effectiveness of using multimedia presentations when explaining educational material.

Для отработки и автоматизации слухопроизносительных навыков на начальном этапе обучения занятия могут проводиться в виде фонетических игр.

Обращение к игровой форме упражнений объясняется универсальностью игровой деятельности, обеспечивающей овладение языком в системе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, и аспектным изучением языка [1].

Для более наглядного, красочного и динамичного представления учебной информации вполне оправданно применение на занятии мультимедийной презентации.

Например, преподаватель показывает студентам набор картинок, в названиях которых присутствует изучаемая буква, в частности буква «Р». Студенты должны назвать слова с буквой «Р».

Такой вид фонетического упражнения опирается на слухозрительную имитацию и носит характер фрагментарного знакомства.

1, 2 слайды – упражнения на отработку звука [Р] при помощи мультимедийной презентации можно представить в более яркой, разнообразной форме (рис. 1, 2).



Рис. 1. Упражнение на отработку звука [P]



Рис. 2. Упражнение на отработку звука [P]

3 слайд – упражнение «найти слова с буквой Р» (рис. 3).

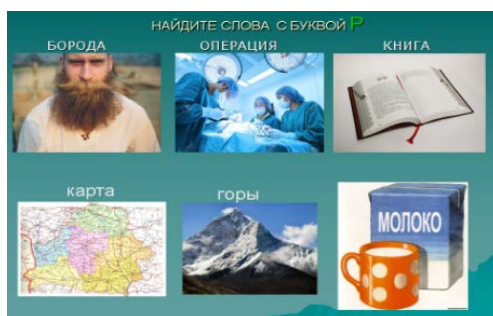


Рис. 3. Упражнение «найти слова с буквой Р»

Данные упражнения способствуют не только выработке и закреплению произносительных навыков изучаемого звука в основной позиции, но и умению выделять из общего потока слов слова с нужным звуком.

Игровая форма помогает снять психологическое напряжение, активизирует интерес к изучаемому звуку, способствует в более сжатые сроки овладению иноязычным произношением. Использование игр на занятиях помогает внести разнообразие в повседневную учебную деятельность, создать позитивную непринужденную атмосферу в аудитории, привлечь к работе максимальное количество учащихся.

Использование мультимедийной презентации позволяет сделать подачу материала более наглядно, ярко и эффективно, повышает интерес учащихся к изучению темы, развивает образную и ассоциативную память.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фонетические игры и упражнения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bookreec.org/reader?file=1487783&pg=2>. – Дата доступа: 11.03.2020.
2. Мультимедиа презентации как метод обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/38/4465/>. – Дата доступа: 11.03.2020.
3. Информационные технологии обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studopedia.su/5_49272_informatsionnie-tehnologii-obucheniya.html. – Дата доступа: 11.03.2020.

УДК 81.161.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОГРАФИКИ НА УРОКАХ РКИ

А. В. Сентябова

*УО «Гродненский государственный медицинский университет»,
Гродно, Республика Беларусь*

Ключевые слова: русский язык как иностранный, инфографика, визуализация.

В статье рассматриваются возможности использования визуализации на примере инфографики в практике преподавания русского языка как иностранного. Приводятся достоинства и недостатки этого способа визуализации на разных этапах обучения.

Key words: Russian as a foreign language, infographics, visualization.

The article discusses the possibilities of using visualization as an example of infographics in the practice of teaching Russian as a foreign language. The advantages and disadvantages of this method of visualization at different stages of training are given.

Стремительная информатизация и компьютеризация современного общества вынуждают преподавателя русского языка как иностранного стремиться оптимизировать учебный процесс всеми возможными способами. Одним из необходимых условий повышения мотивации иностранных учащихся к изучению русского языка является активное ис-

пользование невербальных средств. Остановимся подробнее на средствах визуализации, основанных на различных эффективных способах обработки и компоновки информации с целью представления ее в компактной и простой для использования форме.

Технология визуализации основана на единстве трех компонентов: 1) систематическое применение в образовательном процессе визуальных моделей; 2) обучение учащихся рациональным приемам «сжатия» информации; 3) методические приемы включения в учебный процесс визуальных моделей [4, с. 35].

Известны следующие формы визуализации: логическая структура учебной информации в форме графа, продукционная модель, логическая модель, фреймовая модель, схемоконспект, или конспект-схема, модель семантической сети, когнитивно-графические элементы «Древо» и «Здание», спецификация учебных элементов, метаплан-техника, опорный конспект, «карта памяти», «логико-смысловые модели», «логико-графическая схема», инфографика, мультимедийные презентации, ментальные карты, облака тегов – Wordle, скрайбинг, таймлайн [1–6].

Рассмотрим подробнее инфографику. Инфографика представляет собой «графический способ подачи данных и знаний, цель которого – быстро и четко преподнести сложную информацию» [5, с. 391]. Не вызывает сомнения тот факт, что графическая информация воспринимается проще и запоминается легче. На сегодняшний день можно воспользоваться готовой инфографикой с таких сайтов, как <https://tass.ru/infographics>, <https://ria.ru/infografika>, <https://infographics.wciom.ru/>, <https://www.gazeta.ru/infographics/>, <https://fom.ru/tag/Infografika>, а также с сайтов изданий «Аргументы и факты», «Метро», «Вокруг света» и т. д. Также существуют сервисы, которые позволяют создавать собственную инфографику:

- 1) <https://www.ease1.ly/>;
- 2) <http://piktochart.com>;
- 3) https://www.canva.com/ru_ru/sozdat/infografika/;
- 4) <http://infogr.am>;
- 5) <https://visual.ly/>;
- 6) <http://vizualize.me/> и т. д.

К достоинствам инфографики относятся: 1) содержание достаточного количества информации при минимальном лексическом наполнении; 2) представление информации в обобщенном структурированном виде; 3) использование знаков и символов, позволяющих выстраивать ассоциативные ряды; 4) возможность применения для решения большого количества коммуникативных задач; 5) реализация творческих способностей учащихся; 5) развитие критического и аналитического мышления. Что же касается недостатков инфографики, то мы можем назвать только один: она требует определенных временных затрат. Необходима серьезная предварительная подготовка на этапе отбора объема нужной информации и графических изображений, а также вре-

мя на освоение вышеперечисленных сервисов, позволяющих создавать собственную инфографику.

Инфографику можно использовать практически на всех этапах преподавания русского языка как иностранного. Уже на начальном этапе обучения иностранные учащиеся могут продуцировать тексты, опираясь на демонстрационный материал. В качестве подобного материала могут выступать адаптированные русские народные сказки (например, «Колобок», «Репка»), речевые темы (например, «Моя комната», «Моя семья», «Мои покупки», «Мой друг», «Мое хобби», «Мой рабочий день», «Мой выходной день», «Праздники», «Здоровье»), отрывки из художественных произведений и т. д.

На продвинутом этапе обучения инфографику можно использовать при подготовке устных сообщений на заданную тему, при изучении научного стиля речи. Достаточно результативно использование инфографики при обучении русской грамматике [6].

Имеет смысл использовать инфографику при дистанционном обучении в качестве демонстрационного материала.

Использование инфографики на уроках русского языка как иностранного стимулирует иностранных учащихся к раскрытию творческого потенциала, к развитию критического мышления, повышает уровень мотивации к изучению неродного языка и в целом оптимизирует учебный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амлинская, Ю. Р. Применяем инфографику на уроках русского языка как иностранного / Ю. Р. Амлинская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eduneo.ru/primenyaem-infografiku-na-urokax-russkogo-yazyka-kak-inostran-pogo/>. – Дата доступа: 29.03.2020.

2. Изотова, Н. В. Система средств визуализации в обучении иностранному языку / Н. В. Изотова, Е. Ю. Буглаева // Вестник Брянского госуниверситета. – 2015. – № 2. – С. 70–73.

3. Музыченко, Н. Г. Визуализация при обучении русскому языку как родному и русскому языку как иностранному / Н. Г. Музыченко // Методология и технологии довузовского образования: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Гродно, 2018. – С. 156–159.

4. Неудахина, Н. А. О возможностях практического внедрения технологии визуализации учебной информации в вузе / Н. А. Неудахина // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – № 2(78). – С. 35–38.

5. Толстова, Н. Н. Использование инфографики на уроках русского языка как иностранного / Н. Н. Толстова // Молодой ученый. – 2017. – № 4. – С. 391–393.

6. Шеина, Л. П. Визуализация грамматики как эффективный прием обучения русскому языку студентов-билингвов языкового вуза / Л. П. Шеина, Т. В. Иванова // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 3 (Ч. 2). – С. 294–298.

МЕТОД ШЕХТЕРА КАК ДИНАМИЧНАЯ ФОРМА И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Н. А. Серафимович

УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», Горки, Республика Беларусь

Ключевые слова: иностранный язык, студенты, метод Шехтера, современная технология, порождение речи.

В статье рассмотрены особенности использования эмоционально-смыслового подхода при обучении иностранным языкам. Фокусируется внимание на эффективности использования этого современного метода для повышения мотивации студентов.

Key words: foreign language, students, Shekhter's method, modern technology, outcome of speech.

The article deals with the peculiarities of using emotional semantic approach in the teaching of foreign languages. The attention is focused on the efficiency of using this modern method to improve students' motivation.

На современном этапе развития науки, международной торговли, различных видов деловой коммуникации знание иностранных языков является не только необходимостью, но и потребностью для специалистов. Каждому из нас хотелось бы свободно говорить на чужом языке, получать радость от общения, испытывать удовлетворение от того, что тебя понимают. Но как, преодолев боязнь, говорить на чужом языке, суметь превратить чужой язык в свой [1, с. 15]? Существует множество традиционных методик обучения иностранным языкам, которые достаточно эффективны. Однако современное развитие общества требует поиска и использования более продвинутых методов и технологий. Знание нескольких языков становится нормой жизни. Для быстрого и эффективного обучения иностранным языкам необходимы инновационные методики, направленные на формирование практических навыков квалифицированного специалиста, способного решать профессиональные задачи на уровне иноязычной коммуникативной компетенции.

В настоящее время особую актуальность и интерес представляет такая динамичная технология обучения, как метод Шехтера. Метод Шехтера – эмоционально-смысловой подход к обучению иностранным языкам. Он был создан в России в начале 1970-х годов в рамках поисковой научно-исследовательской работы Академии наук СССР. Его автором является российский ученый-лингвист и педагог Игорь Юрьевич Шехтер. В основе эмоционально-смыслового подхода лежит тот факт, что речь человека не набор знаний, а естественный навык, свойственный человеку. В отличие от традиционного подхода, при котором изучение языка сводится к заучиванию слов и правил, здесь вместо

этого предлагается порождение речи, ее развитие и коррекция. В основе порождения речи – подражание. Для обеспечения этого служат так называемые предьявления, во время которых студентам предьявляются речевые образцы в виде осмысленных фраз, которые они должны повторять вслух за преподавателем. В процессе предьявления происходит загрузка в память речевых образцов, чтобы дать мозгу материал для порождения речи. При этом от студентов не требуется сознательно запоминать эти фразы, заучивать их наизусть. Процессы речепорождения идут на подсознательном уровне. Так что эта работа не очень напряженная. А игры с карточками в паузах предьявления способствуют выработке навыков чтения.

Процесс языкового обучения распадается на несколько этапов, важнейшим из которых является начальный. На нем достигается эффект «порождения» речи на непривычном языке. Студенты активно разыгрывают между собой этюды, сценки и импровизации, на ходу под началом преподавателя осваивая новый лексикон и создавая ситуации его применения. При общении друг с другом у них не возникает психологического барьера, как при ответе преподавателю перед аудиторией. В этюдах задачи ставятся не учебные – вспомнить какие-то слова и построить из них фразы (как при традиционном обучении), а практические – купить нужный вам билет, получить номер в гостинице, заказать ужин в ресторане и т. д. Речь в этюдах – полная импровизация, говорить можно любыми словами, лишь бы добиться нужного результата. Главная цель первого этапа – убрать страх говорения на чужом языке, или пресловутый языковой барьер, выработать уверенность говорящего в качестве субъекта коммуникативно-речевого процесса, нескучным образом сформировать опыт общения в повседневных ситуациях. После первого этапа студент должен уметь выразить свою мысль на иностранном языке и быть правильно понятым, но речь его еще может быть несвободна от ошибок и некорректностей. Грамматические ошибки на начальном этапе корректируются только в тех случаях, когда они искажают смысл.

Интересной особенностью является отсутствие домашних заданий и перенос основной нагрузки на работу в учебной аудитории.

Второй этап – развитие и коррекция речи, в том числе монологической речи, то есть умения не просто поговорить, но и выступить на языке перед аудиторией, излагая свою точку зрения по тому или иному вопросу. На втором этапе студенты участвуют в конференциях, совещаниях, дискуссиях за круглым столом. Начинается серьезное изучение грамматики с тем, чтобы та речь, которая породилась на первом этапе, теперь стала грамотной и правильной. Кроме того, начиная со второго этапа, студенты смотрят и обсуждают кинофильмы на языке, а также читают любую литературу без словаря, понимая общий смысл.

На третьем этапе студенты участвуют в дискуссиях, где необходимо не только изложить свои взгляды, но и отстаивать их в споре, опровергнуть точку зрения оппонента. При этом совершенствуются и развиваются все виды речевой деятельности. Продолжается изучение

грамматики и других аспектов языка как системы, чтение и анализ литературы, просмотр кинофильмов на языке. Развиваются практические навыки устного и письменного перевода. К концу третьего этапа студенты обладают достаточно развитой и грамотной речью и не испытывают затруднений при общении на языке.

Таким образом, в отличие от традиционного обучения, грамматика, согласно Шехтеру, вторична по отношению к речи. Правила описывают речь, а не речь строится по правилам. На родном языке человек говорит правильно не потому, что каждый раз вспоминает то или иное правило, а по интуиции: он просто чувствует, как говорят. Задача – развить аналогичное чутье при говорении на иностранном языке. В отличие от традиционного обучения, грамматика по методу Шехтера изучается не ради формального знания правил, а для того, чтобы говорить корректно, без ошибок. Нацеленность не на схоластическое знание, а на практическое пользование языком – отличительная черта эмоционально-смыслового подхода.

В конце следует отметить, что метод Шехтера, являясь прямым интерактивным игровым методом, повышает мотивацию обучаемых к изучению иностранного языка. Благодаря этому методу студенты за короткий срок могут освоить альтернативные мыслительные модели и получить навыки, позволяющие мыслить более многомерно, свободно и креативно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шехтер, И. Освоение чужого языка может приносить радость / И. Шехтер // Обучение за рубежом. – 2001. – № 9. – 30 с.

УДК 81

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Т. Н. Столярова

*УО «Минский инновационный университет»,
Минск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: гл имификация, эмоционал но вовл ч ни , п р вод, инт нсификация обуч ния, личност .

В стат раскрыва тся н обходимость практич ской инт грации т хнологий искусств нного инт лл кта в проц сс подготовки проф ссионал ных п р водчиков. В ц нтр внимания м тод г ймификации, который вызывает т вовл ч нност студ нтов, способству т вс сторонн му развитию личности и инт нсификации проц сса обуч ния; а такж утопичност запр та на испол зовани машинного п р вода и вспомогат л ных ср дств студ нтами.

Key words: gamification, emotional involvement, translation, training intensification, personality.

The article reveals the necessity for practical integration of artificial intelligence technologies into the training of professional translators. The focus is on the gamification method, which provokes students' involvement, contributes to comprehensive personal development and intensification of the training process; as well as the utopian nature of prohibition on the use of machine translation and auxiliary means by students.

Переводчик есть интерпретатор, который находит свой собственный язык, соответствующий оригиналу, в то время как совокупность общезыкового плана содержания и плана выражения приводит к возникновению эффекта непереводаемости, трудностям перевода. Следовательно, необходимо, чтобы переводу предшествовало тщательное исследование стилистической структуры оригинала, выявление мельчайших и наиболее индивидуальных особенностей почерка автора, причем анализ должен вестись не только в качественном, но и в количественном отношении [2, с. 21].

На сегодняшний день традиционный подход к обучению навыкам перевода полноценно выполняет свою функцию; однако вследствие широкой информационной доступности, повсеместного использования цифровой техники и современных средств коммуникации он все же требует определенной корректировки в отношении немотивированных студентов.

Зачастую современный студент, наблюдая очевидную возможность упрощения задачи, использует машинный перевод, тем самым не проследивая смысловую линию достаточно тщательно, в результате чего допускает грубые ошибки и не усваивает необходимый материал.

Запретить использование машинного перевода и вспомогательных средств (к примеру, таких, как электронные и облачные словари) не только не представляется возможным, но и приведет к модели устаревшего, непродуктивного и неспособного к конкуренции специалиста.

На всех этапах развития человечества школа выполняла социальный заказ общества. Ходом истории, эволюцией цивилизации и экономики подтверждена необходимость опережающего развития образования. Чтобы общество могло успешно развиваться, система образования должна опережать движение техники и производства, а не поспевать за ними. Сегодня для достижения этих целей объективным фактором становится необходимость поиска новых педагогических технологий, рождающих новые типы взаимоотношений между учителем и учеником [1, с. 22].

Таким образом, в сфере высшего профессионального образования существует актуальная задача – повышение эффективности учебного процесса, в который должны быть интегрированы современные информационные технологии.

Данная задача непосредственно взаимосвязана с практической интеграцией технологий искусственного интеллекта, а также геймифика-

ции (использования элементов игр во Всемирной компьютерной сети и различных облачных игровых техник в неигровом контексте) в процесс подготовки профессиональных переводчиков иностранного языка, что является своего рода продолжением использования методического приема в виде традиционной игры, который успешно удерживает внимание студента.

Возможность максимальной интенсификации процесса обучения, в свою очередь, достигается за счет сокращения механической части работы по поиску необходимого адекватного переводческого эквивалента (в особенности на бумажных носителях информации).

Это и подтвердилось конкретным примером обучения студентов Минского инновационного университета вследствие педагогического эксперимента: использование электронных и облачных словарей (к примеру, таких, как Мультитран) позволило студентам в поиске наиболее подходящего переводческого эквивалента обращаться к профессиональным опытным переводчикам и проследить их актуальные обсуждения тематик и вариантов перевода отдельных слов/словосочетаний, находить адекватный эквивалент перевода неологизмов.

В свою очередь, примерами ресурсов, которые позволили интегрировать элементы геймификации в реальный образовательный процесс, вызывая вовлеченность студентов и улучшить текущую успеваемость в процессе обучения, послужили следующие сервисы: ClassCraft, Quizlet, ClassDojo, Socrative, Classtools.

Вышеуказанные и множество других аналогичных ресурсов развивают навыки работы в команде, создают психологически комфортную межличностную образовательную среду, предоставляют дополнительную для преподавателя аналитику успеваемости, улучшают дисциплину за счет игровых систем наград и наказаний (вычитания призовых баллов за плохое поведение, невыполнение задания или невнимательность).

Однако преподавателю, используя подобные ресурсы, необходимо избегать чрезмерного погружения в игровой процесс, иначе увлеченные студенты начнут акцентировать внимание не на учебном материале, а на самой игре. Итак, интегрированный и организованный процесс геймификации требует от студентов эмоционального вовлечения в обучение, что затрагивает следующие положительные функции образования: обучающую и психологическую.

В основу классической педагогической деятельности заложена концепция формирования всесторонне развитой личности. Тем не менее на сегодняшний день преподаватель сталкивается не только с проблемой дефицита внимания нынешних студентов, он также стоит перед задачей подготовить новое поколение к работе в условиях современного мира, в сферах, которые еще не сформированы окончательно.

И, если современные информационные технологии позволяют сократить механическую часть работы, а геймификация мотивирует сту-

дента, в процесс обучения необходимо добавить элементы эвристики для исчерпывающего развития личности.

Эвристическое обучение – это обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания. Объектами поисковой познавательной деятельности в эвристическом обучении являются не только проблемы и задачи, но и сами учащиеся, их индивидуальный личностный потенциал, креативные, когнитивные, рефлексивные и другие процедуры и виды деятельности [3, с. 388].

Таким образом, метод интеграции геймификации с элементами эвристики способствует саморазвитию личности, поиску собственных смыслов, творческого самовыражения и гибкости мышления, что помогает быстрее и легче адаптироваться к меняющемуся миру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кругликов, Г. И. Методика преподавания технологии с практикумом / Г. И. Кругликов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 480 с.
2. Маулер, Ф. И. Некоторые способы достижения эквивалентности / Ф. И. Маулер. – М.: Международные отношения, 1976. – Вып. 13: Тетради переводчика. – С. 13–21.
3. Хуторской А. В. Дидактика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2017. – 97 с.

УДК 808.2(075)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ НА ДИСТАНЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМИ СЛУШАТЕЛЯМИ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ)

***Н. М. Татарина, И. В. Ма
УО «Витебский государственный университет
им. П. М. Машерова», Витебск, Республика Беларусь***

Ключевые слова: мультимедиа технология, дистанционно обучение, мультимедийная языковая компетенция преподавателя, онлайн-курс, учебный контент.

В статье рассматриваются вопросы планирования мультимедийного онлайн-курса для англоязычных слушателей и подготовки его содержания.

Keywords: multimedia technology, distance learning, multimedia linguistic competence of the teacher, online course, training content.

The article deals with the online multimedia course planning for English-speaking students of the preparatory faculty.

Информационно-коммуникационные технологии третьего тысячелетия открывают большие возможности для совершенствования образования в области обучения иностранным языкам, в частности русско-

му языку как иностранному. Традиционный учитель с мелом у доски перестал быть достаточно функциональным и конкурентным в современном цифровом мире. Сеть Интернет предлагает в избытке мультимедиа ресурсы для изучения иностранных языков.

Востребованность русского языка и образования на русском языке в мировом образовательном пространстве достаточно высока. Наряду с очной формой обучения университеты широко применяют дистанционную форму обучения русскому языку как иностранному. Проектирование качественного дистанционного контента требует от педагога достаточно высокой квалификации, которая во многом заключается во владении профессиональной мультимедийной языковой компетенцией. Под профессиональной мультимедийной языковой компетенцией преподавателя иностранного языка понимается свободное владение мультимедиа технологиями как техническим средством обучения иностранным языкам, а также дидактическими подходами (современной стратегией обучения), позволяющими эффективно интегрировать данные технологии в процесс обучения иностранному языку.

Опыт дистанционного преподавания русского языка как иностранного слушателям подготовительного отделения из Шри-Ланки и Индии позволяет констатировать, что одним из ведущих факторов успешности мультимедийного онлайн-курса является эмоционально и визуально насыщенный, яркий, лаконичный, связанный с жизнью учебный контент.

Проектируя содержание дистанционного обучения для англоязычных слушателей, мы используем как привлеченные, так и авторские материалы. Остановимся на них подробнее.

Привлеченные материалы включают в себя *офлайн-материалы* (учебные пособия на цифровых носителях, электронные словари и переводчики) и *онлайн-материалы* (образовательные сайты, онлайн-платформы, мобильные приложения и т. п.).

Для создания контента онлайн-курса мы используем следующие учебники и учебные пособия:

– Эсмантова, Т. Л. Русский язык. 5 элементов. Уровень А1 (элементарный). Учебник (+MP3), 2008;

– Деменева, К. А., Грушко К. А. Русский язык. Первый шаг, 2012; Деменева, К. А. Русский язык. Второй шаг, 2012; Деменева, К. А. Русский язык. Третий шаг, 2012;

– Караванова, Н. Б. Матрешка: Элементарный практический курс русского языка, 2013;

– Чернышов, С. И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс, 2009;

– Курлова, И. В. Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык, 2008.

– Баринцева, М. Н. Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык (элементарный уровень), 2008;

– Грушевская, Л. Ю., Битехтина, Н. В. Живая грамматика русского языка. Часть 1. Начальный и средний этап, 2008.

Также в сети Интернет существует ряд качественных образовательных онлайн-медиапродуктов, которые положительно зарекомендовали себя в практике. Лучшей, на наш взгляд, образовательной платформой является канал преподавателя американского университета Ольги Джеррелл – <https://www.amazingrussian.com>. Там можно найти большое количество видеоматериалов по, лексике, аудированию, грамматике. Подобным также является сайт преподавателя петербургского университета Анны Стрелковской – <https://www.russianfromrussia.com>. На сайтах <https://www.rus-on-line.ru> и <https://www.russianforeveryone.com> представлены тесты в режиме онлайн по всем грамматическим темам уровней А1 и А2, а также теоретический материал по грамматике на английском языке. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает образовательная аудиовидео-платформа в стиле караоке – <https://www.3ears.com>.

Создание группы со слушателями в мобильном приложении WhatsApp дает возможность преподавателю поддерживать постоянную обратную связь, размещать там текстовые сообщения, изображения, видео, аудио, презентации, электронные документы, а также ссылки на Интернет-источники.

Мобильное приложение «Учим русский», разработанное в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина, позволяет слушателям обрабатывать тематическую лексику по визуальным карточкам, тестировать свои знания, умения и навыки.

Авторские материалы включают мультимедийные презентации Microsoft PowerPoint, скринкасты (видео) и аудиофайлы.

Основным информационным источником на дистанционном онлайн-занятии является мультимедийная презентация Microsoft PowerPoint. Эффективность мультимедийной презентации зависит от качества используемых материалов и мастерства педагога, ее проектирующего. Создавая презентацию, мы придерживаемся следующих методических требований: визуально насыщенное наполнение, оказывающее сильное воздействие на эмоциональную память слушателей; отход от сухого академизма; использование языка-посредника (английского) и корректного перевода; использование транскрипции на начальном этапе обучения; коммуникативная, разговорная, ситуативная направленность; занимательный материал, стимулирующий познавательную активность и мотивирующий продуцирование высказываний.

Для создания скринкастов (видеоматериалов) мы используем программный инструмент Screencast-O-Matic.

Чтобы закрепить навыки произношения и интонирования, мы применяем программу «Звукозапись», которая позволяет мобильно записывать нужные поурочные аудиоматериалы и отправлять их студентам.

Таким образом, опыт работы в формате дистанционного онлайн-обучения показывает, что описанный контент может быть успешно реализован в практике и способствовать эффективному освоению русского языка как иностранного.

УЧЕБНЫЙ ПЕРЕВОД В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М. В. Фоминых, Б. А. Ускова

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург, Россия

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, перевод, учебный перевод, машинный перевод, инновационные технологии обучения.

В статье раскрывается роль учебного перевода в практике преподавания иностранных языков. Раскрываются понятия учебного перевода, и обосновывается необходимость его применения с точки зрения методологии преподавания иностранным языкам.

Key words: methods of teaching a foreign language, translation, educational translation, machine translation, innovative learning technologies.

The article reveals the role of educational translation in the practice of teaching foreign languages. The concept of educational translation is revealed and the necessity of its application from the point of view of the methodology of teaching foreign languages is justified.

Методика преподавания иностранного языка, в частности английского, постоянно развивается и совершенствуется. Отношение методистов к тем или иным методикам трансформируется. В течение предыдущего столетия отношение методистов к использованию учебного перевода в практике преподавания иностранного языка в значительной степени разнилось. Часть ученых считали, что необходимо преподавать иностранный язык без использования заданий на перевод, другие считали, что учебный перевод можно выделить как одну из важнейших и наиболее эффективных методик изучения языка [3, с. 111].

Несмотря на это, в современном мире перевод рассматривается как одна из целей обучения языку, способствующих овладению языком в целом и различными видами речевого общения в частности. Перевод также широко используется как средство обучения языку, способствующее усвоению речевых конструкций, существующих только в изучаемом языке или различных ввиду несоответствия грамматических форм и синтаксиса языков. Дидактика письменного перевода на протяжении последних лет становится все более приоритетной задачей в лингводидактике. Крайне актуальными вопросы, связанные с возможностью, актуальностью, эффективностью и целесообразностью использования перевода в процессе обучения иностранному языку становятся в последнее время. Эти вопросы отражают в себе, с одной стороны, необходимость точечного исследования актуальных и на се-

годняшний день конкретных аспектов использования учебного перевода в процессе обучения, таких, как, например, использование перевода в качестве средства контроля, целесообразность использования данного метода при обучении письму и чтению и при решении ряда других дидактических задач [2]. Все имеющиеся на данный момент концепции, освещающие вопрос использования учебного перевода в процессе обучения, достаточно четко поляризованы. Существуют два крайних подхода, они включают в себя переводно-грамматические и совокупность беспереводных методов. Можно заметить, что сторонники переводно-грамматического метода обучения активно используют учебный перевод в своей деятельности с целью формирования языковой компетенции, а сторонники беспереводных методов полностью исключают или сводят к минимуму использование в своей деятельности данного метода обучения.

Под переводом традиционно понимается определенный вид речевой деятельности, а именно сам процесс и результат данного процесса, представленный в виде текста перевода. Следует отметить, что сам процесс перевода и продукт перевода необходимо рассматривать как предмет дедуктивной и индуктивной теории перевода. Исходя из этого, при использовании перевода как метода обучения собственно процесс и продукт перевода должны быть дифференцированы и их следует расценивать как предметы различных методологических подходов [6, с. 192].

Следует отличать понятия «учебный перевод» и «перевод» в целом. Под учебным переводом принято понимать такой перевод, который используется в рамках учебных занятий в качестве приема обучения языку. Он представляет собой прием, нацеленный на расшифровку обучающимися текста на иностранном языке, которая нацелена на его понимание в ходе изучения иностранного языка. В рамках учебных занятий он используется в учебно-методических целях. Важно заметить, что в рамках преподавания иностранного языка перевод не является целью обучения, то есть он является средством обучения различным видам речевой деятельности [1, 4, 5].

Стоит заметить, что учебный перевод не считается обязательным аспектом изучения иностранного языка, то есть изучение может проходить и без использования данного метода. На заключительном этапе изучения языка обучающийся должен понимать иностранный текст непосредственно в процессе его восприятия без использования перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гавриленко, Н. Н. Методика реализации компетентностного подхода при обучении переводу / Н. Н. Гавриленко // Программно-методическое обеспечение професси-

онально ориентированной подготовки по иностранному языку в лингвистическом вузе. – Вестник МГЛУ. Серия «Педагогические науки». – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. – Вып. 14 (725). – С. 113–128.

2. Друцко, Н. А. Место перевода в обучении иностранному языку в рамках многоуровневого подхода к процессу обучения / Н. А. Друцко // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2017/01/77212>.

3. Мильруд, Р. П. Методика преподавания английского языка. *English Teaching Methodology* / Р. П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2007. – 256 с.

4. Мишкuroв, Э. Н. Заметки об актуальных задачах отечественной науки о языке и переводе в свете «лингво-герменевтического поворота» в современной философии и смежных гуманитарных науках / Э. Н. Мишкuroв // Материалы VIII Междунар. науч. конф. по актуальным проблемам теории языка и коммуникации, 27 июня 2014 г. – М.: Международные отношения, 2014. – С. 14–24.

5. Mossop, B. *Revising and Editing for Translators* / B. Mossop. – New York, Routledge, 2014. – 244 p.

6. Reinhold, N. *Going Criss-cross: after the Cross-cultural Perspective* / N. Reinhold // *Going East: Discovering New and Alternative Traditions in Translation Studies*. Ed. by Larisa Schippel and Cornelia Zwischenberger. Series "Transkulturalität – Translation – Transfer". – Berlin: Frank & Timme, 2017. – P. 191–220.

Секция 5. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

УДК 808.26

ДА ПРАБЛЕМЫ ФУНКЦЫЯНАВАННЯ НАВУКОВА-ТЭХНІЧНЫХ ТЭРМІНАЎ ВА ЎМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ

А. П. Занкавіч

*УО “Беларускі дзяржаўны аграрны тэхнічны ўніверсітэт”,
Мінск, Рэспубліка Беларусь*

Кл. чавыя словы: тэрмін, тэрміналогія, тэрміналагічная лексіка, тэндэнцыя да пурызму, білінгвізм.

У артыкул раскрываюцца агульныя прычыны зніжэння ліnguістычнага характару, а таксама ліnguістычныя фактары, якія прыводзяць да змяншэння колькасці тэрмінаў на нацыянальнай аснове.

Key words: term, terminology, terminological vocabulary, tendency to purism, bilingualism.

The article reveals general external linguistic reasons, as well as linguistic factors that affect the decrease in the number of terms on a national basis.

Асноўная прычына, якая ўплывае на ўзнікненне двухмоўя ўвогуле, і тэрміналагічнага двухмоўя ў прыватнасці, – гэта перш за ўсё паралельнае выкарыстанне дзвюх моў у спецыяльных сферах зносінаў. Характар уплыву залежыць ад таго, якое становішча займае адна мова адносна другой. Узровень распрацаванасці нацыянальнай тэрміналогіі ў значнай ступені залежыць ад развіцця навукі і тэхнікі, а таксама ад выкарыстання нацыянальнай мовы ў навукова-тэхнічнай сферы.

Страта тэрмінаў на нацыянальнай аснове абумоўлена тым, што ў вуснай форме часцей ужываюцца тэрміны з рускай мовы ў сувязі з невыкарыстаннем або абмежаваным выкарыстаннем беларускай у вышэйшых тэхнічных навучальных установах і ПТВ, невялікай колькасцю навукова-тэхнічнай літаратуры на нацыянальнай мове.

Разам з названымі вышэй агульнымі прычынамі знешне-ліnguістычнага характару на змяншэнне колькасці тэрмінаў на нацыянальнай аснове дзейнічаюць і чыста ліnguістычныя фактары. Назіраецца тэндэнцыя да пурызму, якая асабліва ярка праяўлялася ў 20-я гг. XX ст. Імкненне ачысціць мову ад іншамоўных слоў і выразаў, не дапусціць у яе запазычаную лексіку ў тэрміналогіі 20-х гг. адзначалі многія даследчыкі. У прыватнасці, В. П. Красней пісаў: “... На практыцы аказалася, што прынцып арыентацыі на ўласныя моўныя рэсурсы нярэдка перарастаў у прынцып выключнага выкарыстання гэтых рэсурсаў, у выніку чаго:

- 1) у склад тэрміналогіі ўводзіліся вузкадыялектныя словы;
- 2) ствараліся штучныя неалагізмы;
- 3) прапаноўваліся няўдалыя пераклады тэрмінаў інтэрнацыянальнага характару, і ім аддавалася перавага;
- 4) замяняліся асобныя тэрміны, калі іх выкарыстанне тлумачылася ўплывам рускай мовы.

Падобная практыка прывяла ў 20-х гг. да праяўлення пурыстычнай тэндэнцыі ў тэрмінатворчасці” [1, с. 31].

У наш час аўтары тэрміналагічных слоўнікаў таксама пачалі ўводзіць у склад тэрміналогіі вузкадыялектныя словы, ствараць штучныя неалагізмы. Толькі калі ў 20-я гг. вучоныя імкнуліся надаць мове навуку і тэхніку своеасаблівых, нацыянальных характар, праўда, не зусім апраўдана, то цяпер пурыстычная тэндэнцыя праявілася галоўным чынам у тым, што з тэрмінасістэм выключаліся тэрміны, агульныя для беларускай і рускай моў: назіраецца адмежаванне ад рускай мовы, якая ў Беларусі пануе ў навукова-тэхнічнай сферы, напрыклад: *датчик – надайнік, корочка – скарынка, оснастка – рыштунак, п тля – прарэшак, погр шност – хіба, потр бит л – ужытко нік, рван – лахманы, рызмань, р з рв – вызбытак, рычаг – падважнік, св тил ник – свяціл ня, с р га – почапка, сод ржимо – зм сціва, угар – чад, угор т – учадз ц, фактар – чынік, явл ни – выявішча* і інш.

Канец 90-х гг. XX ст. характарызуецца асаблівай увагай да актывізацыі ўласнабеларускіх лексічных, словаўтваральных сродкаў, што тлумачыцца даволі значным уплывам рускай мовы ў папярэдні перыяд развіцця ва ўмовах СССР і тымі зменамі, якія адбываліся ў нашым грамадстве: распад СССР, набыццё Беларуссю статусу незалежнай дзяржавы, прыняцце Закону “Аб мовах у Беларускай ССР” – усе гэтыя пазалінгвістычныя фактары моцна паўплывалі на ход развіцця мовы. А пачалькі тэрміналогія з’яўляецца яе неад’емнай часткай, якая жыве і развіваецца па моўных законах, то яна таксама адчула гэты ўплыў.

Улічваючы тое, што галіна тэхнікі патрабуе соцень тысяч тэрмінаў, якія выкарыстоўваліся вучонымі розных краін, многія мовы свету ўжо даўно пайшлі па шляху інтэрнацыяналізацыі тэрміналогіі, а гэта азначае, што запазычанняў у іх становіцца ўсё больш. Сучасная тэхнічная літаратура на развітых мовах свету мае ў лексічных адносінах вельмі вялікае падабенства. “Калі раней развіццё навук і адпаведна фарміраванне навуковых тэрміналогій ішло са значным спазненнем у параўнанні з заходнімі краінамі і па іх узоры і падабенстве, – адзначае В. П. Даніленка, – то зараз прычыны іншыя: яны заключаюцца ў агульным высокім узроўні развіцця навук у нашай краіне і ў іншых высокаразвітых краінах, у сінхронным зараджэнні адных і тых жа навуковых напрамкаў... у розных краінах, у павелічэнні навуковых кантактаў вучоных розных краін, у сумеснай распрацоўцы канкрэтных навуковых праблем, што патрабуе і збліжэння, аднастайнасці адпаведных тэрміналогій” [2, с. 45].

Неабходна адзначыць вялікую ролю лацінскай і грэчаскай моў у фарміраванні тэрміналогіі. Менавіта яны на пэўным гістарычным праемежку часу выступалі ў якасці асобных моў навукі ў заходнееўрапейскіх краінах і пакінулі значны след у фарміраванні нацыянальных моў навукі, у тым ліку і беларускай. У тых выпадках, калі тэрміны ствараюцца на аснове грэчаскіх і лацінскіх моўных элементаў, яны без цяжкасцей становяцца інтэрнацыянальнымі. Гэта тэрміны *даэ тэктоідны, дэцыб л, дэцым тр, заэ тэктоідны, м гават, м гавол т, м гаджо л, мілібар, мілівол т, мілім тро ка, рэнтг награма, рэнтг нограф, сп ктраскоп, сп ктрограф, стэхіям трыя, сф раліт, тэнзам трыя, тэнзом тр, тэрмаскоп, тэрмом тр, тэхналогія, э тэктоідны, эл ктраакустыка, эл ктрааналіз, эл ктраарматура* і інш.

Такі неаднастайны склад тэрміналагічнай лексікі беларускай мовы сведчыць аб тым, што тэрміналогія бярэ вытокі і папаўняе свае рэсурсы з розных крыніц, што фарміраванне тэрмінасістэмы мае даволі доўгую гісторыю, у якой адлюстроўваюцца асаблівасці развіцця літаратурнай мовы пад уплывам унутраных і знешніх фактараў.

ЛІТАРАТУРА

1. Красней, В. П. Пошукі прынцыпаў і шляхоў выпрацоўкі беларускай нацыянальнай тэрміналогіі ў 20-х гг. / В. П. Красней // Беларуская мова: зб. артыкулаў / Гомель. дзярж. ун-т; гал. рэд. У. В. Анічэнка. – Мінск, 1985. – Вып. 13. – С. 31–40.
2. Даниленко, В. П. Русская терминология: опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М.: Наука, 1977. – 245 с.

УДК 81

О СТАНОВЛЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

О. А. Козлова

УО «Гомельский государственный технический университет им. П. О. Сухого», Гомель, Республика Беларусь

Кл ч вы слова: диалог, м жкул турный, социокул турный, поликул турный, языковая личност .

В стат ид тр ч о р ализации принципа диалога кул тур при обуч нию иностранным языкам. Приводится ам риканская мод л подготовки поликул турной личности. Рассматрива тся вопросы м тодич ской организации занятий, нац л нных на формировани языковой личности поликул турного типа.

Key words: dialogue, cross-cultural, sociocultural, multicultural, linguistic personality.

The article deals with implementing the principle of «cultures' dialogue» in teaching foreign languages. The American model of training a multicultural personality is given. The questions of the methodological classes organization aimed at forming a linguistic personality of a multicultural type are considered.

Концепция диалога культур является чрезвычайно модной в современном космополитическом мире и фигурирует в самых разных областях знаний, в том числе в лингвистике и педагогике. Это понятие закладывается в планы модернизации системы образования, в учебные программы, при этом одной из основных задач отечественной и зарубежной школы выступает становление сильной языковой личности диалогического, демократического и поликультурного типа.

Принцип диалога культур является сегодня базовым для системы образования любой страны и наиболее полно реализуется при обучении иностранному языку. Овладение иностранным языком – это приобретение действенного инструмента бытового, профессионального и межкультурного общения, что предполагает формирование, среди прочих, межкультурной компетенции. Основными компонентами последней являются: а) умение видеть черты сходства и различия между культурами; б) владение навыками ведения межкультурного диалога с возможностью разрешения потенциальных конфликтов; в) распознавание смысловых ориентиров другого лингвосоциума; г) оперирование инокультурными концептами и средствами социальной коммуникации.

Сегодня мировое сообщество находится в активном поиске алгоритмов подготовки поликультурной личности. Так, американский ученый Э. Холл предлагает свою модель, состоящую из трех фаз: формальной, неформальной и технологической. Первая имеет в своей основе подражательную деятельность по выработке стереотипов и моделей речевого и неречевого поведения. Второй этап нацелен на развитие умения самостоятельно воспроизводить социокультурную информацию. В ходе заключительной фазы становится возможным осознанное оперирование приобретенными знаниями при восприятии иноязычной информации и, что самое важное, творческое продуцирование новых социокультурных текстов. Последнее выступает показателем готовности обучающегося к интеграции в другое общество. Подобное приобщение к культуре страны изучаемого языка осуществляется при опоре системы обучения на когнитивные компетенции формируемой языковой личности.

При переходе от одной фазы к другой следует добиваться освоения той или иной формы действий до определенной степени, избегая полной автоматизации. Отсюда – необходимость варьирования и усложнения коммуникативных заданий с целью закрепления лексических связей с одновременным формированием и развитием способности к речетворчеству.

Отметим, что при овладении новым социокультурным содержанием требуется усвоить как вербальные, так и невербальные средства коммуникации. Важно знать, что, например, во французском языке предпочтительнее высказывать просьбы не в повелительном наклонении, а в виде вопроса с использованием модальных глаголов в условном наклонении (*conditionnel présent*) или глаголов в *imparfait*: «*Pourriez-vous m'aider?*», «*Si vous faisiez ça?*» Единицы невербальной коммуникации в силу своей специфичности являются культурно значимыми и

также подлежат обязательному изучению. Израильский ученый-филолог А. Б. Соломоник выделил 20 наиболее распространенных жестов, кинем, которые в разных культурах несут разную смысловую нагрузку: например, соединение кончиков большого и указательного пальцев правой руки, образующее кольцо, в Америке означает «Все о'кей!», во Франции – ноль, в Японии – деньги. Если француз рисует воображаемую спираль около своей головы, он показывает собеседнику, что тому на ум пришла сумасшедшая идея. Удивление во Франции может быть продемонстрировано стряхиванием руки и комментарием «Oh là là!», «Aïe! Aïe!»

Оговоримся, что для полноценного равноправного диалогического взаимодействия представителей разных лингвокультурологических общностей необходимым является компетентное оперирование каждым из них концептами своей национальной культуры. Препятствием к общению в данном случае может стать отсутствие достаточных знаний о родном крае, его истории, достопримечательностях и быте людей. Поэтому в содержании образовательного процесса на каждом этапе обучения должен присутствовать национально-региональный компонент. Именно он представляет как связующее звено, способствующее проникновению в иную культуру, ведь каждый изучаемый аспект проходит кросс-культурную оценку сравнительно-сопоставительным методом.

Говоря о методической стороне современной организации процесса обучения иностранному языку, хотим отметить, что в контексте диалога культур педагогами взят на вооружение метод интеграции. Реализация межпредметных связей, т. е. привлечение знаний из истории, географии, искусства, литературы, служит повышению общего культурного уровня обучающихся, а также совершенствованию их творческих и языковых способностей. Так, в российских школах при построении интегративных уроков английского языка и географии учителя используют краеведческий материал для подбора и предъявления творческих заданий по разработке маршрутов мини-экскурсий, созданию постеров (буклетов) о привлекательных в туристическом плане местах малой родины.

Таким образом, важной составляющей учебного процесса должна стать выработка оптимальной стратегии подготовки поликультурной (в неязыковых учреждениях образования – бикультурной) личности, воспринимающей и реализующей себя как неотъемлемую часть мирового культурного процесса. Воспитание такой личности возможно в рамках учебного заведения нового типа – поликультурной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соломоник, А. Б. Семиотика и лингвистика / А. Б. Соломоник. – М.: Молодая гвардия. 1995. – 352 с.
2. Петренко, М. А. Концепция диалога культур в образовательном процессе школы на уроках иностранного языка / М. А. Петренко, И. С. Герасименко // Междунар. журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 6 (Ч. 5). – С. 955–961.

**АСАБЛІВАСЦІ ПЕРАКЛАДУ НАВУКОВА-ТЭХНІЧНЫХ
ТЭКСТАЎ ДЛЯ СТУДЭНТАЎ ІНЖЫНЕРНЫХ
СПЕЦЫЯЛЬНАСЦЕЙ**

А. Я. Мантур

*УА “Беларускі дзяржаўны аграрны тэхнічны ўніверсітэт”,
Мінск, Рэспубліка Беларусь*

Кл чавыя словы: пераклад, тэкст, слова, мо нья асаблівасці, эквівал нт.

У артыкул разгляда ца асаблівасці перакладу тэксту з рускай мовы на б ларуску , аналізу ца мо нья зро ні адэкватнага пера тварэння.

Key words: translation, text, word, language features, equivalent.

The article discusses the features of translating texts from Russian into Belarusian and analyzes the language levels of adequate conversion.

Пераклад адыгрывае важную ролю ў нашым жыцці. На жаль, мы рэдка заўважаем яго сапраўдную каштоўнасць. Пераклад узбагачае жыццё чалавека, таму што дае яму магчымасць моўных зносін і перадачы інфармацыі, нягледзячы на моўны бар’ер. Напрыклад, на працягу ўсёй гісторыі чалавецтва рэлігія і веды перадаваліся менавіта праз перакладныя тэксты.

З усяго патоку інфармацыі і перакладу выдзяляюцца сваімі даўнімі ўстойлівымі традыцыямі пераклады навукова-тэхнічнай, грамадска-палітычнай і мастацкай літаратуры. Але сярод незвычайна шырокага спектра службы інфармацыі і перакладу асаблівае месца паводле сваіх даўніх і ўстойлівых традыцый займаюць пераклады навукова-тэхнічнай літаратуры.

Рэспубліка Беларусь – краіна з развітым двухмоўем. Адзначым адну немалаважную асаблівасць беларускай і рускай моў – гэта іх блізкароднасць, якая аблягчае разуменне, успрыманне маўленчай дзейнасці на кожнай з дзвюх моў, але разам з тым і з’яўляецца адной з прычын шматлікіх, разнастайных памылак. Вось чаму так важна на занятках са студэнтамі ўсіх спецыяльнасцей, у тым ліку і тэхнічных, па дысцыпліне “Беларуская мова (прафесійная лексіка)” пэўны час адводзіць на работу па перакладзе з рускай мовы на беларускую і наадварот [1, с. 50–51].

У перакладазнаўстве вызначаюцца наступныя моўныя ўзроўні:

1. **Пераклад на ўзроўні фанем і графем**, які часцей за ўсё выкарыстоўваецца пры перакладзе на беларускую мову слоў, што ад розніваюцца фанемным ці літарным афармленнем, напрыклад: *гор лка – гарэлка, м ханізм – м ханізм, пластына – пласціна, з в – з і інш.*

2. **Памарфемны пераклад**. Марфема выступае як адзінка перакладу вытворных слоў, напрыклад: *н - в с-ом-ост – бяз-важ-к-асц , пол з-*

н-ый – карыс-н-ы, от-клон- ни- – ад-хіл- нн- , у-сил-и-т л – уз-мац- н-я-л нік і інш.

3. **Пераклад асобных слоў** – адзін з самых распаўсюджаных відаў перакладу, пры якім да кожнага слова адной мовы падбіраецца адпаведнік у другой мове: *давл ні – ціск, состояни – стан, кач ство – якасц , отрасл – галіна* і інш.

Лічыцца, што пераклад нават аднаго асобна ўзятага слова залежыць ад усяго тэксту, які перакладаецца. Кожнае слова як у арыгінале, так і ў перакладзе суадносіцца з велізарнай безліччу тэксту. Таму калі гаварыць аб перакладзе асобна ўзятай лексемы, то неабходна ўлічваць ролю кантэксту. У гэтым выпадку трэба шукаць эквівалент кожнаму слову, які будзе падыходзіць для канкрэтнай сітуацыі [3, с. 58].

4. **Пераклад на ўзроўні словазлучэнняў.** Пры перакладзе словазлучэнняў неабходна памятаць пра тое, што ў кожнай мове свае асаблівасці выражэння граматычнай і сэнсавай сувязі слоў. Таму нават пераклад свабодных словазлучэнняў не варта разумець як пераклад іх асобных кампанентаў: *б спокоит ся о б безопасности – турбавацца пра бясп ку, зав ду щий каф дрой – загадчык каф дры, пойти за инструм нтами – пайсці па інструм нты, стро ни в пят этаж й – будынак на пяц нав рха* і інш.

5. **Пераклад сказаў,** якія могуць з’яўляцца рознымі паводле будовы ў сувязі з тымі ці іншымі асаблівасцямі кожнай з моў. Параўнаем:

В эл ктродных нагр ват лях нагр в ср ды, облада щ й эл ктрово-проводност , происходит в р зул тат проходженя эл ктрич ско-го тока.

У эл ктродных награвал ніках нагрэ асяроддзя, яко валода эл ктраправоднасц , адбыва цца выніку праходжаня эл ктрычнага току.

Пераклад на ўзроўні сказа можа адрознівацца, як, напрыклад, устойлівых сказаў-выразаў:

Видно птицу по пол ̑ту. – Відац пана па халявах.

6. **Пераклад тэкстаў.** Для тэхнічных тэкстаў асабліва важна выкарыстоўваць адэкватны пераклад. Адэкватны пераклад – паўнаўвартасны пераклад, які адлюстроўвае правільную, дакладную і поўную перадачу моўных асаблівасцей і зместу тэксту-арыгінала [2, с. 166–167].

Такім чынам, да перакладу навукова-тэхнічнага тэксту прад’яўляюцца два асноўныя патрабаванні: дакладная і поўная перадача зместу арыгінальнага твора. Толькі з-за асаблівасцей нашай мовы ў рэдкіх выпадках могуць сустракацца выключэнні. Пераклад у такіх тэкстах можа змяшчаць элементы як прамога перакладу, які перадае ў поўнай ступені змест арыгінальнага твора, так і элементы перакладнога тэксту, калі асаблівасці беларускай мовы не дазваляюць перакладаць сказ літаральна, але самае галоўнае ў такім перакладзе – не страціць важную інфармацыю.

ЛІТАРАТУРА

1. Буракова, М. У. Тэхнічная тэрміналогія: вучэб. дапаможнік / М. У. Буракова. – Мінск, 2016.

2. Зразікава, В. А. Беларуская мова. Эканамічная лексіка: вучэб. дапаможнік / В. А. Зразікава. – Мінск, 2012.

3. Мантур, А. Я. Аўтарскія неалагізмы і іх рускамоўныя перакладныя эквіваленты (на матэрыяле беларускай паэзіі XX – пачатку XXI ст.) / А. Я. Мантур // Веснік БДУ. Сер. 4. Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2016. – № 3. – С. 54–60.

4. Ржавуцкая, М. С. Пераклад сінтаксічных канструкцый з беларускай мовы на рускую (на матэрыяле твораў Івана Мележа): аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук: 10.02.02 / М. С. Ржавуцкая; Мінскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт. – Мінск, 2000. – 24 с.

УДК 378.141

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Н. А. Яковлева

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени Т. А. Тимирязева», Москва, Россия

Ключевые слова: технический перевод, языковая норма, грамматика, переводческая деятельность, термины.

В статье рассматриваются особенности перевода технических текстов, необходимость повышения качества перевода водимых текстов, устранения ошибок в переводе.

Key words: technical translation, language norm, grammar, translation activity, terms.

The paper discusses some specific features of the translation of technical texts. The author states the need to improve the translation quality and find ways of eliminating translation errors.

Научно-технический перевод – перевод, используемый для обмена специальной научно-технической информацией между людьми, говорящими на разных языках. При упрощенном подходе под научно-техническим переводом понимают перевод технических текстов. Сегодня любому пользователю сети Интернет доступны онлайн-словари (Google-переводчик, Yandex-переводчик, Promt), но переводы, предлагаемые ими, не соответствуют главным критериям качественного перевода, т. е. точности передачи мысли, принятой терминологии, лаконичности. Практически все студенты пользуются электронными программами перевода, и отказаться от современных технологий уже невозможно. Задача преподавателя – интегрировать в учебный процесс электронные программы, развивая одновременно у студентов навыки самостоятельных переводческих решений [4, с. 102].

Современное развитие науки и техники не вызывает сомнения в том, что умение переводить технические тексты является необходи-

мым условием для будущего специалиста, чтобы быть востребованным на рынке труда. Для того чтобы сделать грамотный перевод научно-технической литературы, необходимо знать основные лексико-грамматические особенности научного стиля, правильно понимать смысл текста и научно-техническую терминологию, а также специфику отрасли [3]. Наиболее полное осознание студентами специфики своей профессиональной деятельности и формирование выраженного интереса к ней свидетельствуют о готовности осуществлять свои профессиональные функции [1, с.16]. Основная отличительная черта текстов технической направленности – их ориентация на определенную профессиональную группу с определенными экстралингвистическими знаниями, что должно исключить возможность произвольного толкования темы предмета. Главной задачей становится передача на другом языке всей информации без ее искажения. В процессе технического перевода встречаются многочисленные трудности, связанные с грамматическим, лексическим, стилистическим или синтаксическим уровнями иностранного и переводного языков [2, с. 2–3].

Грамматические трудности при переводе связаны с номинализацией, большим количеством модальных глаголов, пассивных конструкций, распространенным определением, инфинитивными оборотами.

К лексическим особенностям научно-технического текста относятся прежде всего обилие узкоспециальных и общенаучных терминов. Это объясняется спецификой терминов, их принципиальной однозначностью, точностью, экономичностью, номинативной и различительной функцией, стилистической нейтральностью, информационной насыщенностью, отсутствием эмоциональной экспрессии. Наибольшую трудность для перевода представляют термины, состоящие из группы слов. Знание определенных методов, используемых при переводе многокомпонентных терминов, позволит избежать ошибок или искажений перевода.

Постоянное появление неологизмов обусловлено развитием науки и техники. Для правильного перевода важно понимать механизм их образования, так как словари не дают их перевода. Безэквивалентная лексика – еще одна трудность для переводчика. Здесь используются обычно транслитерация, транскрипция, калькирование, описательный перевод или заимствования.

При правильном определении основных лексико-грамматических особенностей научного стиля можно четко интерпретировать техническую терминологию, лексико-грамматические конструкции и сокращения, что позволит делать качественные переводы.

В отношении синтаксической структуры английские, немецкие тексты технического содержания отличаются своей конструктивной

сложностью. Они богаты причастными, инфинитивными и герундиальными оборотами, а также некоторыми другими чисто книжными конструкциями, которые подчас затрудняют понимание текста и ставят дополнительные задачи. Неадекватный перевод, непонимание научно-технической терминологии и отклонения от научного стиля изложения материала – основные причины искажения смысла текста.

Для того чтобы успешно переводить научно-технические тексты, важно знать два языка и предмет, о котором идет речь в тексте. Кроме хорошего понимания особенностей научного перевода текстов, нужно быть эрудированным и не лениться проверять и перепроверять каждый термин. Главное требование к переводу научных работ – это адекватность. Важно точно интерпретировать факты и передать общий смысл работы.

Научно-технический перевод требует соблюдения трех правил: логичности, сжатости, ясности. К тому же знание особенностей перевода (грамматических, лексических и стилистических) никто не отменял. Перевод научных и технических текстов – это кропотливая работа, большая ответственность, требующая серьезного отношения и профессиональных знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алипичев, А. Ю. Проектирование содержания подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Ю. Алипичев / Московский гос. агроинженерный ун-т им. В. П. Горячкина. – М., 2007. – 24 с.
2. Бородина, Т. Ю. Ключевые аспекты и трудности перевода технических текстов (на примере технического руководства) / Т. Ю. Бородина // Гуманитарный вестник. – 2015. – Вып. 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hmbul.ru/catalog/edu/phil/319.html>.
3. Сергеева, Н. А. Балльно-рейтинговая система как средство стимулирования самостоятельной работы магистрантов / Н. А. Сергеева, Н. А. Яковлева // Электротехнологии и электрооборудование в АПК. – 2019. – № 2(35). – С. 125–130.
4. Яковлева, Н. А. Оптимизация содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки магистрантов неязыковых вузов / Н. А. Яковлева // Современное языковое образование в контексте международных интеграционных процессов: состояние и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 дек. 2015 г.: в 2 ч. / редкол.: Т. П. Леонтьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск: МГЛУ, 2017. – Ч. 2. – С. 101–103.

Секция 6. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 316.77:316.72

ПРЕОДОЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ

Т. П. Бируля

УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств», Минск, Республика Беларусь

Ключевые слова: межкультурное общение, коммуникативное поведение, коммуникативные барьеры, невербальное общение, социокультурная наблюдательность.

Статья посвящена проблеме возникновения коммуникативных барьеров социального характера в процессе межкультурного общения. В статье рассматриваются различия в коммуникативном поведении и приводятся факторы, вызывающие нарушения взаимопонимания между коммуникантами. В заключение раскрывается понятие социокультурной наблюдательности как одного из способов преодоления коммуникативных барьеров.

Key words: intercultural communication, communicative behavior, communicative barriers, nonverbal communication, sociocultural observation.

The article is devoted to the problem of the emergence of communicative barriers of a social nature in the process of intercultural communication. The article discusses the differences in communicative behavior and provides factors that cause a breakdown in understanding between the communicants. In conclusion, the concept of sociocultural observation as one of the ways to overcome communicative barriers is revealed.

Технологический прогресс, развитие языковой индустрии, процессы глобализации и превращение нашего общества из закрытого в открытое – все это служит стимулом для межкультурной коммуникации. В настоящее время обучение иностранному языку ведется в контексте межкультурной парадигмы, в неразрывном единстве с изучением особенностей культуры и образа жизни народа, говорящего на этом языке.

Развитие у изучающего иностранный язык способности осознавать, адекватно понимать и интерпретировать эксплицитно, а также имплицитно выраженную социокультурную информацию при непосредственном или опосредованном общении с представителями иной культуры является одной из основных целей процесса обучения. Кроме овладения знаниями, умениями и навыками, которые необходимы, чтобы использовать язык как инструмент общения и познания, обязательным условием также является развитие тех способностей, наличие которых помогает человеку ориентироваться в культурно-языковой среде и не быть отторгнутым ею.

При вступлении в коммуникативный контакт носители различных культур могут выбирать определенные стратегии коммуникативного поведения, обусловленные их культурно-психологической специфи-

кой. Часто неспособность сопоставлять соизучаемые лингвокультурные общности, интерпретировать межкультурные различия и адекватно действовать в ситуациях нарушения взаимопонимания может быть вызвана наличием социальных барьеров коммуникации.

Природа коммуникативных барьеров показывает, что основанием для неудач в общении является не только недостаточное владение языком, но и неготовность участников общения преодолевать коммуникативные барьеры за счет своих интеллектуальных и личностных качеств.

Основными барьерами коммуникации в межкультурном общении выступают различия языковых и невербальных систем, непонимание специфических особенностей речевого и неречевого поведения. Социальные барьеры как «барьеры отношений» возникают, если участники недостаточно заботятся о сближении личностных позиций в общении, игнорируют аспекты взаимопонимания, озабочены достижением результатов «для себя» или даже бросают неуместный вызов партнеру.

Употребление языка в речи во многом зависит от социокультурных фоновых знаний говорящего. Овладение коммуникативными стереотипами и коммуникативными стратегиями, присущими данной культуре, с учетом различий в коммуникативном поведении обеспечивает адекватное взаимодействие и аутентичность общения и способствует развитию «чувства языка». «Чувство языка» проявляется в неосознанном выборе и правильном употреблении тех или иных лексических единиц в данном контексте. Особое значение приобретают знания об особенностях употребления отдельных языковых явлений, грамматических форм, стилистических особенностей и культурных фоновых знаний.

Интуитивное владение языком как средством общения охватывает все аспекты коммуникативной деятельности, включая грамотное владение поведенческими моделями и коммуникативными стратегиями, использование адекватных норм и правил эффективного общения.

Основным средством получения информации о невербальном аспекте коммуникативной компетенции, выраженной дистанцией между говорящими, жестами и позами, мимикой, физической внешностью и одеждой, параязыком, является социокультурная наблюдательность. Социокультурная наблюдательность применима в различных сферах: в социокультурных аспектах жизнедеятельности и образе жизни людей в странах изучаемого языка; знания о языковых средствах, которые могут быть использованы в ситуациях официального и неофициального характера; знания о социокультурных правилах вежливого поведения в стандартных ситуациях социально-бытовой, социально-культурной и учебно-трудовой сфер общения в иноязычной среде.

Социокультурная наблюдательность заключается в выявлении безэквивалентной и фоновой лексики и реалий, ведении наблюдения за речевым поведением собеседника, определении его статуса и выборе соответствующих языковых средств. В процессе иноязычного межличностного общения наблюдательность играет решающую роль в со-

здании образа партнера по общению, способствует эффективности коммуникации.

Взаимопонимание как важное условие успеха коммуникации достигается в процессе формирования у обучаемых социокультурной компетенции с учетом культурно-психологических особенностей коммуникативного поведения носителей языка. Развитие у студентов способности к межкультурной коммуникации предполагает формирование у них таких качеств личности, как открытость, толерантность, готовность к общению и взаимопониманию. Присвоенная культура не всегда проявляется в общении, но всегда подразумевается; общающихся часто объединяет не то, что они говорят, а то, что они знают, их ситуативная позиция, их культурный фон.

УДК 811.161.1'243'373.45

СООТНОСИТЕЛЬНЫЕ ИНОЯЗЫЧНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В КУРСЕ РКИ

Т. А. Гречио

*УО «Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова», Витебск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: фразеологические единицы, пословицы, семантика, перевод, смысловые эквиваленты.

В статье раскрывается роль изучения фразеологических единиц в курсе русского языка как иностранного, проводится сравнительный анализ русских и туркменских фразеологизмов и пословиц, определяются смысловые эквиваленты, особенности их перевода, сходства и отличия, а также моральные ценности этносов.

Key words: phraseological units, proverbs, semantics, translation, semantic equivalents.

The article reveals the role of studying phraseological units in the course of Russian as a foreign language. The semantic and comparative analysis of Russian and Turkmen phraseological units and proverbs is carried out, semantic equivalents, features of their translation, similarities and differences, as well as moral values of ethnic groups are defined.

Фразеологический фонд языка состоит из фразеологизмов и паремий (пословиц и поговорок). Они наиболее ярко отражают этнокультурные особенности этноса. Фразеология имеет особое значение в системе обучения русскому языку иностранных граждан. Изучение иностранцами русской фразеологии расширяет их лексический запас, формирует коммуникативную, лингвокультурологическую компетенцию и культуру речи. Также использование фразеологии в учебном процессе способствует развитию навыков перевода идиом и паремий, необходимых студентам-филологам, особенно переводчикам, в будущей профессиональной деятельности. Сравнительно-

сопоставительное исследование фразеологии разных языков является актуальным и недостаточно изученным в современном языкознании.

На занятиях русского языка как иностранного студентов-иностранцев, в частности туркменов, интересует семантика фразеологизмов и паремий, их перевод, употребление и нахождение смысловых соответствий в родном языке. Обратимся к семантическому сравнению фразеологических единиц в русском и туркменском языках. Дословный перевод возможен редко, поскольку фразеологизм имеет целостное значение. Однако в туркменском языке дословный перевод фразеологических единиц встречается, что говорит об их заимствовании из русского языка в советский период.

В русском и туркменском языках можно обнаружить множество фразем и паремий, раскрывающих самые разные темы повседневной жизни человека, особенности его поведения в обществе. Рассмотрим смысловые эквиваленты обоих языков, отражающие негативное отношение этносов к отрицательным чертам характера и поведения человека. Так, в русском языке легкомысленных и глупых людей охарактеризуют фраземы: *в т р в голов*, *пустая голова*, *голова соломой набита* [2]. Смысловыми аналогами для них в туркменском языке являются устойчивые выражения: *ý nil k ll* (букв. легкая голова), *k lläñd n uştak* (букв. вылететь из головы), *kelle döwtek* (букв. ломать голову) [3].

Негативное отношение к лентяям прослеживается в таких фраземах, как *руки в бр ки – li jüwsind* 'быт б з д ла', *сложна руки – eli boş* 'нич го н д лат , б з д йствоват ' [2, 3], а также в пословицах: *Труд ч лов ка кормит, а л н портит*; *От б з д л я дур нажива тся, в труд воля закаля тся*; *Кто н работа т, тот н ст*. Туркменские семантические пословицы-эквиваленты в буквальном переводе прозвучат так: *Кто н работа т, тот н куса т*; *Л жащ му быку н т ды*; *Л нтяй ст – н на тся, спит – н выпится*. [1, 4]. Неуважение к жадным людям показано в следующих русских паремиологических единицах: *Н насыщенному вс мало*; *Много ж лат – добра н видат*; *За бол шим погонии ся – мало пот ря ш*; *Много, много, а щ бы стол ко*. В туркменском языке бытуют такие семантические аналоги, как *Bahyljennetgormez* (букв. Жадный рай не увидит); *Husytcemcaniyuwdar* (букв. Жадный ложку проглотит). Влиянием русского языка можно объяснить дословный перевод на туркменский язык фразеологизмов: *Ч м б дн*, *т м щ др*, *ч м богач*, *т м скуп*; *У н го ср д зимы си га н выпросиш*; *Готов за д н ги родну мат продат*. [1, 4].

Лживых людей никто не уважает: *обв сти вокруг пал ца – bartaguy daşunda aýlamak* 'обманут ' [2, 3]; *Лживый хот правду скаж т, никто н пов рит*; *Лож ч лов ка н красит*; *Раз солгал, а нав к леуном стал*. Русским паремиям в туркменском языке соответствуют семантические эквиваленты: *Yalancu sunnydiymez, diýse-deiýanmaz* (букв. Лживый не скажет правду, если даже скажет, никто

не поверит); *Yalan soz dostuny dusman eder* (букв. Ложь делает друга врагом) [1, 4].

В любом обществе осуждается воровство, о таких людях говорят *ни чистый на руку – eli egrî ‘склонный к воровству, мош ниич ству’* [2, 3]. В русских и туркменских паремиях однозначно выражается негативное отношение к ворам. Об этом говорится в следующих русских пословицах: *На вор шапка горит; Он и нищ го готов обокраст ; Раз украл, а нав к вором стал; Гд плохо л жит, туда вор глядит; Вор н быва т богат, а быва т горбат*. Смысловыми эквивалентами для них в туркменском языке являются паремии: *Ogrynyynormydabolmaz, dusegide* (букв. У вора не бывает ни места, ни земли); *Ogrynsalygowsak* (букв. Вор слабый); *Ogry dogrulykdan g p urar* (букв. Вор говорит о честности) [1, 4].

Таким образом, сравнительно-сопоставительный анализ фразеологических и паремийологических выражений при обучении иностранных граждан русскому языку помог определить смысловые соотносительные аналоги в русском и туркменском языках. Их изучение на занятиях русского языка как иностранного имеет большое значение, поскольку они отражают этнокультурную специфику и общность моральных ценностей данных народов, формируют у студентов навыки перевода, повышают их лингвокультурологическую компетенцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Berkeliyew, K. Nakyllar we atalar sozi / Magtymguly adyndaky edebiyat instituty / K. Berkeliyew. – Ashgabat: Turkmen Dowlet Nesiriyaty, 1961. – 218 с.
2. Булыко, А. Н. Фразеологический словарь русского языка / А. Н. Булыко. – 2-е изд. – Минск: Попурри, 2008. – 448 с.
3. Туркменский фразеологический словарь [Электронный ресурс] / Türkmen diliniň frazeologik sözlügi. – Режим доступа: <http://www.kitaphana.net/book/1398/read>. – Дата доступа: 25.02.2020.
4. Фелицына, В. П. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: Лингвострановедческий словарь / В. П. Фелицына, Ю. Е. Прохоров. – М.: Рус. яз., 1980. – 240 с.

УДК 81

ДИСКРЕТНАЯ И КОНТИНУАЛЬНАЯ ОБЛАСТИ КУЛЬТУРЫ В ИСПАНСКОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ РУБЕЖА XIX–XX ВЕКОВ

Н. М. Грищенко

УО «Минский государственный лингвистический университет», Минск, Республика Беларусь

Кл ч вы слова: дискр тност , континуал ност , поэтич ский т кст, символ, миф.

Стат я посвящ на иссл довани испанского поэтич ского т кста руб жа XIX–XX в ков в конт кст оппозиции дискр тно / континуал но . Порожд ни новых символов

на баз традиционной символики, с одной стороны, вовлечен читатель в диалог с автором, подчёркивая самобытность внутреннего поэтического мира автора, формируя его мировоззрение и читатель, с другой, – удивлён, что читатель в рамках контекста, отсылая его к памяти культурных традиций.

Key words: discreteness, continuity, poetic text, symbol, myth.

The article focuses on the discontinuous/continuous in the Spanish poetic texts. The Spanish poetry creates in an active way new symbols on the basis of the traditional images and characters of the Mediterranean symbols. On the one hand, they make a reader carry on a dialogue with the author and promote semantic development of new units. On the other hand, they send a reader back to the historical and cultural background.

В общесемиотической концепции бинарная оппозиция *дискретно / континуально* представляется центральным дуализмом культуры, понимаемой как коллективное сознание. Эта оппозиция может использоваться при анализе разнообразных проблем как на макроуровне культуры или поэтического языка в целом, так и на микроуровне отдельно взятого тропа, поскольку эта бинарность представляет собой одну из возможных форм семантической непереводаемости или семантической удалённости несовпадающих сем, рождающей тропы [см., например, 1].

Поэтический текст одновременно предполагает дискретность и континуальность. Под дискретностью понимается сегментация языка, его разложимость на языковые единицы. Сам же текст континуален. Континуальность текста подвергается воздействию средств выражения прерывистости текста, вставных конструкций, отражающих динамику изменения взглядов, точки зрения автора. Для поэтического текста также характерно наложение разных временных планов, при этом время и пространство в поэтическом тексте символичны.

Дискретность является особенностью, присущей художественному времени и пространству, в котором организуется поэтическое произведение. Предполагается, что хорошо организованный текст создаёт определённую компетенцию своего читателя и в то же время заранее предполагает наличие этой компетенции, когда соединяются прошлое (текст с заложённой в нём традицией) и настоящее (читатель со своим предпониманием текста). Используя интертекстуальные отсылки, автор выстраивает своё произведение в соотношении с исторической памятью культуры. Автор создаёт свой поэтический мир и вовлекает в него читателя, а читатель «растворяется» в художественном тексте, принимая позицию автора. Погружение в атмосферу поэтического текста предполагает наличие у читателя дара поэтического сопереживания, в то же время художественный текст получает возможность развиваться по новым моделям и переживать новые семантические и культурные трансформации, используя имплицитный потенциал, не всегда предугаданный автором (т. е., интенция текста может быть глубже и шире творческих намерений автора).

Исследование испанских поэтических текстов конца XIX – начала XX веков, создающих определённый поэтический универсум, пропи-

танных символизмом и мифологизмом, позволяет постулировать нарастающую тенденцию *взаимпроникновения* мифов. Именно на рубеже XIX–XX веков сближение поэтического и научного сознания привело к тому, что традиционное мифологическое мышление и архаичное понимание мифа подверглись серьезному переосмыслению. В то же время всплеск культурно-исторических и социально-политических событий, распространение эсхатологических идей в обществе привели к созданию принципиально нового мифотворчества, которое поднимало насущные социальные проблемы и сохраняло историческую связь с традицией.

Мифопоэтический континуум испанских стихотворных текстов организуется при участии античной средиземноморской и библейской традиций. При этом на основе многовековой символики испанскими авторами выстраивается принципиально новая система символов. Символы, архетипы и мифологемы претерпевают семантические трансформации в силу языковых коннотативных развертываний, так как их формирование происходит при учете национальной специфики испанского языка и культуры, а также авторской специфики. Несимволическому придается символическое прочтение, создаются новые окказиональные образы-символы, возрождаются устаревшие образы символического характера. Символ, выступающий как сублимированная программа творческого процесса, получает способность развертываться в различные сюжеты: ср., например, *mariposa – coplaandaluza, cigarra – ldoctora (poeta), lámpara – poesía, versos – alasungidas* и т. д.

Ритм в испанской поэзии может быть воспринят как попытка изложения континуальной составляющей на дискретные носители речи. Выполняя функцию смыслоразличающего элемента, ритм в испанском поэтическом тексте придает смыслоразличительный характер тем языковым элементам, которые в обычном употреблении таким не обладают. Стиховая структура выявляет не просто новые оттенки значений слов, она вскрывает диалектику понятий, внутреннюю противоречивость явлений жизни и языка, для обозначения которых обычный язык не имеет специальных средств: *¡Ohangustia!Pesa y duele el corazón... ¿Es ella?No puede ser... Camina... En el azul, la estrella.* (A. Machado. La calle en sombra...).

Для испанского поэтического текста рубежа веков в большой степени характерна ориентированность на употребление образных выражений в переосмысленном значении, которые не нашли отражение в общеязыковой системе и норме. Эти авторские образы, передающие концептуально-эстетическую информацию, настолько сильны в своей экспрессивности, что придают образность соседним языковым структурам, формально являющимся безобразными употреблениями.

*Tu **blancor teológico** lava de pecado,
y, **oración de plumas**, tu ropón nevado
habla de una eterna casta religión...* (S. Rueda. El Cisne).

***La oscuridad de pobres interiores
acuchillan de luz los resplandores***

*de familiares cobres, y en el fondo
lavaga y verde claridad del huerto...* (F. Villaespesa. Granada).

Континуальность в пределах строки может сопровождаться дополнительной дискретностью языковых элементов, и связанные между собой единицы становятся автономными в вертикальной и горизонтальной структуре поэтического текста. Таким образом, задается визуально-звуковой диапазон текста. В поэтическом тексте слово тяготеет к актуализации своих скрытых смыслов, а сам текст ориентирован на эмотивность и сопереживание, и в нем наиболее разнообразно проявляются категории континуальности / дискретности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лотман, Ю. М. Риторика / Ю. М. Лотман // Об искусстве. – СПб.: «Искусство-СПб», 2000. – С. 404–422.

УДК 811.161.1

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

А. Ф. Косило

*УО «Гродненский государственный медицинский университет»,
Гродно, Республика Беларусь*

Ключевые слова: русский язык как иностранный, социокультурный компонент, коммуникативная компетенция.

В статье рассказывается о необходимости включения в процесс обучения русскому языку как иностранному социокультурного компонента, который находит свое отражение в текстах, диалогах, поговорах и пословицах, песнях и др. Знание традиций, культуры, правил этикета носителя изучаемого языка помогает студентам адаптироваться в новых условиях жизни в Беларуси и повышает мотивацию к изучению русского языка.

Key words: Russian as a foreign language, socio-cultural component, communicative competence.

The article describes the need to include in the process of teaching Russian as a foreign language a socio-cultural component, which is reflected in texts, dialogues, proverbs and sayings, songs, etc. The knowledge of the traditions, culture, and etiquette of native speakers helps students to adapt to the new conditions of life in Belarus and increases their motivation to learn Russian.

Русский язык как иностранный является очень популярным и в то же время сложным для изучения. В результате этого трудоемкого процесса иностранные студенты приобретают главное – коммуникативные навыки, которыми будут пользоваться в различных жизненных ситуациях общения. Однако лингвистическая компетенция тесно связана с социокультурной компетенцией, подразумевающей знание истории и

культуры носителей изучаемого языка, их обычаев и правил этикета, особенностей поведения и сформированных стереотипов.

Еще в конце 80-х годов прошлого века исследователь Ю. Н. Караулов в известной монографии «Русский язык и языковая личность» написал, что «нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности», и что необходимо вести анализ «вполне определенного национального языка вместе с определенными историко-, этно-, социо- и психолингвистическими особенностями его носителей» [3, с. 3].

Значение социокультурного компонента особенно возрастает, когда русский язык изучают иностранные студенты. Только знаний о языке и умений грамотно ими пользоваться недостаточно. Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию, у студентов должен быть социокультурный фон. Ведь именно социокультурные и страноведческие сведения укрепляют мотивацию к изучению русского языка, развивают самостоятельность студентов в поиске необходимой информации, а также помогают адаптироваться в новой среде. И преподаватель, готовясь к занятиям и подбирая подходящий материал, играет в этом огромную роль, стараясь представить социокультурный компонент в доступной форме и объеме.

Большинство лингвистов считает, что «социокультурный компонент находит свое выражение на всех уровнях языковой системы. Однако наиболее информативным с этой точки зрения элементом становится текст» [5, с. 34]. Поэтому на занятиях по РКИ, и в ГрГМУ в том числе, проводится активная работа с различными типами текстов, которые отражают национальную картину мира белорусов. Они содержат информацию о культуре и традициях нашей страны, о праздниках и обрядах (тема « Праздники. 8 Марта», «Новый год»), о традиционной одежде и блюдах и т. п. Не менее информативными являются краеведческие тексты с описанием достопримечательностей (при изучении тем «Гродно», «Минск»).

Кроме информационных текстов, на занятиях РКИ активно используются тексты и диалоги. Они отражают особенности нашей разговорной речи, общепринятые обращения, правила этикета. Особенно на первом курсе иностранным студентам очень полезно читать и составлять диалоги – ситуации (в магазине, в аптеке, на рынке, в университете, в городе, в транспорте, на вокзале и т. п.).

На втором и третьем курсах в процесс обучения можно включать фольклорные тексты (сказки, загадки, притчи, небольшие легенды и мифы), а также пословицы и поговорки, отражающие народную мудрость и содержащие социокультурный компонент.

По мнению Е. В. Логиновой, «аутентичные песни как творения носителей языка и культуры реализуют обмен информацией, то есть обеспечивают эффективный диалог между представителями социокультур внутри национальной, между национальными культурами на международном уровне» [4, с. 90].

Таким образом, для достижения главной цели преподавания РКИ – формирования коммуникативной компетенции – в процесс обучения необходимо включать социокультурные компоненты, чтобы сформировать всесторонне развитую личность с лингвистическими и культурологическими знаниями. Это расширяет кругозор студентов, развивает их творческие способности и повышает мотивацию к изучению русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антанькова, О. А. Роль социально-культурного компонента в преподавании русского языка как иностранного / О. А. Антанькова, Е. А. Сафронова // Язык. Общество. Медицина: материалы XV юбилейной Респ. науч.-практ. конф. и XII науч.-практ. семинара «Образовательные технологии в обучении РКИ (языкам)». – Гродно, 2016. – С. 377–379.
2. Галиева, Н. Ф. Социокультурный компонент обучения иностранному языку (на примере английского языка) / Н. Ф. Галиева // Казанский вестник молодых ученых. – Казань, 2018. – Т. 2. – № 5(8). – С. 134–136.
3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 354 с.
4. Логинова, Е. В. Место аутентичного песенного материала в содержании социокультурного компонента обучения иностранному языку / Е. В. Логинова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2010. – № 2(6). – С. 89–93.
5. Хабарова, О. В. Роль и место социокультурного компонента в практике преподавания русского как иностранного / О. В. Хабарова // Слово.ру: Балтийский акцент. – 2013. – Вып. 3. – С. 33–38.

УДК 378

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Е. Кульбицкая
УО «Институт предпринимательской деятельности»,
Минск, Республика Беларусь

Ключевые слова: межкультурные коммуникации, социокультурная и лингвистическая компетентность.

В статье описано достижение беспрецедентного размаха в современном трансформирующемся мире. В связи с этим возрастает необходимость компетентностной подготовки студентов как будущих специалистов в сфере межкультурных коммуникаций. Компетентностная подготовка может быть реализована в единстве трех основных компонентов: лингвистической, прагматической и коммуникативно-функциональной подготовки; социокультурной, преемственной общекультурными мировоззренческими знаниями; профессиональной, связанной с коммуникативно-прагматическими знаниями и навыками, а также деловыми качествами.

Key words: intercultural communications, sociocultural and linguistic competence.

This article deals with intercultural communications which have reached unprecedented levels in the modern transforming world, therefore the new stage in the development of society

can be defined as information-communicative. At this stage, there grows the necessity in the competence-based training of students as future professionals in the sphere of world economic relations. This can be realized in the unity of three main components: linguistic, involving communicative and functional training; sociocultural component, presented by general cultural world-view knowledge; and professional component, related to communicative and pragmatic knowledge and skills, as well as to business qualities.

В условиях углубляющегося взаимодействия между странами и их союзами активизируются социально-коммуникативные связи, в связи с чем расширяется круг субъектов диалога культур. Межкультурными контактами охвачены все сферы жизни людей: политическая, экономическая, социальная, искусство, быт. Социокультурные коммуникации в современном мире трансформируются под влиянием новых технологий. Связь становится все более дешевой и легкой. Современные коммуникации охватывают всю социальную реальность и меняют организацию жизненных процессов. На протяжении длительного исторического времени основой межкультурных коммуникаций являлись международные отношения, традиционными и главными субъектами которых всегда были национальные государства и их союзы. Однако в условиях трансформирующегося мира круг субъектов межкультурной коммуникации расширился и в качестве таковых выступают общественные организации и движения, транснациональные корпорации, политические партии и партийные лидеры, творческие союзы, деятели науки, культуры, простые граждане.

Немецкий философ Ю. Хабермас, исследуя проблемы коммуникации в современном мире, отмечал, что в современных коммуникационных процессах правительство является лишь одним из участников этой общественной сферы [3, с. 225–229].

В современных условиях межкультурное взаимодействие приобрело невиданный размах, разнообразилось содержательное поле международных контактов. Социокультурные коммуникации в современном мире трансформируются под влиянием новых технологий и охватывают все области социальной действительности. «Интерактивные компьютерные сети растут по экспоненте, создавая новые формы и каналы коммуникации, формируя жизнь и формируясь жизнью в одно и то же время» [2, с. 26].

В коммуникативном действии можно выделить: логико-рациональный, эмоционально-психологический и этический компоненты, а также профессиональный. В соответствии с данными аспектами в современных условиях возрастает необходимость совершенствования подготовки студенческой молодежи в плане формирования межкультурных коммуникативных компетенций. Данные компетенции развиваются у студентов всех специальностей в единстве трех основных компонентов, включая:

- лингвистическую компетенцию, предполагающую коммуникативно-функциональную подготовку обучающихся, а также социолингвистические познания;

- социокультурную, представленную общекультурными мировоззренческими знаниями и знаниями мировых политических и экономических процессов, истории и культуры народов мира;

- профессиональную компетенцию, связанную с коммуникативно-прагматическими знаниями и навыками, поведенческими и деловыми качествами.

1. Лингвистическая компетенция – овладение языковыми знаниями и соответствующими им знаками. Она включает субкомпетенцию – социолингвистическую подготовку, согласно которой обучающиеся должны уметь использовать языковые единицы посредством языкового общения. Она также предполагает знание социальных условий, в которых функционирует язык, а также умение субъекта общения использовать различные вербальные и невербальные формы общения, чтобы совершенствовать коммуникации.

Согласно М. Хайдеггеру, язык обладает онтологическим статусом, он напрямую связан с бытием, существует изначально принадлежащая слова бытию. «Язык есть дом бытия. В жилище языка обитает человек. Мыслители и поэты – хранители этого жилища» [4, с. 314].

Понимание также можно рассматривать как способ бытия человека. «Понимание – это изначально бытийственная характеристика самой человеческой жизни» [1, с. 311]. В процессе понимания происходит отделение продуктивных предрассудков от тех предрассудков, которые делают понимание невозможным.

В процессе лингвистической подготовки следует обратить внимание на то, что одни и те же мысли могут быть по-разному выражены в разных языках. Речь и творчество осуществляется нами интуитивно на основе чувства языка. Об этом Л. В. Щерба писал: «... известно, что язык теснейшим образом связан с мышлением, отражая систему понятий данного человеческого коллектива. Поэтому, изучая иностранный язык того или другого народа, мы изучаем исторически сложившуюся у него систему понятий, сквозь которые он воспринимает действительность. Изучая эту систему и сознательно сравнивая ее с нашей собственной, мы лучше постигаем эту последнюю» [5, с. 32].

Овладение иностранными языками предполагает развитие у студентов как будущих субъектов межкультурного общения языковых компетенций. В свою очередь, развитие языковой компетентности предполагает определение задач постепенного их формирования на различных уровнях образования. На уровне бакалавриата и магистратуры важно сформировать осознанную готовность к общению на иностранном языке, а также развитие билингвальных коммуникативных компетенций. На уровне аспирантуры – коммуникативные компетенции научного общения и образовательного менеджмента со знанием двух языков. В условиях Республики Беларусь возможно бы стоило предложить факультативы по изучению иностранных языков стран-соседей: Польши, Литвы, Латвии и Украины.

2. Социокультурная подготовка способствует формированию коммуникативных способностей обучающихся, расширяя их кругозор и

миропонимание, что самым непосредственным образом может влиять на проектирование и реализацию программ в соответствии с международными рекомендациями, достижениями национальной культуры и национальными приоритетами. Данный вид подготовки позволяет углубить интернациональные аспекты образования, осуществить последовательное поликультурное развитие обучающихся. Эта система нацелена на формирование у студентов способности корректно воспринимать межкультурное разнообразие современного мира в социально-историческом, философском и этическом аспектах. Низкий уровень образования коммуникантов часто выражается в том, что, приезжая в другую страну, они не стремятся ни понять ее культуру, ни интегрироваться в нее, ни проявить простое уважение.

Изучение этнических, национальных и континентальных культур, геополитических и цивилизационных пластов, а также социальных субкультур в этой системе направлено на подготовку обучающихся к выполнению современных социокультурных ролей в сфере межкультурного общения: субъекта диалога культур, культурного медиатора, переводчика в сфере межкультурной коммуникации, субъекта научного общения. Социокультурная составляющая представлена общекультурными мировоззренческими знаниями политических и экономических процессов, истории и культуры народов мира. Она непосредственно влияет на формирование коммуникативных способностей обучающихся, расширяя их кругозор и миропонимание. Эта система нацелена на формирование у студентов и аспирантов способности корректно воспринимать межкультурное разнообразие современного мира в социально-историческом, философском и этическом аспектах. Все это будет помогать овладению эффективными стратегиями изучения мира в лично-значимых образовательных целях. На уровне магистратуры – способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия в академическом и деловом общении; на уровне аспирантуры – способности выстраивать научное и профессиональное партнерство с учетом социокультурных факторов.

3. Профессиональная подготовка должна строиться на принципе поуровневого развития коммуникативной квалификации обучающегося с целью подготовки к участию в профессиональной межкультурной коммуникации, а также на принципе культуросообразности стили общения и средств в сфере деловых отношений. В Республике Беларусь профессиональное образование в высшей школе позволяет удовлетворять образовательные потребности индивида, общества и государства посредством использования взаимосвязанных разнообразных форм образования с опорой на информационно-технологические достижения в мире по принципу «образование через всю жизнь».

Профессиональная компетенция связана с коммуникативно-прагматическими знаниями и навыками, поведенческими и деловыми качествами. Профессиональная подготовка должна строиться на принципе поуровневого развития коммуникативной квалификации обуча-

ющего с целью подготовки к участию в профессиональной межкультурной коммуникации, а также на принципе дидактической культурной сообразности стилей общения и средств в сфере деловых отношений.

Социокультурная подготовка будущих специалистов предполагает целенаправленное развитие коммуникабельности, воспитание поликультурной вежливости, совершенствование социокультурной наблюдательности, непредвзятости во взглядах и эмпатии в действии. Она также формирует психологическую готовность к профессиональному сотрудничеству с представителями различных национальностей и конфессий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: основы филос. герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
3. Хабермас, Ю. Политические работы / Ю. Хабермас // Учиться на опыте катастроф? Диагностический взгляд на «краткий» XX век. – М.: Праксис, 2005. – 368 с.
4. Хайдеггер, М. Проблема человека в западной философии: переводы / сост. и послесл. П. С. Гуревича; общ. ред. Ю. Н. Попова. – М.: Прогресс, 1988. – 552 с.
5. Щерба, Л. В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики: учеб. пособие для студ. филол. фак / Л. В. Щерба. – 3-е изд. испр. и доп. – СПб.: Филологический ф-т СПбГУ. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.

УДК 378.112

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АУТЕНТИЧНЫХ АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ ПО СЕЛЬСКОМУ ХОЗЯЙСТВУ (на примере статей из журнала «The Economist»)

Т. Л. Ляхнович

**УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная
академия», Горки, Республика Беларусь**

Ключевые слова: иностранный язык в неязыковом вузе, лингвокультурная компетенция, прецедентные феномены, сельскохозяйственная терминология, метафоры.

В статье рассматривается культурная сообразность исполнения заданий английскими студентами с сельскохозяйственной тематики для формирования профессионально ориентированной лингвострановедческой компетенции у магистрантов аграрных вузов.

Key words: foreign language in a non-linguistic university, linguistic and cultural competence, precedent phenomena, agricultural terminology, metaphors.

The article explains why and how English media texts on agriculture can be used to form professionally oriented linguistic-cultural competence among master students of agrarian universities.

Во всех отраслях экономики, в том числе и в сельском хозяйстве, востребованы специалисты, которые владеют иностранным языком и имеют навыки работы со специальной литературой на иностранном языке. Но для того, чтобы правильно интерпретировать профессионально ориентированную литературу и успешно общаться с коллегами как в бытовой, так и в профессиональной сфере, специалисты должны понимать лингвокультурную информацию. Таким образом, формирование лингвокультурной компетенции является важной составляющей обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Под лингвокультурной компетенцией обычно понимают, кроме собственно языковых знаний, знание национальных особенностей культуры как изучаемого языка, так и своего родного; знание речеповеденческих норм и правил социума в процессе коммуникации; знание особенностей национальной ментальности и т. д. Учебников, позволяющих систематически и целенаправленно работать над формированием лингвокультурной компетенции в неязыковом вузе, не существует, поэтому большинство методистов сходятся во мнении, что в работе по формированию лингвострановедческой компетенции следует опираться на работу с аутентичными текстами профессиональной направленности. В данной статье и пойдет речь об использовании такого рода текстов на занятиях по английскому языку со студентами II ступени высшего образования (магистрантами).

Весьма важным источником формирования лингвокультурной компетенции, с нашей точки зрения, являются статьи из англоязычного еженедельного журнала *The Economist*. Это журнал новостной направленности, в нем регулярно публикуются статьи сельскохозяйственной тематики. Чтение таких статей полезно с профессиональной точки зрения и позволяет значительно улучшить знание языка.

Не секрет, что в магистратуру в неязыковом вузе часто приходят студенты с довольно слабой языковой подготовкой по иностранному языку, и работа с аутентичными текстами может оказаться сложной для них. Поэтому требуется определенная методическая обработка текстов, написанных носителями языка и для носителей языка. Разнообразные синтаксические конструкции, устойчивые обороты, большое количество фраз с глаголами в активном и пассивном залоге в сочетании с богатым лексическим материалом дают возможность разработать комплекс предтекстовых упражнений и, используя языковой материал статей, вспомнить основные грамматические явления и закрепить базовые лексико-грамматические навыки и умения при дальнейшей работе с текстами.

Выделение из текста статьи сложных для понимания оборотов, содержащих фразовые глаголы, омонимы и многозначную лексику, идиомы, трансформированные пословицы и поговорки, метафоры и т. д., анализ и перевод этих конструкций на этапе до прочтения текста облегчают чтение и помогают студентам правильно понять содержание, не прибегая к компьютерному переводу, к которому они все чаще и чаще обращаются, особенно при выполнении домашнего задания.

В тех случаях, когда компьютер предлагает явно нелепые варианты перевода (например, “*Hosility to migrants is on the rise, but farm hands keep coming.*” – “Вражд бност к мигрантам раст т, но **руки фермеров** {т. е. с л схозяйств нны на мны рабочи – Т. Л.} продолжа т прибыват ”), студенты могут задуматься и исправить ошибку. Но более тонкие случаи искажения смысла могут остаться незамеченными. Посмотрим на компьютерный перевод следующей фразы: “*While welcoming foreign farm workers, Poland has fenced out refugees.*” – “При- в тствуя иностранных работников, Пол ша **ограждает** б ж нц в”. Студентка, которая принесла на занятия этот перевод, поняла предложение именно так, как перевела его машина: *Пол ша пыта тся заштит б ж нц в, пр доставит им каки -то дополнит л ны права,* хотя смысл фразы очевидно противоположный – *Пол ша н впуска т (изб га т) б ж нц в, пыта тся оградит ся от них.*

Таким образом, анализ лексико-грамматического материала статей из журнала «The Economist» позволяет овладеть языковыми нормами в пространстве профессионального дискурса, что является важным компонентом лингвокультурной компетенции.

Лингвокультурная компетенция подразумевает также знание особенностей культуры людей иных национальностей. Английский язык в современном мире является языком международного общения, и в своей профессиональной деятельности выпускник сельскохозяйственного вуза может столкнуться как с носителями, так и с не-носителями английского языка. Желательно, чтобы у него были фоновые знания о культуре, истории, экономике тех стран, с представителями которых он общается. В этом смысле статьи из журнала «The Economist» также являются замечательным подспорьем, так как они рассказывают о новейших достижениях и проблемах в области сельского хозяйства в разных странах. В этих статьях можно найти и безэквивалентную лексику, и прецедентные имена, и культурные ассоциации, которые скрываются за игрой слов и метафорами.

Рассмотрим в качестве примера статью, полное название которой выглядит следующим образом “*Making wagyu Japanese again. SPERM WAIL. Omichiman. Japan tries to stop foreigners copying its cows.*” (The Economist. March 21st, 2020). В статье рассказывается, как и почему Япония пытается предотвратить вывоз спермы племенных быков вагю за пределы страны. Вагю – это сельскохозяйственный термин, по сути, безэквивалентная лексическая единица. Это название мясной породы японских коров, дающих мраморное мясо, которое отличается высоким качеством и стоит очень дорого. Не случайно в статье написано, что “*wagyu is not just a meat. It’s all things that Japan is famous for: tradition and quality and conviction.*” В названии статьи содержится аллюзия на еще один важный культурный феномен Японии. Название “SPERM WAIL” (“Ст нания /причитания/ по поводу сп рмы”) по звучанию совпадает со словом *sperm whale* = ‘кашалот, кит’, вызывая ассоциацию с важной реалией японского образа жизни. Известно, что китовое мясо также пользуется большим спросом в Японии, оно считается

очень полезным и тоже стоит очень дорого. Таким образом, благодаря игре слов достигается двойная актуализация названия, но такие референции, языковую игру, скрытые смыслы надо уметь видеть, и учиться этому можно с помощью материалов из журнала «The Economist».

Чтение статей по сельскому хозяйству из журнала «The Economist» позволяет узнать о важнейших событиях в области сельскохозяйственного производства в разных странах. Использование статей в учебном процессе способствует формированию лингвокультурной грамотности студентов, улучшает не только собственно языковые, но и профессиональные знания магистрантов, расширяет их кругозор.

УДК-803.0

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ МЕЖДУНАРОДНОГО МОЛОДЕЖНОГО ПРОЕКТА «МОЙ ДОМ. МОЯ КУЛЬТУРА»

О. А. Обратнева, И. Е. Савраев
ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»,
Псков, Россия

Ключевые слова: социокультурный компонент, культурный туризм, воспитание, аспекты культуры, организация международного проекта.

В статье рассмотрены практический опыт организации международного молодежного проекта. Рассмотрены отдельные аспекты по изучению культуры России и Германии: музыка, язык общения, кухня, семья, история, преодоление прошлого.

Key words: Socio-cultural component, culture, education, aspects of culture, organization of an international project.

The article discusses the practical experience of organizing an international youth project. Some aspects of studying the culture of Russia and Germany are considered: music, the language of communication, cuisine, family, history, overcoming the past.

Развитие международного сотрудничества, общение на иностранном языке невозможны без знаний о культуре других стран. Социокультурный компонент предполагает изучение особенностей национальной культуры страны, способствует расширению общего, социального, культурного кругозора, стимулирует познавательные и интеллектуальные процессы знаний, сформированные в процессе обучения.

(29.03.19 – 05.04.19). Программа семинара включала большой объем практических занятий по тематике проекта и работу в мини-группах, состоящих из немецких и российских участников проекта, посещение объектов культуры, предприятий. Семинар был организован таким образом, чтобы, не акцентируя внимания на национальных различиях, проводить через изучение языков, истории, музыкального искусства и др. идею самоценности этнической культуры, к которой принадлежат участники семинара, и ценности культуры других народов [2].

Культура – это многогранный термин. Чтобы сделать его доступным и понятным для молодежи, практическое содержание рассматриваемых на семинаре вопросов было конкретизировано в следующие аспекты: музыку, язык общения, кухню, семью, историю, преодоление прошлого.

1. Музыка. Студенты могли представить свою музыкальную культуру на основе выбранных песен, которые охватывали широкий спектр от традиционных до современных. После этого они должны были вместе исполнить музыкальное произведение. Исполнение национального танца также рассматривалось как возможный вариант знакомства с национальной культурой. Так, в Германии участники проекта познакомились с немецкими народными песнями и прослушали выступление немецкого дуэта «бардовской» песни. В России участниками проекта были разучены русские национальные песни и танцы, а также они прослушали выступление исполнительницы русских народных песен.

2. Язык общения. Чтобы лучше понять соответствующий национальный язык, российские участники проекта участвовали в языковых курсах, разработанных немецкими учащимися, и наоборот. Кроме того, все участники получили краткое представление о молодежном разговорном языке, чтобы почувствовать разнообразие этого культурного аспекта.

3. Кухня. Известная немецкая народная мудрость гласит: «Взаимопонимание между народами возникает через желудок». Чтобы лучше понять друг друга, нужно вместе приготовить какое-либо национальное блюдо, которое потом вместе за общим столом и съесть. Как немецкие традиционные блюда (говяжий суп с фрикадельками, мясо с клецками, яблочный пирог), так и русские пельмени, блины, картофельные оладьи были приготовлены и продегустированы совместно. В Германии участники проекта познакомились с процессом приготовления традиционной немецкой горчицы, а в России посетили хлебокомбинат, где увидели, как пекут хлеб, и продегустировали различные хлебобулочные изделия. Как показало анкетирование, этот способ постижения другой культуры являлся для молодых людей наиболее привлекательным.

4. Семья. Размещение участников проекта в семьях партнеров дает основательное и живое понимание этого аспекта культуры. Молодые люди имели уникальную возможность в течение нескольких дней наблюдать внутрисемейные отношения, организацию семейного быта, ежедневно практиковать свой иностранный язык, общаться с родите-

лями своих зарубежных сверстников, что привело к более глубокому пониманию семейной жизни в другой стране.

5. История. Россия и Германия – это страны с очень богатой историей. Посещение музея немецкой истории в Бонне, городов Кельн, Аахен, Моншау, Эшвайлер позволило российским участникам познакомиться с немецкой традиционной архитектурой и соприкоснуться с историей. Немецкие участники проекта побывали в культурной столице России – городе Санкт-Петербург, посетили современный мультимедийный музей «Россия – моя история», познакомились с достопримечательностями городов Псков, Изборск, побывали в Псково-Печерском монастыре. Знакомство с историей другой страны мотивирует молодых людей к развитию, развивает любознательность, они начинают понимать, что мир не ограничивается родным городом, а мировая история очень интересна и разнообразна.

6. Преодоление прошлого. Германия и Россия, как никакие другие страны, имеют в своей истории периоды жесткого противостояния, которые сопровождались многочисленными жертвами. Участники проекта посетили Центр нацистской документации в Кельне, размещенный в здании бывшего гестапо, и побывали в камерах, где на стенах увидели многочисленные надписи, оставленные людьми, приговоренными к смерти. Результатом посещения музея стало общее понимание того, что каждый человек должен сделать все возможное, чтобы подобный тоталитарный режим больше не повторился. Эту же цель преследовало посещение музея-монумента героическим защитникам Ленинграда. Показанный там документальный фильм об ужасах блокады, блокадные нормы хлеба имели ярко выраженную антивоенную направленность, что особенно важно в отношениях немецкой и российской молодежи.

Проект реализовал идею формирования международного взаимопонимания, ведь именно взаимный рост знаний о культуре другого народа сближает народы. В результате подобного общения ликвидируются стереотипы и предрассудки, а различия воспринимаются как обогащение своей культуры, а не как угроза. По завершении проекта среди немецких и русских участников было проведено анкетирование, которое показало большой интерес к культуре другой страны. 100 % немецких и русских участников хотели бы еще раз участвовать в подобном проекте, 100 % изъявили желание еще раз посетить Германию и Россию. Более 90 % считают, что необходимо и дальше развивать такие отношения между молодежью разных стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кодякова, Н. В. Интернациональное и поликультурное воспитание в формировании системы ценностей школьников и студентов / Н. В. Кодякова // Электронный журнал «Современные проблемы науки и образования». – 2016. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/pdf/2016/3/24562.pdf>.
2. Ушаков, Д. В. Проблемы воспитания интернационализма и профилактика роста ксенофобии в молодежной среде / Д. В. Ушаков // Вестник НГУ. Серия: Философия. – 2012. – Т. 10. Вып. 3. – С. 174–184.

ГЛОБАЛЬНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ

И. В. Осипова

УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», Горки, Республика Беларусь

Ключевые слова: английский язык, глобализация, модернизация, мировое развитие, средство общения, тенденция, диалект, экономическое развитие.

В данной статье раскрывается проблема попыток некоторых стран сохранить монополию на национальные языки. В центре внимания находится тот факт, что английский язык становится средством международной дипломатии, экономики и бизнес-сферы.

Key words: the English language, globalization, modernization, world development, means of communication, tendency, dialect, economic development.

This article deals with the problem of some countries to save monopoly on national languages. The focus is on the fact that English is becoming a means of international business and cultural communication, the language of international diplomacy, economy and business-sphere.

В современной мировой лингвистической науке можно выделить две тенденции. Первая связана с усилиями национальных государств сохранить монополию на национальный язык, поскольку именно язык по-прежнему воспринимается как самый сильный маркер государственности и национальной идентичности. Вторая тенденция вступает в противоречие с первой и касается беспрецедентного распространения английского языка как языка международного общения. Однако сегодня едва ли кто-то сможет отрицать, что мировой лингвистический порядок эпохи уже кардинально изменился и «глобальный английский» – это политическая и культурная реальность XXI века.

На волне глобализации и развития современных технологий английский подчинил мир так, как это не удавалось ни одному языку в истории человечества. Специалисты утверждают, что к англоязычному миру относится почти полтора миллиарда человек. На английском сегодня разговаривают в три раза больше тех, для кого он не является родным. Крупнейшая англоязычная страна – Соединенные Штаты Америки – вмещает около 20 % англоязычного населения планеты. Английский уже сегодня является вторым языком для граждан Европейского союза с населением почти 500 млн.

Язык становится средством международного общения, когда его особая роль признается всеми странами. Переформатирование мирового порядка после Первой, а потом и Второй мировых войн вызвало беспрецедентную потребность в мировом *Lingua franca*. *Lingua franca* – это название для языка, который используют как средство делового и культурного общения людей, говорящих на разных языках. Многие эпохи в человеческой истории характеризуются наличием своего

Lingua franca. Это греческий и латынь в Римской империи в эпоху Средневековья, испанский в Испанской империи и т. д. В XX веке английский постепенно вытесняет французский в качестве языка международной дипломатии.

«Глобальный английский» теперь является языком еще одной империи, безоговорочного господство которой распространяется на весь земной шар, – Интернета. Сможете ли вы без английского воспользоваться той интеллектуальной силой, которую он представляет? Очевидно, что нет. Исследователи доказывают, что 80 % информации хранится во Всемирной сети именно на этом языке, а ее объем удваивается каждые 18 месяцев.

Сегодня английский является языком глобальной экономики и глобальной бизнес-среды. Даже если международная компания находится в Швеции или Франции, ее сотрудники общаются на английском (или на смеси родного с английским), не говоря уж о переписке. Практически та же ситуация в науке. Более 90 % научных журналов, пользующихся авторитетом в мире, печатаются на английском.

В глобализованном мире английский является языком межкультурных коммуникаций, ведь независимо от того, кем вы являетесь – украинцем, итальянцем, индийцем, русским или немцем, собравшись вместе, вы будете общаться на английском.

Английский язык сегодня перестает быть привязанным к носителям языка и начинает существовать отдельно от них, уже не будучи американским и британским, а все больше превращаясь именно в глобальный английский как явление. У него уже есть название – «глобиш» (Globish), или «стандартный мировой разговорный английский» (Word Standard Spoken English).

Любопытной иллюстрацией этой тенденции, особенно учитывая постоянные языковые войны во Франции, является книга французского бизнесмена Жан-Поля Марье «Don't Speak English. Speak Globish» («Не говори на английском. Говори на глобальном»). Описывая свою встречу с партнерами из различных уголков мира – англичанином, корейцем и бразильцем, – он отмечает, что, общаясь, они разговаривали на особом диалекте английского, прекрасно понимая друг друга. Англичанин же попал в затруднительное положение. Он был слишком чувствительным к разным смысловым оттенкам, поэтому с трудом улавливал мысль партнеров. Те, в свою очередь, не могли понять его сразу из-за сложности его языка. Марье отмечает, что сегодня развивается новая форма английского, которой владеют те, для кого он является вторым. «Глобиш» – это порядка 1500 слов, его пользователи должны избегать юмора, метафор, сокращений и чего угодно, что может вызвать кросс-культурное замешательство. Они должны говорить медленно и короткими предложениями.

Носители языка озабочены тем, что у «глобиш» как явления есть другая сторона. Из-за него может быть утрачен изысканный английский. Человек, для которого английский является родным, должен фактически владеть двумя языками, в том числе глобальным англий-

ским, чтобы иметь возможность общаться с другими носителями мирового Lingua franca.

Другая тенденция – английский продолжает распространяться по миру, фрагментируясь во многие местные диалекты, получившие название Englishes – английские языки. Не менее точным является другое название glocal English – «глокальный английский» (от объединения слов global (глобальный) и local (локальный)). Например, Spanglish – своеобразный микс испанского и английского – на границе Мексики и США, Greekish – смесь греческого и английского в Греции. Или Singlish, на котором разговаривают в Сингапуре, и Tanglish – на Филиппинах. На английском в ЕС сегодня может общаться более половины европейцев – 51 %. Он планомерно распространяется благодаря языковой политике Евросоюза: его изучают 90 % школьников, начиная с младшей школы.

В образовательных политиках многих стран мира знание английского все чаще и чаще относят к базовым. Владеть английским означает то же, что уметь пользоваться компьютером, мобильным телефоном и управлять машиной. Яркими примерами являются Китай и Южная Корея, где царит убеждение, что национальное развитие зависит от владения английским.

Если еще 50 лет назад ничто не свидетельствовало о возможности появления мирового Lingua franca, то сегодня очевидно, что новый мировой лингвистический порядок уже определяет и впредь будет определять глобальный английский.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык // Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Английский_язык. – Дата доступа: 15.03.2020.
2. Обучонок. Обучающие программы и исследовательские работы учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://obuchonok.ru/>. – Дата доступа: 15.03.2020.
3. Globish home [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.globish.com/>. – Дата доступа: 16.03.2020.

УДК 81

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ (ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК)

Т. В. Попова

*УО «Минский государственный лингвистический университет»,
Минск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, коммуникативные задания.

В настоящей статье говорится о том, что в центре формирования социокультурной компетенции у студентов языкового вуза ставятся коммуникативные задания, ко-

торы явля тся м тодич ским ср дством обуч ния у пр подават ля, и он рациональной базой студ нта.

Key words: FL communicative competence, sociocultural competence, communicative tasks.

The article argues that communicative tasks are essential in forming the students' sociocultural competence at linguistic universities. These tasks are both a teaching tool for teachers and a learning tool for students.

Понятие «социокультурная компетенция» предполагает умение использовать национально-специфические сведения, знание речевого этикета и коммуникативные техники для достижения взаимопонимания с носителями другой культуры.

Когда перед преподавателем стоит задача формирования у студентов социокультурной компетенции, он, в первую очередь, старается создать необходимые условия для обеспечения содержательной стороны общения и способов использования иноязычных каналов. Одним из таких важных каналов, несомненно, являются *коммуникативны задания*. Они содержат тот стержень, на основе которого и происходит развитие личности средствами иностранного языка.

Коммуникативные задания тесно связаны с понятием «иноязычная коммуникативная компетенция» и предполагают нечто большее, чем простое манипулирование лингвистическими структурами и формами. Вопрос, волнующий преподавателей иностранного языка, – это не столько вопрос конечной цели формирования коммуникативной компетенции у обучаемых, сколько вопрос о путях достижения данной цели.

Существует много определений коммуникативных заданий. Вслед за испанскими методистами *E. Martin Piris* и *Sheila Estaire* мы понимаем коммуникативное задание как «веер рабочих планов, целью каждого из которых является содействие изучению иностранного языка, начиная от самого простого задания и заканчивая самыми сложными и многогранными действиями, такими, как решение проблемной ситуации, имитация реального действия или принятие решения» [1]. Коммуникативными заданиями, в широком смысле этого слова, могли бы быть все задания, выполняемые в аудитории, при условии, что обучаемый испытывает реальную, мотивированную потребность в изучении иностранного языка и осознанно стремится ее удовлетворить. В то же время объектом его изучения является не концепт, который хорошо ему известен из родного языка, а новая способность – общение на чужом языке, что до определенного момента наш обучаемый делать не в состоянии. Путь овладения этой способностью состоит в учебной имитации общения посредством реализации коммуникативной деятельности на основе выполнения коммуникативных заданий.

Для выполнения вышеназванных коммуникативных заданий (в которых обучаемый концентрирует свое внимание на смысле высказывания или на своих коммуникативных интенциях, а не на лингвистической форме, в которую они облачены) обучаемому требуется знать

формальную сторону языка и хорошо владеть ей: осуществлять серию действий, направленных на понимание, удержание в памяти и последующее запоминание лексико-грамматических единиц.

Коммуникативное задание прежде всего предполагает наличие проблемной задачи, которую необходимо решать на каждом практическом занятии. Проблемные задачи должны иметь следующие параметры: тематическую заданность; дискурсивность; набор лексико-грамматических средств; культурологический фон; эмпатическую тональность. Кратко поясним каждый из данных параметров.

Тематическая заданность обусловлена учебной программой каждого года обучения. Так, например, при изучении социально-бытовой сферы “*La salud es ante todo*” студенты овладевают умениями общаться на испанском языке в рамках вышеназванной тематики, обсуждая вопросы, связанные с поддержанием здорового образа жизни, болезнями нынешней цивилизации (наркомания, СПИД и др.) и борьбой с ними, занятиями спортом и пр., что дает возможность преподавателю прямо или косвенно влиять на формирование у студентов правильного восприятия основных жизненных ценностей.

Дискурсивность обеспечивается использованием в речи студентов стилистических приемов диалогической и монологической речи, элементов когерентности, необходимых для придания плавности и завершенности дискурса, алгоритма инициирования и поддержания беседы, приемов переключения с одной темы на другую и пр.

Набор лексико-грамматических средств включает в себя программный лексико-грамматический материал, который активизируется в процессе решения проблемных задач. Он должен быть достаточно хорошо усвоен к моменту обсуждения социально значимых тем и не вызывать трудностей у студентов. Однако это одно из традиционных, постоянных и, возможно, неизлечимых (пользуясь той же медицинской терминологией) противоречий лингводидактики: стремление к общению на иностранном языке и несформированность корректных речевых навыков и умений.

Культурологический фон в решении проблемных задач предполагает опору на страноведческие знания об Испании (или странах Латинской Америки), что, в свою очередь, неизбежно приведет к сопоставлению образа жизни там и здесь, сравнению традиций и привычек, уточнению предпочтений, обсуждению понятия «менталитет народа», которое многим студентам, как показывает наш опыт преподавания, зачастую неизвестно.

Эмпатическая тональность предусматривает обязательную оценочную модальность в ходе решения проблемных задач. Речь идет об оценке, которую дает сам студент тем явлениям и фактам в жизни социума, свидетелем которых он является. Реестр эмпатических средств испанского языка, которые могут знать студенты первого курса, достаточно широк: от простого ¡*Qué bien!* ¡*Vale!* ¡*Seguro!* до более сложных и содержательных высказываний.

В ходе выполнения коммуникативных заданий у обучаемых формируется коммуникативная способность, которую можно охарактеризовать по трем основным критериям: аутентичность, гибкость и беглость речи на иностранном языке.

Таким образом, подводя итог всему вышеизложенному, можно констатировать, что в центре формирования социокультурной компетенции у студентов языкового вуза ставятся коммуникативные задания, которые одновременно являются и методическим средством обучения у преподавателя, и операционной базой студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Estaire, Sheila. Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas / Sheila estairemarcoele // Revista de didáctica ELE ISSN, Universidad Nebrija. 1885–2211–NÚM.12,2011. – P. 1–16 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>.

УДК 372.881.1

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

О. В. Проконова

**УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная
академия», Горки, Республика Беларусь**

Ключевые слова: межкультурная компетенция, общение, межкультурная коммуникация, влияние, иностранный язык.

Статья посвящена путям формирования способности межкультурной коммуникации в свете современных требований к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе.

Key words: intercultural competence, communication, intercultural communication, influence, foreign language.

The article is devoted to the ways of forming the ability of intercultural communication in the light of modern requirements for teaching foreign languages in non-linguistic university.

В настоящее время международная интеграция, расширение деловых контактов, появление новых сфер и направлений профессиональной деятельности обусловили повышенные требования к уровню формирования межкультурной компетенции выпускника неязыкового вуза. Межкультурная компетенция интегрирует межкультурную коммуникацию и понимается как целостная системная совокупность свойств, необходимых для построения эффективного межкультурного общения в определенном круге ситуаций личностного и профессионального социального взаимодействия [2, с. 18].

Формирование межкультурной компетенции подразумевает знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством самого иностранного языка и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры. По ходу формирования межкультурной компетенции выясняется влияние иностранного языка и иноязычной культуры на развитие русского языка. Тем самым формируется развитие личности под влиянием культуры [1, с. 1].

Задача формирования у обучаемых способности к межкультурной коммуникации является одной из первоочередных задач при обучении иностранным языкам на современном этапе. Она состоит в том, чтобы сформировать у обучаемых знания о психологических, культурных и социальных правилах, наряду с межлингвистической компетенцией.

Развитие у обучаемого способности к взаимопониманию двух и более участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам, делает актуальным обращение к целому ряду личностных качеств обучаемого. Прежде всего следует формировать такие качества личности, как терпимость, готовность к общению и открытость [1, с. 2].

Коммуникативная компетенция включает несколько составляющих: 1) социокультурная компетенция, которая складывается из знания социокультурной специфики страны изучаемого языка и умения строить свое поведение в соответствии с этой спецификой; 2) социолингвистическая компетенция, определяемая как умение использовать языковые средства в соответствии с социальными условиями общения; 3) дискурсивная компетенция, которая представляет собой знание различных типов дискурсов и правил их использования, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения.

Новые реалии ставят перед высшей школой более сложные задачи. Основной целью учебного процесса становится развитие коммуникативной компетенции, которая, помимо лингвистической компетенции, включает овладение практическими навыками межкультурного общения. Речь идет о необходимости более глубокого изучения культуры и образа жизни носителей языка. Наличие словарного запаса и знание грамматических правил недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Нужно уметь свободно ориентироваться в иноязычной среде и адекватно реагировать в различных ситуациях общения. Задача преподавателя состоит в том, чтобы создавать на занятиях реальные ситуации, в рамках которых отбатывается изучаемый лексико-грамматический материал, обеспечивая тем самым аутентичность общения. Перенос действий в страну изучаемого языка и подкрепление ситуации с помощью аутентичной наглядности стимулируют изучение материала [1, с. 3].

Традиционное преподавание иностранных языков на уровне неязыкового вуза ранее сводилось к чтению адаптированных текстов на начальном этапе или на основе чтения специальных текстов соответственно своей будущей профессии на завершающем этапе. Устную речь представляли предложенные бытовые темы. Их изучение в усло-

виях отсутствия реального общения с носителями изучаемого языка было чаще всего бесполезным делом, которое не имело желаемого полезного результата. Сейчас в высшем учебном заведении преподавание иностранного языка воспринимается как обучение средству повседневного общения с носителями другой культуры. Задачей высшего образования является формирование широко образованного человека, который имеет фундаментальную подготовку не только по узким специальностям, но и в широком плане. Теперь преподаватели стремятся научить практически использовать имеющийся в запасе лингвистический материал, строить изучение иностранного языка с ориентиром на выбранную профессию, т. е. технические специалисты должны владеть техническим английским и уметь применять его прежде всего с подобными же специалистами, только говорящими на английском языке [1, с. 4].

Целью обучения иностранным языкам является не система языка, а речевая деятельность как средство межкультурного взаимодействия. Чтобы сформировать у обучающихся необходимые знания и умения, необходима активная устная практика. Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, важно предоставить обучающимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы и рассуждать над возможными путями решения этих проблем. В центре внимания должна быть мысль, а язык должен выполнять функцию формирования и формулирования мыслей. Обучающимся следует воспринимать язык как средство межкультурного взаимодействия. Современные инновационные технологии позволяют решать такого рода проблемы [1, с. 5].

Таким образом, основная идея подобного подхода к обучению иностранному языку заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность обучающихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агасиева, И. Р. Формирование межкультурной компетенции в процессе формирования способности к межкультурной коммуникации при обучении английскому языку в неязыковом вузе / И. Р. Агасиева // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 15. – С. 1–5.
2. Бикитеева, Р. Р. Формирование личностно-смыслового поля межкультурной компетентности студента неязыкового вуза / Р. Р. Бикитеева // Вестник ОГУ. – 2006. – № 10. – С. 18–23.

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Н. В. Савостьяник

*ГУ «Волковысский районный учебно-методический кабинет»,
ГУО «Гимназия № 2 г. Волковыска»,
Волковыск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: музейная педагогика, национальный компонент, изучение иностранного языка, внеклассная работа, музей.

В статье идет о формировании социальных и нравственных качеств личности учащегося при изучении иностранного языка. В статье раскрываются следующие вопросы: как в процессе национального компонента в обучении иностранному языку способствует формированию личностных качеств учащегося, какова роль музейной педагогики в данном процессе.

Key words: museum pedagogy, national component, foreign language study, extracurricular work, museum.

The article is about the formation of social and moral qualities of the students' personality in the study of a foreign language. In the article the following issues are revealed: how the national component in teaching of a foreign language promotes the formation of personal qualities of the student, what the role of museum pedagogy in this process is.

Проблемы обучения иностранному языку связаны с вопросами формирования национального сознания учащихся. В последнее время в образовательную практику вводится национальный компонент. Необходимость обучения иностранному языку с учетом национального компонента продиктована тем, что понимание иной культуры возможно только на основе знания своего региона. Отсутствие таких знаний является причиной недопонимания, источником конфликтов в процессе межкультурной коммуникации.

Под национальным компонентом школьного курса следует понимать систематическое и последовательное включение в общеобразовательный курс иностранного языка местного языкового материала как в тематическом, так и в лингвистическом отношении.

Использование национального компонента базируется преимущественно на основе первоначальных знаний учащихся о родном крае, создает прототип среды родного края и помогает овладеть коммуникативной компетенцией на иностранном языке, не находясь в стране изучаемого языка.

Одним из основных направлений является развитие учащихся на основе национальных традиций и региональной культуры. Традиции народа, воплощающие в себе духовно-практический опыт жизни людей, их история, культура служат одним из источников формирования нравственно целостной личности.

Национальный компонент в преподавании иностранного языка рассматривают как углубленную лингвокраеведческую работу и используют местный языковой материал не только на уроках, но и для внеклассной работы. Большую помощь оказывает в этом музейная педагогика. Через призму музейных средств учащиеся приобщаются к истории и культуре родного города и страны.

Задачи музейной педагогики идут параллельно с воспитательными задачами образовательного процесса. Это воспитание любви и уважения к родине, окружающим нас людям; формирование самосознания, становления активной жизненной позиции; развитие творческих и организаторских способностей; формирование системы критериев и механизмов оценки окружающего нас мира [2, с. 2].

Сегодня одним из уникальных явлений отечественной педагогики является создание школьных музеев. Они дают возможность:

- осуществлять нетрадиционный подход к образованию, основанный на интересе детей к исследовательской деятельности;
- раскрыть значимость и показать практический смысл изучаемого материала;
- каждому ребенку попробовать собственные силы, способствуют его самореализации;
- объяснить сложный материал на простых и наглядных примерах.

Обращение к ценностям, накопленным и хранимым человечеством в мировой культуре, предполагает включение индивида в культурно-историческое пространство, что создает почву для осознания себя как субъекта культуры. Музей выводит индивида за границы социума, цивилизации в мир культуры [1, с. 2].

Современная музейная педагогика использует различные формы, методы и технологии. К базовым формам культурно-образовательной деятельности музея относят экскурсию.

В ГУО «Гимназия № 1 г. Волковыска» успешно работает лекторская группа учащихся, осуществляется подготовка гидов. Экспозиции Музея боевой славы «Волковыщина в годы Великой Отечественной войны» разбита на разделы, выстроена в хронологическом порядке. Учащиеся, перевоплотившись в образы людей того времени, проникновенно рассказывают о событиях Великой Отечественной на французском языке, о годах оккупации, подпольном и партизанском движении, сожженной деревне Шауличи. Экскурсия сопровождается музыкой военных лет.

Видеоэкскурсия на английском языке «Заводы города Волковыска», созданная учащимися и педагогами ГУО «Средняя школа № 3 г. Волковыска», знакомит с историей, деятельностью, продукцией таких крупных заводов Беларуси, как «ВолМет», «Локомотивное депо», «Мясокомбинат», «Беллакт».

В ГУО «Средняя школа № 5 г. Волковыска» в рамках инновационного проекта был проведен музейный урок и организована экскурсия на английском языке по музею советской эпохи для участников инно-

вационных проектов Беларуси по учебному предмету «Иностранный язык».

Работа экскурсоводом в нашем районе выходит за пределы школьного музея. Учащиеся и учителя французского языка ГУО «Гимназия № 2 г. Волковыска» в ходе работы над научным исследованием «Моя малая родина в больших событиях (по следам Наполеона)» изучили события войны 1812 г., создали туристический маршрут по местам в г. Волковыске и Волковысском районе, связанным с войной 1812 г., а также разработали экскурсию на французском языке для туристов по экспозициям Военно-исторического музея им. П. И. Багратиона, который располагается в старинном доме-усадьбе, где в июне 1812 г. находилась штаб-квартира 2-й русской армии под командованием генерала П. И. Багратиона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайдар, Е. К. Музейная педагогика как фактор повышения качества при обучении английскому языку / Е. К. Гайдар. – М., 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://publikacia.net/archive/2015/4/3/5>.

2. Лазарева, В. В. Использование ресурсов школьных музеев на уроках иностранного языка / В. В. Лазарева // МБОУ СОШ № 4 г. Ставрополя имени И. Д. Сургучева. – Ставрополь, 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://stavschool4.ru/sites/default/files/files/2016/statya_lazarevoy_v.v.pdf.

3. <http://museum-bagratiyon.by/>.

УДК 378.147:81'243

РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С. А. Стульба

УО «Академия МВД Республики Беларусь», Минск, Беларусь

Ключевые слова: межкультурный подход, социокультурный компонент, коммуникативный, обучение, иноязычная культура.

В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с ролью социокультурного компонента в процессе обучения иностранному языку. Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации. Но такую личность возможно формировать без знаний о социокультурных особенностях страны изучаемого языка.

Key words: intercultural approach, sociocultural component, communicative, learning, foreign language culture.

The relevant issues related to the sociocultural component role in the process of foreign language learning are discussed in the article. Foreign language learning is aimed at forming

a person who is able and willing to participate in the intercultural communication. However, such a person is impossible to form without the knowledge of the target-language country's sociocultural features.

Обучение иностранному языку в контексте культуры является актуальной проблемой современности. В последние десятилетия в теории и практике преподавания иностранных языков происходят изменения, связанные с активизацией поиска новых подходов к обучению и изучению языка. Одним из важнейших направлений является межкультурный подход к обучению иностранным языкам.

Одной из основных целей обучения иностранному языку в высшем учебном заведении является развитие личности обучающихся в тесной взаимосвязи с преподаванием культуры носителей языка, что способствует большему желанию обучающихся максимально участвовать в общении на иностранном языке.

Понятие «обучение языкам» постепенно вытесняется понятием «обучение языку и иноязычной культуре». Культура и язык представлены в тандеме, они сосуществуют в диалоге: овладение иностранным языком как средством общения не представляется возможным без знаний особенностей культуры страны изучаемого языка.

Необходимость обращения к проблеме социокультурного содержания обучения обусловлена новой целью обучения иностранному языку – формированием языковой личности, способной осуществлять иноязычную деятельность в межкультурном контексте. Так как основным объектом является не структура языка, а способность продуцировать межкультурное взаимопонимание, социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку является неотъемлемой частью содержания иноязычного образования [1, с. 3–8].

К социокультурному компоненту обучения обычно относят традиции, обычаи, повседневное поведение, принятые в некотором социуме нормы общения, а также жесты и мимику, национальные особенности менталитета представителей той или иной культуры.

Другими словами, *социокул турная комп т нция* – совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и *р ч вого пов д ния* носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [3, с. 12].

Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку играет существенную роль в развитии личности обучающегося, так как дает возможность не только ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей

культуры обучающегося. Данный компонент призван расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы.

Говоря о роли социокультурного компонента в процессе обучения иностранному языку, необходимо отметить, что это тот фактор, который во многом определяет и обуславливает использование языка в конкретных ситуациях и, таким образом, влияет на иноязычную коммуникативную компетенцию.

Принимая во внимание тот факт, что социокультурный компонент обучения является составной частью иноязычной коммуникативной компетенции, можно смело заявить, что овладение иностранным языком без приобщения к культуре и менталитету страны изучаемого языка не может осуществляться в полной мере.

Социокультурный компонент в процессе обучения иностранному языку во многом определяет успешность общения с представителями иноязычной культуры, позволяя чувствовать себя уверенно и комфортно в иноязычной среде. Освоение этой компетенции способно помочь будущим специалистам в преодолении культурных барьеров и формирует культуру взаимоотношений людей. Для реализации адекватной межкультурной коммуникации необходимо не только знание лексики и свободное оперирование грамматическими формулами, но и способность соотносить языковые средства с нормами речевого поведения, которых придерживаются носители языка [2, с. 81].

Таким образом, усвоение содержания социокультурного компонента в обучении иностранному языку – основное условие приобщения обучающихся к культуре страны изучаемого языка, что обеспечивает повышение познавательной активности обучающихся, рассматривает их коммуникативные возможности, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач. Вместе с этим проводится сравнительно-сопоставительный анализ родной культуры и культуры страны изучаемого языка. Ведь недаром говорят: язык – это ценнейший источник формирования и проявления ментальности народа, через его посредство культура сохраняется и передается другим поколениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3–8.
2. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2010. – 352 с.
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 2000. – 256 с.

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ВКЛЮЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Е. М. Сурвило

*ГУО «Средняя школа № 2 г. Сморгонь»,
Сморгонь, Республика Беларусь*

Ключевые слова: социокультурная компетенция, национальный компонент, изучение малой родины, краеведческий материал, эффективно средство межкультурной коммуникации.

В статье раскрывается необходимость и важность включения национального компонента в обучение иностранному языку. В центре внимания статьи находятся примеры применения национального компонента в преподавании с целью развития социокультурной компетенции учащихся.

Key words: sociocultural competence, a national component, study of small homeland, local history material, effective means of intercultural communication.

The article describes the necessity and importance of including a national component into foreign language education. The article focuses on examples of the application of the national component in teaching in order to develop the sociocultural competence of pupils.

Социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции. Социокультурная компетенция – знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка (их традиций, обычаев, истории, культуры и др.); умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этими знаниями [2, с. 22].

В практике преподавания иностранного языка рассматривается в основном как средство приобщения к культуре страны изучаемого языка. Вследствие этого учащиеся испытывают затруднения при передаче информации о фактах и явлениях, связанных с родной национальной культурой средствами иностранного языка. А понимание иной культуры возможно только на основе знания своего региона [3, с. 16].

Современный этап развития общества характеризуется ростом интереса к истории. Осознание важности изучения родного края делает актуальным вопросы применения национального компонента в процессе обучения английского языка как эффективного средства межкультурной коммуникации. Учащиеся должны уметь представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения.

Под национальным компонентом следует понимать систематическое и последовательное включение в общеобразовательный курс иностранного языка местного языкового материала как в тематическом отношении, так и в отношении сугубо лингвистическом [1, с. 261].

Краеведческий материал систематически использую в учебной деятельности на протяжении многих лет. Начинаю с обозначения исход-

ного уровня знаний о родном крае, который определяется с помощью ответов на вопросы анкеты, касающихся истории, выдающихся людей и достопримечательностей города и района. При выборе материала о малой родине учитываю заинтересованность учащихся, отсутствие информации в учебном пособии, практическую ценность данного материала. Уделяю большое внимание согласованию материала по краеведению с программой, отбору материала, который отражает уникальность города и района и в то же время является общечеловеческой ценностью. К особенностям Сморгони и района относятся руины Кревского замка, костел Святого Михаила Архангела, самое старое здание в городе, которому около 500 лет, имение известного польского композитора М. К. Огинского в деревне Залесье, дом-музей белорусского поэта Ф. Богушевича в деревне Кушляны. Многочисленные места в Сморгони и ее окрестностях связаны с войнами: мемориальный комплекс «Переправа», посвященный Великой Отечественной войне, мемориальный комплекс на линии противостояния в годы Первой мировой войны и др.

Работу над материалом о малой родине начинаю в средних классах. Важным элементом уроков считаю использование наглядных средств обучения из разных учебных предметов: карты района, книги, фото, портреты. При прохождении темы «Путешествие в прошлое» начинаю свой урок с задания: «Угадайте, что лежит в этой коробке». (В коробке половина каменного топора, найденного мною во время работ на дачном участке в Сморгонском районе). Далее рассказываю учащимся о первых поселениях на Сморгонщине. В своей практике часто использую материалы книги «Памяць. Смаргонскі раён».

Для развития социокультурной компетенции учащихся используются следующие задания: подготовка сообщений, составление кроссвордов с использованием краеведческого материала, разработка ролевых игр, проектные задания типа «Спроектируйте маршрут по городу Сморгонь и району для иностранных туристов, интересующихся местной литературой (искусством, историей)».

Практикую проведение уроков нетрадиционного типа: уроки-викторины, уроки-экскурсии, уроки-телепередачи. По теме «Без прошлого нет будущего» в 11 классе был проведен урок-телепередача. В день празднования 510-летия Сморгони на встречу с «корреспондентами» местного телевидения прибыли «гости» из разных стран: из Польши – правнучка поэта Богушевича; гость из Израиля – внук мальчика из Сморгонского гетто, пишущего книгу о нашем городе; из Великобритании – родственник Огинского, композитора, прожившего на Сморгонщине 20 лет. В передаче также принимали участие археологи из Литвы, изучающие руины Кревского замка, и туристы из Польши, интересующиеся Сморгонским костелом. Такому уроку предшествовала большая работа по изучению краеведческого материала на факультативных занятиях.

Учащимися совместно с учителем создан видеоролик «Сморгонщина: история героического противостояния», посвященный Первой мировой войне.

Применение материала о малой родине в обучении иноязычному общению активизирует мыслительную деятельность учащихся, способствует развитию их умений перевода с родного языка на иностранный, повышению уровня языковой подготовки учащихся. Оно создает благоприятные условия для организации различных заданий творческого характера для учащихся с высоким уровнем мотивации, широкого применения в учебной работе элементов исследования [3, с. 20].

Использование национального компонента в обучении с целью развития социокультурной компетенции учащихся способствует воспитанию человека культуры, патриота своей страны и гражданина мира, способного интегрироваться в мировое сообщество и успешно функционировать в нем [1, с. 263].

ЛИТЕРАТУРА

1. Имангожина, О. З. Национальный компонент в учебной литературе / О. З. Имангожина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 8.
2. Методика преподавания иностранного языка: учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.]; под общ. ред. Т. П. Леонтьевой. – 3-е изд., испр. – Минск: Выш. шк., 2017. – 239 с.
3. Тамбовкина, Т. Ю. Региональный материал на уроках немецкого языка / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 1.

УДК 81'243

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ: РОЛЬ ТЕКСТА НА УРОКЕ РКИ

Е. В. Флянтикова,

***УО «Гродненский государственный медицинский университет»,
Гродно, Республика Беларусь***

Т. В. Черкес

***УО «Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь***

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), социокультурный подход, текст, город, Гродно.

Статья посвящена роли социокультурного компонента на уроке РКИ. Текст «Город Гродно» и дидактические материалы способствуют формированию социокультурной, коммуникативной, лингвистической компетенций, мотивации, диалоговой культуры.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), sociocultural approach, text, coat of arms, city of Grodno.

The article is devoted to the role of a sociocultural component at the lesson of RFL. The text "Coat of arms of the city of Grodno" and its didactic materials contribute to the formation of sociocultural, communicative, linguistic competencies, motivation, and dialogue of cultures.

При обучении РКИ важную роль играет знакомство с социокультурными реалиями: как отмечает Д. С. Лихачев, для коммуникации «необходимо понимание других культур» [4, с. 53]. Интегрированная образовательная парадигма XXI века, где важной составляющей является социокультурный компонент, позволяет ускорить процессы адаптации, элиминировать языковые, аксиологические, ментальные «границы». Ведущий принцип социокультурного подхода – коммуникативный и социокультурный синтез, направленный на развитие вторичной языковой личности (термин Ю. Н. Караулова); принцип реализуется при обращении к лингвистическим средствам изучаемого языка в совокупности с национально ориентированными, социально-культурными явлениями. «Социокультурный подход основан на сопоставлении картины мира в контексте национальной и мировой цивилизаций» [2, с. 8]. Только в процессе формирования «бикультурной личности, обладающей достаточным количеством коммуникативных навыков и знаний культурологического характера» [6], возможно воспитание толерантности, готовности к интеркультурному диалогу.

Цель статьи – рассмотрение социокультурной составляющей при знакомстве универсантов уровня В1–В2 с темой «Национальные символы Беларуси: герб города Гродно». Дидактический материал может использоваться на уроках РКИ, в рамках курса «Лингвострановедение», а также на интенсивных курсах РКИ.

Изучение темы «Город, где я живу» предоставляет широкие возможности для знакомства с социокультурными единицами (далее СКЕ – единицы языка, имеющие «компонент отображения действительности, который является реальным фактом культуры страны» [3, с. 23]). На предтекстовом этапе с помощью слайд-презентации преподаватель «проводит» краткий исторический экскурс в средние века. Далее происходит семантизация и закрепление СКЕ.

Задани 1. Прочитайт и запишит в словарь н знакомы слова.

Магдебургское право; Великое Княжество Литовское; Городень, Гародня, Горадня; ограда; Городница, Городничанка; олень; крест; рог – рога, охота – охотиться (2) – охотник; святой; покровитель.

Задани 2. Состав т пр олож ния с новыми словами.

Для концентрации внимания на притекстовом этапе предлагаются вопросы «на целеполагание» и дальнейшее обсуждение текста.

Задани 3. Прочитайт т кст. Придумайт му названи . Как вы дума т , поч му Губ рт раздал вс имуш тво б дным? Прав ли он?

В XII–XIV вв. город Гродно, расположенный на Замковой горе, входил в состав Великого княжества Литовского и назывался Городень, Гародня, Горадня (со II половины XVI в. – Гродно). Это один из первых городов Беларуси, получивший магдебургское право (в 1444 г. – полное). До наших дней дошли документы 1565 г. с печатями,

на которых был олень с золотым крестом между рогами, известный как олень Святого Губерта. Как раньше, так и сейчас герб с оленем Святого Губерта – официальный символ Гродно.

Каждый элемент герба имеет глубокий смысл. Ограда, через которую прыгает олень, связана с названием города «Городень» (название Гродно произошло или от слов «городить», или от названия речки Городницы, с XIX в. Гродничанки). Фигура в центре – олень с золотым крестом между рогами – символ Святого Губерта. Издавна олень символизирует красоту, свободу. В мировой культуре олень с крестом олицетворяет символ души – человека, города, природы.

Святой Губерт – католический святой. В молодости богатый герцог Губерт некоторое время жил во Франции, откуда его выгнали за разгульный образ жизни. А вскоре он стал епископом Льежа. Об этом рассказывает чудесная легенда. Губерт любил охоту и однажды в лесу увидел оленя с золотым крестом между рогами, гордо стоявшего среди деревьев. Это видение так удивило Губерта, что он раздал имущество бедным и стал священником. После смерти в 727 г. Губерта признали святым. В Европе Святого Губерта почитают как покровителя охоты и животных, особенно собак. Например, в Бельгии в храм Святого Губерта разрешают входить с собаками (хотя это запрещено церковью). Праздник Святого Губерта отмечают 3 ноября.

Гродненцы вспоминают Святого Губерта как пример духовного перерождения. Также его уважают как покровителя охотников (жители Гродно раньше часто занимались охотой). Рядом находились леса (Беловежская и Гродненская пущи), и важную роль в питании играло мясо диких животных. Жаль, что одним из животных был олень...

(Адаптация материала «Гербы и флаги Беларуси» [1, с. 151–152]).

На послетекстовом этапе используются коммуникативные виды работ (*отв т т на вопросы...; расскажит ...; поспор т ...*).

Задани 4 основано на использовании Интернет-ресурсов. Предлагается на аудирование видео «История герба г. Гродно» [5]. Заключительным этапом занятия станет тестовая работа.

Задани 5. Выб рит вариант в соотв тствии с т кстом вид о и встав т слова в правил ной граммати ч ской форм .

1. С ... века гербы появились в городах, которые получили магдебургское право (X, XII, XIII, XV). 2. В Беларуси гербами стали пользоваться с ... (I / II половина / середина, XVI в.). 3. Герцог Губерт жил ... (VI, VII, VIII) в. 4. Он очень любил ... (одежда, охота, олени). 5. Однажды произошла история, которая ... его жизнь (изменить, изучить, изобразить). 6. Губерт увидел ... на голове оленя (золотой крест, золотая корона, золотая звезда). 7. Он ... всё своё имущество бедным людям (продать, издать, раздать). 8. После этого Губерт стал ... (святой, священник, священный). 9. После смерти Губерт был причислен к лику ... (святой, священный, священник). 10. Олень – символ ... (духовное перерождение, рождение, возрождение).

Закончить урок рекомендуется рефлексией: *с годня я узнал...; было удивит л но...; ми понравилос ...; в мо й стран ст л г нда... и т. д.*

Таким образом, тексты социокультурной направленности развивают социокультурную, коммуникативную и лингвистическую компетенции, расширяют кругозор, повышают интерес и мотивацию к изучению языка, ведут к компаративному анализу – диалогу культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамүшко, В. И. Гербы и флаги Беларуси / В. И. Адамүшко, М. М. Елинская. – Минск: Беларусь, 2006. – 254 с.

2. Бутырская, О. Г. Социокультурный компонент содержания обучения как средство повышения мотивации овладения русским языком иностранными студентами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Г. Бутырская. – М., 2008. – 246 с.

3. Вариченко, Г. В. Социокультурный компонент обучения русскому языку как иностранному / Г. В. Вариченко // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы VII Междунар. конф., посвященной 92-летию образования Белорусского государственного университета, 30 октября 2013 г. / редкол.: В. Г. Шадуцкий [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2013. – С. 23–24.

4. Лихачев, Д. С. Земля родная: кн. для учащихся / Д. С. Лихачев. – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.

5. История герба г. Гродно / Технологический колледж ГрГУ им. Я. Купалы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=YN11yypZLYo&t=15s>. – Дата доступа: 28.03.2020.

6. Хабарова, О. В. Роль и место социокультурного компонента в практике преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс] / О. В. Хабарова // Слово.ру: Балтийский акцент. – 2013. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-sotsiokulturnogo-komponenta-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo>. – Дата доступа: 28.03.2020.

УДК 372.881.1

КАРТИНА МИРА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В. В. Фоменко

**УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная
академия», Горки, Республика Беларусь**

Ключевые слова: социокультурный, коммуникативный, обучение, культура.

В статье рассматривается роль культуры в преподавании иностранных языков. Социокультурная информация повышает познавательную активность и коммуникативные навыки учащихся, стимулирует изучение иностранного языка.

Keywords: socio-cultural, communicative, teaching, culture.

The article deals with the role of culture in foreign language teaching. Socio-cultural information increases students' cognitive activity and communicative skills, stimulates learning a foreign language.

С точки зрения современной методики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, обучение должно формировать навыки межкультурной компетенции, позволяющей учащимся выйти за рамки своей культуры и, не утрачивая собственной культурной идентичности, вступать в успешное иноязычное общение. Таким образом, необходимо развивать у обучаемых совокупность компетенций в иноязычном общении на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное и успешное взаимодействие с представителями иных культур. Эта способность складывается «из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т. е. «языковой картиной мира» носителей этого языка и «глобальной картиной мира», позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность» [2, с. 68]. Следовательно, целесообразно использовать такую технологию обучения, которая давала бы возможность ознакомить обучаемых с картиной мира изучаемого языка, что включает внутренние фоновые знания, социальный контекст высказываний, устоявшихся в данной культуре.

Использование социокультурной информации на занятиях повышает познавательную активность обучаемых, способствует более быстрому формированию их коммуникативных навыков и умений, формирует положительную мотивацию обучаемых, стимулирует их самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу над иностранным языком [4].

Обучение иностранному языку должно быть направлено на развитие общекультурной компетенции, иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, дискурсивной, учебно-познавательной. Уровень активного владения иностранным языком как средством общения зависит во многом от наличия неразрывной связи процесса овладения иностранным языком с культурой народа изучаемого языка. С. Г. Тер-Минасова отмечает необходимость основательного изучения особенностей мира носителей языка, отличительных признаков их культурной жизни, национальных особенностей, так как употребление слов в процессе коммуникации и само общение на иностранном языке во многом зависит от знания отличительных черт социальной и культурной жизни страны изучаемого языка.

Задача обучения иностранному языку состоит в обогащении сознания за счет интернационализации мира и приобщения к образу языкового сознания носителя иной культуры [1]. Каждый язык, воплощаясь в речевой деятельности его носителя, проявляет присущие ему, носителю языка, характерные социокультурные особенности. Социокультурный компонент обучения иностранному языку помогает сформировать знания обучающихся о реалиях, корректное владение коннота-

тивной и беспереводной лексикой, правильное употребление фоновых знаний, навыков вербального и невербального поведения коммуникантов. Таким образом, социокультурный компонент составляет одну из основ обучения коммуникации на иностранном языке.

Социокультурный компонент в процессе обучения иностранному дает возможность включения обучаемых в диалог культур. На занятиях по иностранному языку рекомендуется раскрывать тонкие коннотации слов через анализ культурных непониманий и контекст. Используемый на занятиях языковой материал (тексты, видео- и аудиоматериалы) должен быть разнообразным, тщательно отобранным, аутентичным и показательным, максимально отражающим культуру страны изучаемого языка.

Особое внимание следует уделять лексике, которая содержит культурный компонент и которую можно подразделить на безэквивалентную и фоновую. Иноязычные лакуны нуждаются в подробных комментариях со стороны преподавателя, поскольку безэквивалентная лексика в строгом смысле непереводаема, но значения таких лексических единиц преподаватель может раскрыть, используя толкование.

Следует определить и включить в содержание обучения тот минимум фоновых знаний, который необходим для эффективной коммуникации на иностранном языке. Фоновые знания касаются прежде всего географии, истории, общественной жизни, искусства, обычаев и традиций страны изучаемого языка. Овладение обучаемыми коммуникативной компетенцией невозможно без привлечения социолингвистического компонента, который направлен на ознакомление с культурными особенностями страны изучаемого языка [3]. Изучение языка находится в тесной связи с культурой народа – носителем этого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 2005.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Гурикова, Ю. С. Понятие лингвострановедения и возможности лингвострановедческого подхода при обучении иностранному языку / Ю. С. Гурикова // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2014.
4. Ярунина, С. А. Социокультурный компонент в обучении иностранному языку / С. А. Ярунина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2016. – Вып. 2.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОФОНОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

Л. М. Шумская

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь

Ключевые слова: диалог культур, коммуникация, сказка, ценности, соразвитие.

В статье рассматривается процесс формирования социокультурной компетенции в процессе овладения русским языком как иностранным. Выявляются проблемы восприятия и декодирования фольклорного текста, анализируются возникающие образно-понятийные и культурологические затруднения, составляющие своеобразия русской культуры.

Key words: dialogue of cultures, communication, fairy tale, folklore, values, traditions, co-development.

The process of the formation of sociocultural competence in the process of the Russian language acquisition as a foreign language has been considered in the article. Problems in the perception and decoding of folktexts have been identified. Difficulties with understanding images and notions arising from of the peculiar mentality of the Russian people have been analyzed.

Принципиально важно осуществлять процесс обучения РКИ в диалоге иностранной и родной культур. Это оказывается возможным при изучении фольклорного произведения – сказки. Она является своего рода каналом передачи культурных знаний, а ее содержание находится в непосредственном взаимодействии с сознанием читателя, который присваивает культурные знания, внедряет их в собственный разум. Через сказку и ее восприятие осуществляется трансляция опыта людей, их межкультурный диалог, направленный на сближение.

Однако проблема состоит в том, что для большинства инофонов речевое общение на иностранном языке вызывает затруднение в восприятии не буквальных, а имплицитных смыслов. Это объясняется тем, что иностранный язык является для них ценностью потенциальной, а не реальной, что осложняет полноценное коммуникативное общение.

Между тем именно в сказках содержится значительный лингвокультурологический материал, часто скрытый от инокультурного читателя. Именно в этом жанре фольклора проявляется национальная психология, утверждаются традиционные нравственные идеалы, формы поведения и способы коммуникации представителей определенной национально-культурной среды. Сказка лишена субъективных авторских оценок, индивидуально окрашенных способов восприятия картины мира. Объективный, надиндивидуальный фольклорный мир максимально соответствует национальному стереотипу с его системой духовно-нравственных ценностей.

Национальный колорит сказок выражается в специфических сюжетах, оценке происходящих событий, образах, именах героев, традиционных языковых формулах (Дед Мороз, сестрица, братец, старичок, добрый молодец, красна девица – краса ненаглядная). Но особенно трудными для восприятия оказываются действия сказочных героев, этическая оценка их поведения. Анализируя мотивы поведения героини сказки «Морозко», немецкие обучающиеся затрудняются объяснить психологическую основу поступков девушки, которая, замерзая и находясь на грани жизни и смерти, не жалуется, не признается, что ей трудно и плохо, упорно отвечает, что всем довольна. В то же время китайские читатели с сочувствием воспринимают подобное поведение, обусловленное нравственными ценностями, близкими и понятными им. Об этом свидетельствуют эпитеты, которые китайцы подбирают для характеристики героини: «терпеливая», «достойная», «скромная». Сопоставление восприятия текста носителями западного и восточного этнопсихолингвистических типов позволяет утверждать, что формирование их социокультурной компетенции происходит в процессе проникновения в ценностный мир русского менталитета [1]. С этой целью инофоны мысленно выделяют систему значимых явлений, постигают жизненные принципы и правила, раскрывают направляющие поступки и цели, определяют присущие русской культуре доминантные ценности и их субординацию с подчиненными ценностями иных уровней культуры. Это позволяет им понять мотивы поведения сказочных героев.

Проследив различие в восприятии фольклорной сказки представителями западной (немецкой) и восточной (китайской) ментальности, можно утверждать, что современный западноевропейский читатель, опирающийся на строгую логику и прагматизм, часто воспринимает непрменные атрибуты сказочной художественно-образной системы (мотивы превращений, чудес, магических изменений) как алогичные. Передавая сюжет сказки «Царевна-лягушка», немецкие обучающиеся не придают значения эпизоду смерти Кощея Бессмертного, пропускают символические образы дуба, сундука, яйца, иглы и ограничиваются замечанием, что Иван-царевич убил Кощея. Представители восточной культуры, напротив, чувствуют важность отмеченных мотивов, стараются тщательно воспроизвести при пересказе и даже пытаются интерпретировать их символическое значение («яйцо – жизнь», «игла – смерть»). Возможно, это объясняется тем, что в китайской картине мира символ играет очень большую роль. Сопоставительный аспект восприятия сказки позволяет китайцам осмыслить сходство и различия открытых ценностей страны изучаемого языка и родной, установить сходные, отличительные – особенно противоположные – и нейтральные элементы двух аксиосфер.

Особую трудность для восприятия и интерпретации инофонами представляют нравственные проблемы сказок – идея любви к ближнему, покорности воле Божьей, борьбы с грехом, спасения души. Сказка учит не гнаться за «богатством»: «... Пожили месяц, приелось старухе

богатое житье, говорит старику: «Хоть живем мы богато, да что в этом толку, коли люди нас не почитают!» [2, с. 23]; жить по совести: «... Стал купец помирать (а купчиху-то прежде его на погост свезли) и приказывает: «Дети мои! Живите хорошо – в любви и совете, так, как мы с покойницей жили» [2, с. 76].

Таким образом, адекватное декодирование инокультурного фольклорного текста, и прежде всего сказки, способствует формированию социокультурной компетенции иностранных обучающихся. Обращение к истокам русской национальной культуры, воплощенным в сказках, способствует формированию жизненных стереотипов иностранных обучающихся, позволяющих достигать взаимопонимания с представителями иноязычной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сорокин, Ю. А. Роль этнопсихолингвистического фактора в процессе перевода / Ю. А. Сорокин. – М.: Наука, 2006. – 364 с.
2. Афанасьев, А. Н. Народные русские сказки / А. Н. Афанасьев. – М.: Альфа-Книга, 2017. – 1087 с.

УДК 81

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Е. Н. Щекотович, Я. В. Лях

*УО «Белорусский государственный университет информатики
и радиоэлектроники», Минск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, особенности культуры, коммуникативный подход, нормы поведения, социокультурная компетенция.

В статье раскрыта роль социокультурного компонента в обучении иностранным языкам, а также рассмотрены моменты: какие подходы используются при изучении аспектов социокультурной компетенции и культура.

При обучении языкам в школах и высших учебных заведениях все более широкое распространение приобретает коммуникативный подход, который способен подготовить учащихся к спонтанному общению на иностранном языке. При этом особая роль отводится социокультурному компоненту содержания обучения как фактору, во многом определяющему использование языка в конкретных ситуациях, тем самым влияющему на более широкое понимание языка в целом и отдельных отраслей жизни в частности [2].

Именно поэтому мы считаем, что стоит изучать социокультурный компонент при обучении иностранным языкам. Без понимания культурных особенностей страны, тенденций в обществе и настроений масс невозможно корректно пользоваться языком. Это может совершенно не выявляться во время занятий грамматикой, лексикой или аудированием. Однако при непосредственном контакте с носителями языка, будь то разговор на улице или серьезные переговоры с иностранной фирмой, знание или совершенное непонимание культуры становится очевидным.

Изучение социокультурной базы достигается с помощью коммуникативного подхода, который способен подготовить студентов к спонтанному общению на иностранном языке, так как он во многом определяет и обуславливает использование языка в конкретных ситуациях (знание норм поведения, ценностей, правил общения) [2].

Это можно показать на одном самом обыденном примере – приветствии:

1. How are you doing sir?
2. What' s up dude?
3. How' s u business?

Эти три примера обозначают, по сути, одно и то же: все они используются при встрече, однако при совершенно разных обстоятельствах. В то время как первая является нормой при формальном общении, две последние было бы совершенно неуместно использовать во время переговоров или собеседования, равно как и использование последних показалось бы странным при общении с друзьями или родственниками.

Социокультурную компетенцию можно разделить на знания, опыт общения, опыт применения языка.

Чаще всего люди при общении с иностранцами задумываются или обращают внимание на следующие моменты:

I. Опыт общения (выбор стиля общения, верное понимание иноязычной культуры, повышенную толерантность при общении на иностранном языке к участникам общения, способность преодолевать и разрешать конфликты между участниками дискуссии, создание социокультурного портрета страны изучаемого языка).

II. Опыт применения языка (правильное, а главное, уместное употребление слов и словосочетаний в речи, корректный перевод социокультурно окрашенного материала на родной язык) [1].

В XXI веке никого не удивит знание основ того или иного языка, поэтому понимание социокультурных особенностей той или иной страны является значительным преимуществом. Это может помочь как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни.

Мы считаем, что полноценное понимание языка невозможно без знания сленга, сокращений и т. п. Примером может служить современная музыка. Почти всегда она являлась отражением того, что волновало те или иные слои населения. Beatles, Queen, группа «Кино» пели на языке, который был сформирован под влиянием времени. Иностранцы не всегда могли и не могут понять некоторые обороты без некоего бэкграунда. То же самое происходит и сейчас. Музыка хоть и не формирует в полной мере язык, однако совершенно точно трансформирует его и привносит что-то новое.

В наше время изучение истории, культуры или современной жизни общества не является проблемой. Интернет мгновенно позволяет узнать за пару кликов, что нового произошло в той или иной сфере. С помощью соцсетей мы способны в реальном времени узнавать новости, читать или смотреть реакцию людей на них, тем самым пополняя свой словарный запас. Многие из нас следили за импичментом Трампа, следили за реакцией британцев и Европы на брексит и читали шутки про принца Гарри и Меган. Это и есть то приобщение к сообществу, которое называют изучением социокультурного компонента изучения языка. Мы это делаем неосознанно, однако совершенно ясно, что это необходимая часть в процессе обучения.

На основании всего вышеперечисленного можно сделать вывод о том, что изучение языка возможно без изучения культуры, однако в таком случае его нельзя назвать полноценным. Нет сомнения в том, что тебя поймут. Даже читая сейчас Шекспира, скорее всего большинство из нас его поймут, однако если в современном мире говорить на его языке, есть вероятность того, что воспринимать вас серьезно или даже правильно не смогут.

Именно поэтому, необходимо, начиная с самых ранних стадий изучения языка, погружаться в современную культуру его носителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Социокультурный компонент в содержании и обучении английскому языку [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/418295/>.

2. Социокультурный компонент в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-komponent-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku/viewer>.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Ю. В. Яковлева

ГУО «Средняя школа № 19», Могилев, Республика Беларусь

Ключевые слова: изучение иностранного языка, коммуникативная компетенция, речевая компетенция, страноведческая компетенция, виды речевой деятельности.

В статье даются определения понятий «речевая компетенция», «страноведческая компетенция», рассматривается вопрос применения страноведческого материала для развития речевой компетенции учащихся на уроках немецкого языка и влияния страноведческого материала на развитие всех видов речевой деятельности.

Key words: foreign language learning, communicative competence, speech competence, country-specific competence, types of speech activity.

The article gives definitions of the concepts of “speech competence”, “country-specific competence”, discusses the use of country-specific knowledge for the development of students' speech competence in German lessons and the influence of country-specific knowledge on the development of all types of speech activity.

Основной целью изучения иностранных языков в современной школе является формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и реальной готовности осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями языка.

Наряду с другими коммуникативная компетенция на уроке иностранного языка включает в себя и речевую, что подразумевает способность использовать накопленный языковой материал в речи с целью общения. Таким образом, под речевой компетенцией подразумевается свободное практическое владение речью на данном языке, умение правильно, бегло и динамично говорить как в диалоге, так и в виде монолога, хорошо понимать слышимую и читаемую речь, включая умение производить и понимать речь в любом функциональном стиле.

Было доказано научно, что «нельзя научить языку и выучить язык как средство коммуникации, не изучив общество, в котором говорят на этом языке» [5, с. 28]. Следовательно, при изучении любого иностранного языка необходимо знакомить с особенностями культуры страны изучаемого языка, особенностями функционирования языка в культуре, включать в урок информацию о традициях, социальных стереотипах, обычаях, национальных реалиях, нормах поведения и этикета [2, с. 26]. И здесь речь идет о формировании страноведческой компетенции – совокупности знаний о стране, которая часто рассматривается как компонент социокультурной компетенции. Исследованием данной проблемы занимались такие методисты, как Г. В. Рогова, И. Л. Бим, Е. И. Пассов, З. Н. Никитенко и другие.

Сегодня едва ли можно представить себе урок иностранного языка без использования информации по страноведению. Страноведение занимается изучением общества в его актуальном развитии и охватывает целый ряд тем, которые непосредственно связаны с обществом и страной, в котором оно проживает. При изучении иностранного языка рекомендуется включать в урок страноведческий компонент в виде информации о традициях, социальных стереотипах, обычаях, национальных реалиях (названиях, которые характерны только определенной культуре, людям, нациям), нормах поведения и этикета.

Многолетние наблюдения автора статьи позволяют сделать вывод, что приобщение к культуре другого народа при изучении немецкого языка не только становится привлекательным для учащихся, но и способствует полноценной коммуникации, более точному и адекватному пониманию носителей изучаемого языка. Практика работы подтверждает, что страноведческий материал на уроке выполняет одновременно познавательную, воспитательную и развивающую функции.

Чтобы хорошо ориентироваться в чужой стране и использовать изучаемый язык для коммуникации, учащийся должен иметь соответствующие страноведческие знания. Чтобы успешно общаться с носителями языка, необходимо владеть не только лексикой, но знать и понимать менталитет людей, их привычки и особенности поведения в конкретных жизненных ситуациях. Изучение голых фактов, ориентированных на политические, культурные или общественные темы, не способны повлиять на учебный процесс, чего не скажешь о темах, связанных с реальной жизнью, которые можно применить и проверить на практике, например, при поездке за границу. Изучение новых, интересных учащимся страноведческих тем ведет к повышению внимания не только к этим темам, но и к языку в целом.

Так как страноведение оказывает влияние на развитие всех видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо), при отборе материала необходимо руководствоваться такими критериями, как соответствие определенной тематике, возрасту и интересам учащихся.

Текст как источник языковых и страноведческих знаний предъявляет новую лексику, иллюстрирует ее употребление в контексте; представляет собой образец связной речи по данной теме; дает материал для пересказа, беседы, комментирования и других видов тренировки в использовании речи. В текстах «учащиеся знакомятся с реалиями страны изучаемого языка, получают дополнительные знания в области географии, образования, культуры и быта страны изучаемого языка» [1, с. 68]. Большое значение здесь имеют материалы из газет или журналов, статьи и заметки из Интернета, которые актуальны, интересны и оригинальны. Для уроков также используется иллюстративный материал (открытки, карты, меню, рекламные проспекты и т. д.).

Большой популярностью у учащихся пользуются страноведческие викторины, квесты, кроссворды. На уроках немецкого языка большое внимание следует уделять аутентичным аудио- и видеоматериалам

(киносюжетам, постановочным учебным фильмам, художественным фильмам), то есть аудированию. Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранным языкам способно существенным образом повысить эффективность обучения, так как образцы аутентичного языкового общения создают атмосферу реальной языковой коммуникации [4, с. 78]. В качестве примеров хочется отметить следующие видеокурсы: «Land und Leute», «Deutsch Magazin», «Deutschlandlabor», «Easy German» и многие другие.

На уроке иностранного языка учащихся необходимо учить и письменному оформлению речи. Целью обучения письменной речи является формирование у учащихся письменной коммуникативной компетенции, которая включает владение письменными знаками, содержанием и формой письменного произведения речи. Для проверки правописания можно практиковать орфографические диктанты или аудиодиктанты, которые также содержат страноведческую информацию.

Какую же роль играет страноведение при изучении немецкого языка? Использование страноведческой информации в учебном процессе обеспечивает повышение познавательной активности учеников, расширяет их коммуникативные возможности, помогает учащимся правильно понимать и воспринимать окружающую действительность, дает стимул к самостоятельной работе над языком. Страноведческие знания являются также предпосылкой для установления контактов и для взаимопонимания с носителями языка, а также вносят вклад в осознание общего и понимание различий между культурами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 230 с.
2. Бронетко, И. А. Формирование лингвосоциокультурной компетенции учеников на уроках английского языка / И. А. Бронетко // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(9), Issue: 19, 2014. – С. 26–29.
3. Обучение социокультурной компетенции на уроках иностранного языка на старшей ступени / Т. Ф. Сандрачук [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/obuchenie-sociokulturnoy-kompetencii-na-urokah-inostrannogo-yazika-na-starshey-stupeni-1832497.html>. – Дата доступа: 23.02.2020.
4. Feigs, W. Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde / W. Feigs // DaF. – 1993. – № 2. – S. 78–79.
5. He vd. G. Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache / G. Heyd. – Frankfurt/M.: Diesterweg, 1990. – 298 s.

Секция 7. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

УДК 808.2(075)

ФОРМИРОВАНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Т. А. Быкова

*Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
Витебск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: русский язык как иностранный, говорение, виды речевой деятельности, монологическая речь, речевые умения.

В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования речевых монологических умений на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории.

Keywords: Russian as a foreign language, types of speech activity, speaking, monologue speech, speech skills.

The article deals with the theoretical aspects of the formation of monologue speech skills in the Russian language classes for foreign students.

В процессе взаимодействия людей в социуме ключевая роль принадлежит речевому общению, которое определяется как «форма взаимодействия людей с помощью языка, средство коммуникации и способ передачи информации. Овладение навыками и умениями речевого общения является ведущей целью обучения языку, составляет основу формируемой в процессе занятий коммуникативной компетенции» [4, с. 10].

В современной методике обучения русскому языку как иностранному утверждается самостоятельность речевой деятельности как способ осуществления речевого общения, что определяет его статус в образовательном процессе: общение является основой образовательного процесса, механизмом его осуществления.

Одним из продуктивных видов речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение, является *говорение*. Цель говорения – выражение мыслей в устной форме, передача информации. Как известно, говорение может осуществляться как в форме диалога, так и в форме монологического высказывания.

В методической литературе, посвященной вопросам обучения продуктивным видам речевой деятельности на иностранном языке, и в частности говорению, в качестве *цели* обучения монологической речи выступает «формирование речевых монологических умений» [1, с. 147].

Речевые монологические умения могут быть классифицированы на рецептивные, репродуктивные и продуктивные [2, с. 223–224].

В группу рецептивных входят умения определить: основную тему и главную мысль всего текста; смысловую и предикативную структуру всего текста; логику развертывания монологического высказывания; соотношения между частями текста, выраженные лексическими и грамматическими средствами связи.

Группу репродуктивных составляют умения трансформировать предложения; запоминать и удерживать в памяти минимальные высказывания текста; воспроизводить по памяти сообщение с опорами; выборочно извлекать информацию из текста; оценивать воспроизводимый текст; построить текст на определенную тему, используя несколько источников информации.

Группа продуктивных представлена следующими умениями: учитывать личность, интересы, знания реципиента монологического высказывания; формировать и формулировать основную тему и главную мысль всего высказывания; формировать и формулировать главную мысль минимального высказывания; строить минимальное высказывание с определенным коммуникативным намерением (описание, повествование, рассуждение, убеждение); составлять высказывание на определенную тему.

В процессе обучения монологической речи решаются следующие методические задачи: научить выражать законченную мысль; научить развертывать мысль; научить рассуждать, сопоставлять факты; научить строить высказывание с соблюдением норм языка и особенностей избранного жанра и стиля речи. Достижение перечисленных задач предусматривает: а) овладение навыками монологического высказывания; б) формирование умений монологического высказывания на основе сформированных навыков [4, с. 423–424].

Формирование навыков и умений монологической речи происходит в процессе выполнения подготовительных и речевых упражнений. Эти виды упражнений отражают традиционный двухэтапный характер обучения говорению. На первом этапе посредством выполнения подготовительных упражнений формируются *р ч вы навыки*, а на втором – *р ч вы умения*.

В методической литературе отмечается, что подготовительные упражнения, которые называют также предречевыми, языковыми, тренировочными, элементарными, некомуникативными, «направлены на активизацию языкового материала, на формирование умения подчинять форму содержанию. Суть их – в многократном повторении и варьировании формы, соответствующей содержанию. В итоге каждый обучаемый должен приобрести навык обращения с фонетическими, лексическими, грамматическими элементами, а также целыми предложениями» [3, с. 76].

В современной методике обучения РКИ выделяют следующие типы подготовительных упражнений: имитативные, подстановочные, комбинационные, трансформационные, конструктивные, переводные.

Упражнения второго типа – речевые, или коммуникативные, творческие, направлены на «извлечение смыслов при восприятии речи, т. е. формирование содержания в иноязычной форме» [3, с. 76].

Речевые упражнения делятся на две группы: 1) упражнения, направленные на развитие подготовленной речи; 2) упражнения, направленные на развитие неподготовленной речи.

Последовательная реализация всех указанных этапов обучения монологической речи на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории дает возможность преподавателю наиболее эффективно организовать работу, направленную на формирование, развитие и совершенствование данной коммуникативной компетенции обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова [и др.]. – М.: Русский язык, 1990. – 269 с.

3. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Г. М. Васильева [и др.]; под ред. И. П. Лысаковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 270 с.

4. Щукин, А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учеб.-метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М.: Русский язык, 2012. – 784 с.

УДК 81

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В СОВМЕСТНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ МГУ-ППИ В КИТАЕ

Т. В. Ващекина
МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия,
МГУ-ППИ в Шэньчжэне, КНР

Ключевые слова: язык специальной терминологии, овладение специальной терминологией и грамматическими конструкциями, предметная компетентность.

В статье описана уникальная программа обучения китайских студентов языку специальной терминологии, разработанной в совместном университете МГУ-ППИ в Шэньчжэне в Китае. Уникальность программы состоит в том, что студенты без обучения на подготовительном факультете сразу начинают изучать русский язык как иностранному языку.

Key words: language for special purposes, acquisition of special vocabulary and grammatical structures, subject competence.

This article focuses on the unique program of teaching language for special purposes to Chinese students. The program was developed at the joint university of Moscow State University-PPI in Shenzhen, China. Through this program, students without training at the preparatory course begin to study language for special purposes after two months of intensive training in Russian as a foreign language.

Задачи, которые стоят перед преподавателями русского языка как иностранного в совместном университете МГУ-ППИ (МГУ – это Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, а ППИ – это Пекинский политехнический институт), заключаются в том, чтобы в сжатые сроки обеспечить достижение уровня языковой компетенции, необходимого для полноценного участия в учебном процессе, а именно: организовать углубленную языковую профильную подготовку учащихся по конкретным специальностям, в частности по экономике, математике, биологии, химии, филологии.

Чтобы достичь поставленных целей, необходимы были учебные пособия по языку специальности, которые и были написаны преподавателями русского языка как иностранного специально для наших китайских студентов I курса, обучающихся здесь, в Шэньчжэне.

Написание пособий – это очень трудоемкий процесс. Безусловно, писались эти пособия с учетом многочисленных бесед, консультаций со специалистами-предметниками всех факультетов, которые помогали преподавателям-русистам в подборе необходимого материала для пособия по языку специальности. Для всех существующих на настоящий момент факультетов (а их в совместном университете уже пять) были написаны различные **пособия по курсу** «Введение в язык специальности» (I семестр) и «Язык специальности» (II семестр), которые уже прошли апробацию. Например, для экономистов, с которыми я работаю на экономическом факультете, имеются пособия «Введение в язык специальности. Экономика» и «Введение в язык специальности. Математика», а во II семестре – «Язык специальности. Экономика. Микроэкономика» и «Язык специальности. Математический анализ».

Дело в том, что наши занятия по языку специальности со студентами-первокурсниками (а на II и III курсах – со студентами старших курсов) предваряют лекции преподавателей-предметников, поэтому студенты бывают практически готовы к слушанию лекций ведущих специалистов, потому что они с преподавателями русского языка как иностранного уже прошли те темы, которые им будут предлагать лекторы, прочитали относительно небольшие тексты по изучаемому материалу, Микротексты, читаемые на занятиях по русскому языку, позволяют семантизировать лексико-грамматический материал и подготовить учащихся к восприятию базового текста. Лексико-грамматические конструкции вводятся на синтаксической основе, что обеспечивает комплексность в подаче языкового материала и его коммуникативность.

Конечно, чтобы освоить и усвоить весь грамматический материал, сформировать навыки использования этих грамматических конструкций в профессиональной речи учащихся, необходима регулярная языковая практика в освоении грамматического строя русского языка и большое число упражнений, выполнение которых будет способствовать автоматизации языковых и речевых образцов. Это очень долгий и сложный процесс, и трудности с освоением материала связаны в

первую очередь с различием в структурах русского и китайского языков [1, с. 89].

Также следует сказать, что весь текстовый материал пособий по курсам «Введение в язык специальности» и «Язык специальности» представлен специально составленными, а также адаптированными и неадаптированными текстами общенаучного характера, тематически связанными со специальностью студентов, и соотнесен с программным материалом по всем предметам, изучаемым в данном университете.

Раздел пособия «Слушаем и слышим» включает в себя аудиотексты, которые предназначены для развития навыков аудирования. Задания нацелены на контроль восприятия основной и детальной информации аудиотекстов; воспроизведение услышанного как в устной, так и письменной форме.

Проверку уровня сформированности коммуникативной и предметной компетенции учащихся предполагает материал раздела «Работаем самостоятельно». Обычно на базе пройденного материала каждой главы учащимся предлагается составить собственное монологическое высказывание или подготовиться к обсуждению на занятиях проблем, связанных с заявленной темой.

Материал «Ключей», который находится в конце пособия и распisan для каждой главы, позволяет студентам самостоятельно контролировать правильность выполнения ими заданий, а также оценивать результаты своей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ващекина, Т. В. Обучение профессиональной научной речи студентов-иностранцев экономического профиля на разных этапах обучения / Т. В. Ващекина // Слово. Грамматика. Речь: материалы VII Междунар. науч. конф. «Текст: проблемы и перспективы: аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного», Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. – М.: МАКС Пресс, 2019. – Вып. XX. – 472 с.

УДК 81

ФОРМИРОВАНИЕ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

М. А. Витушко

*УО «Белорусский национальный технический университет»,
Минск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: слухопроизводительные навыки, фонационная культура, фонетические упражнения.

В статье рассматриваются некоторые трудности фонетического характера при изучении русского языка как иностранного, возникающие в процессе формирования слухопроизводительных навыков у китайских студентов.

Key words: audiolingual skills, voice culture, phonetic exercises.

The article discusses some phonetic difficulties in the study of Russian as a foreign language that appears during the formation of audiolingual skills in Chinese students.

В связи с ростом потребности в специалистах со знанием русского языка каждый год все больше китайских абитуриентов открывают для себя возможность обучения в высших учебных заведениях Беларуси.

Программа поступления в белорусские вузы для иностранных граждан включает в себя обучение на подготовительном факультете и сдачу экзамена на знание русского языка. Именно на начальном этапе обучения происходит формирование основных языковых компетенций.

Известно, что китайский язык по своим фонетическим, грамматическим, лексическим, графическим и иным характеристикам существенно отличается от европейских языков, в частности от русского.

Особую трудность у китайских студентов при изучении русского языка вызывает формирование слухопроизносительных навыков в силу специфики родного языка как при прохождении вводно-фонетического курса, так и на последующих этапах обучения.

Вводно-фонетический курс не позволяет сформировать у китайских студентов прочные фонологические компетенции, в связи с чем звуки, поставленные и отработанные на этапе вводного курса, деавтоматизируются в потоке речи, в больших по объему текстах и высказываниях, поэтому в методике и практике преподавания русского языка как иностранного стоит проблема непрерывной коррекции слухопроизносительных навыков [1, с. 7].

В случае взаимодействия двух или нескольких языковых систем имеет место явление межъязыковой интерференции. Формирование фонологической системы и произносительных навыков на родном языке происходит в раннем детстве и автоматизируется, становясь частью бессознательного. Таким образом, сформированные на родном языке произносительные навыки становятся барьером на пути усвоения нового языка [3, с. 179].

Следует учитывать, что фонационная культура русского языка сложна для освоения иностранными студентами. Некоторые русские звуки и их сочетания отсутствуют в китайском языке, как, например, звук [р], а в некоторых регионах Китая в языке отсутствует не только звук [р], но и звук [л], что неизбежно приводит к смешению звуков [н] и [л] при изучении русского языка. Овладение произношением этих звуков вызывает определенные мышечные затруднения в работе артикуляционного аппарата у носителей китайского языка.

Кроме того, во время процесса обучения следует учитывать тот факт, что в китайском языке строение слога подчинено определенной последовательности: за согласным звуком следует гласный, что практически исключает присутствие в языке закрытых слогов и стечение согласных внутри слога.

Эта особенность китайского языка приводит к тому, что студенты при формировании фонетических навыков на русском языке могут прибегнуть к такому фонетическому явлению, как эпентеза, которая имеет диссимилятивную основу. Для упрощения и облегчения произношения китайские студенты вставляют гласные звуки между согласными. Эта ошибка характерна для всех видов речевой деятельности. Стремление не произносить сочетания консонантов, которые не встречаются в китайском языке, приводит к явлению диерезы, когда не произносится один из согласных звуков. Кроме того, в китайском языке отсутствует различие согласных звуков по глухости/звонкости, поэтому студенты допускают многочисленные и с трудом поддающиеся исправлению ошибки, смешивая слова, которые в русском языке различаются только глухостью/звонкостью.

Практический опыт показывает, что овладение русским произношением становится для китайских студентов достаточно длительным, трудоемким процессом, результаты которого могут быть заметны не сразу, в связи с чем процесс формирования слухопроизносительных навыков является одним из наиболее трудных как в методическом, так и в психологическом плане.

Мотивация обучаемых на начальном этапе освоения вводно-фонетического курса, как правило, быстро ослабевает, так как приходит понимание невозможности быстрого осуществления русскоязычного общения и продуктивного взаимодействия обучающихся на элементарном уровне. Поэтому для организации учебного процесса преподавателю русского языка как иностранного приходится решать значительно расширенный спектр поставленных задач. Он должен творчески подходить к самому процессу обучения, чтобы сформировать у обучаемого понимание, что изучение фонетики русского языка является фундаментом дальнейшего освоения учебной дисциплины.

Формирование фонетических навыков у китайских учащихся не может ограничиваться только вводно-фонетическим курсом на начальном этапе, роль которого, безусловно, является основополагающей. В процессе расширения языкового материала и речевой практики на более продвинутых этапах обучения целесообразно проведение корректирующих и сопроводительных фонетико-фонологических курсов, направленных на поддержание достигнутого иностранными учащимися уровня сформированности фонетических навыков, повышение мотивации к преодолению иностранного акцента и предупреждение произносительных ошибок [2, с. 29].

Понимание этих особенностей со стороны преподавателя и следование устоявшимся методикам обучения русского языка как иностранного с учетом этнопсихологических, артикуляционно-акустических и коммуникативных особенностей китайских учащихся на всех этапах обучения является залогом качественного освоения русского языка и успешного развития языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полякова, Ю. Д. Формирование слухопроизносительных навыков у китайских учащихся на материале текстов по специальности «Нефтегазовое дело»: дис. ... канд. пед. наук / Ю. Д. Полякова. – М., 2008. – С. 6–7.
2. Федотова, Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс / Н. Л. Федотова. – М., 2013. – С. 29.
3. Чжао Чжэ. Звуковая интерференция в русском языке под влиянием родного языка в условиях русско-китайских контактов / Чжэ Чжао // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 12(66), в 4 ч. – Ч. 3. – С. 179.

УДК 811.161.1

О РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Т. И. Гринцевич

УО «Белорусский государственный аграрный технический университет», Минск, Республика Беларусь

Ключевые слова: формирование языковой личности специалиста, профессионально-коммуникативная компетенция, рецептивные виды речевой деятельности, профессиональная лексика, мотивационные категории.

В статье рассматриваются вопросы формирования языковой личности специалиста, владеющего профессиональной речью, отмечается, что уровень коммуникативных знаний и умений иностранных учащихся зачастую недостаточен для успешного профессионального обучения и для эффективной учебной деятельности.

Key words: formation of a specialist's linguistic personality, professional and communicative competence, receptive types of speech activity, professional vocabulary, motivational categories.

The article discusses the formation of the linguistic identity of a specialist who has a good command of professional speech. It is noted that the level of communicative knowledge and skills of foreign students is often insufficient for successful vocational training and for effective educational activities.

Анализ документов, определяющих содержание и цели высшего образования в Республике Беларусь, показал, что на современном этапе развития общества исключительно важной является задача формирования языковой личности специалиста, в совершенстве владеющего профессиональной речью. У студентов, в том числе и иностранных, при изучении всех дисциплин должна формироваться профессионально-коммуникативная компетенция, входящая в перечень ключевых компетенций выпускников вузов.

Как известно, в Республике Беларусь сохранилась система, существующая с конца 50-х годов XX века: обучение иностранцев русскому языку ведется на подготовительных отделениях и продолжается на 1–4 курсах. Такую концепцию некоторые исследователи (Л. Ф. Гербик) называют «концепцией доучивания»: в процессе обучения предполага-

ется доучивание языка с тем, чтобы к окончанию вуза иностранные студенты овладели им в достаточной степени, соответствующей 4-му сертификационному уровню (по российской классификации) или уровню профессионального владения языком (по белорусской классификации).

Типовая учебная программа для иностранных студентов 1–4 курсов нефилологических специальностей вузов, разработанная в Республике Беларусь, создана в соответствии с международными стандартами [1]. По этой программе уже при зачислении в вуз иностранные граждане должны иметь уровень минимальной коммуникативной достаточности. Но в результате в вузы принимаются иностранные студенты с разным уровнем языковой подготовки. Зачастую уровень коммуникативных знаний и умений учащихся недостаточен и для успешного профессионального обучения, и для эффективной учебной деятельности. Недостаточно хорошее знание русского языка является препятствием к получению качественного образования практически по любой специальности. Об этом свидетельствуют результаты проведенного нами анализа в группах туркменских студентов 1-го курса разных специальностей. Это исследование выявило ряд коммуникативных неудач, которые в дальнейшем могут оказать негативное влияние на процесс учебной и профессиональной коммуникации.

Особенно слабо владеют студенты рецептивными видами речевой деятельности. Степень понимания текстов у большинства первокурсников не превышает 60 % содержания. Многие из них неэффективно осуществляют логико-смысловой анализ текста, не обладают развитой способностью к адаптации, редко осознают коммуникативную цель чтения, что не позволяет говорить о его гибкости. Низок и уровень зрелости аудирования текстов по специальности. Больше половины студентов не могут выбрать адекватные речевой ситуации приемы слушания, не владеют правилами аудирования. Установлено также, что первокурсники-туркмены не умеют перерабатывать письменную информацию, адаптировать ее для дальнейшего использования, создавая вторичные тексты (тезисы, конспекты, рефераты). Отмечаются коммуникативные проблемы и при работе над устным монологическим высказыванием: студенты не умеют структурировать высказывания, допускают орфоэпические, речевые и грамматические ошибки, не владеют навыками коммуникативного сотрудничества с аудиторией.

Определение начального уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетенции показывает, что туркменские студенты слабо знают профессиональную лексику, актуальную для их будущей специальности: 72 % испытуемых не могут определить лексическое значение профессиональных слов, 63 % затрудняются в их произнесении и постановке ударения. 68 % первокурсников-туркмен не представляют значения понятий «профессиональный язык», «профессиональная речь», «профессионализм», «термины». Во многом это объясняется незнанием большинством студентов иностранных

языков, в частности английского, непониманием интернациональной лексики.

В результате названных выше коммуникативных неудач понижается мотивация изучения языка специальности, уменьшается активность, вероятно ухудшение успеваемости, что негативно влияет в целом на личность. Поэтому при обучении языку специальности мотивация должна иметь место на каждом занятии. Такие мотивационные категории, как стимул, целевая установка, желание повысить свой уровень знаний, должны постоянно формироваться преподавателем.

Что касается непосредственно занятия, то при отсутствии мотивации материал воспринимается не в полной мере, к тому же результаты обучаемого оставляют желать лучшего. И, наоборот, правильно организованное занятие имеет большие шансы, воздействуя на студента мотивированно, достичь поставленной преподавателем цели. Преподавателю необходимо организовать свою деятельность так, чтобы обучаемые видели речевую перспективу применения языкового материала и в дальнейшем стремились добиться языковой компетенции.

Развитие профессионально-коммуникативной компетенции студентов, которая предполагает владение различными видами речевой деятельности в профессиональной сфере общения, обеспечивается модульной организацией: модульное структурирование способствует поэтапному и взаимосвязанному формированию всех видов речевой деятельности и качественному усвоению профессионально-коммуникативных знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русский язык как иностранный: типовая учебная программа по учебной дисциплине для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования первой ступени / Минобр. Респ. Беларусь, УМО по гуманитарному образованию; сост.: С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. – Минск: РИВШ, 2019. – 31с.

УДК 378:811.161.1 – 027.63:004.9

ОБУЧЕНИЕ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

О. М. Залещёнок

*УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная
академия», Горки, Республика Беларусь*

Ключевые слова: Интернет-технологии, методические инновации, интерактивный метод, коммуникативная культура, интерактивная доска.

В статье раскрыты некоторые особенности при преподавании русского языка как иностранного с использованием инновационных технологий. В центре внимания находятся следующие вопросы: какие возможности раскрыты при использовании интерак-

тивной доски на занятиях по изучению русского языка как иностранного; каковы главные аспекты использования интерактивной доски.

Key words: Internet technologies, methodological innovations, interactive method, communicative culture, interactive whiteboard.

The article reveals some features of teaching Russian as a foreign language with the help of innovative technologies. The focus is on the possibilities of the use of an interactive whiteboard in the classes of Russian as a foreign language and the main aspects of using an interactive whiteboard.

В последнее время наблюдается рост доли иностранных слушателей подготовительных курсов по изучению русскому языку как иностранному в учреждениях высшего образования.

Это способствует поиску новых форм и методов преподавания.

Преподаватель свободен в выборе той или иной технологии, учитывая специфику аудитории и степень ее владения русским языком. Основной целью обучения является формирование и развитие коммуникативной культуры иностранных слушателей, практическое овладение ими русским языком как иностранным.

В настоящее время все большее развитие получают Интернет-технологии, которые способствуют усовершенствованию процесса обучения и использованию инновационных форм и методов.

Главные методические инновации в процессе обучения связаны с использованием интерактивных методов. Слово «интерактив» (в переводе с английского языка «interactive») – интерактивный, диалоговый, взаимодействующий.

В новом словаре методических терминов этому понятию дается следующее определение: «Интерактивный – основанный на взаимодействии. Применительно к процессу обучения означает наличие обратной связи между педагогом или средством обучения и учащимися» [1, с. 84].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что интерактивное обучение построено на диалоге и взаимодействии.

Одним из наиболее эффективных методов интерактивного обучения является использование интерактивной доски.

Первые электронные интерактивные доски появились в начале 90-х годов. Они были выпущены в США и представляли собой обычные маркерные доски.

В настоящее время интерактивные доски набирают все большую популярность и используются в учебных заведениях Республики Беларусь. Применение таких информационных технологий играет ведущую роль в сегодняшнем образовательном процессе. С помощью интерактивных досок достаточно легко взаимодействовать с различными веб-ресурсами и Интернет-порталами, что позволяет делать учебные занятия более глубокими и насыщенными.

Интерактивная доска содействует повышению результативности совместной работы обучающихся, групповым обсуждениям и вовлечению всех слушателей в образовательный процесс. Наличие специального программного обеспечения позволяет работать с различными

текстами, аудио-, фото- и видеоматериалами, Интернет–ресурсами, сохранять информацию. Это позволяет сделать процесс обучения русскому языку более наглядным и эффективным. Преподаватель имеет возможность планировать этапы занятий с демонстрацией видеоматериалов по изучаемым темам, проведением аудирования, а также включать готовые грамматические схемы, наглядные иллюстрации и модели [2, с. 41].

Разнообразие цветов на интерактивной доске позволяет акцентировать внимание слушателей на наиболее важных аспектах, а видео- и аудиоматериалы способствуют лучшему усвоению учебного материала. Это очень важно при обучении русскому языку как иностранному.

Один из важных аспектов использования интерактивной доски – это вовлечение в процесс обучения всех иностранных слушателей, предоставление им возможности участвовать в обсуждении, правильно формулировать вопросы по изучаемой теме, составлять речевые ситуации, а проведение учебного занятия в игровой форме способствует наибольшему развитию коммуникативных умений учащихся.

Благодаря наглядности и интерактивности все иностранные слушатели вовлечены в работу. Учебный материал воспринимается легко, улучшается его понимание и запоминание.

Таким образом, использование инновационных технологий рассматривается в настоящее время как один из эффективных способов организации учебного процесса при изучении русского языка как иностранного. А при правильном и творческом его применении может стать не только полезным, но и необходимым средством для обучения иностранных слушателей. Перед преподавателем открываются новые подходы к методике преподавания, что в конечном счете положительно влияет на его профессиональный рост.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории / Л. Г. Золотых [и др.]. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2012. – 91 с.

УДК 37:81'243

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ

И. В. Каливо

*УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная
академия», Горки, Республика Беларусь*

Кл ч вы слова: говор ни , р ч вы ситуации, общ ни , диалоги, русский язык как иностранный.

В стат рассматрива тся особ нности обуч ния говор ни иностранных уча щихся. Пр длага тся испол зоват на занятиях по русскому языку как иностранному р ч вы ситуации. Приводятся прим ры создания р ал ных и уч бных р ч вых ситуа ций.

Keywords: speaking, speech situations, communication, dialogues, Russian as a foreign language.

The article discusses the features of teaching foreign students to speak. It suggests using speech situations in the classes of Russian as a foreign language. Examples of creating real and educational speech situations are given.

Говорение – это вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально обусловленных ситуациях. Чтобы мотивировать иностранных учащихся к общению на русском языке в учебных условиях, необходимо использовать речевые ситуации.

Применение речевых ситуаций на занятиях по русскому языку как иностранному обеспечивает естественную необходимость многократного повторения языкового материала и создает условия для развития навыка его грамотного отбора, подготавливая учащихся к спонтанному общению. Моделирование речевых ситуаций создает обстановку реального общения, вовлекая учащихся в процесс коммуникации, максимально приближенный к естественным условиям. Активное обращение к речевым ситуациям повышает стремление учащихся контактировать друг с другом и преподавателем, создавая тем самым условия для речевого партнерства и разрушая личностные барьеры в общении; способствует снятию тревожности и созданию психологической готовности к коммуникации (приезжая из разных стран, учащиеся испытывают бытовые и ментальные трудности, сложности с социальной адаптацией); дает возможность адаптироваться к новой языковой среде и реалиям страны изучаемого языка.

При обучении говорению на занятиях по русскому языку как иностранному могут быть созданы как реальные, так и учебные речевые ситуации. Реальные речевые ситуации возникают в том случае, когда имеет место обмен новой для учащихся информацией при обсуждении какого-либо факта из жизни, при обмене мнениями по поводу просмотренного фильма, во время беседы о текущих событиях.

Преподавателю необходимо помогать преодолению барьеров при выходе учащихся в реальное речевое общение начиная с первых занятий. Для этого можно пойти в библиотеку, где учащимся необходимо самостоятельно взять книгу, журнал или словарь. Таким образом создается реальная ситуация языкового общения, где используются уже изученные и отработанные на уроке конструкции.

Реальные речевые ситуации обладают стимулами к речевой деятельности, однако не решают в полной мере задачу развития коммуникативной компетенции учащихся, поскольку охватывают не все сферы речевого общения. Учебные же ситуации могут выполнять функцию

упражнений по подготовке к неподготовленной спонтанной речи. Достаточно ограниченный объем изучаемого лексико-грамматического материала, доступного на начальном этапе, не является препятствием для ситуативной речи.

Учебная ситуация может быть создана:

1) с помощью ссылки на какое-то реальное событие (спектакль, концерт и т. д.);

2) с помощью зрительной наглядности (картины, диафильмы, кинофильмы);

3) на основе устного словесного описания и стимуляции воображения;

4) с помощью текста, дающего представление о предмете возможной коммуникации [1, с. 92].

На начальном этапе при отработке форм императива легко создается ситуация просьбы дать какой-либо предмет, находящийся в аудитории на столах. Учащиеся с удовольствием принимают участие в диалогах такого типа:

– *Дайт , пожалуйста, словарь !*

– *Воз мит , пожалуйста!*

В диалог вовлекаются все учащиеся группы. Они обращаются друг к другу по очереди. В итоге происходит расширение диалога по принципу «снежного кома» за счет уже известных речевых конструкций:

– *Ут бя ст карандаш?*

– *Да, ст !*

– *Гд он?*

– *Он тут!*

– *Дай, пожалуйста, карандаш!*

– *Воз ми, пожалуйста!*

– *Спасибо!*

Можно также построить беседу по принципу полилога, когда один учащийся отвечает на различные вопросы группы. Преподаватель ставит цель: каждый из участников должен задать свой вопрос, не повторяя фразу предыдущих учащихся.

Эффективным средством для создания речевых ситуаций является наглядность, например, серия рисунков. Показывая изображение на рисунках (поликлинику, школу, завод, библиотеку и пр.), можно предложить учащимся побеседовать о том, где работают их родственники и друзья. Добавив рисунки, изображающие людей различных профессий (врач, учитель, рабочий и т. д.), можно создать речевые ситуации на тему «Профессия», продолжая первую тему.

При отработке количественных числительных с формами родительного падежа предлагается использование таких речевых ситуаций, как «В магазине», «На рынке», «В кафе», «В аптеке». Во время создания диалогов применяются карточки с изображением продуктов, одежды, бытовой техники и т. д.

Таким образом, использование речевых ситуаций на занятиях по русскому языку как иностранному дает возможность учащимся кон-

структурировать самостоятельные высказывания, что способствует формированию и совершенствованию навыков говорения. И реальные, и учебные речевые ситуации выступают стимулом для непосредственной коммуникации учащихся, развивая умение использовать иноязычную речь в различных жизненных ситуациях. Применение речевых ситуаций на разных этапах занятия позволяет преподавателю детальнее обрабатывать языковой материал и вводить языковые модели в активный словарный запас учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чеснокова, М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / М. П. Чеснокова. – 2-е изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.

УДК 378.091:811.161.1(476)

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСЛОВИЦ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЗАКОН. СУДОПРОИЗВОДСТВО И СУДЬИ»

М. В. Кудлаш

*УО «Гродненский государственный аграрный университет»,
Гродно, Республика Беларусь*

Ключевые слова: пословица, фразеологизм, паремология, морфология, части речи.

В статье описаны характеристики пословиц, относящихся к одной семантической группе, с точки зрения их морфологического наполнения. Данный параметр важен с точки зрения употребления пословиц как лингвострановедческого материала на этапе изучения определенной грамматической темы.

Key words: proverb, phraseological unit, paremiology, morphology, parts of speech.

The article gives a description of proverbs that belong to the same semantic group, in terms of their morphological content. This parameter is important from the point of view of using proverbs as linguistic and regional material at the stage of studying a certain grammatical topic.

Пословица как устойчивая, возобновляемая, афористичная, не менее чем двухкомпонентная единица языка в своем грамматическом выражении может быть соотнесена с определенной синтаксической конструкцией, которой соответствует структурная модель данной пословицы. Компоненты пословиц, в свою очередь, соотносятся с определенными частями речи, так как считаются целостными структурами, состоящими не менее чем из двух самостоятельных языковых единиц.

Целью данной статьи является анализ морфологического выражения и синтаксической соотнесенности пословиц семантической группы «Закон. Судопроизводство и судьбы», выделенной В. П. Аникиным в его работе «Русские народные пословицы, поговорки, загадки и дет-

ский фольклор», с целью последующего использования на занятиях по русскому языку как иностранному.

Необходимо отметить, что пословица является особенной языковой единицей, в которой сумма лексических значений всех компонентов в большинстве случаев не является толкованием самой пословицы. Все ее компоненты, выступая в неразрывном единстве, дают точное смысловое попадание, поэтому наш анализ подразумевает сугубо формальную сторону выражения структуры устойчивых единиц, не затрагивая их семантику.

При морфологическом анализе пословиц исследуемой группы было установлено, что чаще всего в роли строительного материала выступают имена существительные: *Холоп на барина и послух. Гд закон, там и обида*. Это 48 % от общего количества слов в данной смысловой группе. Нужно отметить, что конкретные существительные (*баба, доносчик, шапка, рубл*) встречаются в 6 раз чаще, чем абстрактные (*правда, суд, обида, тягота*). В этом показателе нам видится житейско-бытовой взгляд народа на судопроизводство как на эпизод жизни. Часто употребляются субстантивированные прилагательные: *Н скаж и подлинной, так скаж и подноготну*; *В суд убогой с богатым, хотя и прав, быва т виноватым* [2, с. 135].

Глаголы в составе пословиц встречаются реже – 18 % от общего количества. Преобладают формы повелительного наклонения: *В суд поди и кош л к н си*. Часто в такой форме глагол выступает в роли связки в составном именном сказуемом: *Буд чист, как ст кло, буд св т л, как солнц прав дно, а ступил в суд ногой, пол зай в мошну рукой*. Среди спрягаемых форм глаголов встречаются формы 2 лица: (*Б з рубля бороды и отрастиш*), 3 лица (*Закон – что дышло: куда поворотил, туда и вышло*). Находим глаголы прошедшего времени: *Пош л в суд в кафтан, а выш л нагишом*. Встречается даже деепричастие: *Давши кабалку, и тяжутся* [2, с. 135].

Как ни удивительно, на третьем месте по частотности употребления находятся предлоги (12 %). Этот факт объясняется большим количеством существительных, которые в косвенных падежах могут употребляться с предлогами. Чаще других используются предлоги В и НА в значении места, а также С и БЕЗ в значении наличия либо отсутствия чего-либо: *П ро в суд – что топор в л су, что захот л, то и вырубил* [2, с. 136].

Союзы в поговорках соединяют предикативные части и однородные члены. Самыми популярными являются союзы А и И: *Суд рыба, а просит л ч шуя. В суд поди и кош л к н си* [2, с. 136].

Имена прилагательные встречаются гораздо реже (6 %): *Н бойся в чных мук, а бойся суд йских рук*. Наряду с полными формами встречаем и краткие: *На д л прав, а на дыб виноват* [2, с. 135].

Очевидно нечастое употребление наречий (1 %), притом среди них преобладают указательные: *Гд суд, там и правда*. Не можем сказать и о частом использовании числительных: *С м б д – один отв т*.

Около 2 % всего количества слов – частицы, в основном отрицательные: *Б з рубля бороды н отрастиш* [2, с. 136].

Таким образом, анализ морфологических способов представления структурных элементов пословиц группы «Закон. Судопроизводство и судьи» позволяет нам сказать о преобладающем именном типе речи с преобладанием конкретной лексики. Именно такой способ позволяет выразить народный одновременно ситуативно-практический и поучительно-воспитательный взгляд на судебную систему. В преподавании русского языка как иностранного мы можем использовать особенности компонентного состава русских пословиц как иллюстрацию для определенных грамматических тем, параллельно иллюстрируя страноведческим материалом, который всегда присутствует в пословицах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко, Н. Ф. Фразеология и паремиялогия / Н. Ф. Алефиренко. – М.: Флинта, 2009. – 344 с.
2. Аникин, В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор: пособие для учителя / В. П. Аникин. – М.: Учпедгиз, 1957. – 240 с.
3. Лепешаў, І. Я. Парэміялогія як асобны раздзел мовазнаўства / І. Я. Лепешаў. – Гродна: ГрДУ, 2006. – 280 с.

УДК 378.091:811.161.1(476)

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСЛОВИЦ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЗАКОН. СУДОПРОИЗВОДСТВО И СУДЬИ»

М. В. Кудлаш

*УО «Гродненский государственный аграрный университет»,
Гродно, Республика Беларусь*

Ключевые слова: пословица, паремиялогия, синтаксис, простое предложение, сложное предложение.

Статья дает пример анализа способов синтаксического выражения русских пословиц, принадлежащих к одной семантической группе. Разнообразные способы синтаксической организации пословиц могут быть использованы как основа для введения лингвистического материала.

Keywords: proverb, paremiology, syntax, simple sentence, complex sentence.

The article gives an example of the analysis of the methods of syntactic expression of Russian proverbs belonging to the same semantic group. Various methods of syntactic organization of proverbs can be used as a basis for introducing linguistic and regional material.

По количеству предикативных частей предложения делятся на две группы: простые и сложные. К паремиям применять данную классификацию было бы ошибочно. Компоненты пословицы обретают свое значение только в единстве, поэтому при описании структуры посло-

вицы принято отмечать, что она соответствует структуре простого либо сложного предложения, но не является сама по себе предложением определенного типа.

Для анализа синтаксических особенностей пословиц мы обратились к сборнику В. П. Аникина «Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор», из которого взяли для анализа семантическую группу «Закон. Судопроизводство и судьи», чтобы в последующем применить на занятиях по русскому языку как иностранному.

Структуре простого предложения в анализируемой группе соответствует почти половина пословиц. Большая часть из них – односоставные предложения: *С н го шапки н сним ш*. Некоторые из таких пословиц осложнены сравнениями, однородными членами, обособленными конструкциями: *В суд поди и кош л к н си; Давши кабалку, н тяжутся; Из суда, что из пруда, сухой н выйд ш*. По способу выражения главного члена структура пословиц соответствует определенноличным в обобщенно-личном значении: *Б з рубля бороды н отратиш*. Двусоставные предложения со сказуемым-глаголом (*За очи и баба князя п р тяж т*) употребляются реже, чем предложения с именным сказуемым (*Борода – лишняя тягота; Доносчику п рвый кнут*) [2, с. 135].

Среди пословиц, в грамматической структуре которых имеются две предикативные части, большинство соотносится с бессоюзными предложениями: *В з мл – ч рви, в вод – ч рти, в л су – сучки, в суд – кр чки: куда уйти?* Обращает на себя внимание ритмическая организация фразы, которая подчеркивается неожиданным вопросом в конце предложения. Часто встречаются пословицы, строение которых соответствует предложениям с разными видами связи (*П ро в суд – что топор в л су: что захот л, то и вырубил*). Здесь мы видим сочетание бессоюзной и подчинительной союзной связи. Есть и другие сочетания: *Закон – как паутина: шм л проскочит, а муха увязн т* (бессоюзная и подчинительная виды связи) [2, с. 136].

Превалирование бессоюзных конструкций в строении русских пословиц отмечал и З. К. Тарланов: «Большая степень распространенности бессоюзных структур в языке пословиц объясняется, вероятно, тем, что они наилучшим образом согласуются с самой жанровой природой пословиц, которые, как отмечалось, не столько несут конкретную информацию о конкретных ситуациях, событиях, явлениях жизни и природы и т. д., сколько напоминают о них с исключительно назидательной целью, намекают на них» [4, с. 128].

Пословицы, которые соответствуют структуре сложноподчиненного предложения, чаще имеют структурные придаточные части условия (*В суд убогой с богатым, хот и прав, быва т, виноватым*), а также временные (*Когда д н ги говорят, тогда правда молчит*) и места (*Гд суд, там н правда*) [2, с. 136].

Структура сложносочиненного предложения с отношениями противопоставления между частями находит свое выражение в послови-

цах с союзом А: *На д л прав, а на дыб виноват; Лоскут на ворот, а кнут на спину* [2, с. 136].

Таким образом, на примере анализа данной тематической группы мы можем сделать вывод, что грамматические характеристики русских пословиц разнообразны. Мы находим примеры соответствия структуры пословиц практически всем основным видам предложений. Разнообразные способы синтаксической организации пословиц служат более точно, образному и эмоциональному выражению их поучительного содержания, передачи народной мудрости.

В процессе обучения инофононов русскому языку преподаватель может использовать их не только для иллюстрации синтаксических способов организации предложения, но и для введения в учебный процесс лингвострановедческого компонента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко, Н. Ф. Фразеология и паремиялогия / Н. Ф. Алефиренко. – М.: Флинта, 2009. – 344 с.
2. Аникин, В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор: пособие для учителя / В. П. Аникин. – М.: Учпедгиз, 1957. – 240 с.
3. Лепешаў, І. Я. Парэміялогія як асобны раздзел мовазнаўства / І. Я. Лепешаў. – Гродна: ГрДУ, 2006. – 280 с.
4. Тарланов, З. К. Очерки по синтаксису русских пословиц / З. К. Тарланов. – Л.: ЛГУ, 1982. – 132 с.

УДК 81

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Я. В. Лях, Т. В. Булавская

**УО «Белорусский государственный университет информатики
и радиоэлектроники», Минск, Республика Беларусь**

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, особенности преподавания, методы обучения, отбор учебного материала, технические средства.

В статье раскрываются особенности преподавания русского языка как иностранного, а также его методы и принципы отбора учебного материала и проведения занятий.

Key words: teaching Russian as a foreign language, teaching features, methods of teaching, selection of educational material, technical means.

The article deals with the features of teaching Russian as a foreign language, its methods and principles of educational material selecting and conducting classes.

Изменение состояния общества, процесс глобализации послужили толчком для появления новых подходов к обучению иностранным языкам. За последние годы произошли изменения во внешней стороне

жизни, политической ситуации, а также меняются базовые ценности, жизненные установки и привычки людей. Никогда в истории человечества изменения не происходили так быстро, как сейчас. Смена манеры мышления и поведения людей не может не отразиться на методах обучения.

Отличительными особенностями курса «Русский язык как иностранный» по сравнению с курсом родного языка считаются следующие: язык является одновременно и целью, и средством обучения; в отличие от родного языка, усвоение которого идет неосознанно и интуитивно, усвоение иностранного языка осуществляется осознанно и намеренно; изучение языка приводит к овладению новыми способами выражения мыслей [2].

Можно выделить следующие компоненты обучения: материал обучения, знания, навыки, умения, темы, ситуации общения, тексты.

Существуют различные методы преподавания иностранного языка, которые определяют основные приемы обучения и последовательность их расположения в учебном процессе. Также могут быть установлены правила использования технических средств.

Перечислим следующие методы, которые применяются при обучении русскому языку как иностранному.

Прямой метод используется на начальных стадиях обучения. Его характерные черты – имитативное обучение фонетике, семантизация лексики, введение новой грамматики на основе речевых образцов, использование упражнений, направленных на развитие коммуникативных навыков в виде диалогов.

Что касается натурального метода, родной язык не используется. Здесь характерно развитие навыков понимания речи (учащиеся, слушая текст, исходя из ситуации и следя за жестами, должны понять, кого из них описывает преподаватель), продуцирование речи (преподаватель задает вопросы, учащиеся на них отвечают), порождение речи (игры, проблемные задания). При использовании данного метода ошибки не исправляются.

Следующим используемым методом является молчаливый метод. При этом методе обучения учащиеся сидят за столом, преподаватель приносит несколько предметов, берет один из них и называет слово. Учащиеся повторяют это слово хором. Затем каждый по отдельности повторяет слово и все предметы перемешиваются.

И в последнем методе, групповом, используются оба языка. Здесь учащиеся говорят между собой о том, что их интересует. В это время преподаватель записывает слова, в которых учащиеся допустили ошибки. Работа осуществляется в парах с использованием новой и старой лексики [1].

Современная молодежь меньше читает, а больше смотрит телевизор. Молодые люди потеряли интерес к книгам и письменным текстам. Сейчас компьютер и Интернет стали неотъемлемой частью жизни. Нынешнее поколение стремится как можно быстрее достичь постав-

ленных целей, не заглядывая в далекое будущее. Мотивация обучения опирается на ближайшую перспективу.

Назовем основные принципы, которые должны быть применены при отборе учебного материала и проведении занятий.

Первый принцип: отсутствие мотивации не дает результатов. Обучение без мотивации – трата времени, и, наоборот, сильная мотивация приводит к быстрым и хорошим результатам.

Второй принцип: каждому свое, индивидуальное. Учет индивидуальных свойств учащихся означает, что учебные материалы и методы обучения должны быть разнообразными.

Третий принцип: скука – враг учения. При обучении иностранным языкам важным фактором является создание непринужденной обстановки, а также естественное общение между преподавателем и студентами. Не следует создавать в аудиториях искусственные ситуации.

Четвертый принцип: не стоит пренебрегать основами грамматики. Поскольку знание азов грамматики является предпосылкой для успешной коммуникации на русском языке, грамматику необходимо освоить. Но дозировка, охват и подача материала должны быть практико-ориентированными [2].

Очень важным при изучении русского языка как иностранного является создание естественного общения между преподавателем и учащимися. Переключению внимания, созданию положительного эмоционального настроения помогают русские песни, которые звучат во время урока или исполняются студентами.

Также в учебном процессе используются современные технические устройства (девайсы). При изучении новой лексики используются электронные словари, словари онлайн (особенно в интернациональных группах), смартфоны. С помощью ноутбуков, планшетов демонстрируются такие видеоролики, как «Страна, в которой я учусь», «Мой университет» и т. д. На диктофоны студенты записывают чтение диалогов, микротекстов, стихов, контролируют и корректируют свое произношение.

Как нам кажется, при изучении русского языка как иностранного развитие интенсивных современных методов обучения, использование широкого разнообразия технических средств являются наиболее перспективным направлением совершенствования методики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.b-ok.org/book/3206086/f582ca>.

2. Современные направления в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://profizgl.lu.lv/pluginfile.php/34975/mod_resource/content/0/sovremennije_napravlenija_RKI.pdf.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

И. Н. Макарова

*УО «Гродненский государственный медицинский университет»,
Гродно, Республика Беларусь*

Ключевые слова: русский язык как иностранный, инофон, кул тура, лингвокул турология, м тоды обуч ния.

В стат раскрыва тся знач ни формирования ц нностного отнош ния к кул тур изуча мого языка на занятиях по русскому языку как иностранному в рамках лингвокул турологич ского подхода, пр длага тся н которы м тоды ознакомл ния иностранных студ нтов с иноязычной кул турой.

Key words: Russian as a foreign language, culture, linguoculturology, teaching methods.

The article reveals the importance of forming a value-based attitude to the culture of the language being studied in the classes of Russian as a foreign language within the framework of a linguoculturological approach, and offers some methods for familiarizing foreign students with foreign language culture.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции является основной целью занятий РКИ, поскольку на таких занятиях студенты целенаправленно учатся общению с представителями иноязычной культуры. При этом общепринята точка зрения, что для того чтобы правильно говорить, понимать и быть понятым представителем иной культуры, лингвистических знаний студенту-иностранцу недостаточно. Отсюда необходимость введения на занятиях, наряду с лексическим и грамматическим материалом русского языка, и лингвокультурологического материала, обеспечивающего знакомство инофона с национально-культурной спецификой речевого и неречевого поведения, социально-культурными нормами, доминантными особенностями коммуникации. Особую важность приобретает обучение иностранцев правильно пользоваться изучаемым языком в соответствии с нормами и традициями носителей данного языка, владеть коммуникативными стратегиями и тактиками, характерными для данной коммуникативной культуры.

Культурологическая составляющая является обязательным условием межкультурной коммуникации, для осуществления которой необходимо понимание сходства и различия между культурами родной страны и страны изучаемого языка [1, с. 46]. Однако, кроме формирования общей осведомленности студентов о фактах культуры страны изучаемого языка, необходимо также уделять внимание формированию у них эмоционально-оценочного компонента, поскольку культурное развитие характеризуется прохождением человеком определенных «стадий этноцентризма (отрицание межкультурных различий, защита, минимизация культурных различий) и этнорелятивизма (признание

культурных различий, адаптация, интеграция культурных различий)» [2, с. 229]. Кроме того, ценностное отношение к культуре формирует не только образовательный, но и воспитательный процесс.

В процессе обучения следует также помнить о том, что сравнение фактов культуры изучаемого языка и собственной культуры позволяет формировать осознанно ценностное отношение к культуре как таковой, преодолевать мыслительные и культурные стереотипы, что в конечном счете позволяет достичь взаимопонимания при иноязычном общении. Однако одновременно необходимо предусмотреть и по возможности предотвратить неадекватные ассоциации, обусловленные культурно-историческими, социально-психологическими особенностями и своеобразием национальной культуры.

Так, например, на начальном этапе обучения целесообразно познакомить студентов с особенностями знакомства и приветствия в Беларуси, попросить сравнить с особенностями знакомства и приветствия в родной стране, уделив внимание основным речевым формулам, жестам, принятой дистанции при общении. Кроме того, необходимо предложить студентам обсудить, какие вопросы не принято задавать собеседнику в их стране и в Беларуси (например, вопросы о размере заработной платы, возрасте женщины и т. п.). На данном этапе могут использоваться специально разработанные или адаптированные тексты о наиболее значимых фактах культурной жизни Беларуси, знаменитых людях (Ф. Скорина, Е. Полоцкая и т. д.), главных праздниках и их традициях (празднование Нового года, Дня Победы, Дня Независимости), особое внимание уделяя историческим датам и связанным с ними событиями.

С целью изучения форм невербального общения, типичных для русской культуры, могут предлагаться мультимедийные материалы, демонстрирующие жесты и мимику носителей русского языка. На основании данных материалов студентам можно предложить сравнить и обсудить способы, которыми люди из разных культур выражают свои эмоции.

Использование неадаптированных текстов для чтения и анализа на более поздних этапах обучения РКИ позволяет студентам получить максимальную информацию о культуре носителей изучаемого языка, их способе мышления и стиле поведения в различных ситуациях. На достижение данной цели направлено также применение на занятиях аутентичных видео- и аудиоматериалов – телевидения и видеofilьмов.

Еще одним эффективным средством, разрушающим барьеры непонимания и неприятия иных культурных реалий, являются внеаудиторные воспитательные мероприятия. Вечера национальной кухни, концерты, мастер-классы, выставки народного творчества и т. д. – все это гармонично дополнит аудиторную лингвокультурологическую деятельность и в совокупности приведет к ожидаемому положительному результату – успешному диалогу культур [2, с. 230]. В г. Гродно один раз в 2 года проводится Республиканский фестиваль национальных

культур, посещение и участие в котором также позволяет иностранным студентам познакомиться с культурой разных народов, проживающих в Беларуси.

Таким образом, формирование лингвокультурологической компетенции является одним из обязательных условий комплексного обучения инофона. При этом необходимо особое внимание уделять формированию ценностного отношения к культурным фактам страны изучаемого языка, способствовать не только их знанию, но и принятию иностранными студентами. Культура страны должна выступать как составная часть коммуникативных потребностей студентов, как экстралингвистическая основа речевых ситуаций и реализуемых в них интенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тимошенко, Г. Ю. Формирование лингвокультурологической компетенции инофона на занятиях по РКИ / Г. Ю. Тимошенко, Е. Ю. Садовская // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2013. – № 11. – С. 45–49.

2. Флянтикова, Е. В. Формирование ценностного отношения к иной культуре при обучении РКИ / Е. В. Флянтикова, Т. В. Черкес // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы X Междунар. науч. конф., посвящ. 95-летию образования Беларус. гос. ун-та, Минск, 27 окт. 2016 г. / редкол.: В. Г. Шадурский (пред.) [и др.]. – Минск, 2016. – С. 229–230.

УДК 811.161

ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

О. П. Мариненко
МОУВО «Белорусско-Российский университет»,
Могилев, Республика Беларусь

Ключевые слова: интенсивные методы, русский язык как иностранный, суггестивная методика

В статье раскрывается важность использования интенсивных методов в преподавании русского языка как иностранного. Рассматриваются две группы методов: 1) базирующиеся на суггестивной методике Г. Лозанова и 2) базирующиеся на коммуникативной лингвистике. Показаны возможности использования интенсивных методов в обучении.

Key words: intensive methods, Russian as a foreign language, suggestive method.

The article reveals the importance of using intensive methods in teaching Russian as a foreign language. Two groups of methods are considered: 1) based on G. Lozanov's suggestive method and 2) based on communicative linguistics. The possibilities to use these methods in education are shown.

Интенсивные методы преподавания иностранных языков получили распространение после Второй мировой войны в связи с расширением

межкультурной миграции и поиском путей и способов обучения общению в сжатые сроки. В своем изначальном значении интенсивные методы понимались как методы, направленные на усвоение максимального объема материала при значительной ежедневной концентрации учебных часов.

Интенсивные методы берут свое начало от **суггестопедического метода**, разработанного в 60-е годы XX века в Софийском институте специализации и усовершенствования врачей-психотерапевтов Георгием Лозановым. Рассматривая суггестопедию как возможность использования внушения (суггестии) в педагогике, Г. Лозанов выделил три вида суггестии, которые можно использовать в учебном процессе:

1) психологическая суггестия (учет психологических и психотерапевтических факторов, эмоциональное воздействие на учащихся);

2) дидактическая суггестия (использование особых приемов, активизирующих обучение);

3) художественная суггестия (использование музыки, живописи, фильмов и т. д. на занятии) [1].

Суть суггестопедического метода можно выразить в следующих положениях:

1) обучение должно быть радостным и ненапряженным, важно создавать атмосферу позитивности и расслабленности на занятиях;

2) закрепление информации должно осуществляться как на сознательном, так и на подсознательном уровнях;

3) в обучении следует использовать обычно незадействованные резервы психики с целью повышения результативности.

Основной заслугой Г. Лозанова было создание интенсивного учебника, принципы построения которого используются во всех интенсивных методах (полилоги, занимательный характер текстов, подача материала большим объемом и пр.).

Г. Лозанов стал пионером интенсивного обучения, и его идеи были применены при разработке других интенсивных методов: **метод активизации резервных возможностей обучаемого** (Г. А. Китайгородская), **эмоционально-смысловой метод** (И. Ю. Шехтер), **метод погружения** (А. С. Плесневич), **ритмопедия** (Г. М. Бурденюк), **гипнопедия** (Э. М. Сировский) и др.

Несмотря на некоторые различия в сути данных методов, их объединяют следующие общие особенности:

1) максимально возможная активизация учащихся в ходе занятий (с этой целью предлагаются специальные задания в форме этюдов, широко используются ролевые игры, аудиовизуальные средства обучения);

2) мобилизация скрытых психологических резервов личности учащегося (это, в частности, способствует значительному увеличению объема усваиваемого материала);

3) глобальное использование всех средств воздействия на личность учащегося (опора не только на зрительное и слуховое восприятие, что

характерно для традиционных методов, но и на подсознательную сферу восприятия) [2].

Необходимо отметить, что большинство данных методов было сложно осуществить как технически, так и методически, что привело к тому, что в современной методике преподавания РКИ они активно не используются.

Существует другой, более широкий подход к пониманию интенсивных методов. В его рамках интенсивными считаются все методы, использующие специфические приемы и способы работы с аудиторией и позволяющие эффективно достигать цели обучения при сравнительно небольших усилиях преподавателя и учащихся. По мнению известного российского сторонника интенсивных методов А. Н. Щукина, «научная концепция данных методов не всегда просматривается достаточно четко..., но их объединяет то, что они базируются на деятельностном подходе к обучению и достижениях коммуникативной лингвистики» [2, с. 19].

Данные методы активно используются в современной методике обучения иностранным языкам. На наш взгляд, наиболее целесообразно использовать в преподавании русского языка как иностранного следующие методы. **Аудиолингвальный и аудиовизуальный методы** предполагают для интенсификации обучения использование аудио- и видеоматериалов, визуальной наглядности, работу учащихся в лингафонных кабинетах. **Интерактивный метод** популяризирует организацию различных форм группового взаимодействия и межличностного общения в группе. **Игровой метод** предлагает организацию обучения посредством коммуникативных и языковых игр. **Программированный метод** рассматривается как интегрирование занятия с компьютером, что позволяет преподавателю значительно разнообразить процесс обучения.

Целенаправленное и систематическое использование комплекса интенсивных методов позволит оптимизировать процесс преподавания русского языка иностранным учащимся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лозанов, Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам / Г. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Вып. 3. – М., 1977. – С. 7–16.
2. Щукин, А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2010. – 188 с.

ОСНОВНЫЕ ЕДИНИЦЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Ю. А. Окуневиц

**УО «Гродненский государственный медицинский университет»,
Гродно, Республика Беларусь**

Ключевые слова: словообразование, русский язык как иностранный, производное слово, аффикс, словообразовательная модель.

В статье анализируются элементы словообразовательной системы русского языка, рекомендуемые к изучению иностранным учащимся. Обосновывается методическая значимость данных единиц как средства формирования коммуникативной компетентности.

Key words: word-formation, Russian as a foreign language, derivative, affix, derivational model.

The article analyzes the elements of the word-formation system of the Russian language recommended for foreign students to study. The methodological significance of these units as a means of forming communicative competence is substantiated.

Словообразовательная система русского языка отличается богатством и разнообразием. Огромное количество аффиксальных морфем (суффиксов и префиксов), а также многообразие их значений сильно затрудняют изучение русского словообразования иностранцами. Подавляющее большинство слов в русском языке являются производными единицами. Поэтому, на наш взгляд, на уроках русского языка как иностранного необходимо проводить работу по словообразованию, ведь «полноценное освоение языка и овладение им невозможно без учета особенностей словообразования, анализа и синтеза определенных явлений в данной области» [2, с. 123].

Выбор словообразовательных единиц, подлежащих изучению в иностранной аудитории, должен опираться на их методический потенциал. Поэтому в теории и практике преподавания РКИ в роли единиц обучения словообразованию выступают производное слово, словообразовательный формант (аффикс), словообразовательная пара, словообразовательный тип (модель).

Простейшим элементом словообразовательной системы является производное слово. Оно обладает большей формальной и семантической сложностью по сравнению с производящим, а также стилистической нейтральностью (если сопоставляемое с ним слово стилистически нейтрально) [3, с. 131]. Производное слово выступает звеном словообразовательной пары – двух однокоренных слов, связанных между собой отношениями словообразовательной мотивации. Словообразовательные пары служат базой для организации словообразовательных моделей, цепочек, парадигм и гнезд [1, с. 13]. Данная системность, свойственная русскому словообразованию, облегчает запоминание

большого количества лексических единиц и способствует расширению словарного запаса иностранного учащегося.

Словообразовательный аффикс является минимальным в формальном и семантическом отношении словообразовательным средством, отличающим производное слово от производящего. Существует достаточно распространённое мнение о том, что именно аффикс выступает основной единицей обучения русскому словообразованию в иностранной аудитории. Однако следует помнить, что подход от формы к содержанию, актуальный для развития рецептивных видов речевой деятельности, в данном случае повлечет за собой определенные трудности, поскольку определение словообразовательной структуры слова и установление семантики аффикса оказывается возможным только при условии учета связей и отношений между производным и производящим словом.

В преподавании русского словообразования иностранным учащимся центральное место занимает словообразовательная модель. Изучение словообразовательных моделей активизирует процессы производства новых слов и помогает расширить словарный запас инофонов.

В иностранной аудитории словообразовательная модель выступает как обобщенная схема, по которой конструируются производные слова. При этом учитываются такие характеристики, как часть речи мотивирующего слова, словообразовательный формант и лексическое значение. Работа по построению новых слов является достаточно сложной для иностранцев, изучающих русский язык. Реализация процесса создания дериватов возможна на основании уже известных моделей либо по аналогии с другим производным в том случае, если у учащегося имеется представление о словообразовательной структуре данного производного. Однако даже эти обстоятельства не исключают возможности появления окказиональных слов. Следует обратить внимание и на тот факт, что в методическом плане словообразовательные модели обладают различным продуктивным потенциалом, что необходимо учитывать при отборе моделей для словообразовательного минимума.

Знание моделей необходимо при словообразовательном анализе деривата: оно помогает установить лексико-словообразовательное значение производного слова. Однако данные утверждения применимы в работе над рецептивными видами речевой деятельности, прежде всего над чтением. При обучении продуктивным видам речевой деятельности основной единицей обучения, на наш взгляд, должно выступать производное слово, которое рассматривается не как отдельная лексическая единица, а с учетом модели его построения и принадлежности к определенной семантико-словообразовательной категории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Красильникова, Л. В. Взаимосвязи словообразования с другими уровнями языковой системы / Л. В. Красильникова // *Stephanos*. – 2014. – № 5. – С. 10–20.
2. Окуневич, Ю. А. Словообразование в обучении русскому языку как иностранному / Ю. А. Окуневич // *Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних сту-*

дентів: матеріали XII Міжнор. наук.-практ. конференції, Харків, 12–13 жовтня 2017 р. – Харків, 2017. – С. 123–126.

3. Русская грамматика: в 2 т. / гл. ред. Н. Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. – 789 с.

УДК 37.091.26:378.016:811.161.1-27.63

ОБУЧАЮЩЕЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ-ИНОФОНАМИ

Г. В. Писарук

*УО «Брестский государственный университет
им. А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь*

Ключевые слова: студенты-инофоны, методики преподавания русского языка, обучающий вид работы, практические занятия, тестирование.

В статье представлено тестирование как обучающий вид работы с иностранными студентами на занятиях по методике преподавания русского языка на филологическом факультете университета. Обосновывается возможность использования тестирования в работе со студентами-инофонами. Приводятся образцы типовых заданий различного типа по теме «Урок».

Key words: foreign students, methods of teaching the Russian language, training type of work, practical exercises, testing.

The article presents testing as a training type of work with foreign students in the classes in the methodology of teaching Russian at the philological faculty of the university. The possibility of using testing in the work with foreign students is substantiated. Samples of test tasks of various types on the topic "Lesson" are given.

Среди традиционных видов работы в вузе тестирование является относительно молодым и нестандартным видом. Чаще оно используется как контрольный вид работы, поскольку позволяет легко и быстро обработать результаты – ответы обучающихся на ряд вопросов. Реже тестирование используется как обучающий вид работы, когда в процессе ответов на предлагаемые в тесте вопросы студенты имеют возможность посмотреть в учебник, в конспект лекций, открыть соответствующую страницу в Интернете с целью поиска ответа на вопрос, тем самым закрепляя или даже приобретая необходимую информацию.

Иностранные учащиеся занимаются в университетах Республики Беларусь по программам, разработанным Министерством образования для студентов-белорусов. И если в случае изучения специальных филологических дисциплин это оправданно, то в случае изучения методики преподавания русского языка (МПРЯ) такая ситуация является более чем странной. Студенты-инофоны вынуждены изучать МПРЯ как родного, между тем МПРЯ как неродного – это отдельная дисциплина, которая имеет свой набор основных понятий, разделов, подходов и т. д. Следовательно, исходя из этого, логично снижать требования к студентам-инофонам в процессе изучения методики преподава-

ния русского языка, а тестирование использовать как обучающий вид работы.

В курсе МПРЯ иностранные студенты изучают тему «Урок» как одну из ключевых тем. Нами разработаны тесты, которые включают разные виды заданий – всего 60. Все задания разделены на 6 тем: «Общие вопросы урока русского языка», «Типы и виды уроков русского языка», «Структура урока русского языка», «Методика урока русского языка», «Эффективность урока русского языка», «Подготовка учителя к уроку русского языка».

Для разработки тестовых заданий использовался учебник Ф. М. Литвинко «Методика преподавания русского языка в школе» как наиболее современный [1], а также учебники М. Т. Баранова, М. Р. Львова, Е. И. Литневской и В. А. Багрянцевой разных лет издания.

Несомненно, разработанные тесты являются нестандартизированными, поскольку они не универсальны, а адресованы конкретным обучающимся, уровень знаний по методике, равно как и уровень владения русским языком которых – низкий – нам хорошо известен. Однако мы старались выдержать уровень содержательной валидности – соответствие целям обучения методике и содержанию учебного предмета МПРЯ, на успешность усвоения которых и рассчитаны эти обучающие тесты.

Ряд заданий в тестах опирается на минимум знаний, который должен быть у того, кто будет работать учителем. В числе их – назвать основные функции урока русского языка, расположить учебные элементы урока русского языка в нужной последовательности и др. Некоторые задания рассчитаны на применение сообразительности, логического мышления. Например, указать, какие формулировки целей урока русского языка являются современными, какие – устаревшими; или отметить, что обеспечивает четкий ритм в работе учителя и учащихся на уроке.

При составлении тестовых заданий мы стремились, чтобы в тестах был «колокол» нормального распределения заданий по сложности: легкие задания в тестах составляют примерно 25 %, чтобы с ними справился любой обучающийся; задания средней сложности составляют основную часть – 70 %; а сложные задания – 5 %, они рассчитаны на отдельных студентов, владеющих более высоким уровнем знаний и методических умений, чем основная масса студентов.

По уровню сложности самый низкий удельный вес имеют тесты с выбором одного правильного ответа из вариантов «да» и «нет». Таких заданий закрытого типа у нас немного. Например:

Задание 4. Верно ли, что отдельно взятый урок является организационно, логически и психологически законченным целым?

- а) да; б) нет.

Более сложным заданием является выбор одного правильного ответа из нескольких вариантов. Например:

Задание 30. Какие уроки предназначены для ознакомления учащихся с новым языковым явлением и для первоначального формирования соответствующих умений:

а) уроки усвоения новых знаний и формирования умений и навыков;

б) уроки закрепления знаний, развития умений и навыков;

в) уроки повторения изученного материала;

г) уроки обобщения и систематизации изученного материала.

Следующим заданием по уровню сложности традиционно считается задание на поиск нескольких правильных ответов. Таких тестовых заданий у нас большинство.

Задание 13. Методическая подструктура урока зависит от:

а) требований Министерства образования Республики Беларусь;

б) целей и задач занятия;

в) содержания учебного материала;

г) методов и приемов обучения;

д) уровня развития учащихся;

е) конкретных условий проведения занятия;

ж) опыта и мастерства учителя.

Есть в тестах задания на восстановление последовательности.

Задание 15. Расположите составляющие дидактической структуры урока в нужной последовательности (впишите буквы в правую часть таблицы).

Неверно	Верно
а) контроль;	
б) формирование умений и отработка навыков;	
в) формирование новых понятий;	
г) актуализация знаний.	

Наконец, самым сложным считается задание открытого типа, где аттестуемому нужно дать свободно конструируемый ответ. В наших тестовых заданиях их немного, всего 8 из 60.

Задание 38. Как следует организовать активную работу класса при индивидуальном опросе учащихся у доски (назовите приемы организации внимания класса):

а) _____

б) _____

в) _____

г) _____

Мы старались, чтобы тестовые задания не были перегружены информацией, излишней детализацией, чтобы не отвлекать внимание студентов-инофонов от восприятия главного.

Обучающее тестирование проводится на практическом занятии с разрешением пользоваться любыми материалами: конспектом лекций по методике, действующими школьными программами по русскому языку, учебниками школьными по русскому языку и вузовскими по

МПРЯ и другими дополнительными материалами, в том числе интернет-источниками.

На наш взгляд, обучающее тестирование – один из нетривиальных способов разнообразить формы и методы преподавания МПРЯ иностранным студентам. Не секрет, что отечественные учебники являются для абсолютного большинства из них сложными, самостоятельную учебную деятельность инофоны организуют плохо и обращаются к учебникам крайне редко, поэтому обучающее тестирование предоставляет возможность многим из них хотя бы точно погрузиться в учебники в поиске ответов на поставленные в тестах вопросы.

Для преподавателя же обучающее тестирование – это удобная форма работы, поскольку дает возможность погрузить студентов в достаточно большой объем учебного материала и охватить одновременно большие группы обучающихся. Оптимальна также технологичность процедуры тестирования и быстрота проверки выполненной работы.

Однако несомненно, что наилучший эффект дает сочетание тестов с традиционными формами и методами обучения и контроля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Литвинко, Ф. М. Методика преподавания русского языка в школе: учеб. пособие / Ф. М. Литвинко. – Минск: Вышэйшая школа, 2015. – 448 с.

УДК 811.181.1:378.4.091.3]-057.875-054.68(476.6)

ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ В УСЛОВИЯХ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

Е. П. Пустошило

*УО «Гродненский государственный медицинский университет»,
Гродно, Республика Беларусь*

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные студенты с английским языком обучения.

В статье рассматриваются особенности обучения русскому языку как иностранному студентам с английским языком обучения (на примере медицинских вузов).

Key words: Russian as a foreign language; foreign students with the English language of instruction.

The article discusses the features of teaching Russian as a foreign language to students with the English language of instruction (on example of medical universities).

Экспорт образовательных услуг – одна из важнейших задач развития современного образования в Республике Беларусь. Одним из факторов, повышающих интерес иностранных абитуриентов к вузам Беларуси, является возможность получить высшее образование на английском языке. Медицинские вузы республики уже давно успешно прак-

тикуют этот вариант обучения. Так, в 2019–2020 учебном году на 1 курс факультета иностранных учащихся было набрано 308 студентов, 284 из которых (92 %) обучаются на английском языке.

Безусловно, в аспекте преподавания РКИ англоязычное обучение породило множество проблем. Во-первых, значительно ограничилась русскоязычная среда, в которой существуют студенты, получающие образование по-английски. Русскую речь они стали слышать в рамках университета лишь на занятиях по русскому языку. На других занятиях, в деканате, в библиотеке, в общежитии с ним говорят на английском языке. Конечно, осталась социально-бытовая сфера (магазин, банк, транспорт, улица, милиция и т. п.), однако увеличение количества иностранных студентов привело к тому, что студенты старших курсов сопровождают студентов младших курсов, помогая им в общении на русском, что, в свою очередь, снижает мотивацию студентов младших курсов к изучению русского языка. Тем не менее рано или поздно студенты понимают, что без знания разговорного русского языка жить в нашей стране очень трудно, и вынуждены повышать свой уровень владения РКИ.

Во-вторых, получая образование на английском языке, студенты, как правило, поступают на 1 курс, минуя подготовительное отделение, по результатам собеседования по предмету «Английский язык», а значит, изучают русский язык на 1 курсе «с нуля», параллельно изучая профдисциплины, например, анатомию. Сталкиваясь с трудностями лексики и грамматики русского языка, с необходимостью заучивать новые слова и окончания, уделять этому предмету много внимания не только на занятиях, но и дома, студенты зачастую (что само по себе логично) делают выбор в пользу профпредметов, предполагая, что русский язык им в будущем может не пригодиться.

Однако студенты медицинского вуза уже с 1 курса посещают клинические базы практики. В весеннем семестре 2 курса (ознакомительное) и далее на 3 курсе (полноценно) они должны уметь провести опрос пациента. В данном случае на практике либо надо предоставлять студенту переводчика, либо студент должен сам уметь проводить опрос по-русски, так как пациент, хорошо говорящий по-английски, в нашей стране большая редкость. Как правило, общение студента с пациентом проходит без переводчика.

В связи с этим при обучении РКИ англоязычных студентов на первый план выходит обучение устной разговорной речи как в рамках модуля общего владения языком для общения в социально-бытовой сфере, так и в рамках модуля профессионального владения. Для развития диалогической и монологической разговорной речи в рамках модуля профессионального владения автором данной статьи подготовлено практико-ориентированное учебное пособие «Русский язык как иностранный. Модуль профессионального владения. Клиническая практика», получившее гриф Министерства образования Республики Беларусь.

Несмотря на объективные причины, описанные нами выше и приводящие к снижению мотивации студентов к изучению РКИ, многие из них видят для себя необходимость изучать русский язык по следующим соображениям: 1) изучать русский язык – это интересно; 2) русский язык помогает найти друзей в Беларуси; 3) знание русского языка позволяет хорошо ориентироваться в Беларуси и путешествовать по ней; 4) русский язык позволяет общаться в клинике не только с пациентами, но и с медицинским персоналом; 5) знание русского языка может помочь понять культуру русскоязычных стран; 6) русский язык – это один из языков ООН, знание двух из языков ООН увеличивает шансы претендента на работу в этой организации (или в любой другой международной организации, например, «Врачи без границ»); 7) знание иностранного языка полезно для развития мозга и может помочь сохранить память в старости [1].

Таким образом, при преподавании РКИ для студентов, получающих образование на английском языке, первостепенное значение получает обучение устной разговорной речи как в рамках модуля общего владения русским языком, так и в рамках модуля профессионального владения русским языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зачем изучать иностранный язык? Мнение иностранных студентов / Т. Адарквэйнадом [и др.] // Беларусь – Иран – Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного: материалы телемоста, 24 ноября 2016 г. / редкол.: Т. Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГМУ, 2017. – С. 281–283.

УДК 811.161.1:378147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

И. С. Фокина, И. М. Дятко

УО «Белорусский государственный аграрный технический университет», Минск, Республика Беларусь

Ключевые слова: игра, игровые технологии, учебные игры, игровые задания, коммуникативная компетенция.

Статья посвящена роли игровых технологий в обучении русскому языку как иностранному. Основное внимание уделено функциям игры при формировании коммуникативной компетенции, а также положительно влиянию игры на процесс обучения языку. Дается рекомендация по использованию игровых технологий на уроках РКИ.

Key words: game, gaming technologies, educational games, game tasks, communicative competence.

The article is devoted to the role of gaming technologies in teaching Russian as a foreign language. The main attention is paid to the functions of the game in the formation of the

communicative competence, as well as to the positive impact of the game on the language learning process. Recommendations are given on the use of gaming technologies in the lessons of the Russian as a foreign language.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции на изучаемом языке. По мнению М. Н. Вятютнева, «нельзя научить коммуникации, общению в целом, но можно сформировать коммуникативную компетенцию» [4]. Коммуникативная компетенция связана с целенаправленным и мотивированным характером речевой деятельности. «Проблема мотивированности речи становится одной из центральных, и методисты ищут приемы и формы учебной деятельности, вызывающие потребность говорить. Одна из таких форм – игра» [1].

Определение понятия «игровые педагогические технологии» включает в себя комплекс приемов и методов организации образовательного процесса в виде игр. Разработкой теории применения игр на занятиях, формированием методологических основ игры, определением ее значения для развития обучающегося в отечественной педагогике и психологии занимались А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.

Учебные игры выполняют ряд функций:

- обучающую: способствуют приобретению и формированию компетенций в рамках одной или нескольких учебных тем;
- мотивационно-побудительную: стимулируют учебно-воспитательную деятельность посредством положительного воздействия на личность обучающегося (расширяя кругозор, способствуют развитию мышления, и т. д.);
- ориентирующую: игры учат находить решение в конкретной ситуации и самостоятельно отбирать необходимые вербальные и невербальные средства коммуникации;
- компенсаторную: игры приближают учебную деятельность к условиям использования языка в реальной жизни, тем самым компенсируя отсутствие или недостаток речевой практики [5, с. 111].

Существуют особые рекомендации по использованию игровых технологий на уроках РКИ. К таким рекомендациям относят следующие: игра должна соответствовать теме занятия, нежелательно проводить игру для изучения нового материала, учащиеся должны быть «настроены» на игру (участвовать в ней добровольно), игра должна быть хорошо подготовлена и организована. Основное правило использования игр – их соответствие поставленной цели с учетом как ближайшей, так и дальнейшей перспективы [5]. При этом цель игры и цель преподавателя не являются одним и тем же. Кроме того, как считает Н. Б. Битехтина, игровые задания целесообразно вводить на всех этапах работы над темой [2].

Игровые задания можно разделить на три основные группы:

- некоммуникативные;
- предкоммуникативные;
- коммуникативные [2].

Некоммуникативные игровые задания служат для отработки языковых форм и речевых моделей, лексического материала, для формирования различных речевых механизмов. Само их название говорит об отсутствии речевой задачи.

К игровым предкоммуникативным заданиям относятся задания для отработки речевых шагов, диалогического взаимодействия. Это своеобразный переход от овладения языком к овладению речевым общением. Обычно это составление диалогов по заданной модели или ситуации, составление словесных портретов.

В коммуникативных игровых заданиях предполагается, что достижение речевой задачи осуществляется при самостоятельном выборе обучающимся арсенала языковых и речевых средств. К игровым заданиям такого типа относятся ток-шоу, постановка пьес, участие в конкурсах на лучшего докладчика, ролевые и деловые игры.

Игровые технологии значительно увеличивают объем проработанного на занятии грамматического и лексического материала, интенсифицируют его усваивание, повышают качество образовательного процесса. Учебные игры развивают мышление, память, воображение, стимулируют творческие способности. Использование игр на занятиях и во внеаудиторной работе, несомненно, положительно влияет на качество обучения, повышая его эффективность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина, А. А. Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – М., 2002.
2. Битехтина, Н. Б. Игровые задания в обучении русскому языку как неродному / Н. Б. Битехтина // Сборник научно-образовательных материалов для учителей русского языка московских школ / сост. Н. В. Кулибина. – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2010. – С. 23–60.
3. Будакова, О. В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка / О. В. Будакова // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 152–154.
4. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
5. Гренарова, Р. Применение игр на уроках русского языка / Р. Гренарова // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: XXI век. – М.: МПГУ, 2007. – Ч. 1. – С. 75–76.
6. Душина, Е. В. Лингвистические игры на уроках русского и иностранного языка в аспекте формирования коммуникативной компетентности учащихся / Е. В. Душина // Филологический класс. – 2014. – № 4(38). – С. 54–58.
7. Колесникова, И. Е. Игры на уроке английского языка / И. Е. Колесникова. – Минск: Народная асвета, 1990.

КЛАССИФИКАЦИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

С. С. Хоронко
УО «Военная академия Республики Беларусь»,
Минск, Республика Беларусь

Ключевые слова: лексико-грамматические трудности, русский язык как иностранный, математический метод сравнения грамматических трудностей, начальный этап обучения.

Рассматриваются основные лексико-грамматические трудности в обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе: освоение предложно-падежной системы русского языка, видо-временной системы русского глагола, грамматики глагольного управления, пассивных конструкций, порядка слов в предложении, лексического состава и специального / профессионального лексики.

Keywords: lexical and grammatical difficulties, Russian as a foreign language, mathematical method for comparing grammatical difficulties, initial stage of training.

The basic lexical and grammatical in teaching Russian as a foreign language at the initial stage are considered: mastering the prepositional-case system of the Russian language, the tense system of the Russian verb, the grammar of the verb government, passive constructions, word order in the sentence, lexical composition and special / professional vocabulary.

Одной из основных актуальных проблем довузовской подготовки иностранных слушателей является обучение русскому языку на начальном этапе.

В данной работе используются элементы авторского подхода к объяснению трудностей обучения иностранных слушателей русскому языку как иностранному (далее РКИ). Практический опыт работы позволил нам обобщить основные лексико-грамматические трудности обучения, которые анализируются при помощи количественных соотношений грамматических категорий. В работе впервые используются элементарные математические приемы с целью демонстрации грамматических трудностей в обучении РКИ. Для наглядности в работе используются 2 вида показателей трудности: первые – грамматические (грамматические категории), вторые – имеют числовое выражение. Числовые показатели также будем использовать для элементарных математических подсчетов с целью сопоставления трудностей обучения русскому языку и, например, английскому.

Обучение русскому языку иностранных студентов – приоритетное направление в деятельности любого учреждения высшего образования. Овладение РКИ – процесс длительный и трудоемкий.

Назовем лишь основные задачи начального этапа обучения.

Во-первых, освоение предложно-падежной системы русского языка с целью научить выражать необходимые значения. Сравните: *в академии* -

миш – в *акад мию*, в *магазин* – в *магазине*, за *колонну* – за *колонной*, *дат книгу* – *дат книгой* – *дат книги*. Не каждый носитель русского языка сможет объяснить разницу в значениях из-за одной буквы: в *акад миш*, в *магазине*, в *школе*, на *площади* (значение места) – в *акад - мию*, в *магазин*, в *школу*, на *площад* (значение направления). Кроме того, вездесущие предлоги кардинально меняют значение: у *ц ли* – в *ц л* – в *ц лях* – с *ц л* – над *ц л* – на *ц л* – мимо *ц ли* – за *ц л* – под *ц л* – из-за *ц ли* – от *ц ли* – по *ц ли* – о *ц ли* и т. д.

Во-вторых, освоение видо-временной системы русского глагола. Не каждый носитель языка способен объяснить разницу в глаголах *наступат* / *наступит*, *идти* / *ходит*, *р шат* / *р шит*, *читат* / *прочитат*, *покупат* / *купит*. А прагматическое использование видо-временной системы – особая область лингвопрагматики. Сравните, например, предложения: *Спасибо, что ты помниш* / *Спасибо, что ты вспомнил*. Здесь мало ограничиться только видовыми различиями глагола.

В-третьих, освоение грамматики глагольного управления: *пригла- сит кого? / куда?*; *занимат что? /занимат ся ч м?*

В-четвертых, освоение всего разнообразия пассивных конструкций.

В-пятых, освоение порядка слов в предложении.

В-шестых, освоение лексического состава и специальной / профессиональной лексики.

1. Освоение предложно-падежной системы – один из главных показателей владения русским языком. Грамматическая система русского языка является весьма разветвленной в силу наличия множества грамматических категорий, например, у существительных – род, число, падеж; у глаголов – вид, время, лицо, число, залог, а в прошедшем времени еще и род. Если у носителя русского языка грамматические навыки автоматизированы с детства, то перед процессом речепроизводства иностранные военнослужащие (далее – ИВС) должны определить все вышеуказанные параметры и из всей парадигмы выбрать нужное. Например, русская грамматическая парадигма окончаний существительных мужского рода состоит из 9 форм: *офиц р*, *офиц ра*, *офиц ру*, *офиц ром*, *об офиц р*, *офиц ры*, *офиц ров*, *офиц рам*, *об офиц рах*. Причем каждый из ИВС осознанно выбирает нужную форму слова и даже может объяснить разницу в словосочетаниях: *н т офиц ра* / *н т офиц ров* (выражение значение отсутствия – родительный падеж) – *вижу офиц ра* / *вижу офиц ров* (выражение значение объекта – винительный падеж). Для осознанного владения такими навыками и умениями требуются титанические усилия ИВС по заучиванию всех окончаний, а также терпение и скрупулезный труд преподавателя РКИ.

Парадигма женского рода возможна из 10 форм в зависимости от совпадений ударений, но есть и из 11 форм: *страна*, *странЫ*, *стран*, *страну*, *страной*, *о/в стран*, *стрАны*, *стран*, *странам*, *странами*, *о/в странах*. Парадигма среднего рода состоит из 5 форм: *пис мо*, *пис ма*, *пис му*, *пис мом*, *о пис м*. Парадигма множественного числа с боль-

шим количеством вариантов окончаний состоит приблизительно из 15 форм: *офиц ры* (полки, б р га), *офиц ров* (г ро в, пр подават л й, иностранц в), *стран* (площад й), *офиц рам* (г роям), *офиц рами* (площадьями), *об офиц рах* (площадях). Повторяющиеся формы нами не учитывались.

Таким образом, $9 + 11 + 5 + 15 = 40$ – общее количество окончаний всех форм существительных. Сравните, аналогичные грамматические парадигмы в английском состоят из 2 (!) форм: *officer – officers, country – countries*.

Путем элементарных математических подсчетов ($40 : 2 = 20$) можно смело утверждать, что трудность освоения русских форм только существительных в 20 раз сложнее, чем освоение форм существительных английского языка.

2. Освоение видо-временной системы русского глагола. Система форм русского глагола очень сложна ввиду наличия совершенного и несовершенного вида. Не каждый носитель русского языка может объяснить разницу в значениях глагола: *читал – прочитал, вспоминал – вспомнил*, тем более разницу в формах: *изуча щий – изуча мый – изучавший – изучивший – изуч нный*.

Рассмотрим эту трудность на примере глагола *читат – прочитат*.

Сразу скажем, что все формы глагола *читат – прочитат* выражаются в английском языке 2 (двумя) лексемами – *read* и *reading*.

Подсчитаем все формы рассматриваемой глагольной видовой пары. Инфинитивы *читат – прочитат* – 2 формы.

Прошедшее время несовершенного вида: *читал, читала, читали, читало*; совершенного – *прочитал, прочитала, прочитали, прочитало* – 8 форм.

Настоящее: *чита , чита ш , чита т, чита м, чита т , чита т* – 6.

Будущее время совершенного вида: *прочита , прочита ш , прочита т, прочита м, прочита т , прочита т*; несовершенного: *буду читат , буд ш читат , буд т читат , буд м читат , буд т читат , будут читат* – 12.

Императив: *читай, читайт , прочитай, прочитайт , пусть чита т* – 5.

Условное наклонение: *читал бы, читала бы, читали бы, читало бы, прочитал бы, прочитала бы, прочитали бы, прочитало бы* – 8 форм.

Особые формы глагола – причастия. Причастия несовершенного вида настоящего времени активного залога – мужской род в различных падежах: *чита щий, чита щ го, чита щ му, чита щим, о чита щ м*; женского рода: *чита щая, чита щ й, чита щу , о чита щ й*; среднего рода: *чита щ* , множественное число: *чита щи , чита щих, чита щим, чита щими, о чита щих*. Повторяющиеся формы учитывать не будем (!). Всего – 15 форм.

Причастия несовершенного вида настоящего времени пассивного залога – мужской род: *чита мый, чита мого, чита мому, чита мым, о чита мом*, женский род: *чита мая, чита мой, чита му* , *о чита - мой*, средний род: *чита мо* , множественное число: *чита мы , чита- мых, чита мым, чита мыми, о чита мых* – 15 форм.

Причастия прошедшего времени несовершенного вида активного залога – мужской род в различных падежах: *читавший, читавши го, читавши му, читавшим, о читавши м*; совершенного вида: *прочитавший, прочитавши го, прочитавши му, прочитавшим, о прочитавши м*; женский род: *читавшая, читавши й, читавши у* , *о читавши й, прочитавшая, прочитавши й, прочитавши у* , *о прочитавши й*. средний род: *читавши* , *прочитавши* ; множественное число: *читавшии , читавших, читавшим, читавшими, о читавших, прочитавшии , прочитавших, прочитавшим, прочитавшими, о прочитавших*. Всего – 30 форм.

Причастия прошедшего времени пассивного залога – мужской род: *прочитанный, прочитанного, прочитанному, прочитанным, о прочитанном*; женский род: *прочитанная, прочитанной, прочитанну* , *о прочитанной*; средний род: *прочитанно* ; множественное число: *прочитанныи , прочитанных, прочитанным, прочитанными, о прочитанных*. Всего – 15 форм.

Краткие причастия: *прочитан, прочитана, прочитано, прочитаны* – 4.

Деепричастия: *читаая, прочитав* – 2 формы.

Итого: $2 + 8 + 6 + 12 + 5 + 8 + 15 + 15 + 30 + 15 + 4 + 2 = 122$ формы русского глагола.

Сравните: в английском языке – 2 формы глагола, в русском – 122. Таким образом, глагольная система русского языка сложнее в 61 раз ($122 : 2 = 61$).

3. Освоение грамматики глагольного управления. Это одно из наиболее сложных грамматических явлений в русском языке, причем в английском оно вообще отсутствует. В русском – огромное количество глаголов, требующих употребление конкретного падежа, а следовательно, системы окончаний. Например, *сообщат (кому? что/о ч м?)*, *информироват (кого? о ч м?)*, *назначат (кого? к м?)*, *приглашат (кого? куда?)*, *б с доват (с к м? о ч м?)* и т. д. Такие глаголы ИВС вынуждены заучивать списками по каждому падежу. Возникает огромное количество ошибок, например: *нужно способствует быструю мобилизацию*. Нужно: *способствует (ч му?) быстрой мобилизации*.

4. Освоение пассивных конструкций. Пассивные конструкции – одна из главных особенностей научного текста. Проблемы понимания и трансформации конструкций связаны с установлением пассивного субъекта (*что д ла тся к м*).

Инж и ры строят базу – активная конструкция. *База строится инж и рами* – пассивная конструкция, *база* – активный субъект, *инж и рами* – пассивный субъект (с точки зрения грамматики). Например, *Л том вс книги офиц ры сда т в библиот ку*. В небольшом предложении – большое количество существительных, поэтому для ИВС трудно установить пассивный субъект. В итоге – ошибка: *Л том вс ми книгами офиц ры сда тся в библиот ку*.

5. **Освоение порядка слов в предложении.** В русском языке порядок слов свободный в отличие от английского, поэтому в больших предложениях и в предложениях с большим количеством существительных всегда трудно найти субъект действия, от которого зависит полное понимание текста. Он может стоять даже в конце: *В крупных городах вс бол ш влияни на развити и образ жизни ч лов ка оказыва т концентрация л д й*. Важно помнить о вербоцентрической концепции в русском языке, которая играет роль как в понимании смысла предложения и порядка слов, так и в глагольном управлении. Например, *Народ контролиру т власт / Власт контролиру т народ*. Грамматические категории в данных предложениях никак не отражают субъект, который определяется только порядком слов. Кроме того, в предложениях *Я не виноват / Виноват не я* прагматическая направленность предложений определяется также порядком слов.

6. **Освоение лексического состава** русского языка и огромного пласта специальной лексики – одна из основных трудностей обучения: наличие аббревиатур и разного рода сокращений *ДМВ-диапазон, ЧМ – частотная модуляция, УКВ*; наличие сложных слов: *радиолокационный, одноканальный, прямолинейно* и под.; «цепочки существительных» в родительном падеже: *Наибол эфф ктивным способом увеличения дальности связи*; лексическое наполнение текста и запоминание технологических процессов: *Основными характеристиками авиационных связных радиостанций являются: диапазон рабочих частот, мощность п р датчика, чувствит л ност при мника, виды сигналов, стабил ност рабочих частот, дал ност связи* (однородными являются лексемы *диапазон, мощность, чувствительность* и др.).

7. **Освоение прагматической направленности словосочетания.** Понимать и различать синонимы – это только полдела. Правильное использование контекстуальных синонимов задает прагматическую направленность словосочетаниям, сравните использование лексико-семантических синонимов *умереть – погибнуть*: *В Италии от коронавируса умерло ... ч лов к / В Италии от коронавируса погибло ... ч лов к*. Кроме того, пересекающиеся семы в лексемах *линия / ч рта* при толковании дают порочный круг, но носитель языка четко знает закрепленные нормы использования: *за чертой б дности*, но *за линией фронта*.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНКВЕЙНА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

М. В. Юнаш

**УО «Белорусский государственный университет информатики
и радиоэлектроники, Минск, Республика Беларусь»**

Ключевые слова: синквейн, методический прием, русский язык, иностранные студенты, виды заданий.

В статье раскрываются правила составления синквейна и описываются способы его использования в практике преподавания русского языка как иностранного. Рассматриваются формы аудиторной работы, предлагаются виды заданий и приводятся конкретные примеры синквейнов.

Key words: cinquain, methodical technique, Russian language, foreign students, kinds of tasks.

The article deals with the rules for making a cinquain and describes how to use it in the practice of teaching Russian as a foreign language. The forms of classroom work are considered, the kinds of tasks are offered and specific examples of cinquains are given.

В наше время с целью повышения качества обучения иностранных студентов русскому языку применяются различные инновационные технологии, направленные на актуализацию у учащихся их интеллектуально-познавательной деятельности. Одной из таких технологий является синквейн.

Синквейн – это методический прием, используемый для развития речемыслительной деятельности учащихся, совершенствования их навыков и умений, связанных с поиском и выделением основной информации. Он состоит из пяти строк, каждая из которых имеет свои особенности:

1. Одно слово, существительное (тема синквейна).
2. Два слова, прилагательные, раскрывающие тему синквейна.
3. Три слова, глаголы, обозначающие действия в рамках заданной темы.
4. Фраза, раскрывающая суть темы или отношение к ней. Это может быть краткое предложение, составленное студентом самостоятельно, или «крылатое выражение, пословица, поговорка, цитата, афоризм, но обязательно в контексте раскрываемой темы» [2, с. 95]
5. Одно существительное, «слово-резюме (синоним), которое дает новую интерпретацию темы, выражает личное отношение студента к теме (свои чувства, эмоции, ассоциации)» [1, с. 36].

Синквейн целесообразно использовать для развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности:

- 1) при обучении чтению – как обобщение работы по тексту;
- 2) при обучении аудированию – как один из способов контроля понимания прослушанного текста;
- 3) при обучении говорению – как план при реализации монологических высказываний;
- 4) при обучении письму – как план для написания эссе или сочинения.

Выбирая форму работы с синквейном, преподаватель учитывает уровень владения иностранными студентами русским языком. Если уровень невысокий, то рекомендуется составлять один общий синквейн и записывать на доске и в тетрадях. В дальнейшем допускается работа в парах или группах. При этом оговаривается время, отведенное на выполнение задания. Наиболее эффективной считается индивидуальная форма работы, поскольку она позволяет преподавателю оценить уровень понимания изученного материала каждым из студентов [2, с. 95].

После того как учащиеся приобретут навык в составлении синквейнов, можно также использовать другие виды заданий:

1. Отредактируйте готовый синквейн.

Беларусь

Н зависимая, мирная.

Производит, экспортиру т, сотруднича т.

Индустриал но-аграрно государство.

Страна.

2. Допишите синквейн.

Масленица

Широкая, _____.

_____, просит прощ ния, сжигат .

Это проводы _____ и встр ча в сны.

_____.

3. Составьте рассказ на основе данного синквейна.

Семья

Дружная, счастливая.

Л бит, подд ржива т, помога т.

Опора в жизни ч лов ка.

Дом.

Один из возможных вариантов рассказа:

Как важно, чтобы с м я была дружной и счастливой! Ч лов к долж н чувствоват , что в родном дом го л бят. С м я вс гда подд ржива т и помога т му. Она служит опорой в жизни ч лов ка.

Таким образом, синквейн является одним из эффективных методических приемов обучения иностранных студентов русскому языку. С одной стороны, он позволяет заинтересовать учащихся, помогает лучше понять и осмыслить изучаемый материал, развивает их способности к анализу и синтезу. С другой стороны, синквейн явля-

ется показателем того, насколько глубоко студенты знают содержание учебного материала темы [1, с. 36].

ЛИТЕРАТУРА

1. Заболотная, С. Г. Дидактический синквейн на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе / С. Г. Заболотная // Актуальные вопросы теории и практики обучения иностранному языку в неязыковом вузе: материалы межвузовского круглого стола, 2 февраля 2018 г. / Оренбургский ин-т (филиал) ун-та им. О. Е. Кутафина (МГЮА). – Оренбург, 2018. – С. 33–38.

2. Снегова, Н. Л. Прием синквейна как инновационная технология в обучении РКИ детей-мигрантов / Н. Л. Снегова // Современные технологии обучения русскому языку как иностранному: материалы международных курсов повышения квалификации, 1 сентября – 30 ноября 2017 г. / М-во образования Российской Федерации; редкол.: Е. В. Воронова [и др.]. – Киров, 2017. – С. 94–97.

УДК 811.161.1(075)

СТРАНОВЕДЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО БЕЖЕНЦАМ

С. М. Яковлев

*УО «Витебский государственный университет
им. П. М. Машиерова», Витебск, Республика Беларусь*

Ключевые слова: страноведение, изучение иностранного языка, беженцы, диалогическая речь, грамматика, языковые компетенции.

В статье рассматривается проблема преподавания русского языка как иностранного беженцам. Подчеркивается особая роль страноведческих компетенций для адаптации к жизни в новой стране. Автор обращает внимание на то, что важную роль при этом должно играть обучение разговорной диалогической речи.

Keywords: regional studies, foreign language learning, refugees, dialogical speech, grammar, language competencies.

The article deals with the problem of teaching Russian as a foreign language to refugees. The special role of regional competencies for adapting to life in a new country is emphasized. The author pays attention to the teaching of colloquial dialogic speech. It should play an important role in the process of teaching.

Существенным барьером в новой для беженцев стране выступает незнание местного языка. Требования к языковым компетенциям носят у них чисто прагматический характер, так как они заключаются прежде всего в приобретении навыков общения с местным населением и в правильном понимании страноведческих реалий.

Группой преподавателей БГУ и ВГУ им. П. М. Машерова в 2017 г. была создана учебная программа по русскому языку как иностранному для мигрантов. В настоящее время данная программа рекомендована в качестве типовой [1], а в 2019 г. преподавателями БГУ, БрГУ и ВГУ, накопившими практический опыт преподавания РКИ беженцам, был написан специальный учебник в двух частях [2].

Специфика методики преподавания РКИ беженцам заключается в том, что они пребывают в русскоязычном окружении и приоритетом для них является овладение основами русского языка для каждодневного общения. При этом главные усилия обучающего должны быть сконцентрированы на постановке диалогической речи, изучении бытовых реалий Беларуси и на базовых знаниях не только литературного, но и разговорного языка. В современной методике РКИ такой подход получил название *Survival Russian* (русский язык для выживания). В качестве примера учебника данного типа можно отметить учебник Н. Б. Каравановой «Говорите правильно!» [3].

При использовании пособий по РКИ для беженцев, изданных в Российской Федерации, преподаватели часто встречаются с реалиями страноведческого характера, которые формируют у беженцев неправильные представления о жизни в Беларуси. Речь идет, например, о масштабе цен, об особенностях проезда в транспорте и т. д. На наш взгляд, прежде всего при изучении диалогической речи следует сконцентрировать внимание на следующих ситуациях:

а) разговорная (в том числе табуированная) лексика и правила использования отдельных грамматических форм (например, употребление в русском языке форм местоимения *ты*);

б) формулы речевого поведения в различных учреждениях и офисах (службы миграции, милиция, почта, банк);

в) особенности диалогической речи на предприятиях торговли (рынок, магазин, киоск);

г) общение в службах сервиса (парикмахерская, ателье по ремонту, почта);

д) языковые штампы при общении с экстренными службами (прежде всего скорой помощью, милицией и такси);

е) речевое общение в поликлинике.

Преподавателю следует обратить внимание беженцев на то, что в разговорной речи существуют лексика и языковые штампы, которые не отвечают литературным нормам русской речи. В таких случаях на занятиях следует комментировать как литературную норму, так и разговорный вариант. Стоит обратить внимание и на функционирование в Республике Беларусь белорусского языка (объявления в транспорте,

театр, некоторые рекламы и газеты), когда беженцы вдруг ничего не понимают на «русском» языке.

Диалогическая речь в упражнениях должна быть представлена различными типами заданий. Очень важно, чтобы диалоги обладали высокой страноведческой информативностью, знакомили с бытовыми реалиями жизни в стране. Также обязательно в диалогах должны быть представлены примеры особенностей разговорной речи, прежде всего неполные предложения. Важнейшим результатом работы по овладению разговорной диалогической речью будет составление беженцами ситуативных диалогов.

Итак, можно указать на то, что при обучении беженцев русскому языку необходимо использовать особенности такого подхода, как *Survival Russian*. По результатам анкетирования его эффективность отметили 77 % беженцев и 83 % студентов, обучающихся по системе *English Medium*.

При отборе тем для обучения нужно учитывать частоту ситуаций данной сферы общения в каждодневной жизни, особенности ее лексического наполнения, наличие устойчивых разговорных штампов. Обучение диалогической речи должно строиться по принципу возрастающей сложности, начиная от базового понимания содержания диалога и заканчивая самостоятельным его построением. Существенную пользу на занятиях может принести демонстрация аутентичных документов, таких, как талон к врачу, почтовое извещение, железнодорожный билет, чек из магазина и других.

ЛИТЕРАТУРА

1. Учебная программа обучающего курса для мигрантов, включая беженцев и других лиц, подмандатных УВКБ ООН, по русскому языку как иностранному / И. С. Ровдо [и др.] – Минск: РИВШ, 2017.
2. Климкович, О. А. Пособие для беженцев по русскому языку: в 2 частях / О. А. Климкович, И. Я. Кураш, С. М. Яковлев. – Минск: Четыре четверти, 2019. – Ч. 1. – 192 с.
3. Караванова, Н. Б. Говорите правильно! Курс русской разговорной речи / Н. Б. Караванова. – М.: Русский язык. Курсы, 2006. – 304 с.

Секцыя 8. АСАБЛІВАСЦІ ВЫКЛАДАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ВА ЎМОВАХ БЛІЗКАРОДНАСНАГА БІЛІНГВІЗМУ

УДК 811.161

ВЫКАРЫСТАННЕ ІНТЭРАКТЫЎНЫХ МЕТАДАЎ НА ЗАНЯТКАХ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ Ў ВАЕННАЙ АКАДЭМІІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ

І. У. Капцюг, С. І. Фацеева
УА “Ваенная акадэмія Рэспублікі Беларусь”,
Мінск, Рэспубліка Беларусь

Кл чавыя словы: білінгвізм, б ларуска-руская мо ная інтэрф рэнцыя, праф сійная л ксіка, камунікаты нья навыкі, інтэракты нья м тады навучання, інфармацыйныя камп’ тарныя тэхналогіі.

У артыкул апісаны м тадычныя пры “мы і спосабы выкарыстання інтэракты ных м тада выкладання і інфармацыйных камп’ тарных тэхналогіі на занятках па б ларускай мов ва ннай ВНУ.

Key words: bilingualism, Belarusian-Russian language interference, professional vocabulary, communication skills, interactive methods of teaching, computer information technologies.

The article describes techniques and ways of using interactive teaching methods and information computer technologies at the lessons of the Belarusian language at the Military academy.

Дысцыпліна “Беларуская мова (прафесійная лексіка)”, якая выкладаецца на ўсіх нефілалагічных факультэтах ВНУ Беларусі, дазваляе курсантам і студэнтам далучыцца да багаццяў нацыянальнай культуры і скіравана на фарміраванне камунікатыўна развітай асобы. Ва ўмовах беларуска-рускага білінгвізму асабліва ўвага надаецца супастаўляльнаму вывучэнню сістэм беларускай і рускай моў з мэтай павышэння культуры абедзвюх. Сёння можна з упэўненасцю гаварыць, што пры засваенні беларускай мовы многія карыстаюцца навыкамі, якія выпрацаваліся пераважна на базе рускай мовы. У гэтым выпадку задума выказвання афармляецца па-руску, а потым перакладаецца на беларускую мову. Наколькі такое выказванне будзе пазітыўным з пункту гледжання моўнай культуры беларускай мовы, залежыць не толькі ад ведання правіл граматыкі, арфаэпічных навыкаў і слоўнікавага запасу, але і ад правільных суадносін элементаў сістэмы паняццяў беларускай і рускай моў. Калі сістэмы паняццяў беларускай і рускай моў атаясамліваць, тады ў выказванні ўзнікнуць непазбежныя памылкі. Зыходзячы з гэтага, трэба прымяняць розныя метады і прыёмы, каб кампенсаваць недахоп маўленчай практыкі па-беларуску.

Найбольш цікавым метадам навучання, які дазваляе выявіць існуючы ў курсантаў вопыт па вучэбным пытанні, пашырыць уяўленне

кожнага ўдзельніка да агульнага бачання тэмы групай, нам падаўся метада “Алфавіт”, запазычаны ў Л. С. Кажухойскай і апісаны ў кнізе “Педагогические игротехники: копилка методов и упражнений” [3, с. 16–17]. Метада дапамагае вывучыць найбольш складаныя тэмы курса “Беларуская мова (прафесійная лексіка)”, напрыклад, засвоіць тэхніку перакладу тэксту (або асобных слоў і спалучэнняў слоў) з рускай мовы на беларускую і наадварот.

Матэрыяльным забеспячэннем заняткаў з’яўляецца тэхналагічная карта – ліст фармату А1, на якім зверху ўніз з левага боку запісаны маркерам беларускі алфавіт (за выключэннем літар, з якіх не могуць пачынацца словы); 4–5 маркераў рознага колеру. Правядзенне заняткаў праходзіць у некалькі этапаў. 1. Выкладчык дзеліць курсантаў на 4–5 груп, раздае тэхналагічныя карты (па адной на кожную групу). Далей прапануе курсантам напісаць як мага больш тэрмінаў і слоў з ваеннай лексікі, запоўніўшы тэхналагічную карту з нанесенымі літарамі алфавіта з левага боку карты. Правы бок карты застаецца пакуль вольным. Курсанту (або адначасова курсантам) неабходна ўпісаць маркерам у кожны радок з адпаведнай літарай алфавіта словы-асацыяцыі, якія пачынаюцца з гэтай літары і раскрываюць сэнс вывучаемага паняцця. Можна запісаць у тэхналагічную карту аднаго да некалькіх паняццяў.

Запаўненне тэхналагічнай карты заканчваецца тады, калі на кожную літару алфавіта запісана хаця б адно слова-асацыяцыя або спалучэнне слоў (напрыклад: А – *акруга, абарона, ахова, абавязак, асабліваць, ахалоджванні, абарончы, авіяцыйны, агул напрыняты, авалодваць, ажыццяўляць, асабовы склад, асабісты нумар, асобны баталіён, асобы выпадак, асаблівы дзень, агул навайсковы факултэт, авіяцыйны факултэт, атаматнік войска, абарончы бой*; Б – *бяска, барацьба, бітва, баталія, браніраваць, бранятанкавыя войскі*; В – *ваіны, ваеннаслужачы, варты, вінтавак, вяды, выконваць, выкарыстоўваць, Ваенная акадэмія РБ, ваенны майстэрства, ваенны разведка, вайсковая часць і г. д.).* Пасля запаўнення тэхналагічных карт курсанты вывешваюць іх на дошку, і камандзіры кожнай каманды па чарзе называюць запісаныя паняцці ўслых. 2. Пасля запаўнення карты заданне ўскладняецца тым, што трэба перакласці напісаныя словы і спалучэнні слоў з беларускай мовы на рускую і напісаць пераклад маркерам насупраць кожнага паняцця (на правым баку карты). 3. Выкладчык з ініцыятыўнай групай (па адным чалавеку з кожнай каманды) падлічвае колькасць набраных слоў і словазлучэнняў. Прамамае тая каманда, якая зробіць заданне хутчэй і напіша як мага больш адпаведнікаў. 4. Выкладчык прапануе курсантам прааналізаваць сваю дзейнасць па алгарытме: зафіксаваць стан свайго ведання тэмы, наколькі гэтае веданне змянілася; вызначыць прычыны такога стану; ацаніць сваю дзейнасць і важнасць гэтага метаду для сябе.

Як паказвае практыка, метада “Алфавіт” з’яўляецца працаёмкім, але даволі цікавым і прадуктыўным. Для выяўлення найбольшых ведаў па

абмяркоўваемым пытанні ў курсантаў дастаткова правядзення трох першых этапаў. Сярод паняццяў, прапанаваных курсантам, могуць быць любыя тэрміны, прадметы, з’явы, прозвішчы вядомых людзей, маральныя паняцці, духоўныя і матэрыяльныя каштоўнасці, якія складаюць змест любога навучальнага курса, любой галіны ведаў, любой сферы дзейнасці. Перад правядзеннем такіх інтэрактыўных заняткаў курсантам неабходна даць для вывучэння лексічны мінімум.

Найбольш запатрабаваны інтэрактыўныя метады навучання пры вывучэнні цяжкіх для студэнта тэм (напрыклад, “Асаблівасці перакладу тэкстаў з рускай мовы на беларускую”, “Канцэпцыі паходжання беларускай літаратурнай мовы”), дзе патрабуецца запамінанне вялікай колькасці новых тэрмінаў, імёнаў, прозвішчаў, дат, падзей [2, с. 53–55].

Эфектыўным сродкам актывізацыі пазнавальнай дзейнасці курсантаў з’яўляецца выкарыстанне інфармацыйных камп’ютарных тэхналогій у адукацыйным працэсе, што дазваляе разнастаіць формы работы, актывізаваць увагу, павысіць творчы патэнцыял курсантаў. На кафедры створаны электронны вучэбна-метадычны комплекс (ЭВМК) па беларускай мове, які ўключае праграму, тэарэтычную, практычную і метадычную часткі і размешчаны ў лакальнай сетцы Ваеннай акадэміі.

Як паказвае практыка, на занятках па беларускай мове інфармацыйныя камп’ютарныя тэхналогіі мэтазгодна выкарыстоўваць пры выкладанні і замацаванні новага матэрыялу (слайд-прэзентацыі, тэблыцы, схемы), у сістэме кантролю і праверкі ведаў (тэсты). Улічваючы асаблівасці выкладання беларускай мовы (прафесійнай лексікі), камп’ютарныя тэхналогіі можна выкарыстоўваць як банк даведачнага матэрыялу. У названым ЭВМК гэта, напрыклад, лексічны мінімум ваенных тэрмінаў і прафесіяналізмаў, арфаграфічны слоўнік, у якім падаецца правільнае напісанне слоў ваеннай лексікі, а таксама перакладны руска-беларускі слоўнік да спецыяльных тэкстаў. Акрамя гэтага, камп’ютарныя тэхналогіі на занятках прымяняюцца як дынамічны сродак нагляднасці пры вывучэнні такіх лексічных тэм: *“Мундзір – гонар афіцэра”*, *“Сімвалы воінскай славы, долі сі і гонару”*, *“Тва , Радзіма, г роі”*, *“Б ларус абарончая”* і інш. Названы матэрыял прадстаўлены ў выглядзе адукацыйных праграм: інструментальнай (наглядныя дапаможнікі), дэманстрацыйнай (паказ слайдаў, прэзентацыі, відэасюжэтаў), навучальнай (трэнажоры), кантралюючай (тэсты) [4, с. 43–45].

Выкарыстанне інфармацыйных камп’ютарных тэхналогій у адукацыйным працэсе мае наступныя перавагі: шматразовае павелічэнне інфармацыі, што не ўвайшла ў падручнікі і дапаможнікі; магчымаць інтэграваць у рамках адной праграмы тэкст, графіку, гук, анімацыю, відэакліпы, высакаякасныя фотаздымкі; павышэнне інтэнсіўнасці заняткаў дзякуючы нагляднай і дынамічнай падачы інфармацыі; пераакцэнтаванне з вербальных метадаў навучання на метады пошукавай і творчай дзейнасці, актывізацыя дзейнасці

курсантаў; магчымасць выкарыстання гатовых распрацовак праграмных сродкаў (электронных даведнікаў, энцыклапедый, падручнікаў); магчымасць павялічыць цікавасць да прадмета. Зразумела, што інфармацыйныя камп'ютарныя тэхналогіі не могуць цалкам замяніць вывучэнне правіл і выкананне практычных заданняў, чытанне тэкстаў, напісанне творчых работ, жывога слова выкладчыка, ад уменняў якога залежыць вынік вучэбнага працэсу. Але неабходнасць выкарыстання інавацыйных метадаў навучання і інфармацыйных камп'ютарных тэхналогій на занятках па беларускай мове ў ВНУ негуманітарнага профілю бяспрэчная, бо такія заняткі выклікаюць пазытыўнае стаўленне з боку курсантаў, становяцца сучаснымі, эфектыўнымі, павышаюць цікавасць да вывучэння прадмета.

ЛІТАРАТУРА

1. Казлова, А. У. Камп'ютарная падтрымка ўрокаў беларускай мовы і літаратуры / А. У. Казлова // Беларуская мова і літаратура. – 2008. – № 12. – С. 19–21.
2. Капцюг, І. У. Прафесійная лексіка: інтэрактыўныя метады выкладання / І. У. Капцюг // Роднае слова. – 2019. – № 6. – С. 53–55.
3. Педагогические игротехники: копилка методов и упражнений / Л. С. Кожуховская [и др.]; под общ. ред. Л. С. Кожуховской. – Минск: Изд. центр БГУ, 2010. – 233 с.
4. Фацеева, С. І. Метадычныя прыёмы і спосабы прэзентацыі моўнага матэрыялу на занятках па беларускай мове ў Ваеннай акадэміі Рэспублікі Беларусь / С. І. Фацеева // Роль сацыяльна-гуманітарных дысцыплін у фарміраванні кампетэнцый спецыяліста: матэрыялы Респ. науч.-метод. семинара, Минск, 28 марта 2019 г. – Минск: ИПС РБ, 2019. – С. 43–45.

УДК 81'367.624

ДА ПЫТАННЯ АБ СТАНАЎЛЕННІ І РАЗВІЦЦІ ПРЫСЛОЎЯ ЯК ЧАСЦІНЫ МОВЫ Ў “ГРАМАТЫЦЫ” МЯЛЕЦІЯ СМАТРЫЦКАГА

І. М. Курловіч

*УА “Беларуская дзяржаўная сельскагаспадарчая акадэмія”,
Горкі, Рэспубліка Беларусь*

Кл чавыя словы: граматыка, прысло , л ксіка-с мантычны разрад, ступ н пара нання, часціна мовы.

У артыкул прасочва ца стана л нн і развіцц” прысло я як часціны мовы працах такіх мовазна ца XVI–XVII стст., як Л. Зізаній, М. Сматрыцкі.

Key words: grammar, adverb, lexical semantic group, degree of comparison, part of speech.

The article discusses the formation and development of the adverb as a part of speech in the works of such linguists of XVI–XVII centuries as L. Zizany and M. Smotritsky.

Прыслоўе як асобны разрад слоў на ўзроўні часцін мовы ўпершыню дэталёва разглядаецца ў “Граматыцы” Лаўрэнція Зізанія, якая была выдадзена ў Вільні ў 1596 г. пад назвай “Грамматика словенска съвершеннаго искусства осми частій слова, и иных нужныхъ. Ново съставлена Л. З.”. Л. Зізаній, несумненна, выкарыстоўваў вопыт грэчаскай “Граматыкі” (Львоў, 1591), хоць у яго працы выразна заўважаецца ўплыў лацінскай традыцыі. У “Граматыцы” Л. Зізанія аддаецца перавага этымалагічнаму сэнсу тэрміна “*нар чи*”. На думку Зізанія, прыслоўе прымыкае толькі да дзеяслова: “*Нар чи сть част слова и скляня ма, пр дъ глаголомъ, или по глагол глагол ма*” [2, с. 249].

Найбольш поўна пытанне аб прыслоўі як часціне мовы асветлена Мялеціем Смятрыцкім ў працы “Грамматікі славенскія правільнае сінтагма”. Яна была надрукавана ў Еўі ў 1619 г.

М. Смятрыцкі ўвайшоў у гісторыю Беларусі як выдатны грамадскі і царкоўны дзеяч, вучоны-філолаг, асветнік і педагог, аўтар слаўтай “Граматыкі”, па якой вучыўся выдатны рускі вучоны М. Ламаносаў. “Грамматікі славенскія правільнае сінтагма” адыграла важную ролю ў развіцці мовы і культуры ўсходнеславянскіх народаў. Для напісання сваёй працы М. Смятрыцкі звяртаўся да лацінскіх граматык Даната, Дзіямедэ, Меланхтона, Лінакра, Альварэса. Але ў цэлым “Граматыку” М. Смятрыцкага характарызуе арыентацыя менавіта на грэчаскія граматыкі К. Ласкарыса (1476 г.) і М. Крузія (1585 г.).

У другой частцы “Граматыкі” – этымалогіі – аўтар вылучае такія часціны мовы, як імя, займеннік, дзеяслоў, дзеепрыметнік, прыслоўе, прыназоўнік, злучнік, выклічнік. Іх ён падзяляе на скланяльныя і нескланяльныя. Прыслоўе аўтар адносіць да нескланяльных часцін мовы. Даследчык упершыню ўдакладніў, што прыслоўе можа адносіцца да імён, дзеясловаў, дзеепрыметнікаў, дзеепрыслоўяў і непасрэдна да прыслоўяў: “...и сама с б во знам нованія их изясн ни : яко тццаливъ доволн , что прил жно, молай оус рдно, испытая опасно, з ло рано...” [1, с. 438]. М. Смятрыцкі адзначае, што прыслоўі бываюць “первообразного – *дн с , вч ра* и производного – *мудр , добр*” віду. Напісанне (“*нач ртани*”) прыслоўяў бывае “простое – *славно*, сложенное – *пр славно*” і “преложенное – *пр прославно*”. Аўтар падкрэсліваў здольнасць прыслоўяў указаць на ступень праяўлення прыметы: “*положит л ная – кр пко, разсудит л ная – кр пча , пр восходит л ная – кр пчайши*” [1, с. 383].

Паводле грэчаскіх граматык М. Смятрыцкі выдзеліў і вялікую колькасць семантычных груп. Напрыклад, прыслоўі **часу** ён дыферэнцыруе на прыслоўі цяперашняга (*дн с , нын , дос л , присно*), прошлага (*др вл , вч ра, пр жд*) і будучага часу (*грядущ го – во утри , иногда*). Прыслоўі **месца** сістэматызаваў у групы: “на месце” (абазначэнне месца дзеяння непасрэдна: *зд с , инд , дал ч*), “от места” (накіраванне руху ад чаго/каго-небудзь: *отс ду, здал ча, свыш*), “къ месту” (накіраванне руху да чаго/каго-небудзь: *внутрь, гору, долу, низу*), “через место” (*оуд , с д , туд*). М. Смятрыцкі выдзяляе прыслоўі **якасці** (*добр , зл , прямо, право*) і **колькасці** (*много, мало, помногу*). Пры вы-

лучэнні прыслоўяў ліку адзначае, што ў іх могуць існаваць варыянтныя формы (*дино* або *диноци*, *дваци* або *дважды*). Многія семантычныя групы прыслоўяў, якія вылучыў даследчык, у сучаснай беларускай мове не выдзяляюцца. Напрыклад, прыслоўі “**чину**” (*п р в , пр жд , проч*), “**случая**” (*по случа*). Да прыслоўяў “**повеления**” аўтар адносіць дзеясловы 2-й асобы загаднага ладу (*прииди, приидит, яди*). Вылучае М. Смятрыцкі таксама прыслоўі “**оувещения**” (*истинно, во лжу, в сма, всяко*), “**отрицания**” (*н тако, ни мала*), “**прещення**” (*никако ж*), “**напряжения**” (*з ло, в лми, тощно*), “**ослабления**” (*два, ли, по малу*), “**разсуждения**” (*пач, бол, н ж ли*), “**оуподобления**” (*яко, тако, лжды, онако*), “**разнства**” (*инако, инач*), “**недоумения**” (*н гли*), “**вопрошения**” (*ч со, по что с, камо*), “**отвещения**” (*с го ради, тогда, за ту вину*), “**собрания**” (*купно, днако, равно*), “**отделения**” (*особ, токмо, точи*), “**избрания**” (*изрядн*), “**оускорения**” (*аби, вн запу, напрасно*), “**оуказания**” (*с, оно*). Выдзеленыя М. Смятрыцкім 24 семантычныя групы амаль цалкам супадаюць з адпаведнай класіфікацыяй Л. Зізання.

Трэба адзначыць, што М. Смятрыцкі на аснове ўласных назіранняў асобна выдзеліў прыслоўі, якія ўтварыліся ад назоўнікаў у розных склонах: “*нар чия имънъ от них ж производятся пад жа сод р жать*” [1, с. 438]. Ён заўважыў, што прыназоўнікі могуць пераходзіць у прыслоўі: “*пр длог свойство имущая нар чия: б з, кром, близъ*” [1, с. 39], а разам з назоўнікамі, ужытымі ў родным склоне, гэтыя прыназоўнікі становіліся склонавымі прыстаўкамі (*внутр дому, вн двора, дал ч града*) [1, с. 439]. Даследчык звяртае ўвагу на тую акалічнасць, што прыслоўі, якія абазначаюць згоду, патрабуюць роднага склону, а калі яны выражаюць нязгоду, то патрабуюць давальнага склону: “*прямо и противу гда согласи знам ну т, родит л ну сочиня тся: гда ж разногласи, дат лну: прямо м н или противу м н обита ть, прямо мн или противу мн боритъ*” [1, с. 439]. Прыслоўі ліку ўжываюцца з іншымі словамі ў творным склоне: “*числа нар чия н кая творит л н при мл ть: дина дн мь, дваци с дмиц, трици л томъ*” [1, с. 440]. Да прыслоўяў адмаўлення ён адносіць часціцы *никто ж н, ни н, н н*. Адзначае М. Смятрыцкі і розніцу ў семантыцы прыслоўяў *даж* і *н ж*. Словаформа *даж* мае значэнне “оувещения” (*пр жд даж горамъ н быти*), а *н ж* – “отрицания” (*за ж добр гл мъ*) [1, с. 440].

Такім чынам, ужо ў XVII ст. сфарміраваліся галоўныя крытэры выдзялення прыслоўя як самастойнай часціны мовы, а таксама вызначыліся яе асноўныя лексіка-граматычныя асаблівасці.

ЛІТАРАТУРА

1. Грамматики Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого / сост., подг. текста, научный комментарий и указатели Е. А. Кузьминовой; предисл. Е. А. Кузьминовой, М. Л. Ремневой. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 528 с.

2. Яскевіч, А. А. Старабеларускія граматыкі: да праблемы агульнафілал. цэласнасці / А. А. Яскевіч. – 2-е выд. – Мінск: Беларуская навука, 2001. – 352 с.

АСАБЛІВАСЦІ ФУНКЦЫЯНАВАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ НА СУЧАСНЫМ ЭТАПЕ

І. М. Малашук

**ПУА «БІП – Інстытут правазнаўства», Магілёўскі філіял,
Рэспубліка Беларусь**

Кл чавыя словы: родная мова, духо ная спадчына, нацыянальная кул тура, білінгвізм, інтэрф рэнцыя.

У артыкул разг л джаны асаблівасці функцыянавання б ларускай мовы ва мовах білінгвізму. Гэтым абумо л на досыц інтэнсі на ваганн нарматы насці і з'я л нн вялікай кол касці варыянта , якія жыва ца мов нос біта . Таму надз'ннай прабл л май ма л нчага жыцця Б ларусі з'я ля ца павышэнн кул туры выкарыстання б - ларускай і рускай мо .

Key words: native language, spiritual heritage, national culture, bilingualism, interference.

The article considers the features of the Belarusian language functioning in the conditions of bilingualism. This is due to a fairly intense fluctuation of normativity and the appearance of a large number of variants used in the language of native speakers. Therefore, the urgent problem of speech life in Belarus is to increase the culture of using Belarusian and Russian languages.

Духоўная самабытнасць кожнага народа найперш выяўляецца ў родным слове. Нацыянальная мова – адметная форма нацыянальнай культуры, якую мы абавязаны шанаваць і аберагаць, каб не адысці ў нябыт як непаўторны этнас. Адносіны да духоўнай спадчыны, да мовы продкаў выяўляюць агульную культуру і грамадзянскую годнасць чалавека.

На працягу ўсяго ХХ ст. беларуская мова функцыянавала і развівалася выключна ва ўмовах блізкароднаснага двухмоўя, ва ўмовах канкурэнцыі з другой, больш магутнай мовай. Парадокс развіцця і функцыянавання беларускай мовы на сучасным этапе заключаецца ў тым, што, з аднаго боку, сістэма нацыянальнай беларускай мовы на працягу ўсяго мінулага стагоддзя прайшла шлях ад пачатковага этапу фарміравання літаратурных норм да высокаразвітай літаратурнай мовы, якая здольна паспяхова абслугоўваць усе камунікатыўныя патрэбы сучаснага грамадства. З другога боку, беларуская мова займае другаснае становішча ў сучаснай моўнай сітуацыі. Мае месца інтэнсіўнае ваганне нарматыўнасці і з'яўленне вялікай колькасці варыянтаў, якія ўжываюцца ў мове носьбітаў. Роля беларускай мовы зведзена да мінімуму ў такіх грамадскіх сферах, як дзяржаўнае кіраванне, справаводства, вышэйшая адукацыя. А менавіта гэтыя сферы выкарыстання мовы з'яўляюцца паказчыкам яе прэстыжу і аказваюць значны ўплыў на яе вывучэнне.

Пры гэтым варта адзначыць і станоўчыя вынікі намаганняў па пашырэнні беларускай мовы ў грамадскім ужытку. Па-першае, беларуская мова набыла юрыдычны статус дзяржаўнай мовы, што ў значнай ступені хоць і дэкларатыўна, але істотна павышае яе грамадскую значнасць. Па-другое, у грамадскай думцы сфарміравалася ў пэўным сэнсе ўсведамленне элітарнасці беларускай мовы. У пэўных колах веданне беларускай мовы, карыстанне ёю з’яўляецца сведчаннем прыналежнасці да інтэлектуальнай эліты нашага грамадства.

Сітуацыя двухмоўя і моцная канкурэнцыя з боку рускай мовы робяць надзённай праблему захавання нацыянальнай адметнасці беларускай мовы, што знайшло сваё адлюстраванне ў тых актыўных працэсах, якія адбываюцца на розных узроўнях моўнай сістэмы. Нягледзячы на гэта, беларуская мова распаўсюджана і функцыянуе на ўсёй тэрыторыі дзяржавы. Нават не карыстаючыся актыўна беларускай мовай у сваёй паўсядзённай дзейнасці, кожны, хто жыве на тэрыторыі сучаснай Беларусі, фактычна штодзённа атрымлівае тую ці іншую інфармацыю на беларускай мове. Усё гэта ў цэлым стварае спрыяльную базу для пашырэння беларускай мовы і ў актыўным ужытку. Таксама патрэбна адзначыць, што на сучасным этапе беларуская мова з’яўляецца сродкам і часткай беларускай духоўнай культуры, яе асноўным нацыянальным кампанентам, сімвалам нацыянальнай ідэнтыфікацыі і фактарам нацыянальнай самасвядомасці беларусаў, цяжка перабольшыць яе значэнне для захавання беларусамі сваёй самабытнасці, а значыць, і свайго гістарычнага быцця.

Адзержай душы беларусаў назваў родную мову Ф. Багушэвіч. “Не пакідайце ж мовы нашай беларускай, каб не ўмерлі” [1, с. 432]. Гэтыя словы залатымі літарамі высечаны на фасадзе Нацыянальнай бібліятэкі.

ЛІТАРАТУРА

1. Рэспубліка Беларусь: Энцыклапедыя: у 6 т. / рэдкал.: Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск: БелЭн, 2006. – Т. 2. – 912 с.

УДК 81’322.4:004.42

КАМПЬЮТАРНЫ ПЕРАКЛАД З РУСКАЙ МОВЫ НА БЕЛАРУСКУЮ: ПЛЮСЫ І МІНУСЫ

Г. І. Малько

*УА “Беларуская дзяржаўная сельскагаспадарчая акадэмія”,
Горкі, Рэспубліка Беларусь*

Кл чавыя словы: камп’тарны пераклад, памылкі руска-беларускай мо най інтэрф рэнцыі, мжмо нья амонімы, рэдагаванн камп’тарнага перакладу.

У артыкул аналізу ца стано чы і адмо ны бакі камп’тарнага перакладу навуковых тэкста з рускай мовы на беларуску. Прыводзяцца прыклады

інтэрф рэнцыйных памылак, дапушчаных студэнтамі пры выкарыстанні камп'тарнага перакладу і адсутнасці рэдагавання атрыманых перакладаў з улікам асаблівасцяў беларускай мовы.

Keywords: computer translation, Russian-Belarusian language interference errors, interlingual homonyms, computer translation editing.

The article analyzes the positive and negative aspects of computer translation of scientific texts from Russian into Belarusian. Examples of interference errors made by students when using computer translation and the lack of editing of received translations, taking into account the peculiarities of the Belarusian language, are given.

Адным з важных відаў працы на занятках па дысцыпліне “Беларуская мова (прафесійная лексіка)” з’яўляецца пераклад з рускай мовы на беларускую навуковых тэкстаў, звязаных з будучай спецыяльнасцю студэнтаў. Выкарыстанне перакладу спрыяе замацаванню і сістэматызацыі ведаў у лексіцы, граматыцы, пашырае моўную кампетэнцыю студэнтаў у тым выпадку, калі яны самастойна працуюць са слоўнікамі, падбіраюць неабходныя варыянты перакладу, афармляюць тэкст з улікам асаблівасцяў беларускай мовы.

Аднак студэнты часцей за ўсё выкарыстоўваюць камп’ютарны пераклад. Несумненна, перакладчыкі спрашчалі працэдуру перакладу тэкстаў на розныя мовы, аблегчылі працу там, дзе патрэбна перакладаць аб’ёмістыя матэрыялы, і ў гэтым, несумненна, становіцца значэнне такога перакладу.

Як вядома, першым, хто навукова абгрунтаваў магчымасць перакладаць тэксты з дапамогай камп’ютара, лічыцца Уоран Уівер (у 1932–1955 гг. быў дырэктарам Аддзялення прыродазнаўчых навук Фонду Рафелера). У 1949 г. ён напісаў кнігу “Translation”, у якой была асветлена гісторыя абмеркавання пытання і магчымых варыянты яго вырашэння. Першая публічная дэманстрацыя магчымасцяў камп’ютара і людзей, якія гэты камп’ютар сканструявалі і напісалі праграму для яго, адбылася 7 студзеня 1954 г. Гэта была дэманстрацыя руска-англійскай сістэмы машыннага перакладу ў Нью-Ёрку. У гісторыі гэта падзея атрымала назву “Джорджаўнскі эксперымент” і выклікала вялікую цікавасць у грамадстве і шмат спрэчак. Хоць эксперымент быў праведзены на маленькім аб’ёме матэрыялу, усяго на 250 слоў і шэсць “граматычных” правіл, ён меў вельмі вялікае значэнне [1, с. 42]. Але неўзабаве стала зразумела, што выконваць з дапамогай камп’ютарных сістэм адэкватныя пераклады штучны інтэлект зможа яшчэ вельмі няўткну.

І вось ужо 20-я гг. XXI ст., а мы не можам сказаць, што камп’ютарныя перакладчыкі выконваюць пераклады бездакорна. Яны маюць справу з жывымі мовамі, якія развіваюцца, папаўняюцца новымі словамі. Многія словы набываюць новыя значэнні. А калі гаварыць пра такія блізкароднасныя мовы, як беларуская і руская, тут зрабіць лексічна і граматычна правільны пераклад вельмі складана, бо гэтыя мовы пры іх блізкасці маюць адрозненні, ігнараванне якіх прыводзіць да памылак руска-беларускай моўнай інтэрферэнцыі.

Вось чаму неабходна рэдагаванне камп'ютарнага перакладу, інакш можа атрымацца бессэнсоўны змест. Праілюструем сказанае прыкладамі з перакладаў, выкананых студэнтамі біялагічных спецыяльнасцяў акадэміі.

Прычынамі памылак можа быць несупадзенне значэнняў слоў у беларускай і рускай мовах: *содержание скота* – *змест жыв`лы* (у рускай мове слова *сод ржани* мнагазначнае і мае сем значэнняў, якія адпавядаюць беларускім *утрыманн* ; *заб сячэнн* , *плата*; *зм ст (сэнс)*; *кол касц* , *ная насц* ; *саста* , *зм ст (кнігі)*). У дадзеным выпадку патрэбна ўжыць слова *ўтрыманне жыв`лы*; *животны одного вида* – *жыв`лы аднаго выгляду* (біял. *віду*); *строение кл ток* – *будынак кл так (будова)*; *вкус грибов* – *густ грыбо (смак)*; *образование корки* – *адусацыя скарынькі (утварэнн)*; *заключение договоров* – *зняволенне дамо (закл чэнн)*; *грубые ткани* – *грубіянскія тканіны* (правільна *грубыя*), *пищ варит л ный тракт* – *стрававал ны гасцінец* (правільна *тракт. Гасцін ц* – гэта амонімы *шырокая дарога* і *падарунак*), *кров носны сосуды* – *крывяносныя пасудзіны* (рускае слова *сосуд* мнагазначнае і перакладаецца на беларускую мову як *пасудзіна* і біял. анатам., батан. *сасуд.*); *птичий помет* – *птушыны прыплод* (правільна *пам`т*, бо размова ідзе пра ўгнаенне).

Памылкамі перакладу з'яўляюцца і няправільнае дапасаванне прыметніка, займенніка або парадкавага лічэбніка да назоўніка пры несупадзенні роду або ліку назоўнікаў у беларускай і рускай мовах: *глубокая б зотвал ная вспашка* – *глыбокая б задвал ная зворванне*, *в д ни пахотного хозяйства* – *вядз нн ворнага гаспадаркі*, *в рядках с м на разм ца тся хаотич ски* – *у радках нас нне размяшчаюцца хаатычна*; несупадзенні ў сінтаксісе беларускай і рускай моў: *ссо вац бакавыя брусы па папярочным брусам* (па-беларуску *па папярочных брусах*); *чатыры дз чых рэктара б ларускіх ВНУ* (правільна: *чатыры дз чыя рэктары*).

Наяўнасць міжмоўных і ўнутрымоўных амонімаў таксама выклікае памылкі перакладу: *белки и аминокислоты* – *вавёрки і амінакіслоты* (амографы *б лкі* і *б`лки* камп'ютарны перакладчык не адрознівае); *споры папоротника* – *спрэчкі папараці* (у рускай мове формы множнага ліку *споры* слоў *спор* – *спрэчка* і *спора* – біял. спора з'яўляюцца аманімічнымі. Перакладчык выбраў няправільнае слова, што прывяло да страты сэнсу); *сенные пр ссы* – *пакаёўкі прэсы* (замест правільнага варыянта *сянныя прэсы* атрымаліся *пака`кі*, бо ў рускай мове слова *с нной* мае два аманімічныя значэнні: *с нной*¹ (ад слова *с но*) – *сянны прэс*; *с нной*² (ад слова *с ни*): *с нная д вушка* – *пакаёўка*, *служанка ў пані*. У перакладзе ўжыта няправільнае значэнне, што прывяло да бязглуздзіцы); *посадил побеги в рбы* – *пасады уцёкі вярбы* (у рускай мове слова *поб г* мае аманімічныя значэнні: *поб г*¹ – *уцёкі*; *поб г*² – *парастак*, *атожылак*. Замест слова *парасткі* камп'ютар прапануе *ц`кі*); *фосфоритная мука* – *фасфарытная пакута* (памылка ў выніку неадрознення перакладчыкам амографуў

мукá і му́ка (па-беларуску пакута); устрани **брака** в работ – ліквідацыя **шлюбу** працы (у рускай мове слова *брак* мае аманімічныя значэнні: *брак*¹ – *супруж ство* – па-беларуску *шл б*; *брак*² – *іспорч нная продукция, д ф кт* – па-беларуску таксама *брак*. Памылка ў выніку неадрознення аманімічных значэнняў).

Аналіз памылак камп’ютарнага перакладу з рускай мовы на беларускую паказвае, што неабходная карэкціроўка тэкстаў з улікам асаблівасцяў беларускай мовы на ўсіх моўных узроўнях.

ЛІТАРАТУРА

1. Барковіч, А. Машыны пераклад і Інтэрнэт / А. Барковіч // Роднае слова. – 2014. – № 11. – С. 42–45.

2. Русско-белорусский словарь: в 3 т. Около 110 000 слов / НАН Беларуси, Институт языкознания им. Я. Коласа. – 8-е изд. – Минск: БелЭн, 2002.

УДК 81’322.4:004.42

ВЫКАРЫСТАННЕ ТЭСТАВАГА КАНТРОЛЮ ВЕДАЎ СТУДЭНТАЎ-ЗАВОЧНІКАЎ НА ЗАНЯТКАХ ПА ДЫСЦЫПЛІНЕ “БЕЛАРУСКАЯ МОВА (ПРАФЕСІЙНАЯ ЛЕКСІКА)”

П. І. Малько

*УА “Беларуская дзяржаўная сельскагаспадарчая акадэмія”,
Горкі, Рэспубліка Беларусь*

Кл чавыя словы: тэставыя заданні, бягучы кантроль, замацаванні матэрыялу, аптымізацыя заняткаў, інтэнсіфікацыя навучал нага працэсу.

У артыкул абгрунтаваць неабходнасць выкарыстання тэставых заданняў на практычных занятках па дысцыпліне “Беларуская мова (прафесійная лексіка)” са студэнтамі-завочнікамі для паглыблення і кантролю засваення матэрыялу курса, што садзіць інтэнсіфікацыю навучал нага працэсу.

Keywords: test assignments, current assessment, material consolidation, optimizing classes, intensifying the learning process.

The article substantiates the need to use test assignments in practical classes in the discipline “Belarusian language (professional vocabulary)” with part-time students to review and assess the mastery of the course material, which facilitates the intensification of the educational process.

У наш час, калі актыўна развіваюцца інфармацыйныя тэхналогіі, усё большае месца займае тэсціраванне, якое ажыццяўляецца з дапамогай друкаваных тэстаў або камп’ютарных праграм.

Пры выкладанні курса “Беларуская мова (прафесійная лексіка)” для студэнтаў-завочнікаў можна і неабходна выкарыстоўваць тэставыя заданні па розных раздзелах і тэмах, што звязана ў першую чаргу з

абмежаванай колькасцю гадзін, якія адводзяцца на практычныя заняткі па дадзенай дысцыпліне.

Выкладчыкамі кафедры рускай і беларускай моў БДСГА створаны вучэбна-метадычныя распрацоўкі для студэнтаў I–III курсаў вочнай і завочнай формаў навучання “Тэсты па дысцыпліне “Беларуская мова (прафесійная лексіка)”. Распрацоўкі змяшчаюць 12 тэстаў па тэмах “Мова і соцыум”, “Гісторыя беларускай літаратурнай мовы”, “Стылістыка”, “Навуковы стыль беларускай мовы”, “Афіцыйна-справавы стыль беларускай мовы”, “Лексіка і фразеалогія беларускай мовы”, “Культура беларускага маўлення”.

Кожны тэст уключае 20–25 заданняў закрытага тыпу на выбар правільных адказаў з набору дадзеных і на суаднясенне левай і правай часткі табліцы.

У працы з завочнікамі тэсты выкарыстоўваюцца ў якасці пісьмовых кантрольных работ для праверкі засваення вучэбнага матэрыялу па тэмах “Мова і соцыум”, “Гісторыя беларускай літаратурнай мовы”, “Навуковы стыль беларускай мовы”, “Афіцыйна-справавы стыль беларускай мовы”.

Карыснымі будуць і тэсты па культуры беларускага маўлення, у якія ўключаны заданні, звязаныя з вызначэннем парушэнняў арфаэпічных, акцэнталагічных, лексічных, марфалагічных і сінтаксічных нормаў беларускай літаратурнай мовы. Вялікая ўвага надаецца памылкам, якія з’яўляюцца вынікам руска-беларускай моўнай інтэрферэнцыі, на розных моўных узроўнях: лексічным, марфалагічным, сінтаксічным: на вызначэнне роду і ліку назоўнікаў, на ўтварэнне і ўжыванне ступеняў параўнання прыметнікаў, утварэнне і ўжыванне формаў дзеепрыметнікаў, дзеепрыслоўяў і дзеепрыслоўных зваротаў.

Аднак не трэба абмяжоўвацца толькі кантрольнай функцыяй тэстаў, а выкарыстоўваць іх для навучання мове і ўкараняць у вучэбны працэс тэсты для бягучага кантролю ведаў, якія выконваюць і навучальную функцыю, на такіх этапах ведаў, як замацаванне і паўтарэнне пройдзенага, пры абагульненні і сістэматызацыі матэрыялу, на этапе кантролю, як бягучага, так і заключнага. Тэставыя заданні можна выкарыстоўваць ў калектыўнай і індывідуальнай аўдыторнай працы.

Пры вусным выкананні тэстаў студэнт павінен не толькі выбраць правільныя адказы, але і аргументаваць свой выбар і растлумачыць некарэктнасць астатніх прапанаваных адказаў. Такім чынам ідзе паўтарэнне канкрэтнай тэмы з вялікай эканоміяй вучэбнага часу, бо за заняткі можна з дапамогай тэставых заданняў правесці веды ўсіх студэнтаў групы. Трэба адзначыць, што студэнты-завочнікі выконваюць тэсты па беларускай мове з вялікім задавальненнем і цікавасцю.

Тэставая сістэма заданняў садзейнічае аптымізацыі заняткаў, інтэнсіфікацыі навучальнага працэсу, эканоміі вучэбнага часу, павышэнню эфектыўнасці засваення матэрыялу, забяспечвае разнастай-

насьць формаў працы, дазваляе максімальна поўна і глыбока правярць і аб'ектыўна ацаніць веды студэнтаў за кароткі час.

Аднак, нягледзячы на ​​станоўчы бок тэсціравання, яно не павінна быць адзінай формай кантролю ведаў студэнтаў, а разнастаіць працу.

ЛІТАРАТУРА

1. Тэсты па дысцыпліне “Беларуская мова (прафесійная лексіка)”: вучэб.-метад. распрацоўкі для студэнтаў I–III курсаў вочнай і завочнай формаў навучання / Ж. П. Курдзека, Г. І. Малько, Т. І. Скікевіч. – Горкі, 2012. – 46 с.

УДК [001.4+004]:811.161.3

ПРАФЕСІЯНАЛІЗМЫ Ў МАЎЛЕННІ ІНЖЫНЕРА-ПРАГРАМІСТА

Н. Я. Пятрова, Я. Д. Ягаўдзік
**УА “Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт інфарматыкі
і радыёэлектронікі”, Мінск, Рэспубліка Беларусь**

Кл чавыя словы: беларуская мова, спецыяльная лексіка, тэрміналогія, прафесіяналізм, лексіка сфры інфарматыкі і вылічальнай тэхнікі.

У артыкуле разглядаецца прафесійная мова спецыяліста сфры інфарматыкі і вылічальнай тэхнікі. Вызначаны адрозніжлівыя тэрміны і прафесіяналізм, прыводзяцца прыклады асноўных прафесіяналізмаў у сфры інфарматыкі і вылічальнай тэхнікі. Матэрыял будзе запатрабаваны выкладанні курса “Беларуская мова (прафесійная лексіка)” на профілі “Інфармацыйныя тэхналогіі”.

Key words: the Belarusian language, vocabulary of the specialty, terminology, professionalism, vocabulary of the field of computer science and computer engineering.

The article deals with the professional speech of a specialist in the field of computer science and computer engineering. The differences between the term and the professionalism are determined; the examples of basic professionalisms in the field of computer science and computer engineering are given. The data will be in demand when teaching the course “Belarusian language (professional vocabulary)” to students of the profile “Information Technologies”.

У апошні час Рэспубліка Беларусь з’яўляецца адной з вядучых у Еўропе і свеце “ІТ-краінай”. Разам з тым беларуская лексіка ў сферы інфарматыкі і вылічальнай тэхнікі маладаследавана. Гэта вызначае актуальнасць нашай працы.

Адной з прыярытэтных задач негуманітарнай адукацыі з’яўляецца падрыхтоўка асобы, здольнай свабодна карыстацца мовай у прафесійнай дзейнасці. У негуманітарных установах вышэйшай і сярэдняй адукацыі спецыфіка прафесійнага маўлення вывучаецца ў межах вучэбнай дысцыпліны “Беларуская мова (прафесійная лексіка)”.

Да спецыяльнай лексікі ў галіне інфарматыкі і вылічальнай тэхнікі адносяцца тэрміны, прафесіяналізмы і номены. Асаблівай увагі патрабуе пытанне адрознення тэрміна ад прафесіяналізма.

Прафесіяналізмы – гэта словы і выразы, якія выкарыстоўваюць паміж сабой прадстаўнікі якой-небудзь прафесіі ў вусным маўленні.

Прафесіяналізмы займаюць значнае месца ў сферы ІТ, асабліва ў маўленні вузкіх спецыялістаў, а таксама моладзі, якая шырока карыстаецца камп’ютарнай тэхнікай не толькі ў прафесійнай сферы, але і ў паўсядзённым жыцці. Словы нашталт *адмін, гл к, баг, в нік, дэвайс, зіпавац, клава, клікац, комп, лагац, монік, мыла, прашыц, рарыц, скінуц, траян, флуд, флэшка, зар* знаёмы ледзь не кожнаму падлетку. Разам з тым такія лексічныя адзінкі трывала ўвайшлі ў прафесійнае маўленне спецыялістаў у галіне інфарматыкі. Чаму так склалася, што замест афіцыйных тэрмінаў тыпу *вінчэсц р ці манітор* людзі часцей карыстаюцца словамі *в нік ці монік*?

Прафесіяналізмы актыўна ўжываюцца ў сферы інфармацыйных тэхналогій, паколькі выкарыстанне такіх лексічных адзнак у маўленні значна аблягчае прафесійныя зносіны, дазваляе кампактна і сцісла перадаць інфармацыю. Акрамя гэтага, прафесіяналізмы здольны “выражаць іранічна-жартаўлівыя адносіны, што асабліва цэніцца моладзевым кантынгентам” [1, с. 75]. Праца ў сферы інфармацыйных тэхналогій у большасці манатонная і аднастайная, патрабуе канцэнтрацыі ўвагі на працягу ўсяго рабочага дня, мозг праграміста пастаянна нагружаны, таму натуральна, што прадстаўнікі ІТ-сферы шукаюць пэўнага палягчэння ў сваёй дзейнасці.

Наступныя прафесіяналізмы пашыраны ў вусным маўленні інжынераў-праграмістаў: *адмін* – адміністратар; *ака нт* – ідэнтыфікацыйны нумар, рэгістрацыйны запіс; *апргрэйд* – мадэрнізацыя камп’ютара; *апдэйт* – абнаўленне праграмы да апошняй версіі; *баг* – памылка ў праграме; *балванка* – кампактны дыск; *балталка* – праграма для зносінаў; *блін* – кампактны дыск; *бэкап* – копія сайта; *в нік, вінт* – вінчэстар; *вінда* – аперацыйная сістэма Windows; *вушы* – рэкламныя банеры; *выкладвац* – размяшчаць інфармацыю ў Інтэрнэт; *г ктар* – гігабайт інфармацыі; *гл к* – памылка, збой у рабоце камп’ютара; *гугліц* – шукаць у Інтэрнэце; *дзірка* – недахоп праграмы; *док* – дакумент; *доктар* – праграма супраць камп’ютарных вірусаў; *дэбаг р* – праграма-адладчык; *дэвайс* – устройства; *жал за* – апаратная частка камп’ютара; *заліц* – закачаць файл на сервер; *(за)зіпавац* – зменшыць аб’ём файла пры дапамозе архіватара Zip; *зал зці* – зайсці ў Інтэрнэт; *зыходнік* – арыгінал (файл з зыходным тэкстам праграмы); *іконка* – піктаграма (невялікі сімвал карыстальніка); *інфа* – інфармацыя; *кам’ ніці* – сеткавая супольнасць; *кантэнт* – інфармацыйны змест сайта; *канэкт* – злучэнне карыстальніка Інтэрнэта з правайдарам; *клава* – клавіятура; *клік* – пераход на сайт; *клоп* – памылка ў праграме; *кодар* – праграміст; *конфа* – канферэнцыя; *крэкац* – узламваць; *лаг* – затрымка ў працы камп’ютара; *лазар* – лазерны прынтар; *лапа, лапац* – камп’ютар LarTop; *лапіш* – правад; *лог* – пратакол дзеянняў камп’ютара; *мазгі* – аператыўная памяць; *мак* – макінтош; *мама, мамка, маці* – матчына плата, асноўная плата сістэмнага блоку камп’ютара; *м сага* –

паведамленне; *монік* – манітор; *мыла* – электронная пошта; *навігацыя* – перамяшчэнне па сайце; *нік* – псеўданім; *нэт* – Інтэрнэт; *пасврд* – пароль; *патч* – праграма (частка праграмы) для ўстаранення памылак; *п н* – пентыум; *пошта* – тэхналогія прыёму і адпраўкі электронных паведамленняў; *прашы ка* – загрузка праграмнага забеспячэння; *прога* – праграма; *прогац* – праграмаваць; *прог р* – праграміст; *прокі* – шырокі кабелі для злучэння ўстройстваў; *проц* – працэсар; *разагнац* – аптымізаваць хуткасць работы абсталявання; *раял* – клавіятура; *ро тынг* – маршрутызатар; *рэліз* – папярэдняя версія праграмы; *рэстарт* – перазагрузка камп’ютара; *сапарт* – служба падтрымкі; *с тка* – Інтэрнэт; *смайл* – графічная выява ўсмешлівага твару; *софт* – праграмнае забеспячэнне; *с рвак* – сервер; *траян* – вірус; *флэшка* – USB-флэш-накапляльнік; *флуд* – паведамленні, якія перашкаджаюць зносінам на форумах; *халат* – антывірус; *хамяк* – дамашняя старонка; *ц бік* – “YouTube”; *чайнік* – пачатковы карыстальнік; *чаціцца* – перапісвацца ў сацыяльных сетках, на форумах; *чып* – мікрасхема; *чыпс т* – набор мікрасхем; *шнурок* – провад; *зар* – чалавек, які добра асвоіў камп’ютар, праграму.

Мы лічым, што выкарыстанне прафесіяналізмаў у вусным маўленні не псуе беларускую мову, а надае ёй сучасны каларыт, аблягчае прафесійныя зносіны, садзейнічае спрыяльнай псіхалагічнай атмасферы ў працоўных калектывах інжынераў-праграмістаў. Гэты пласт беларускай лексікі папаўняецца доволі актыўна, паколькі сфера інфарматыкі і вылічальнай тэхнікі развіваецца хутка, узнікаюць новыя прадметы і працэсы, што, у сваю чаргу, вызначае з’яўленне новых прафесіяналізмаў.

ЛІТАРАТУРА

1. Свістунова, М. І. Інфарматыка і вылічальная тэхніка / М. І. Свістунова // Беларуская мова. Прафесійная лексіка. Прыродазнаўства: вучэб. дапаможнік для ВНУ / пад рэд. М. Р. Прыгодзіча, У. І. Куліковіча. – Мінск: РІВШ, 2015. – С. 55–82.

УДК81’246.2

ВЕРБАЛЬНЫЯ АСАЦЫЯЦЫІ СТУДЭНЦКАЙ МОЛАДЗІ ВА ЎМОВАХ БЕЛАРУСКА-РУСКАГА БІЛІНГВІЗМУ

К. С. Півавар, Я. А. Іванова
УА “Віцебская дзяржаўная акадэмія ветэрынарнай медыцыны”,
Віцебск, Рэспубліка Беларусь

Кл чаыя словы: псіхалінгвістычны эсп рым нт, в рбал ныя асацыяцыі, сацыялінгвістыка, б ларуска-рускі білінгвізм, назвы жыв’л і птушак.

У артыкул аналізу ца вынікі псіхалінгвістычнага эсп рым нта, прав дз нага асяроддзі студэцкай моладзі. Словамі-стымуламі выступілі назвы жыв’л і птушак.

Зробл ны вывады пра ная насц сацыякул турных адм тнасц й в рбал ных асацыяцый удз л ніка эксп рым нта.

Key words: psycholinguistic experiment, verbal associations, sociolinguistics, Belarusian-Russians bilingualism, names of animals.

The article analyzes the results of a psycholinguistic experiment conducted among students. The word stimuli were the names of animals and birds. Conclusions are made about the socio-cultural features of the experiment participants' verbal associations.

Асацыятыўны эксперымент атрымаў шырокае прымяненне ў псіхалінгвістыцы, сацыялогіі, псіхалогіі. Асабліва важнасць такіх даследаванняў заключаецца ў выдзяленні псіхалагічнага кампанента ў семантыцы слова. Мэта нашага даследавання – правесці асацыятыўны эксперымент сярод студэнтаў 1–2 курса УА ВДАВМ. Навучэнцам было прапанавана пісьмова запоўніць анкету, якія ўтрымліваюць спіс слоў-стымуляў. Слова-стымулы – назвы жывёл і птушак – былі пададзены на беларускай мове, але падыспытныя маглі даць рэакцыю на любой мове. Назвы жывёл як матэрыял даследавання былі выбраны невыпадкова, бо студэнты ў будучыні плануюць звязаць сваю прафесію менавіта з жывёламі, таму асаблівую цікавасць выклікаюць асацыяцыі на гэтую семантычную групу. Матэрыялам даследавання паслужылі 103 анкеты, кожная з якіх утрымлівала 22 словы-стымулы.

Апрацоўка анкет падыспытных прадэманстравала пераважную большасць рэакцый на рускай мове, што пацвярджае незбалансаванае беларуска-рускае двухмоўе, бо руская мова пераважае ў вусным маўленні і навучанні. Зафіксаваны выпадкі моўнай інтэрферэнцыі: *красівая, б шанства, дзікіі*. Найбольшая колькасць рэакцый на беларускай мове былі на стымулы БУСЕЛ, ЗУБР.

На аснове праведзеных падобным чынам эксперыментаў можна атрымаць каштоўны матэрыял, так званае лінгвістычнае поле, якое захоўваецца ў псіхічным стане носьбітаў мовы і вызначае семантычную сувязь слоў. Слова-стымул у асацыятыўных эксперыментах пішацца прапіснымі літарамі, рэакцыя да яе афармляецца наступным чынам: СВІННЯ > грязь. Нас цікавілі самыя частотныя асацыяцыі і рэакцыі, якія ўтрымліваюць у сабе сацыякультурны кампанент. Адзначым самыя частотныя рэакцыі: ЖЫВЁЛА > кот (14), кошка (2), сабака (16); ПТУШКА > свобода (10), небо (6), маленькая (4), дятел (5), попугай (6); КУРЫЦА > яйцо(32), яйца (11), яйкі (8), яйка (3); ПЕВЕНЬ > утро (12), раніца (7); ВОЎК > лес (13), серый (11), вой (9); МЯДЗВЕДЬ > сила (6), лес (9), большой (4), малина (5), спячка (7), мёд (10), бярога (4); САРОКА > птица (9); воронка (9); сплетни (4); ВАРОНА > черная (10), сыр (7); СОБАКА > друг (18), сябар (2), преданность (3), охрана (3); СВІННЯ > сала (18), грязь (18), мяса (21), пяточок (6), брудная (5); КАРОВА > малако (43), мясо (7).

На думку вядомага рускага лінгвіста Ю.М. Каравулава, “усе асацыятыўныя рэакцыі трэба трактаваць як сляды тэкстаў, якія праходзілі ў розны час або праходзяць у дадзены момант праз асацыятыўна-вербальную сетку падыспытнага” [2, с. 113]. Вялікая

колькась асацыяцый, звязаных з літаратурнымі сюжэтамі (ВАРОНА > сыр, басня Крылова, Летела Ворона По Синеу Небу; КОТ > в сапогах); мультыплікацыйнымі фільмамі КОТ > Матроскин, Леопольд; ВОЎК > ну погоди).

Нярэдка студэнты давалі традыцыйныя характарыстыкі жывёл, сфарміраваныя ў народных казках, фальклоры, літаратуры. Такім чынам, асацыятыўны эксперымент пацвердзіў, што індывідуальная моўная карціна свету фарміруецца пад уплывам нацыянальнай карціны свету, адлюстраванай у разнастайных відах мастацтва. Адзначым такія рэакцыі: ЛІСА > хитрость (24), хітрая (18), хітрасьць (7), хітраец, хітры, хітрыкі, хитрый, еще хитрее, хитрюга; МЕДВЕДЬ > сила(10) картина, три медведя; ВОЛК > серый (18); БАРАН > упрямый (26); ЗАЯЦ > трус (21). Сярод іх азначныя характарыстыкі ВОЛК > злой, СВИНЬЯ > грязная, БАРАН > упрямый сталі прычынай таго, што некаторыя падспытныя ўказвалі імяны знаёмых, хутчэй за ўсё тых, каму прыпісвалі дадзеныя характарыстыкі.

Нацыянальна-культурная спецыфіка характарыстыкі жывёл і птушак таксама адлюстравалася ў асацыятыўным эксперыменце. Агульнавядома, што зубр з’яўляецца адным з самых шанаваных у Беларусі, лічыцца нацыянальным сімвалам Беларусі, што адлюстравалася ў наступных асацыятыўных радах: ЗУБР > Беловежская пуша (17), пушча (7), магучы звер, дзяржава, красная кніга, рэдкая жывёла, вялікі бык, вялікі (3), цар, дзяржава, нацыянальная гордасьць, сімвал (6), запаведнік (4) баязлівы, Беларусь (2), РБ, закон, магутны (2). Птушкай-сімвалам Беларусі з’яўляецца бусел, што таксама адлюстравана ў рэакцыях: БУСЕЛ > гнездо (7), символ (5), символ Беларусі (2), РБ, родина (2), Радзіма (2), родной край (2), семья (2), дети (6), ребенок (2), дом (2), символ добра в деревне.

Такім чынам, вывучэнне асацыятыўных сувязей слоў дазваляе выявіць асаблівасці вербальнай памяці чалавека, склад вобразаў моўнай свядомасці, каштоўнасныя арыентацыі чалавека. Аналіз праведзенага ўдзельнікамі студэнцкага навуковага гуртка “Многоязычие/Шматмоўе” псіхалінгвістычнага эксперыменту можа быць працягнута з мэтай выяўлення гендарных, узроставых і іншых асаблівасцей вербальных асацыяцый.

ЛІТАРАТУРА

1. Ассоциативные эксперименты и словари онлайн [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <http://it-claim.ru/Projects/ASIS/>. – Дата доступу: 20.03.2020.

2. Караулов, Ю. Н. Ассоциативная грамматика русского языка / Ю. Н. Караулов. – М.: Русский язык, 1993. – 330 с.

ЛЕКСІКА-СЕМАНТЫЧНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ ТЭРМІНАЎ

А. В. Платоненка

*УО “Беларускі дзяржаўны аграрны тэхнічны ўніверсітэт”,
Мінск, Рэспубліка Беларусь*

Кл чавыя словы: тэрмін, мнагазначнасць, беларуская тэрміналогія, лексіка, семантыка.

У дадзеным артыкуле разглядаецца роля тэрміналагічнай лексікі агульнай сістэмы мовы, вялікая вага накіравана на лексіка-семантычныя асаблівасці тэрмінаў.

Key words: term, polysemy, Belarusian terminology, vocabulary, semantics.

This article examines the role of terminological vocabulary in the general system of the Belarusian language. Much attention is paid to the lexical and semantic features of terms.

Роля тэрміналагічнай лексікі ў агульнай сістэме мовы павышаецца Кожная галіна навукі, тэхнікі, культуры мае сваю тэрмінасістэму. Напрыклад, існуе тэрміналогія лінгвістычная, эканамічная, юрыдычная, фізіка-матэматычная і інш. Такім чынам, кожная навука мае менавіта свой набор лексічных адзінак, выкарыстанне якога абмежавана ў той ці іншай галіне. Сярод мноства існуючых азначэнняў тэрміна асноўнае месца займаюць тыя, якія адзначаюць яго суаднесенасць са строгай дэфініцыяй і кваліфікуюць тэрмін як знак спецыяльнага паняцця. Але усё ж патрэбна адзначыць, што тэрміналагічная лексіка сучаснай беларускай мовы многіх галін навукі да гэтага часу лічыцца поўнасьцю не распрацаванай. Тлумачыцца гэта перш за ўсё абмежаванасцю беларускамоўных тэрмінаў, таму для тэрміналогіі сучаснай беларускай мовы характэрна такая з’ява, як мнагазначнасць, ці варыятыўнасць. Большасць лінгвістаў (В. П. Даніленка, Н. З. Кацялова, Б. Н. Галавін, Т. А. Чаботнікава і інш.), якія прызнаюць тэрміналогію часткай агульналітаратурнай мовы, лічаць, што мнагазначнасць з’яўляецца прыналежнасцю многіх паўназначных слоў беларускай мовы, і пад полісеміяй у тэрміналогіі звычайна разумеюць “суаднесенасць аднаго тэрміна больш чым з адным паняццем у межах аднаго або некалькіх прылягаючых адно да аднаго тэрміналагічных палёў” [2, с. 45] і разглядаюць яе як “раслаенне значэнняў у залежнасці ад ужывання слова ў розных галінах ведаў” [3, с. 124] і розных сістэмах. Іншымі словамі, тэрміны набываюць новыя значэнні ў працэсе пастаяннага ўзаемадзеяння з агульнаўжывальнымі словамі. Напрыклад, *лідар* – лідары парламенцкіх фракцый (паліт.), лідар першага забегу (спорт), лідар кільватарнай калоны (ваен.); *ін’кцыя*

– ін’екцыя пеніцыліну (мед.), ін’екцыя сродкаў (эканом.); *с сія* – дэпутацкая сесія (паліт.), студэнцкая сесія (адукац.); *спадчына* – спадчына ад бацькоў (юрыд.), культурная спадчына Я. Коласа (лінгв.); *эксп дыцыя* – экспедыцыя на адпраўку грузу (юрыд.), палярная экспедыцыя (геагр.), карная экспедыцыя (ваен.).

Некалькі значэнняў маюць тэрміны *патэнт*, *зды лка*, *вартасц*, *рахунак*, *ліквіднасц*, *квота*, *вал та* і інш. (эканам.), напрыклад: *патэнт* – 1) ‘дакумент, які сведчыць права вынаходніка на яго вынаходніцтва’; 2) ‘пасведчанне на права займацца гандлем’; *вал та* – 1) ‘грашовая адзінка краіны’; 2) ‘тып грашовай сістэмы’; 3) ‘грошы замежных краін, якімі карыстаюцца ў міжнародных разліках’; *рахунак* – 1) ‘дакумент, дзе вызначана сума грошай, якая павінна быць заплачана за што-небудзь’; 2) фінансавыя аперацыі, а таксама дакументы, якія служаць для бухгалтарскага ўліку фінансавых аперацый якой-небудзь установы, прадпрыемства’.

Таксама некалькі значэнняў маюць наступныя юрыдычныя тэрміны: *дэкрэт*, *ордар*, *эксп дытар*, *судовыя спрэчкі*, *хадайніцтва*, *дав дка*, *паручыц л ства* і інш., напрыклад: *паручыц л ства* – 1) у грамадзянскім праве – ‘спосаб забеспячэння выканання абавязкаў’; 2) у крымінальным праве – ‘адна з мер стрымання’; *ордар* – 1) пісьмовае распараджэнне, прадпісанне’; 2) ‘дакумент на выдачу ці атрыманне чаго-небудзь’; *хадайніцтва* – 1) ‘афіцыйная просьба, прадстаўленне пра што-небудзь з мэтай дабіцца чаго-небудзь’; 2) дакумент, які ўтрымлівае просьбу ці прадстаўленне пра што-небудзь’.

Паколькі асноўная колькасць тэрмінаў іншамоўнага паходжання прыходзіць у беларускую мову з англійскай мовы, патрэбна адзначыць і мнагазначныя тэрміны англійскага паходжання. Напрыклад, наступныя эканамічныя тэрміны: *андэррайтынг* – 1) ‘размяшчэнне каштоўных папер на публічнай падпісцы праз пасрэднікаў, функцыі якіх звычайна выконваюць інвестыцыйныя банкі’; 2) ‘падпіска на акцыі’; 3) ‘прыём нерухомасці на страхаванне’; *бізн с* – 1) ‘камерцыйная, біржавая або прадпрымальніцкая дзейнасць, накіраваная на атрыманне прыбытку’; 2) ‘дзелавое жыццё, эканамічная дзейнасць наогул у адрозненне ад іншых сфер жыцця, дзейнасці’; *ва чар* – 1) ‘пісьмовая распіска, паручыцельства, гарантыя або рэкамендацыя’; 2) ‘сертыфікат, які дае права на атрыманне стандартных адукацыйных паслуг’; 3) ‘індывідуальны прыватызацыйны чэк’; 4) ‘талон, які выкарыстоўваецца для аплаты тавараў і паслуг’; *грант* – 1) ‘мэтавыя сродкі ў грашовай або матэрыяльнай форме, якія даюцца дзяржавай фізічным і юрыдычным асобам на конкурснай аснове для правядзення навуковых даследаванняў, а таксама датацыя творчым калектывам, спартыўным камандам і інш. з дзяржаўнага або мясцовага бюджэту’; 2) ‘стыпендыя’; 3) ‘аднаразовае выдзяленне грашовай сумы або падараванне абсталявання, памяшкання культурным, навуковым і іншым установам і арганізацыям’; *дыл р* – 1) ‘юрыдычная або фізічная асоба, якая з’яўляецца членам фондавай біржы і выконвае аперацыі з каштоўнымі

паперамі»; 2) ‘супрацоўнік банка, які займаецца аперацыямі з валютай’; 3) ‘асоба або фірма, якая перапрадае тавары’.

У тэрміналогіі сучаснай беларускай мовы часта сустракаецца *аманімія*, напрыклад, *вал* – ‘значны па працягласці і вышыні земляны насып, створаны для абарончых і гаспадарчых мэт (у старажытнасці будаваўся для абароны месца, мясцовасці ад непрыяцеля)’ і *вал* – ‘агульны аб’ём прадукцыі, вырабленай за які-небудзь пэўны тэрмін, які выражаецца шляхам абазначэння яе кошту ў цэлым’; *корт* – ‘тоўстая, звычайна цёмнага колеру, баваўняная тканіна атласнага перапляцення для рабочага і спартыўнага адзення’ і *корт* – ‘пляцоўка для гульні ў тэніс’.

Такім чынам, тэрміналагічная лексіка сучаснай беларускай мовы падпадае пад уплыў усіх тых лексіка-семантычных працэсаў, якія характэрны для літаратурнай мовы ў цэлым. Ёй уласцівы мнагазначнасць, аманімія, варыянтнасць, антанімія і інш. Аднак усе гэтыя працэсы маюць свае асаблівасці – яны працякаюць у тых межах, якія не парушаюць семантычнай пэўнасці тэрміна.

Асноўнымі задачамі сучаснага этапу развіцця беларускай тэрміналогіі з’яўляецца яе ўніфікацыя і стандартызацыя. Уніфікацыя забяспечвае адназначную адпаведнасць паміж сістэмай паняццяў і тэрмінасістэмай. Стандартызацыя, як правіла, фіксуе тэрміны і азначэнні.

ЛІТАРАТУРА

1. Антанюк, Л. А. Беларуская навуковая тэрміналогія / Л. А. Антанюк. – Мінск: Навука і тэхніка, 1987. – 240 с.

2. Ляшчынская, В. А. Беларуская мова. Тэрміналагічная лексіка: вучэб. дараможнік / В. А. Ляшчынская. – Мінск: РІВШ БДУ, 2001. – 245 с.

УДК 808.26(072)

ДА ПРАБЛЕМЫ РУСКА-БЕЛАРУСКАЙ ІНТЭРФЕРЭНЦЫ ПРЫ ВЫКЛАДАННІ ДЫСЦЫПЛІНЫ “БЕЛАРУСКАЯ МОВА (ПРАФЕСІЙНАЯ ЛЕКСІКА)”

Т. І. Скікевіч

*УА “Беларуская дзяржаўная сельскагаспадарчая акадэмія”,
Горкі, Рэспубліка Беларусь*

Кл чавыя словы: інтэрф рэнцыя, сінтаксічная інтэрф рэнцыя, дз ясло на данасаванн і кіраванн , інтэрф рэнцыійных памылкі.

У артыкул раскрыва цца сутнасц б ларуска-рускай інтэрф рэнцыі, пры гэтым асаблівая вага звярта цца на сінтаксічну інтэрф рэнцы . Прапану цца н каторыя м тадычныя пры мьы папярэджання інтэрф рэнцыійных памылак пры выкладанні б ларускай мовы вышэйшых навучал ных установах.

Key words: interference, syntactic interference, verb matching and government, interference errors.

The article reveals the essence of the Belarusian-Russian interference, with particular attention being paid to syntactic interference. Some methods for preventing errors in teaching the Belarusian language in higher education are proposed.

У сітуацыі двухмоўя ўзаемадзеянне моў, якія знаходзяцца ў кантакце, прыводзіць да інтэрферэнцыі. Тэрмін “інтэрферэнцыя” паходзіць ад лац. *int r* – ‘паміж’, *fer ns* – ‘які няс, п раносіц’ і абазначае ўзаемапрапінкненне моўных элементаў у выніку кантактавання моў, г. зн. ужыванне пры маўленні на адной мове элементаў другой мовы, што прыводзіць да парушэння нормаў абедзвюх моў. Узровень інтэрферэнцыі залежыць ад ступені блізкасці моў, узроўню валодання другой мовай, ад умення свядома адрозніваць факты розных моў і інш.

Блізкароднасны характар беларускай і рускай моў абумоўлівае шматлікасць і ўстойлівасць інтэрферэнцыйных памылак пры маўленні на кожнай з гэтых моў. Беларуска-руская і руска-беларуская інтэрферэнцыя закранае ўсе ўзроўні моўнай сістэмы: фанетыку, акцэнтауцыю, лексіку, марфалогію, сінтаксіс.

Пры вывучэнні ў ВНУ дысцыпліны “Беларуская мова (прафесійная лексіка)” студэнтам неабходна авалодваць уменнем карыстацца навуковымі тэкстамі па спецыяльнасці, рабіць кампіляцыю і разгортванне навуковай інфармацыі, засвойваць беларускую нацыянальную навуковую тэрміналогію, пісаць рэфераты і анатацыі, выпрацоўваць навыкі правільнага ўспрымання рознай інфармацыі на беларускай мове, асэнсавана і дакладна выказаць любую думку, спрыяць павышэнню культуры вуснага і пісьмовага маўлення. Усё гэта патрабуе правільнага, граматычнага ўжывання тых спецыфічных асаблівасцяў беларускай мовы, якія адрозніваюць яе ад рускай.

Асаблівую ўвагу, на нашу думку, выкладчык павінен засяродзіць на марфалагічных і сінтаксічных інтэрферэнцыйных памылках. Беларуская і руская мовы пры ўсёй іх блізкасці маюць свае нацыянальныя асаблівасці і ў сінтаксісе. Ігнараванне нацыянальнай спецыфікі беларускага сінтаксісу прыводзіць да калькавання рускіх мадэляў пабудовы словазлучэнняў і сказаў. Сінтаксічныя інтэрферэмы вельмі жывучыя, бо сінтаксіс найбольш цесна звязаны з мысленнем.

Нацыянальная спецыфіка мовы выразна выяўляецца ў будове словазлучэнняў. Мае свае асаблівасці дзеяслоўнае кіраванне: *дзякавац брату – благодарит брата, хварэц на ангіну – бол т ангиной*; словазлучэнні, утвораныя спалучэннем некаторых колькасных лічэбнікаў і назоўнікаў: *два стола – два сталы*; словазлучэнні з сінтэтычнай формай вышэйшай ступені параўнання прыметнікаў і прыслоўяў: *малодшы за сястру – млади с стры, м ниш за два гады – м ниш двух л т*; ужыванне некаторых беспрыназоўнікавых і прыназоўнікавых канструкцый: *падысці да сябра – подойти к другу, згодна з законам – согласно закону, загадчык аптэкі – зав ду щий апт кой*.

Пры тлумачэнні беларускіх спецыфічных рыс абавязкова падаваць варыянт рускага адпаведніка з указаннем адрознення ад беларускай формы. Больш усваядмлена гэта ўспрымаецца студэнтамі, калі матэрыял падаваць у выглядзе табліцы (табліца).

Пасля падрабязнага аналізу прадстаўленай табліцы неабходна выканаць шэраг практыкаванняў на замацаванне. Заданні могуць быць такія.

Словы дужках паста ў у патрэбным склон .

1. Пятро прастудзіўся і захварэў (запаленне лёгкіх).

2. Гады праз два пасля вяртання ён ажаніўся (Нініна сяброўка Клава).

Запішыць б ларускія адпав днікі да рускіх словазлучэння .

Идти за грибами, по случаю встречи, вспоминать о друзьях, думать о будущем, ни над кем не смеяться, гулять по лесу, подойти к дубу, ходить по домам і інш.

Спішыць , выпра ў памылкі ва жыванні прыназо ніка .

1. У вёсцы была сярэдняя школа ў тры паверхі.

2. У рэдакцыйнай пошце многа лістоў у адрас Вярхоўнага Савета.

Выпра ў памылкі дз ясло ным кіраванні.

1. Нехта паспрабаваў пакпіць над ім.

2. Старшыня добраахвотнага таварыства падзякаваў трэнера.

Сінтаксічныя асаблівасці рускай і беларускай моў

Руская мова	Беларуская мова
1. Асаблівасці беспрыназоўнікавых і прыназоўнікавых канструкцый	
по + Д. п.: по полям, по телефону	па + М. с.: па палях, па тэлефоне
подойти к столу	падыйсці да стала
находиться в пяти метрах	знаходзіцца за пяць метраў
2. Асаблівасці дапасавання і кіравання ў рускай і беларускай мовах	
1) думать мечтать о ком? о чем? говорить	думаць, марыць пра каго? пра што? гаварыць
мечтать о будущем	марыць пра будучыню
2) смеяться шутить над кем? над чем? издеваться	смяяцца жартаваць з каго? з чаго? здзекавацца
пошутить над братом	пажартаваць з брата
3. Спалучэнне некаторых колькасных лічэбнікаў і назоўнікаў	
два три + Р. п. (м. р.) четыре	два тры + Н. с. чатыры
три новых стола	тры новыя сталы

Працуючы над спецыяльнымі тэкстамі, можна паралельна падаваць іх на рускай і беларускай мовах (пры гэтым беларускі варыянт можа быць з памылкамі) з наступнымі заданнямі:

Прачытайце тэкст на рускай мове і яго пераклад на беларускую мову. Вызначце ў беларускай варыянце сінтаксічныя асаблівасці беларускай мовы параўнальна з рускай. Выпрацуйце памылкі, растлумачце іх прычыны.

Вялікую цяжкасць уяўляюць заданні па перакладзе сказаў або тэкстаў, дзе прысутнічаюць такія адрозненні ў пабудове словазлучэнняў. Таму мэтазгодна на заключным этапе вывучэння тэмы прапанаваць заданне:

Перакладзіце сказы на беларускую мову. Знайдзіце словазлучэнні, якія сваёй будовай адрозніваюцца ад суадносных словазлучэнняў у рускай мове. Вызначце гэтыя адрозненні.

Такія спосабы падачы матэрыялу будуць выпрацоўваць у студэнтаў неабходнасць параўнальнага аналізу сінтаксічных формаў у рускай і беларускай мовах і спрыяць правільнаму іх ужыванню ў прафесійным маўленні.

ЛІТАРАТУРА

1. Малько, Г. І. Беларуская мова. Як пазбегнуць памылак руска-беларускай моўнай інтэрферэнцыі: вучэб.-метадычны дапаможнік / Г. І. Малько, П. І. Малько. – Горкі: БДСГА, 2010. – 60 с.

2. Скікевіч, Т. І. Беларуская мова. Прафесійная лексіка: курс лекцый. – Выд. 2-е, выпр. і дап. / Т. І. Скікевіч [і інш.]. – Горкі: БДСГА, 2015. – 136 с.

3. Скікевіч, Т. І. Беларуская мова. Прафесійная лексіка: дапаможнік / Т. І. Скікевіч, І. М. Курловіч. – Горкі: БДСГА, 2018. – 83 с.

УДК 80:62

КУЛЬТУРА МАЎЛЕННЯ СТУДЭНТАЎ ТЭХНІЧНАГА ПРОФІЛЮ ВА ЁМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ

Г. А. Смалянка

*УА “Беларускі дзяржаўны аграрны тэхнічны ўніверсітэт”,
Мінск, Рэспубліка Беларусь*

Ключавыя словы: мова, маўленне, стыль, білінгвізм, літаратурная норма.

У артыкул разглядаецца пытанне культуры маўлення студэнтаў тэхнічнага профілю ва мовах білінгвізму, а таксама пытанні арганізацыі самастойнай работы.

Key words: language, speaking, style, bilingualism, literary norm.

The article deals with the issues of speech culture of technical students in the conditions of bilingualism, as well as the organization of independent student work.

Сярод асноўных сусветных кампетэнцый вылучаецца і моўная кампетэнцыя сучаснай моладзі. Моўная падрыхтоўка студэнтаў у вышэйшых навучальных установах тэхнічнага профілю вызначаецца як стройная сістэма, структурныя кампаненты якой пастаянна ўдасканальваюцца ў залежнасці ад прафесійнай накіраванасці будучых спецыялістаў. Запатрабаванымі напрамкамі выкарыстання звязнага маўлення ў іх прафесійнай дзейнасці будуць з'яўляцца наступныя:

- устанавленне сацыяльных кантактаў;
- перадача і атрыманне інфармацыі;
- уздзеянне на аўдыторыю (суб'яседніка);
- вырашэнне маральна-этычных зносін і інш.

Ва ўмовах афіцыйнага білінгвізму пытанні культуры маўлення паранейшаму застаюцца надзвычай важнымі і актуальнымі.

Маўленне чалавека – гэта праяўленне асобы, першачарговы паказчык яе інтэлектуальнага ўзроўню. Спецыяліст тэхнічнай сферы павінен умець валодаць дакладнай прафесійнай мовай, заключаць дагавары, вырацоўваць рашэнні, праводзіць тэндары, афармляць дакументы. Сучаснае выкарыстанне гутарковага, навуковага, афіцыйна-справавога стыляў ва ўмовах білінгвізму вядзе да парушэння нормаў правільнасці маўлення. Пад уплывам рускай мовы ў беларускім маўленні назіраюцца памылкі пры пастаноўцы націску ў словах *кám нны, спíна, грамадзя́нін, пасла́н ц, бы́лі* (правільна: *ка́м 'нны, спі́на, грамадзя́нін, пасла́н 'ц, бы́лі*), парушэнні пры ўжыванні склонавых форм: *па паля́м, па лі́ніям; два кілагра́ма* (правільна: *па паля́х, па лі́нях; два кілагра́мы*), выкарыстанне нехарактэрных для беларускай мовы дзеепрыметнікаў залежнага стану цяперашняга часу з суфіксамі -ем, -ач, -уч, -юч; *кіру́ мы а́парат, ка́мпл кту́ чы аддз л, вызнача́ чыя факта́ры, па́ну чы на ры́нку* (замест *кіра́ ніцкі а́парат, аддз л ка́мпл ктава́ння, вызнача́л ны́я факта́ры, які́ па́ну на ры́нку*). Пад уплывам беларускай мовы ў маўленні індывіда на рускай мове ўзнікаюць памылкі пры пастаноўцы націску ў словах *об сп ч'ни*, *приняли́* замест *об сп 'ч ни*, *прі́няли* (па-беларуску: *заб спячэ́нн*, *прыня́лі*), *захо ва ца ца в'рда выма л нн зычных гука [ж], [ш], [ч], [р], дз канн /ц канн*, *фрыка́ты ны [г] на м сцы́ выбухно́га* і інш.

Часам індывід не ведае, якое слова павінна адпавядаць слову роднай мовы, і тады ў маўленні свядома ўжываюцца русізмы (*суб'яс дава́нн* замест *гутарка́*; *дагавары́цца* замест *дамо́віцца*). У маўленні індывідаў сустракаюцца выпадкі збытвання значэнняў як слоў-амонімаў, так і слоў-паронімаў. Часта можна пачуць: *праф сійна*

рашэнне (замест *праф сіянал на*), *абагуліц* меркаванні (замест *абагул ніц*), *дз йныя сродкі* (замест *дз йсныя*).

У працэсе навучання неабходна падаваць не толькі веда пра мову, а і вучыць валодаць мовай, у тым ліку і культурай маўлення. Моўная падрыхтоўка студэнтаў прызвана актуалізаваць наступныя комплексныя мэты:

- фарміраванне тэарэтычных ведаў і практычных навыкаў па выкарыстанні камунікатыўных якасцей маўлення ў розных стылях мовы;

- фарміраванне культуры маналагічнага і дыялагічнага маўлення ў службовых зносінах.

Студэнт павінен валодаць уменнямі:

- характарызаваць спецыфіку выкарыстання камунікатыўных якасцей маўлення для розных стыляў;

- прымяняць варыянтныя моўныя сродкі ў вусным і пісьмовым маўленні;

- будаваць маналагічнае выказванне;

- весці дыялагічнае маўленне.

Студэнт павінен ведаць:

- на рэпрадуктыўным узроўні – характарыстыку асноўных камунікатыўных якасцей маўлення, іх значэнне ў розных функцыянальных стылях мовы;

- на прадуктыўным узроўні – ведаць асаблівасці маўленчага службовага этыкету;

- на творчым узроўні – ажыццяўляць правільнае, дакладнае, лагічнае, чыстае, дарэчнае, разнастайнае і выразнае маўленне ў розных стылях мовы.

Моўная падрыхтоўка – гэта працэс атрымання практычных уменняў і навыкаў, які абавіраецца на індывідуальны творчы патэнцыял і асабістую ініцыятыву. Культура маўлення маладога спецыяліста адлюстроўвае ўменне правільна і пераканаўча выказвацца, дакладна і чыста мысліць, адэкватна забяспечваць моўнымі сродкамі прафесійныя і жыццёвыя сітуацыі. Такім чынам, маўленчая культура з’яўляецца адным з цэнтральных напрамкаў навучання мове.

Удасканаленне моўнай падрыхтоўкі выносіць на першы план пытанні арганізацыі самастойнай работы (кіруемай самастойнай работы), асноўная мэта якой – пашырыць і паглыбіць веда, уменні і навыкі, папярэдзіць іх забыццё, развіць індывідуальныя схільнасці і здольнасці навучэнцаў. Асноўнай задачай выкладчыка пры арганізацыі самастойнай работы з’яўляецца распрацоўка комплексу вучэбна-метадычных элементаў, якія прывядуць да змянення структуры вучэбнага матэрыялу і мадэрнізуюць працэс засваення яго студэнтамі.

Культура маўленчых зносін студэнтаў закранае не толькі сферу навукова-тэхнічную, але і афіцыйна-справавую, бо работа з дакументамі – гэта важны элемент прафесійнай дзейнасці. Афармленне арганізацыйна-распарадчай дакументацыі патрабуе кампетэнцыі не толькі ў сферы справаводства, але і мовы. Напрыклад, выкарыстанне адзяслоўных назоўнікаў меснага склону ў тэкстах загадаў, распараджэнняў і ўказанняў: *аб падрыхтоцы...*, *аб правядзінні...*, *аб увядзінні дз яні* і г. д. Асабліваю складанасць уяўляе ў дакументаваных тэкстах правапіс уласных імёнаў і прозвішчаў на беларускай і рускай мовах, напісанню якіх удзяляецца недастаткова ўвагі ў сучасных даведніках.

Перавага сучасных пісьмовых формаў кантролю ведаў напазбежна вядзе да лексічнага збяднення мовы моладзі, што адзначаецца выкладчыкамі сацыяльна-гуманітарных дысцыплін. Маўленне будучага спецыяліста як камуніканта развіваецца і папаўняецца не за кошт пазнавання правільнага адказу, у што звычайна ператвараецца распаўсюджаны сёння тэст, а шляхам пабудовы вуснага паведамлення (разважання, доказу, дыялога) ці пісьмовага тэксту (дакумента).

УДК 81

УКАРАНЕННЕ ІНФАРМАЦЫЙНЫХ ТЭХНАЛОГІЙ У ПРАЦЭСЕ ВЫКЛАДАННЯ ДЫСЦЫПЛІНЫ “БЕЛАРУСКАЯ МОВА (ПРАФЕСІЙНАЯ ЛЕКСІКА)”

І. І. Шматкова

***УА “Беларускі дзяржаўны эканамічны ўніверсітэт”,
Мінск, Рэспубліка Беларусь***

Ключавыя словы: інфармацыйныя тэхналогіі, выкладанні, “Беларуская мова (прафесійная лексіка)”, дыстанцыйнае навучанне, мультымедыя.

У артыкуле раскрытае цяжкасці ўвядзення інфармацыйных тэхналогій у працэс выкладання дысцыпліны “Беларуская мова (прафесійная лексіка)”, раскрытае цяжкасці шляхі апрацавання дыстанцыйнага навучання і выкарыстання мультымедыя на занятках у вышэйшай навучальнай установе.

Key words: information technologies, training, “Belarusian language (professional vocabulary)”, distance learning, multimedia.

The article reveals the problems of introducing information technologies into the teaching of the discipline “Belarusian language (professional vocabulary)”. It reveals the ways of testing distance learning and the use of multimedia at the university.

Працэсы інфарматызацыі сучаснага грамадства патрабуюць прымянення новых інфармацыйных тэхналогій у сістэме адукацыі, “особенным изменением подвергается система высшей школы” [3, с. 7]. Інфармацыйныя тэхналогіі навучання – гэта сукупнасць метадаў і прыёмаў работы выкладчыкаў на аснове камп’ютарнай тэхнікі, сродкаў тэлекамунікацыйнай сувязі і інтэрактыўнага праграмнага прадукту, якія мадэлююць частку функцый педагога па прадстаўленні, перадачы і зборы інфармацыі, арганізацыі кантролю і кіравання пазнавальнай дзейнасцю.

Да даступных і самых распаўсюджаных інфармацыйных тэхналогій пры выкладанні моўнай дысцыпліны адносяцца электронная пошта, чаты ў сацыяльных сетках, мультымедыа, дыстанцыйнае навучанне і інш.

Распрацоўка мультымедыйных дапаможнікаў – складаная прафесійная задача, якая патрабуе ведання прадмета, навыкаў навучальнага праектавання і праграмнага забеспячэння.

Дыстанцыйная тэхналогія навучання на сучасным этапе – гэта сукупнасць метадаў і сродкаў навучання і адміністравання навучальных працэдур, якія забяспечваюць правядзенне навучальнага працэсу на адлегласці на аснове выкарыстання сучасных інфармацыйных і тэлекамунікацыйных тэхналогій [1, с. 4].

У Беларускім дзяржаўным эканамічным універсітэце ў 2017–2018 навучальным годзе была ўпершыню адкрыта дыстанцыйная форма навучання для Вышэйшай школы кіравання бізнесам. Дысцыпліна “Беларуская мова (прафесійная лексіка)” уключана ў пералік дысцыплін для здачы акадэмічнай розніцы, паколькі навучанне студэнтаў Вышэйшай школы кіравання бізнесам БДЭУ праводзіцца на базе вышэйшай адукацыі. Для студэнтаў, якім трэба асвоіць дысцыпліну “Беларуская мова (прафесійная лексіка)”, быў распрацаваны электронны курс з трох блокаў (юнітаў). Колькасць юнітаў разлічвалася ў адпаведнасці з колькасцю аўдыторных гадзін, прадугледжаных вучэбнай праграмай дысцыпліны. У нашым выпадку гэта 34 г. У кожны юніт уключаны тэарэтычны і практычны матэрыял. Электронны курс суправаджаецца відэапрадстаўленнем выкладчыка, у якім прэзентуюцца мэты і задачы вывучэння дысцыпліны, структура курса, асаблівасці форм тэматычнага і выніковага кантролю.

На нашу думку, дыстанцыйная форма працы паказала больш высокія вынікі навучання ў параўнанні з завочнай формай навучання. Так, напрыклад, пры блізкасці завочнай і дыстанцыйнай форм навучання навідавоку пераважныя адрозненні. Пры дыстанцыйнай форме навучання поўнасю адсутнічалі аўдыторныя заняткі, студэнты мелі магчымасць навучацца ў зручны для іх час, для іх быў адкрыты

доступ да неабходных вучэбных матэрыялаў, была наладжана магчымасць аператыўнай сувязі з выкладчыкам. Такім чынам, рэальны шанс атрымання вышэйшай адукацыі мелі нават тыя, хто не мог па розных прычынах на працяглы час пакінуць месца свайго жыхарства.

Разам з тым дыстанцыйная форма навучання на прыкладзе вывучэння дысцыпліны “Беларуская мова (прафесійная лексіка)” выявіла некаторыя хібы: узніклі складанасці з ацэнкай самастойнасці выканання заданняў студэнтамі. Прамежкавы кантроль і бягучая атэстацыя могуць праводзіцца пры ўмове магчымасці ідэнтыфікацыі ці аўтэнтыфікацыі асобы навучэнца, магчыма, наяўнасці візуалізацыі. У сваю чаргу, дадзены навучальны працэс патрабуе ад студэнтаў максімальнай самаарганізаванасці і высокай матывацыі, якая, на жаль, уласціва не ўсім студэнтам.

Як мы ўжо зазначалі раней, “дыстанцыйная форма навучання, на наш погляд, не зусім падыходзіць для развіцця моўных камунікацыйных навыкаў, навыкаў вуснага прафесійнага маўлення. Магчыма, для рэалізацыі дадзеных кампетэнцый неабходна больш актыўна выкарыстоўваць усе магчымыя відэа- і аўдыёсродкі навучання” [2, с. 202].

Такім чынам, інфармацыйныя тэхналогіі паказвалі высокія вынікі навучання як пры іх выкарыстанні ў завершаным цыкле, так і пры выкарыстанні іх асобных элементаў у арганізацыі навучальнага працэсу са студэнтамі як завочнай, так і дзённай форм навучання пры выкладанні дысцыпліны “Беларуская мова (прафесійная лексіка)”.

ЛІТАРАТУРА

1. Федорова, Е. Ф. Системное представление дистанционного образования / Е. Ф. Федорова // Педагогические и информационные технологии в образовании. – 2002. – № 5 // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journals.susu.ru/pit-edu/article/view/305>. – Дата доступа: 31.03.2020.

2. Шматкова, И. И. Дистанционная форма обучения в процессе преподавания дисциплины “Беларуская мова (прафесійная лексіка)” / И. И. Шматкова // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сб. науч. статей по материалам I Междунар. науч.-практ. конф., УО «Полесский гос. ун-т», г. Пинск, 12 апреля 2019 г. / редкол.: Министерство образования Республики Беларусь [и др.], Пинск: ПолесГУ, 2019. – С. 198–204. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37267021>. – Дата доступа: 31.03.2020.

3. Шматкова, И. И. Особенности преподавания русского языка в вузе нефилологического профиля в русле современных образовательных стандартов / И. И. Шматкова // Русский язык в системе международного образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 45-летию кафедры русского языка как иностранного, г. Иркутск, 14–15 мая 2018 г. – Иркутск: Изд-во ИРНИТУ, 2018. – С. 7–11 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35062657>. – Дата доступа: 31.03.2020.

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1. АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Гурина Н. М. Место курса «Введение в языкознание» в подготовке будущего лингвиста.....	3
Джамил А. С. Проблемы изучения эпитета в современной лингвостилистике.....	5
Дабіжы С. П. Асаблівасці дыялектнага маўлення ў Горацкім раёне.....	8
Дубровина С. Н. Реализация вариантов речевого информирования при помощи лексико-семантических средств языка.....	10
Жилевич О. Ф. Аллегория как лингвистическая проблема.....	12
Заблоцкая Ю. С. Акцэнтаванне як адна з функцый парэнтэтычных канструкцый у мастацкіх творах У. Караткевіча.....	16
Заварзина В. А. Новые аббревиатуры в терминсистеме образования.....	18
Заварзина Г. А. Об опознавательных знаках языка нового государственного управления.....	20
Зинина О. А. Словообразовательный аспект английских политкорректных эвфемизмов.....	23
Кісель Т. А. Русізмы ў складзе заходнепалескай батанічнай наменклатуры.....	25
Козловская Н. А. Französisch im deutschen Wortschatz.....	28
Коршунова Д. В. Функции сложных новообразований в текстах современных газет.....	30
Красовская Я. И. Национально-культурные коннотации зоонимов в идиоматических выражениях (на материале американского и австралийского вариантов английского языка).....	32
Лешёва Л. М. Концепт в антропоцентрической лингвистической парадигме.....	35
Манкевич Ж. Б., Лебединская А. О. Сетевая модель как способ организации семантической структуры пространственных предлогов.....	37
Манкевич Ж. Б., Лукашик А. А. Предлог “at” в глагольных словосочетаниях как индикатор отношений контактности в английском языке.....	40
Maslennikova S. S. Deutsche und weißrussische Phraseologismen mit den Komponenten-Fischartenzeichnungen.....	42
Мелитаури Л. Н. О принципах словообразовательных связей в тексте.....	44
Никишова А. В., Козловская Н. А. Zur Terminologie der Forstwirtschaft.....	47
Новосельцева И. И. Полиграфикация в газетном заголовке.....	49
Носік А. А. Эмацыйная лексіка беларускай мовы і яе месца ў сучаснай лінгвістычнай навуцы.....	52
Павлоец Г. С., Чан Динь Ньят Хань. Виды заимствований в компьютерной лексике вьетнамского языка.....	54
Ровба Е. А. Изобразительная функция парцелированных конструкций в произведениях А. Битова и В. Войновича.....	56
Ромашкевичус С. К. О межъязыковой интерференции в фармацевтическом разделе курса латинского языка для англоязычных учащихся медицинских вузов Республики Беларусь.....	59
Рукляніскі Д. А. Структурна-сэнсавая арганізацыя канцоўкі і яе функцыянаванне ў эпістэлярыях Ф. С. Кміты-Чарнабыльскага.....	61
Рутковская М. И. В т р в фразеологических единицах итальянского, английского и русского языков.....	64
Самсонова М. А. Способы перекладу індывідуальна-аўтарскіх неалагізмаў з беларускай мовы на рускую (на матэрыяле вершаў А. Разанова).....	67
Селібірава Л. У. Абсалютна ўнікальныя прэфіксы ў сістэме сучаснага беларускага словаўтварэння.....	70

Скикевич Т. И. Место праславянской лексики в составе лексических групп русского языка (на примере названий диких животных).....	72
Скоробогатая Т. И. Роль англицизмов в современном немецком языке.....	76
Тин Чэнь. Формальные связи английских ключевых имен существительных и их китайских коррелятов.....	78
Якшук Л. М. Мадэлі метафарычных пераносаў пры ўтварэнні фразеалагізмаў са стрыжнёвым кампанентам-заонімам	80
Янукенас О. В. Функционирование оценочной лексики в профессиональном языке тавромахии.....	82

Секция 2. ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА

Агафонова О. В. Некоторые аспекты методики преподавания латинского языка при изучении латинской медицинской и ветеринарной терминологии.....	86
Александров А. В., Уланова О. Б. Об организации проблемного обучения английскому языку студентов сельскохозяйственного вуза	88
Алипичев А. Ю. Проблема формирования фонда оценочных средств при иноязычной подготовке в неязыковом вузе	91
Алипичев А. Ю., Ерофеева Т. Л. Организационно-методическое обеспечение интенсивного курса обучения иностранному языку в целях интернационализации вуза....	94
Ветлугина Н. О. Влияние лингвострановедческого аспекта на формирование иноязычной культуры обучающихся	97
Гаврилова М. Н. Использование интеллект-карт в преподавании иностранного языка	99
Davydenko U. I. Motivating students to study English at a technical university.....	102
Дингилевская Е. И., Бизия С. И., Лукашевич Н. А. Мотивационный аспект в процессе обучения иностранным языкам.....	104
Добнюк Л. Я. К вопросу об обучении чтению в неязыковом вузе.....	107
Дубровина С. Н. Methoden zur Entwicklung von Beteiligung und Gruppenzusammenhang.....	109
Криштоп И. С. К вопросу о практико-ориентированной профессиональной иноязычной подготовке	112
Лешчанка Н. В. Асаблівасці навучання рэферыванню тэкстаў па спецыяльнасці на замежнай мове ў нямоўных ВНУ	114
Лохницкая М. А., Пузевич Т. В. Организация и методика обучения иностранным языкам в Европе: концепция плюрилингвизма.....	117
Макаренко И. П. Учет особенностей англоязычной экономической прессы при обучении студентов-филологов	120
Мамыко Н. А. Игровые формы обучения на уроках РКИ.....	122
Маслов Ю. В. Методические основы организации иноязычной подготовки в неязыковом вузе	124
Moiseyeva F. A., Smaznoy V. V. Game and case methods in teaching foreign languages	126
Мокрицкая Т. П. Некоторые аспекты методики преподавания фармацевтической терминологии в группах с англоязычным обучением	130
Молчан Е. Н. Выбор оптимальных форм и методов обучения при организации учебных занятий по иностранному языку.....	132
Новик Д. В., Гайдук И. И. Контроль в обучении иноязычной устной речи с учетом специальности студента.....	134
Носкова С. А., Саскевич А. С. Организация самостоятельной работы студентов	138

Прокопенко С. Л. Работа с профессионально ориентированным текстом на иностранном языке	140
Пузенко И. Н. Обучение профессиональному чтению на иностранном языке в техническом вузе	142
Сергеева Н. А. Тестовые задания для контроля самостоятельной работы магистрантов по дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональных коммуникаций»	145
Снежицкая О. С. Профессионально ориентированное обучение РКИ в медицинском вузе	147
Туров И. Г. Коммуникативные стратегии при формировании профессиональной иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов	150
Уланова О. Б. Организация комплексных интерактивных занятий по английскому языку со студентами товароведческих специальностей	153
Усачев В. А., Усачева Г. М., Усачев О. А. Эффективность тестов в языковом обучении студентов	155
Фоминых М. В. Актуальные условия становления мотивации к изучению иностранного языка	158
Tsarenkova V. V., Shpanovskaya S. S. Formation and development of reading skills	160
Шиханцова А. А. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении иностранным языкам	162

Секция 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Боголюбская В. С. Рефлексивно-оценочная деятельность обучающихся в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции	166
Зданович Е. С. Мотивационная составляющая познавательной самостоятельности иностранных студентов-медиков при изучении РКИ	168
Иванова В. М. Мотивация как фактор повышения эффективности обучения иностранному языку	171
Картунова А. И., Картунова И. И. Иностранный язык как средство и основа междисциплинарной интеграции	173
Киселевич И. Н. Резервы и барьеры при обучении взрослых иностранному языку	176
Кондратьева И. П. Педагогическое сопровождение готовности к самообразованию студентов в неязыковом УВО	178
Крученкова Т. Н., Калишук И. Е. Проблемы организации учебной деятельности при изучении иностранного языка в учреждениях высшего образования неязыкового профиля	181
Кулько Е. И. Образовательная среда: проблемы адаптации иностранных студентов	183
Максименко А. Ф. Способы повышения мотивации студентов-медиков к изучению английского языка	185
Терешкова О. Н. Дидактический подход к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе	188
Шатравко Н. С. Развитие коммуникативных способностей иностранных студентов при изучении гуманитарных дисциплин	190

Секция 4. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Бобылева Л. И. Обучение дискуссионному общению на иностранном языке	193
--	-----

Большерт И. А. Использование метода мультимедийного обучения при изучении РКИ	195
Будзько І. У., Зайцева П. А. Змест і структура ЭВМК “Афіцыйна-дзелявая лексіка і стылістыка” і яго роля ў падрыхтоўцы кіраўнічых кадраў	198
Булавская Т. В., Щекотович Е. Н. Использование современных технологий в иноязычном образовании	201
Димчева Т. Н. Использование современных технологий для усиления мотивации к изучению иностранного языка в аграрном вузе	202
Зосик М. В. Использование цифровых рабочих листов (digitale Arbeitsblätter) при обучении немецкому языку	205
Зубрицкая Л. С. Использование образовательных web-сайтов для обучения переводу технических текстов	207
Косило А. Ф. Интерактивное обучение в преподавании русского языка как иностранного	210
Кузнецова О. В., Курочкина К. И. Использование web-ресурсов как гарант обеспечения непрерывности образовательного процесса в школе (на примере обучения немецкому языку).....	212
Маликова И. Г., Левкович Т. В. Интерактивные методы как средство развития речевой компетенции	215
Нестерович О. Б. Современные методические технологии на занятиях по русскому языку как иностранному.....	217
Носкова С. А., Саскевич А. С., Шмакова О. С. Дистанционное обучение как современная педагогическая технология	220
Радион Т. П. Обучение иностранным языкам с помощью ИКТ.....	223
Радюк Е. В. Игровая форма обучения на уроках русского языка как иностранного с использованием мультимедийной презентации.....	226
Сентябова А. В. Использование инфографики на уроках РКИ.....	228
Серафимович Н. А. Метод Шехтера как динамичная форма и технология обучения иностранному языку	231
Столярова Т. Н. Интеграция технологии искусственного интеллекта в процесс подготовки профессиональных переводчиков	233
Татарнинова Н. М., Ма И. В. Использование мультимедиа технологий на дистанционных занятиях по РКИ с англоязычными слушателями (начальный этап обучения)	236
Фоминных М. В., Ускова Б. А. Учебный перевод в практике преподавания иностранного языка	239

Секция 5. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Занкавіч А. П. Да праблемы функцыянавання навукова-тэхнічных тэрмінаў ва ўмовах білінгвізму	242
Козлова О. А. О становлении языковой поликультурной личности.....	244
Мантур А. Я. Асаблівасці перакладу навукова-тэхнічных тэкстаў для студэнтаў інжынерных спецыяльнасцей	247
Яковлева Н. А. Трудности перевода научно-технических текстов	249

Секция 6. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Бируля Т. П. Преодоление социальных коммуникативных барьеров в межкультурном общении	252
---	-----

Гречиго Т. А. Соотносительные иноязычные фразеологические единицы в курсе РКИ	254
Грищенко Н. М. Дискретная и континуальная области культуры в испанском поэтическом тексте рубежа XIX–XX веков	256
Косило А. Ф. Социокультурный компонент обучения русскому языку как иностранному	259
Кульбицкая Л. Е. Социокультурный и лингвистический компоненты образования	261
Ляхнович Т. Л. Лингвокультурный потенциал аутентичных английских текстов по сельскому хозяйству (на примере статей из журнала «The Economist»)	265
Обратнева О. А., Савраев И. Е. Социокультурный компонент международного молодежного проекта «Мой дом. Моя культура»	268
Осипова И. В. Глобальный английский	271
Попова Т. В. Формирование социокультурной компетенции у студентов на основе коммуникативных заданий (испанский язык)	273
Проконова О. В. Формирование межкультурной компетенции как социокультурный компонент в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе	276
Савостьяник Н. В. Музейная педагогика в изучении иностранного языка	279
Стульба С. А. Роль социокультурного компонента в процессе обучения иностранному языку	281
Сурвило Е. М. Развитие социокультурной компетенции учащихся на основе включения национального компонента в обучение иноязычному общению	284
Флянтикова Е. В., Черкес Т. В. Социокультурный подход в обучении: роль текста на уроке РКИ	286
Фоменко В. В. Картина мира в контексте обучения иностранному языку	289
Шумская Л. М. Формирование социокультурной компетенции инофонов при изучении русской народной сказки	292
Щекотович Е. Н., Лях Я. В. Социокультурный компонент обучения иностранным языкам	294
Яковлева Ю. В. Развитие речевой компетенции учащихся на уроках немецкого языка посредством использования страноведческого материала	297

Секция 7. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Быкова Т. А. Формирование монологических умений на занятиях по русскому языку как иностранному	300
Вашекина Т. В. Специфика обучения языку специальности в совместном университете МГУ–ППИ в Китае	302
Витушко М. А. Формирование слухопроизводительных навыков на начальном этапе преподавания РКИ	304
Гринцевич Т. И. О развитии профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов	307
Залецёнок О. М. Обучение слушателей подготовительных курсов русскому языку как иностранному с использованием инновационных технологий	309
Каливо И. В. Обучение говорению на занятиях по русскому языку как иностранному с использованием речевых ситуаций	311
Кудлаш М. В. Морфологические особенности пословиц семантической группы «Закон. Судопроизводство и судьи»	314
Кудлаш М. В. Семантические особенности пословиц семантической группы «Закон. Судопроизводство и судьи»	316

Лях Я. В., Булавская Т. В. Современные направления в обучении русскому языку как иностранному	318
Макарова И. Н. Формирование ценностного отношения к культуре изучаемого языка на занятиях по РКИ	321
Мариненко О. П. Интенсивные методы в преподавании русского языка как иностранного	323
Окуневич Ю. А. Основные единицы обучения русскому словообразованию в иностранной аудитории	326
Писарук Г. В. Обучающее тестирование как форма работы со студентами-инофонами	328
Пустошило Е. П. Преподавание РКИ в условиях англоязычного обучения	331
Фокина И. С., Дятко И. М. Использование игровых технологий при обучении русскому языку как иностранному	333
Хоронко С. С. Классификация лексико-грамматических трудностей в обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе	336
Юнаш М. В. Использование синквейна на уроках русского языка как иностранного	341
Яковлев С. М. Страноведение в преподавании русского языка как иностранного беженцам	343

Секцыя 8. АСАБЛІВАСЦІ ВЫКЛАДАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ВА ЎМОВАХ БЛІЗКАРОДНАСНАГА БЛІНГВІЗМУ

Капцюг І. У., Фацеева С. І. Выкарыстанне інтэрактыўных метадаў на занятках па беларускай мове ў Ваеннай акадэміі Рэспублікі Беларусь	346
Курловіч І. М. Да пытання аб станаўленні і развіцці прыслоўя як часціны мовы ў “Граматыцы” Мялєці Сматрыцкага	349
Малашук І. М. Асаблівасці функцыянавання беларускай мовы на сучасным этапе	352
Малько Г. І. Камп’ютарны пераклад з рускай мовы на беларускую: плюсы і мінусы	353
Малько П. І. Выкарыстанне тэставага кантролю в!	рж

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы Международной научно-практической конференции,
посвященной 180-летию Белорусской государственной
сельскохозяйственной академии

Горки, 12–13 июня 2020 г.

Редакторы *Т. И. Скик вич, А. И. Мал ко*
Технический редактор *Н. Л. Якубовская*

Подписано в печать 10.06.2020. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Ризография. Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 20,09. Уч.-изд. л. 24,16.
Тираж 30 экз. Заказ .

УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия».
Свидетельство о ГРИИРПИ № 1/52 от 09.10.2013.
Ул. Мичурина, 13, 213407, г. Горки.

Отпечатано в УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия».
Ул. Мичурина, 5, 213407, г. Горки.